

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

DOCTORAT EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
EN ASSOCIATION AVEC
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR
MARIE-ÉLAINE DESMARAIS

DÉCEMBRE 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

LES REMERCIEMENTS

C'est avec une certaine émotion qu'au terme de cette thèse, je tiens à remercier Nadia Rousseau, ma directrice. Les mots me manquent pour te signifier à quel point je me sens choyée d'avoir été dirigée par toi. Ton soutien, ta disponibilité, ton ouverture et ta confiance m'ont guidée tout au long de ce projet et je t'en suis plus que reconnaissante. Je te remercie également pour toutes les opportunités que tu as mises sur ma route. Merci d'avoir été un aussi beau modèle pour moi et de continuer à l'être. J'espère sincèrement que nos chemins continueront de se croiser, et ce, même si je suis désormais au milieu du Canada.

Je tiens aussi à remercier Brigitte Stanké pour sa codirection. Je te remercie pour ta grande patience, que ce soit lors de nos collaborations où je devais m'initier aux approches quantitatives ou lors des éléments plus neuroscientifiques de cette thèse. Tu as su m'amener plus loin, dans une direction qui m'était complètement inconnue au départ. Merci d'avoir accepté de participer à ce projet et d'avoir apporté ta contribution avec rigueur et ouverture. Merci de ton écoute et de ta compréhension. Au plaisir de collaborer à nouveau avec toi.

Je souhaite aussi remercier Angela AuCoin. Bien qu'Angela ne faisait pas partie de mon comité de direction, elle a été pour moi une « grande sœur pédagogique » tout au long de cette aventure. Angela, merci de ta sagesse, de ta disponibilité, de tes encouragements, de tes bons mots et de tes conseils. Ta sagesse et ton désir de rendre cette société plus ouverte et inclusive sont pour moi une grande inspiration. J'ai très

hâte de pouvoir collaborer officiellement avec toi! Et, merci à Nadia de nous avoir permis de nous rencontrer.

La thèse aura été un cheminement parfois turbulent au travers duquel plusieurs rencontres ont contribué à ma persévérance. En ce sens, je tiens à remercier mes collègues doctorants, principalement Maude, Alexandre et Sandra avec qui j'ai eu des discussions sérieuses, comme anodines, qui m'ont permis d'avancer et de progresser. Merci aussi à mes collègues assistantes de recherche, Stacey, Cynthia et Karelle avec qui j'ai appris beaucoup sur les rouages de la recherche en éducation. Ensuite, j'aimerais remercier mes professeurs de l'UQTR au doctorat : Messieurs Thibodeau, Martineau et Samson, merci. Vos commentaires et vos rétroactions ont certainement contribué à l'avancement de ma thèse. Il m'importe également de remercier mes collègues de la faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface pour leur accueil plus que chaleureux, leur appui et leurs conseils au moment de ma dernière année de thèse. Stéfan Delaquis, Laura Sims, Sylvie Berthelot-Dilk, Corinne Barrett DeWiele, Jules Roque, Hélène Archambault, Claudine Lupien, Joel Ruest, Luc Brémault, Gail Cormier, Madeleine Asselin et Marie-Josée Morneau, sincèrement merci. Je suis privilégiée de me joindre à vous pour les prochaines années.

Je souhaite également remercier les professeurs et chargés de cours qui ont participé au projet de recherche. Merci de votre ouverture, de votre honnêteté, de votre confiance et de votre disponibilité. Je remercie aussi la Chaire de recherche Normand-Maurice et le laboratoire du QISAQ d'avoir facilité mon processus doctoral. Un merci particulier à Odette Larouche pour sa rigueur, sa bonne humeur et son précieux soutien. Merci œil de lynx!

Je tiens aussi à remercier Angela AuCoin et Sylvie Cartier pour leur accompagnement dans le cadre de mes stages de recherche. Merci de votre confiance, de votre disponibilité et de votre générosité. Nos discussions et les travaux que vous m'avez proposés durant ces stages m'ont permis d'apprendre beaucoup.

J'aimerais aussi remercier Sonia Eleuch, présidente du jury, ainsi que les membres Tara Flanagan et France Dubé pour tout le temps investi dans les rétroactions qui m'ont été offertes et l'évaluation de cette thèse.

Sur une note personnelle, je souhaite remercier mes parents, Michel Desmarais et Diane Hamel. Votre support et vos encouragements tout au long de ma scolarisation ont fait en sorte que j'ai pu terminer mes études doctorales. Vous êtes des parents formidables et je suis choyée de partager votre quotidien. Papa, après deux baccalauréats, une maîtrise et un doctorat, j'ai finalement compris ! Merci d'avoir été là et de m'avoir poussée « à faire le petit effort qui fait mal ». Maman, merci de ton aide, merci pour toutes les heures que tu as passé pour moi à vérifier des documents, merci de ta grande disponibilité, même quand c'était moins intéressant. Merci de ta rigueur et de ton soutien inconditionnel.

Je souhaite également remercier mon petit frère exceptionnel, Olivier. Merci de me rappeler ce qui compte réellement, merci de me permettre de célébrer la vie tous les jours dans les petites choses, merci de ta sagesse et de ta naïveté, et merci de me motiver à rendre notre société un peu meilleure et plus ouverte. Merci petit homme de mettre autant de « soleil dans mon cœur ».

Enfin, je souhaite remercier mes ami. e. s. du Québec, Rosalie, Pascale, Marie-Josée et Marie-Geneviève, je veux vous remercier pour votre soutien, votre écoute, votre disponibilité et votre folie. Votre rencontre a été un moment marquant dans ma vie.

Je suis plus que choyée de vous avoir dans ma vie. Je me sens privilégiée que notre amitié perdure malgré la distance. Gabriel, merci d'être là quand ça compte, merci de tes encouragements et de la chanson. Je tiens aussi à remercier mes amies du Manitoba, Anne, Laura, Maria, Rhéa, Erika et Marie, merci d'abord de m'avoir accueillie et d'avoir rendu ce changement dans ma vie si facile. Merci de vos conseils et de votre soutien dans la fin de ma thèse comme dans le début de ma nouvelle vie. Merci de m'avoir acceptée comme je suis dans ma folie et mon intensité, et d'avoir été là quand c'était moins facile. Chacune de vous a une place bien spéciale dans mon cœur et dans ma tête.

*Grand-maman Thérèse, tu m'avais
demandé d'écrire un livre pour Oli.
J'espère que ceci conviendra puisque c'est
pour tous les Oli...*

LA TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LES REMERCIEMENTS | ii |
| LA TABLE DES MATIÈRES..... | vii |
| LA LISTE DES FIGURES..... | xii |
| LA LISTE DES TABLEAUX..... | xiii |
| LA LISTE DES ABRÉVIATIONS..... | xvii |
| LE RÉSUMÉ | xix |
| L'INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE 1 — L'INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 5 |
| 1.1. LA PROBLÉMATIQUE..... | 5 |
| 1.1.1. La diversification de la population étudiante en contexte postsecondaire québécois | 6 |
| 1.1.1.1. L'hétérogénéisation de la population étudiante | 7 |
| 1.1.1.2 La difficulté à répondre aux besoins éducatifs de tous les étudiants .. | 11 |
| 1.1.2. Le contexte de normalisation du système d'éducation postsecondaire québécois | 13 |
| 1.1.2.1 La normalisation | 13 |
| 1.1.2.2. La perspective médicale à laquelle se joint la normalisation..... | 14 |
| La perspective médicale du handicap | 14 |
| La problématique de la perspective médicale en contexte postsecondaire québécois | 15 |
| 1.1.2.3. La normalisation en contexte scolaire : l'intégration scolaire | 19 |
| La définition de l'intégration scolaire | 19 |

| | |
|--|----|
| La problématique de l'intégration scolaire en contexte postsecondaire québécois | 20 |
| 1.1.3. L'émergence du contexte de dénormalisation du système d'éducation québécois au postsecondaire | 24 |
| 1.1.3.1. La dénormalisation | 25 |
| 1.1.3.2. La perspective sociale à laquelle se joint la dénormalisation | 27 |
| La perspective sociale du handicap : le MDH-PPH2 | 27 |
| 1.1.3.3. Les défis de la dénormalisation et de la perspective sociale du handicap en contexte postsecondaire québécois | 28 |
| 1.1.3.4. L'inclusion scolaire..... | 31 |
| 1.1.4. La pertinence d'une recherche sur la mise en œuvre de la pédagogie universelle comme pratique plus inclusive en contexte postsecondaire québécois | 35 |
| 1.1.4.1 La pertinence sociale | 35 |
| 1.1.4.2. La pertinence scientifique | 36 |
| 1.1.5. La question de recherche | 38 |
| 1.2. LE CADRE DE RÉFÉRENCE..... | 39 |
| 1.2.1. La diversité..... | 39 |
| 1.2.2. Le continuum Normalisation — Dénormalisation | 41 |
| 1.2.2.1. Le contexte dans lequel s'inscrit la normalisation | 41 |
| 1.2.2.2. La vision scandinave de la normalisation..... | 43 |
| 1.2.2.3. La vision nord-américaine de la normalisation..... | 47 |
| 1.2.2.4. Les critiques à l'endroit de la normalisation..... | 52 |
| 1.2.2.5. La dénormalisation | 54 |
| 1.2.3. Le continuum Perspective médicale du handicap — Perspective sociale du handicap | 58 |
| 1.2.3.1. La perspective médicale du handicap..... | 58 |

| | |
|--|-----|
| 1.2.3.2. Les critiques à l'endroit de la perspective médicale du handicap | 60 |
| 1.2.3.3. La perspective sociale du handicap | 62 |
| Le courant des « disability studies » | 65 |
| Le Modèle du développement humain et du processus de production du handicap..... | 67 |
| 1.2.3.4. Les critiques à l'endroit de la perspective sociale du handicap | 70 |
| 1.2.4. La pédagogie universelle | 72 |
| 1.2.4.1. Le choix du terme « pédagogie universelle » | 73 |
| 1.2.4.2. L'évolution de la pédagogie universelle | 74 |
| De l'architecture à l'éducation | 75 |
| L'Universal Design for Instruction (UDI) | 76 |
| L'Universal Design for Learning (UDL) | 78 |
| 1.2.4.3. La définition de la pédagogie universelle | 80 |
| 1.2.4.4. Les fondements de la pédagogie universelle..... | 80 |
| La nécessité de nuancer les liens faits par le CAST sur les neurosciences... | 82 |
| 1.2.4.5. Les principes de flexibilité de la pédagogie universelle | 86 |
| La mise en œuvre du premier principe de flexibilité | 87 |
| La mise en œuvre du second principe de flexibilité | 89 |
| La mise en œuvre du troisième principe de flexibilité..... | 90 |
| 1.2.4.6. Les apports connus de la pédagogie universelle | 96 |
| 1.2.4.7. La pédagogie universelle comme pratique inclusive | 100 |
| 1.2.4.8. Les défis de la pédagogie universelle | 101 |
| 1.2.5. Les objectifs de recherche | 102 |
| CHAPITRE 2 — LA MÉTHODOLOGIE | 104 |
| 2.1. Le type de recherche | 104 |
| 2.1.1. L'étude de cas..... | 104 |
| 2.1.2. La définition du cas..... | 106 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. Les participantes..... | 108 |
| 2.2.1. Les participantes de la première phase | 108 |
| 2.2.2. Les participantes de la seconde phase | 112 |
| 2.3. Le déroulement de l'étude de cas | 113 |
| 2.3.1. Le déroulement de la première phase | 113 |
| 2.3.2. Le déroulement de la deuxième phase | 115 |
| 2.4. Les outils de collecte de données..... | 117 |
| 2.4.1. Les outils de collecte de données associés à la première phase | 117 |
| 2.4.1.1. Le verbatim des rencontres de coconstruction du répertoire de pratiques..... | 117 |
| 2.4.1.2. Les différents documents utilisés par les participantes et par la chercheuse | 118 |
| 2.4.1.3. L'entrevue semi-dirigée individuelle | 119 |
| 2.4.1.4. Le questionnaire individuel sur le positionnement des participantes | 120 |
| 2.4.2. Les outils de collecte de données associés à la seconde phase | 121 |
| 2.4.2.1. L'observation structurée en salle de classe | 121 |
| 2.4.2.2. L'entretien d'explicitation..... | 123 |
| 2.4.2.3. Le questionnaire sur le positionnement des professeurs..... | 124 |
| 2.4.2.4. Le plan de cours des participantes | 125 |
| 2.4.2.5. Le journal de recherche de la chercheuse..... | 125 |
| 2.5. Le traitement et l'analyse des données..... | 127 |
| CHAPITRE 3 — LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS | 131 |
| 3.1. Article 1 – L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois | 131 |
| 3.1.1. L'introduction | 132 |
| 3.1.2. Le cadre de référence..... | 135 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.2.1. Une diversité d'apprenants | 136 |
| 3.1.2.2. Le continuum de la Perspective médicale du handicap – Perspective sociale du handicap | 136 |
| 3.1.2.3. La pédagogie universelle | 138 |
| 3.1.3. La méthode..... | 140 |
| 3.1.3.1. Les participantes..... | 140 |
| 3.1.3.2. Le déroulement | 141 |
| 3.1.3.3. Les outils de collecte de données..... | 141 |
| 3.1.4. Les résultats..... | 142 |
| 3.1.4.1. Le point de départ du processus d'appropriation (40 u.s.) | 142 |
| 3.1.4.2. La démarche d'appropriation (163 u.s.) | 143 |
| 3.1.4.3. L'amorce du processus de planification (931 u.s.)..... | 144 |
| 3.1.4.4. La compréhension de la pédagogie universelle (31 u.s.)..... | 147 |
| 3.1.5. La discussion | 149 |
| 3.1.6. La conclusion | 151 |
| 3.2. Article 2 – La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois | 152 |
| 3.2.1. L'introduction | 153 |
| 3.2.2. Le cadre de référence..... | 156 |
| 3.2.2.1. La gestion de la diversité en contexte universitaire québécois | 156 |
| 3.2.2.2. Le continuum de normalisation – dénormalisation..... | 158 |
| 3.2.2.3. La pédagogie universelle | 159 |
| 3.2.3. La méthode..... | 161 |
| 3.2.3.1. Les participantes..... | 162 |
| 3.2.3.2. Le déroulement | 163 |
| 3.2.3.3. Les outils de collecte de données..... | 163 |
| 3.2.4. Les résultats..... | 165 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.4.1. Le processus de mise en œuvre (27 u.s.)..... | 165 |
| 3.2.4.2. Les conditions de mise en œuvre (27 u.s.) | 166 |
| 3.2.4.3. Les constats découlant du processus de mise en œuvre (50 u.s.).... | 167 |
| 3.2.4.4. Les stratégies pédagogiques inspirées de la PU mises en œuvre (1380 u.s.)..... | 168 |
| 3.2.5. La discussion | 173 |
| 3.2.6. La conclusion | 176 |
| CHAPITRE 4 — LA DISCUSSION GÉNÉRALE | 178 |
| 4.1. Des précisions conceptuelles pour faciliter la compréhension de la pédagogie universelle | 178 |
| 4.1.1. Des précisions quant aux fondements..... | 180 |
| 4.1.2. Des précisions quant aux principes de flexibilité de la pédagogie universelle | 182 |
| 4.1.3. Des précisions quant à l'appellation : pédagogie universelle | 186 |
| 4.2. Des constats pour l'appropriation et la mise en œuvre de la pédagogie universelle | 187 |
| 4.2.1. Les conditions gagnantes de l'appropriation et la mise en œuvre de la pédagogie universelle..... | 188 |
| 4.2.2. Les défis associés à l'appropriation et à la mise en œuvre de la pédagogie universelle | 190 |
| 4.3. Des constats sur le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation..... | 194 |
| LA CONCLUSION | 198 |
| Les limites de la recherche | 201 |
| Les retombées scientifiques et sociales de la recherche..... | 201 |
| Les pistes de recherche futures..... | 202 |
| ANNEXE I — Traduction de la figure 8..... | 203 |

| | |
|---|-----|
| ANNEXE II — ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE (PHASE 1)..... | 205 |
| ANNEXE III — QUESTIONNAIRE (PHASE 1) | 206 |
| ANNEXE IV — ENTRETIEN D’EXPLICITATION (PHASE 2)..... | 207 |
| ANNEXE V — QUESTIONNAIRE (PHASE 2) | 208 |
| ANNEXE VI — GRILLE D’OBSERVATION (PHASE 2)..... | 209 |
| ANNEXE VII — DOCUMENT DE TRAVAIL POUR LA RÉDACTION DU RÉPERTOIRE DE PRATIQUES..... | 215 |
| ANNEXE VIII – LE POSITIONNEMENT DES PARTICIPANTES SUR LE CONTINUUM NORMALISATION – DÉNORMALISATION À LA SUITE DE L’APPROPRIATION DES PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE..... | 217 |
| ANNEXE IX – LISTE DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES PLANIFIÉES PAR LES PARTICIPANTES DANS LE RÉPERTOIRE DE PRATIQUES | 218 |
| ANNEXE X – FRÉQUENCE DES ASSOCIATIONS ENTRE LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET LES PRINCIPES DE FLEXIBILITÉ DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE LORS DE LA CRÉATION DU RÉPERTOIRE DE PRATIQUES | 219 |
| ANNEXE XI – LE POSITIONNEMENT DES PARTICIPANTES SUR LE CONTINUUM NORMALISATION — DÉNORMALISATION À LA SUITE DE LA MISE EN ŒUVRE DES PRINCIPES DE FLEXIBILITÉ DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE | 221 |
| ANNEXE XII — LISTE DES 140 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES MISES EN ŒUVRE PAR LES PARTICIPANTES..... | 222 |
| ANNEXE XIII – LISTE DES 13 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES LES PLUS MISES EN ŒUVRE PAR LES PARTICIPANTES | 229 |
| ANNEXE XIV – FRÉQUENCES DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES OBSERVÉES POUR OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ENGAGEMENT | 230 |
| ANNEXE XV – FRÉQUENCES DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES OBSERVÉES POUR OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS DE REPRÉSENTATION | 234 |

| | |
|---|-----|
| ANNEXE XVI – FRÉQUENCES DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES OBSERVÉES POUR OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ACTION ET D’EXPRESSION | 239 |
| RÉFÉRENCES | 243 |

LA LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1. La composition de la diversité étudiante en contexte postsecondaire québécois | 11 |
| Figure 2. Le contexte normatif québécois de l'organisation actuelle des services au postsecondaire | 24 |
| Figure 3. Un contexte plus inclusif pour l'organisation québécoise des services au postsecondaire | 30 |
| Figure 4. Le passage de la normalisation à la dénormalisation | 33 |
| Figure 5. Le continuum Normalisation — Dénormalisation | 57 |
| Figure 6. De la perspective médicale à la perspective sociale du handicap | 64 |
| Figure 7. Le MDH-PPH 2 (Fougeyrollas, 2010, p. 175) | 68 |
| Figure 8. Les trois principes de flexibilité de la pédagogie universelle et leurs lignes directrices (Meyer <i>et al.</i> , 2014, p. 111) | 93 |
| Figure 9. Processus de planification pour tous les apprenants (Bergeron <i>et al.</i> , 2011, p. 98) | 96 |
| Figure 10. La synthèse du déroulement de l'étude de cas. | 116 |
| Figure 11. Une représentation schématique du processus d'appropriation des participantes..... | 148 |
| Figure 12. Une représentation schématique du processus de mise en œuvre. | 172 |
| Figure 13. Proposition d'une représentation schématique simplifiée des principes de flexibilité de la pédagogie universelle..... | 184 |

LA LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 1. Description de la diversification de la population étudiante au postsecondaire | 9 |
| Tableau 2. Continuum Normalisation — Dénormalisation (Pekarsky, 1981) | 26 |
| Tableau 3. Le concept de normalisation..... | 52 |
| Tableau 4. Principes directeurs des trois principales approches universelles | 79 |
| Tableau 5. Synthèse des trois principes de flexibilité de la pédagogie universelle | 87 |
| Tableau 6. Description des participantes de la première phase..... | 111 |
| Tableau 7. La synthèse des outils de collecte de données | 127 |
| Tableau 8. Synthèse des lignes directrices associées aux principes de flexibilité de la PU [Traduction libre] (Meyer <i>et al.</i> , 2014) | 139 |
| Tableau 9. Cinq stratégies pédagogiques les plus déclarées par les participantes.... | 146 |
| Tableau 10. Synthèse des lignes directrices associées aux principes de flexibilité de la PU [Traduction libre] (Meyer <i>et al.</i> , 2014)..... | 160 |
| Tableau 11. Cinq stratégies pédagogiques les plus observées chez les participantes | 169 |

LA LISTE DES ABRÉVIATIONS

AQICESH : Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap

BCI : Bureau de coopération interuniversitaire

CAPRES : Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur

CAST : Center for Applied Special Technology

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CERI : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé

CREPUQ : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CUD : Center for Universal Design

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FÉCQ : Fédération étudiante collégiale du Québec

MDH-PPH2 : Modèle du développement humain et du processus de production du handicap

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MESRST : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

OMS : Organisation mondiale de la santé

OPHQ : Office des personnes handicapées du Québec

OPQ : Office des professions du Québec

PAL: Planning for All Learners

PPH : Processus de production du handicap

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

UDI : Universal Design for Instruction

UDL : Universal Design for Learning

UPIAS : Union of Physically Impaired Against Segregation

UQ : Réseau de l'Université du Québec

LE RÉSUMÉ

Les milieux postsecondaires québécois constatent une diversification de leur population étudiante (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010, 2012). L'organisation actuelle des services éducatifs préconise une approche individualisée des mesures d'aide offertes à l'étudiant en fonction de ses limitations telles qu'attestées par un diagnostic médical (Ducharme et Montminy, 2015). Dès lors, sans diagnostic, les étudiants n'ont pas accès aux services spécialisés et aux mesures d'accommodement qui pourraient contribuer à leur réussite (Wolforth et Roberts, 2010). Les mesures d'accommodement de nature individualisée, peu appropriées en contexte de diversification de la population étudiante, sont par ailleurs plus coûteuses en matière de ressources monétaires et humaines (Nolet et McLaughlin, 2005). Dans ce contexte, il apparaît essentiel pour les milieux postsecondaires de chercher des solutions qui répondraient mieux à la diversité des besoins éducatifs de tous les étudiants, tout en maintenant les attentes et les exigences des études supérieures. Les écrits scientifiques portant sur la diversité étudiante montrent l'importance de se distancier d'une conception médicale centrée sur l'individualité des besoins pour tendre vers une conception plus collective centrée sur la pluralité des besoins (Ducharme et Montminy, 2015). Ce passage pourrait aider les milieux postsecondaires à répondre aux besoins variés d'une diversité d'étudiants (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2013). La mise en œuvre de pratiques plus inclusives, comme la pédagogie universelle, pourrait accompagner cette transition. Connue comme « un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves » (Bergeron, Rousseau et St-Vincent, 2011, p. 91), la pédagogie universelle vise à transformer la perception des différences individuelles pour que, d'un écart à la norme elles deviennent des caractéristiques vécues pleinement. Sa mise en œuvre permettrait une planification de l'enseignement tenant compte des besoins d'apprentissage d'une diversité d'étudiants (Ducharme et Montminy, 2015), tout en diminuant l'attention portée aux handicaps, pour se centrer sur les conditions favorables à l'apprentissage de tous. Cette étude de cas a pour objectif de comprendre la façon dont se vit le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation par l'appropriation et la mise en œuvre de la pédagogie universelle comme pratique plus inclusive en contexte universitaire québécois. Avec une visée compréhensive (Merriam, 2002, 2016), l'étude de cas apparaît comme un choix

méthodologique approprié. La collecte de données de ce projet s'est déroulée dans une université québécoise en deux phases. La première s'est intéressée à l'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle par 17 professeurs ou chargés de cours de différentes disciplines, et la seconde s'est centrée sur l'expérience de mise en œuvre de ces principes par trois de ces participantes dans les cours sous leur responsabilité. Les résultats mettent en évidence que le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle débute avec une ouverture à la différence et des connaissances initiales. La démarche d'appropriation est continue et marquée par des échanges réflexifs avec des collègues. Elle se fait selon un rythme variable. L'amorce de la planification en cohérence avec les principes de flexibilité de la pédagogie universelle comprend un portrait détaillé des préférences individuelles des étudiants qui composent la salle de classe et l'identification de leurs besoins d'apprentissage, d'intention pédagogique et de stratégies pédagogiques. À l'issue de leur appropriation, les participantes comprennent que la pédagogie universelle offre la possibilité de mieux répondre aux besoins de tous les étudiants et qu'elle permet une meilleure acceptation des différences. Les résultats qui émanent du processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle mettent en l'avant l'importance de l'intention pédagogique et d'une planification globale, intuitive et informelle. Les participantes nomment aussi le droit à l'erreur, l'ouverture, la formation et la cohérence départementale comme conditions de mise en œuvre. Il apparaît aussi qu'une variété de stratégies pédagogiques sont mises en œuvre par les participantes pour chacun des principes de flexibilité. En plus de répondre à une réflexion et à un besoin des acteurs du milieu, l'originalité de ce projet tient dans sa capacité à documenter les pratiques inclusives, comme la mise en œuvre de la pédagogie universelle, en contexte universitaire québécois, ce à quoi peu d'écrits s'attardent.

Mots clés : postsecondaire; dénormalisation; situation de handicap; pédagogie universelle; étude de cas

L'INTRODUCTION

Le milieu postsecondaire a fait face à plusieurs changements au cours des dernières années, notamment à celui de l'évolution de la population étudiante fréquentant les cégeps et les universités. Le milieu postsecondaire constate effectivement que les étudiants étrangers et ceux ayant un diagnostic fréquentent de plus en plus leurs établissements (Fédération des cégeps, 2015 ; Vagneux et Girard, 2014). Il va sans dire que ce changement a motivé les cégeps et les universités à modifier leurs façons de faire en matière d'offre de services éducatifs adaptés, puisque ces étudiants ont des besoins particuliers auxquels il importe de répondre. L'approche individualisée dans l'accès aux mesures d'aide offertes aux étudiants qui présentent une attestation diagnostique est préconisée en contexte postsecondaire (Ducharme et Montminy, 2015). Conséquemment, les étudiants qui n'ont pas cette attestation diagnostique n'ont pas accès aux services éducatifs spécialisés et aux mesures d'accommodement pouvant les aider à réussir (Wolforth et Roberts, 2010). C'est dans cette optique qu'il apparaît nécessaire que les établissements d'enseignement supérieur cherchent des moyens concrets pour mieux répondre à la plus grande variété de besoins éducatifs de leurs étudiants.

Suivant cette logique, la présente étude s'intéresse à la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur d'adopter des pratiques plus inclusives dans l'objectif de mieux répondre aux besoins éducatifs de plus en plus variés d'une population étudiante toujours plus diversifiée. Elle cherche ainsi à mieux comprendre les processus qui sous-tendent l'appropriation et la mise en œuvre des principes de

flexibilité de la pédagogie universelle¹ dans le développement de pratiques plus inclusives au postsecondaire. Cette étude de cas s'inscrit donc dans une posture compréhensive et interprétative et est de nature qualitative. La présente thèse par articles comporte cinq chapitres.

Le premier chapitre, l'introduction générale, vise la compréhension de la problématique de recherche, soit les défis associés à l'arrivée de nouveaux groupes d'étudiants et du cadre de référence de la recherche. Au postsecondaire, la diversification des étudiants qui composent les salles de classe soulève plusieurs défis par la nature normative et médicale du contexte éducatif et le nombre grandissant d'étudiants qui nécessitent l'accès à des services éducatifs spécialisés. La nécessité de se distancier de cette conception normative et médicale centrée sur les besoins éducatifs individuels est soulevée dans les écrits scientifiques (Bergeron, Rousseau et St-Vincent, 2011; CAPRES, 2013; Ducharme et Montminy, 2015) portant sur la diversité des étudiants. La mise en œuvre de pratiques plus inclusives, comme la pédagogie universelle, pourrait accompagner les milieux postsecondaires afin de mieux répondre aux besoins éducatifs variés de tous les étudiants. Le cadre de référence de cette recherche s'intéresse à la notion de diversité, à deux continuums qui documentent le passage d'une organisation des services éducatifs individuelle à une organisation plus collective, soit *Normalisation-Dénormalisation* et *Perspective médicale du handicap – Perspective sociale du handicap*, ainsi qu'à la pédagogie universelle. Ce premier chapitre se termine par les objectifs de recherche.

¹ Il importe de stipuler que le vocable « pédagogie universelle » a été proposé par Rousseau (2010b) pour « désigner l'ensemble des pratiques entourant le *Universal Design for Learning* et le *Universal Design for Instruction*. L'intention derrière cette appellation était de proposer une terminologie de langue française désignant à la fois la dimension planificatrice de l'enseignement pour une diversité d'élèves, et la dimension créatrice liée à toute pratique pédagogique » (Rousseau et Angelucci, 2014, p. 3).

Le second chapitre précise les aspects méthodologiques permettant la réponse aux objectifs de recherche. Le choix de réaliser une étude de cas qualitative est d'abord explicité. Ensuite, les outils de collectes de données tels que l'entrevue semi-dirigée, les questionnaires, les entretiens d'explicitation, les plans de cours, l'observation structurée, etc. sont décrits et justifiés selon leur capacité à accompagner la réponse aux objectifs de recherche. Le traitement et l'analyse des données sont aussi explicités de manière à montrer la cohérence entre les données recueillies, les outils choisis et la nature même de la recherche.

Le troisième chapitre a pour but de présenter les différents résultats de l'étude sous la forme de deux articles scientifiques qui visent à répondre aux objectifs de la recherche. Le premier article s'intéresse à la façon dont les professeurs et les chargés de cours qui ont participé au projet se sont approprié les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Il témoigne, entre autres, de leur processus d'appropriation et de la compréhension de la pédagogie universelle. Le deuxième article s'intéresse à la façon dont les participantes ont mis en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle et à l'évolution de leur positionnement sur le continuum Normalisation-dénormalisation. Cet article décrit leur processus de mise en œuvre, les conditions de cette mise en œuvre, les constats qui en découlent et les stratégies pédagogiques utilisées.

Le quatrième chapitre propose la discussion des résultats de recherche et leur apport pour les sciences de l'éducation. Des précisions conceptuelles quant aux fondements, aux principes de flexibilité et à l'appellation de la pédagogie universelle sont proposées pour bonifier sa compréhension. Ensuite, des constats issus de l'appropriation et de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle sont abordés en termes de conditions gagnantes et défis. Finalement, des constats sur le passage d'un

paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation sont présentés, permettant de mieux comprendre les enjeux d'un tel passage.

Enfin, le cinquième chapitre conclut la thèse avec un rappel des objectifs de recherche, de la méthode utilisée, des résultats de recherche et des limites qu'elle comporte. Les retombées de la recherche tant sur le plan théorique que sur le plan pratique sont abordées et des pistes futures de recherche sont proposées.

CHAPITRE 1 — L'INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce premier chapitre concerne la problématique de l'actuel projet de recherche et les éléments qui témoignent de sa complexité, et il s'intéresse à son cadre de référence.

1.1. LA PROBLÉMATIQUE

Dans cette première partie, il sera possible de comprendre comment la diversification de la population étudiante au postsecondaire amène des défis dans les établissements collégiaux et universitaires québécois. Ensuite, le contexte normatif par lequel les milieux postsecondaires répondent aujourd'hui aux besoins éducatifs de leur population étudiante sera décrit et ses limites seront mises en évidence. Par la suite, c'est de l'émergence d'un contexte de dénormalisation plus inclusif dont il sera question et des défis qui y sont associés. Enfin, cette première section aborde la pertinence de cette recherche et la question qu'elle soulève.

D'entrée de jeu, il importe de préciser que la terminologie employée, notamment en ce qui a trait aux termes « situation de handicap », « handicap », « incapacité », etc., tout au long de la problématique peut parfois mettre en doute le lecteur. Dans les écrits consultés, certains de ces termes sont utilisés sans pour autant adopter le sens qui leur est propre. Ce constat sera d'ailleurs mis en évidence dans le cadre de référence.

1.1.1. La diversification de la population étudiante en contexte postsecondaire québécois

Tout comme l'ensemble du milieu scolaire québécois, l'éducation postsecondaire a fait face à de nombreux changements aux plans de sa population étudiante et de ses pratiques au cours des dernières années (Fédération des cégeps, 2010; Vagneux et Girard, 2014). Avec la récente démocratisation du système d'éducation québécois, les établissements collégiaux et universitaires ont été confrontés à une augmentation et une diversification de leur effectif étudiant (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013; Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2013; Vagneux et Girard, 2014). Désormais, les études postsecondaires ne se limitent plus à une étape de la vie réservée aux jeunes adultes et elles ne sont plus le centre de la vie des étudiants (CSE, 2013). En effet, les étudiants postsecondaires sont d'origines variées et ont des cheminements scolaires plus atypiques que dans le passé (CSE, 2013; Duchaine, Gagnon-Paré, Mercier et Poncelin de Raucourt, 2013). Par exemple, ils occupent des emplois à temps plein, ont une famille, font un retour aux études ou éprouvent des difficultés importantes à l'école (CSE, 2013; Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010). Pour le CSE (2013), « la nouveauté réside dans l'intensité des phénomènes observés : est presque devenue marginale la figure traditionnelle de l'étudiant, jeune, engagé à temps plein de façon quasi exclusive dans un parcours de formation régulier » (p. 28). La population étudiante au postsecondaire est donc de plus en plus hétérogène, et cela amène certains défis tant pour les étudiants que pour les milieux d'enseignement.

1.1.1.1. L'hétérogénéisation de la population étudiante

L'hétérogénéité au postsecondaire se remarque par le fait que « de nouveaux groupes viennent s'ajouter, demandant à l'université d'assumer des responsabilités particulières en matière d'accueil, d'intégration et de formation de ces étudiants » (Réseau de l'Université du Québec [UQ], 2012, p. 8). En effet, il appert que les étudiants fréquentant le réseau collégial présentent des problématiques ou des difficultés variées et proviennent d'origines ethniques de plus en plus diversifiées (Barile, Mimouni et Fichten, 2013; Barile, Nguyen, Havel et Fichten, 2012). À ce titre, parmi ces nouveaux groupes d'étudiants, dans son mémoire, la Fédération des cégeps (2015) mentionne qu'en 2013, le réseau collégial public accueillait 2519 étudiants étrangers, alors qu'il y en avait 1216 en 2006, ce qui représente une hausse de 107 %. En 2018, on comptait 45 086 étudiants étrangers fréquentant le milieu universitaire, alors qu'ils étaient 32 870 en 2013 (Bureau de coopération interuniversitaire [BCI], 2018). La diversité étudiante se traduit également par la présence croissante d'étudiants autochtones : la Fédération des cégeps (2015) note une hausse de 50,9 % entre 1999 et 2004. En effet, ces étudiants sont passés de 501 en 1999 à 756 en 2004, pour baisser à 475 en 2011 et remonter à 500 en 2013. En 2015, ils étaient 455 (Fédération des cégeps, 2016). Aussi, en 2011, 10 % des autochtones de 16 à 24 ans détenaient un diplôme universitaire comparativement à 6 % en 2001. Bien que les étudiants autochtones soient plus présents dans les universités, il semble qu'ils accusent un retard important pour le taux de diplomation en comparaison avec les autres groupes d'étudiants (Duchaine *et al.*, 2013).

En plus des étudiants étrangers et autochtones, les étudiants en situation de handicap et ceux de première génération² sont de plus en plus présents au postsecondaire, et ils font aussi partie de ces nouveaux groupes d'étudiants. En effet, « en 2013, 9554 étudiants en situation de handicap fréquentaient le réseau collégial public, soit sept fois plus qu'en 2007, alors que ce réseau ne comptait que 1303 de ces étudiants » (Ducharme et Montminy, 2015, p. 7). La Fédération des cégeps (2015) ajoute qu'en 2014, les réseaux publics et privés dénombraient 11337 étudiants en situation de handicap, représentant une hausse de 770 % depuis 2007. En 2015, ce nombre était de 12 733 (Fédération des cégeps, 2016). La Fédération précise également que cette catégorie d'étudiants possède un taux de croissance annuelle moyen de 33,4 % depuis 2010. En contexte universitaire québécois, le nombre des étudiants en situation de handicap aurait doublé en dix ans, passant de 1645 en 2003 à 3971 en 2011 (Macé et Landry, 2012). Cette hausse s'est poursuivie jusqu'en 2017, où le réseau universitaire compte désormais 14 652 étudiants en situation de handicap (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2015). La Fédération des cégeps (2015) ajoute que la « hausse concerne l'ensemble des étudiants en situation de handicap, mais plus particulièrement ceux qui présentent un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) » (p. 22). Dans le réseau des universités québécoises, ces troubles représentent 61 % des situations de handicap recensées par l'AQICESH en 2015. À son tour, la Fédération des cégeps (2015) précise que selon les données de l'Association des collèges privés du Québec,

le nombre d'étudiants fréquentant un collège privé subventionné et présentant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble de

² « L'étudiant de première génération universitaire est un étudiant dont les parents n'ont pas fréquenté l'université » (UQ, 2012, p. 5).

déficit de l'attention (avec ou sans hyperactivité) a pratiquement doublé entre 2011-2012 et 2013-2014, passant de 821 étudiants à 1560 étudiants (p. 7).

Malgré tout, il apparaît que ces chiffres pourraient être plus élevés que ce que l'on croit actuellement, alors qu'« approximativement neuf étudiants sur dix ayant des incapacités ne s'inscrivent pas aux services spécialisés » (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010, p. 11). À cela, Vagneux et Girard (2014) ajoutent que seuls les étudiants qui déclarent leur situation de handicap sont comptabilisés dans les données sur les étudiants en situation de handicap. Ainsi, les étudiants n'ayant pas de diagnostic, ne se sachant pas être en situation de handicap ou refusant d'être identifiés ne font pas partie des statistiques mentionnées au préalable. Ces étudiants présentent quand même des besoins éducatifs particuliers auxquels il importe de répondre. Le tableau 1 propose une synthèse de la diversification des étudiants au postsecondaire.

Tableau 1. Description de la diversification de la population étudiante au postsecondaire

| | Cégep | Université |
|------------------------------------|--|--|
| Étudiants étrangers | 2013 : 2519 étudiants (Fédération des cégeps, 2016) | 2013 : 32 870 étudiants 2018 : 45 086 étudiants (BCI, 2018) |
| Étudiants autochtones | 2015 : 455 étudiants (Fédération des cégeps, 2016) | Données non disponibles |
| Étudiants en situation de handicap | 2015 : 12 733 étudiants (Fédération des cégeps, 2016) | 2015 : 12 226 étudiants 2016-2017 : 14 652 étudiants (AQICESH, 2016) |

Pour expliquer cette hausse, Bonnelly *et al.* (2010) précisent que

les mesures prises à l'enseignement primaire et secondaire pour soutenir la réussite des étudiants vivant des situations de handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) sont un des facteurs ayant eu un impact sur leur augmentation dans les collèges et universités (p. 16).

Ainsi, il est permis de croire que l'accès et le développement des mesures d'aide des ordres primaire et secondaire contribuent à ce que les étudiants en situation de handicap accèdent en plus grand nombre à des études supérieures (CREPUQ, 2010; Vagneux et Girard, 2014;). Aussi, le dépistage et le dénombrement plus attentifs révèlent plus aisément leur présence au postsecondaire (Vagneux et Girard, 2014).

Les étudiants de première génération universitaire font également partie des groupes qui diversifient l'effectif universitaire. Effectivement, Bonin et Girard (2013) précisent que ce groupe représente 58 % de l'effectif étudiant dans le réseau des universités québécoises. Il est à noter que cette proportion est plus élevée en région (Duchaine *et al.*, 2013; UQ, 2012).

Qu'ils soient nommés en situation de handicap, étrangers, autochtones ou de première génération, ces apprenants du postsecondaire faisant partie des nouveaux groupes diversifiant la population étudiante ont des besoins éducatifs différents qu'il importe de combler pour favoriser la réussite de tous. C'est pourquoi le présent projet de recherche ne s'intéressera pas à une catégorie d'étudiants en particulier, mais bien à la diversité des apprenants qui compose l'effectif postsecondaire, comme le montre la figure 1. Toutefois, il importe de reconnaître qu'une telle diversification de la population étudiante entraîne de nombreux défis pour les milieux d'enseignement postsecondaire, en plus de les inciter à se questionner sur leurs pratiques (Ducharme et Montminy, 2012, 2015; UQ, 2012; Vagneux et Girard, 2014). Dès lors, ils n'ont d'autre choix que de s'adapter à cette diversité d'étudiants qui, par leurs besoins éducatifs variés, requièrent des services adaptés.

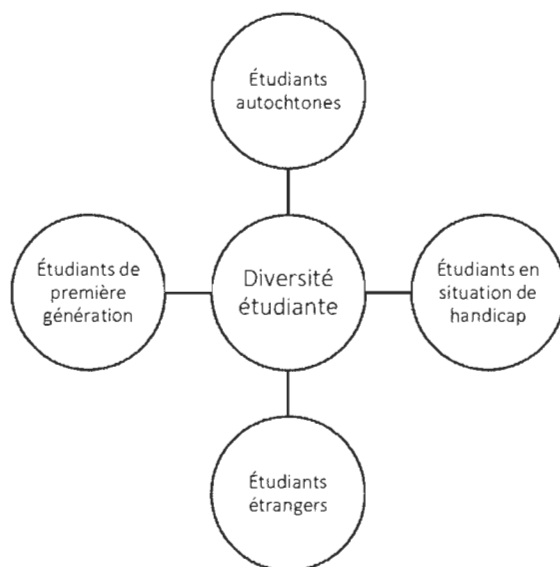


Figure 1. La composition de la diversité étudiante en contexte postsecondaire québécois

1.1.1.2 La difficulté à répondre aux besoins éducatifs de tous les étudiants

Les défis éducatifs rattachés à la diversification de la population étudiante du postsecondaire et à l'hétérogénéité des classes sont un véritable enjeu (Macé et Landry, 2012), et ils forcent les milieux d'enseignement collégial et universitaire à modifier leurs façons de faire et à redéfinir leur offre de services éducatifs spécialisés. En effet, ceux-ci doivent tenter de s'adapter pour mieux répondre aux besoins éducatifs de leur population étudiante, soit notamment d'intégrer tous les étudiants et de soutenir la réussite de tous (Fédération des cégeps, 2008; UQ, 2012), ce qui a pour effet d'ébranler les milieux universitaires (CSE, 2013). L'accès aux études supérieures pour une diversité d'étudiants passe entre autres par une accessibilité sociale, géographique et financière (UQ, 2012). Toutefois, il semble que les milieux d'enseignement postsecondaire disposent de peu d'outils pour identifier efficacement les besoins éducatifs des nouveaux groupes d'étudiants, mettre en place les services éducatifs spécialisés nécessaires à leur réussite (Macé et Landry, 2012) et rendre

accessibles les études supérieures. Les étudiants concernés ont des difficultés variées et nécessitent l'accès à des services éducatifs spécialisés et des mesures d'aide diversifiées (Duchaine *et al.*, 2013). Les professeurs du postsecondaire font également état de leur manque de soutien pour enseigner aux étudiants en situation de handicap (CREPUQ, 2010). Néanmoins, les cégeps et les universités tentent de « mettre en place des moyens, des attitudes et des approches permettant de mieux connaître [les] étudiants, peu importe leurs difficultés d'apprentissage » (Fédération des cégeps, 2008, p. 24). La Fédération ajoute aussi qu'il « faut offrir aux étudiants des parcours et des mesures d'encadrement qui favorisent cette égalité, des services psychosociaux et un suivi individualisé plus accessibles, et adapter l'offre de formation en fonction des besoins des étudiants » (p. 24). En plus de faciliter la transition collégial-université, les universités doivent elles aussi proposer des cheminements plus souples, des règles administratives plus adaptées et des services éducatifs spécialisés répondant aux nouvelles problématiques de la population étudiante plus diversifiée (UQ, 2012).

Il apparaît actuellement une hétérogénéité dans les services éducatifs offerts dans les différentes universités québécoises et un manque de validité de l'efficacité des mesures offertes aux nouvelles populations étudiantes (Macé et Landry, 2012). L'offre de services offerte au postsecondaire en réponse à ces changements est plus que complexe et comporte encore des lacunes. Effectivement, les groupes d'étudiants concernés par cette transformation de la population étudiante ont des difficultés d'apprentissage récurrentes, changent de programmes plus fréquemment et ont des échecs scolaires plus nombreux (Duchaine *et al.*, 2013). Ces mêmes auteurs ajoutent aussi que ces étudiants vivent des difficultés motivationnelles et d'estime personnelle qui les amènent à abandonner leurs études ou à avoir un taux de diplomation plus faible. Vagneux et Girard (2014) font ressortir que l'offre de services proposée à la diversité des étudiants dans le réseau des universités québécoises s'inscrit dans une

perspective individuelle et médicale. Cette offre de services correspond à un contexte de normalisation et est influencée par la prédominance de la perspective médicale du handicap. Ce contexte sera explicité dans la section subséquente.

1.1.2. Le contexte de normalisation du système d'éducation postsecondaire québécois

Le contexte actuel dans lequel les milieux postsecondaires réagissent à la diversification de leur population étudiante ne permet pas de répondre aux besoins éducatifs de tous les étudiants. À l'heure actuelle, l'intégration des nouvelles catégories d'étudiants dont il a été question au préalable s'inscrit dans une perspective normative et médicale (Ducharme et Montminy, 2015 ; Vagneux et Girard, 2014), qui « favorise le placement de l'élève ayant des besoins particuliers dans l'environnement le plus normalisant possible » (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 67). La normalisation et la perspective médicale qui l'accompagne comportent des lacunes en situation de diversification de la population étudiante au postsecondaire (CSE, 2013 ; Dauphinais, 2015 ; Duchaine *et al.*, 2013 ; Ducharme et Montminy, 2015) auxquelles il importe de s'attarder. Mais avant de décrire le contexte normatif actuel du milieu postsecondaire québécois, il apparaît pertinent de dresser un bref historique de la normalisation, de comprendre la perspective médicale à laquelle elle se joint et de la décrire dans son contexte éducatif inspiré de l'intégration scolaire.

1.1.2.1 *La normalisation*

La préoccupation face à une diversité d'apprenants est loin d'être récente et il en est de même pour le mouvement social de la normalisation qui visait au départ à offrir aux

personnes handicapées les mêmes conditions de vie que les personnes considérées comme « normales » (Bank-Mikkelsen, 1969). C'est la vision nord-américaine de Wolfensberger qui a influencé les services offerts aux personnes handicapées, mais aussi les structures qui régissent le système scolaire nord-américain (Chappell, 1992). La normalisation avait été pensée pour répondre aux besoins des personnes vivant avec une déficience intellectuelle, constituant ainsi les premiers pas vers leur intégration scolaire et sociale (AuCoin, 2011).

1.1.2.2. La perspective médicale à laquelle se joint la normalisation

Dans le contexte normatif proposé par Wolfensberger (1972), la notion de handicap occupe une place prépondérante qui influence encore aujourd'hui la conception du handicap dans le système scolaire au postsecondaire. D'ailleurs, comme le soulèvent Bélanger et Duchesne (2010), « l'appartenance à une catégorie diagnostique demeure le principal critère pour l'attribution des ressources financières et humaines, de même que pour la mise en place des services pour les apprenants qui ont des besoins spéciaux » (p. 334).

La perspective médicale du handicap

En contexte scolaire, la perspective médicale met en avant la nécessité d'obtenir l'attestation d'un diagnostic (AuCoin et Vienneau, 2010, 2015) pour recevoir de l'aide en s'identifiant auprès des services d'aide aux étudiants en situation de handicap (CAPRES, 2013; CREPUQ, 2010; Ducharme et Montminy, 2012, 2015). De fait, l'accès à des mesures d'aide ou à des services spécialisés au postsecondaire est tributaire du diagnostic de l'individu en cause (Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Vagneux et Girard, 2014). Ce faisant, « c'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de demander l'aide nécessaire pour que soient adaptés les services éducatifs à sa

condition et de démontrer l'authenticité de son handicap » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 184). Ainsi, l'étudiant a la responsabilité de se conformer aux exigences de son programme, avec les mesures d'aide qu'on lui accorde.

La problématique de la perspective médicale en contexte postsecondaire québécois

En fonction de la perspective médicale actuelle qui guide l'offre de services adaptés au postsecondaire, il apparaît que les services d'aide aux étudiants en situation de handicap ne desservent que ceux qui ont fourni une preuve médicale de leurs limitations (CREPUQ, 2010; Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Macé et Landry, 2012). Ce faisant, aucune mesure d'aide n'est offerte aux étudiants qui n'ont pas de diagnostic. Ainsi, avec la diversification de la population étudiante au postsecondaire, plusieurs étudiants se retrouvent sans services (Vagneux et Girard, 2014), et ce, malgré leur besoin de soutien. Sans diagnostic, leur réussite est alors compromise (Scott, McGuire et Shaw, 2003; Wolforth et Roberts, 2010).

Bien que la limitation attestée médicalement ne soit pas la source unique des difficultés des apprenants, les milieux postsecondaires ne s'appuient que sur elle pour l'octroi des services, car de cette attestation découle leur financement. En effet, la condition pour que les milieux postsecondaires reçoivent un financement permettant la mise en place des services adaptés à un étudiant qui en fait la demande est que ce dernier soit « reconnu comme une personne handicapée et que la situation de handicap soit confirmée par un diagnostic effectué par un professionnel habilité en vertu du Code des professions » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012, p. 1). À ce titre, le gouvernement du Québec, avec la loi 21 modifiant le Code des professions, a voulu encadrer la question des évaluations diagnostiques par des actes réservés (Office des professions du Québec [OPQ], 2012). Ainsi, il importe de prendre conscience qu'au Québec, différents professionnels (médecins, psychologues,

neuropsychologues, conseillers en orientation, audiologistes, orthophonistes, orthopédagogues et autres spécialistes de la santé) effectuent les évaluations diagnostiques (Wolforth et Roberts, 2010). Évidemment, selon les auteurs, ces professionnels ont des compétences variables pour effectuer une évaluation diagnostique valable et pertinente (St-Onge, Tremblay et Garneau, 2010; Wolforth et Roberts, 2010). Il apparaît alors une problématique à propos de la reconnaissance de cette évaluation. De ce fait, « la confusion entourant l'identification et l'évaluation des étudiants entraîne plusieurs conséquences fâcheuses [...] Cela implique que l'identification est mal contrôlée. [...] Les méthodes d'identification des étudiantes et des étudiants sont incohérentes et manquent d'uniformité » (Wolforth et Roberts, 2010, p. 17).

Au postsecondaire, l'obligation d'obtenir une évaluation diagnostique pour avoir accès à des services éducatifs spécialisés apparaît clairement (Bonnelli *et al.*, 2010; CREPUQ, 2010; Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Fédération des cégeps, 2015; Fédération étudiante collégiale du Québec [FÉCQ], 2011; Macé et Landry, 2012; St-Onge *et al.*, 2010; Wolforth et Roberts, 2010). Ducharme et Montminy (2015) considèrent que la définition utilisée par le Ministère dans ses annexes au régime budgétaire est discriminatoire, qu'elle ne tient pas compte de la diversité étudiante et qu'elle ne contribue pas non plus à offrir des chances égales de réussite pour tous. Dans le même ordre d'idées, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) apporte une nuance importante en précisant qu'une personne qui souhaite faire valoir le motif de handicap au sens de la loi pour avoir accès aux services adaptés n'est pas dans l'obligation de faire la preuve de son handicap ou de sa limitation (CREPUQ, 2010; Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Vagneux et Girard, 2014). Elle n'aurait donc pas à fournir une attestation diagnostique pour recevoir des services.

Plusieurs politiques et lois orientent la question de l'obligation d'accommodement pour les établissements postsecondaires, dont la Politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité (Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2009), la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (Gouvernement du Québec, 2005) et la Charte des droits et libertés de la personne (Gouvernement du Québec, 1976). À ce titre, l'article 12 de la Charte des droits et libertés « comprend le droit pour toute personne de recevoir, sans discrimination, les services éducatifs offerts à l'ensemble des étudiants par les établissements d'enseignement publics et privés ». Ainsi, les milieux postsecondaires ont l'obligation légale d'offrir à toute personne qui en démontre le besoin réel, c'est-à-dire dont le cheminement académique est entravé par une limitation, des services pour soutenir sa réussite. De plus, la jurisprudence à propos de la notion de handicap propose une définition incluant les limitations de nature psychologique, physique, intellectuelle ou mentale, les limitations découlant de perceptions, de mythes ou de stéréotypes, et les limitations de nature temporaire, comme la dépression ou la dépendance face à l'alcool ou une drogue (Ducharme et Montminy, 2015). Ainsi, selon la Charte (1976), le handicap peut aussi bien être provisoire que seulement perçu. On voit alors apparaître une incohérence entre l'obligation de fournir une attestation diagnostique imposée par la perspective médicale actuelle qui guide le financement des milieux postsecondaires et l'obligation d'accommodement en fonction d'un besoin réel. La CDPDJ ajoute que « la preuve de l'atteinte doit porter sur les effets de la distinction, exclusion ou préférence, soit les obstacles à la pleine participation, plutôt que sur la nature précise du handicap, la cause et l'origine de celui-ci » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 32).

De plus, il apparaît aussi une incohérence entre les exigences des milieux postsecondaires et celles des milieux primaire et secondaire qui ne demandent plus une attestation diagnostique pour offrir des services spécialisés depuis plusieurs années pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et les élèves à risque (Ducharme et Montminy, 2012). Cependant, lorsque ces étudiants arrivent aux cycles supérieurs, ils s'attendent à ce que les services dont ils bénéficiaient auparavant soient reconduits. Toutefois, plusieurs n'y auront tout simplement plus accès puisqu'ils n'ont pas d'attestation diagnostique, cela n'ayant jamais été nécessaire. De cette manière, « l'étudiant [se trouve] souvent seul pour faire face à des structures éducatives qui répondent à des logiques distinctes et ne trouve pas toujours le soutien nécessaire pour lui assurer une transition harmonieuse de l'une à l'autre » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 93). En ce sens, la Fédération des cégeps (2015) suggère d'offrir des services spécialisés à tous les étudiants en situation de handicap en ayant bénéficié auparavant dans le milieu scolaire, et ce, sans que le diagnostic soit un préalable. À ce titre, Ducharme et Montminy (2015) ajoutent qu'une évaluation fonctionnelle de la situation actuelle de l'étudiant pourrait être suffisante plutôt que d'exiger une attestation diagnostique pour mettre en place les mesures d'accommodement nécessaires. Actuellement, si les milieux postsecondaires acceptaient ces recommandations, ils ne pourraient plus avoir accès au financement gouvernemental qui leur permet d'offrir ces services spécialisés (CREPUQ, 2010; Vagneux et Girard, 2014).

Il ressort alors que la place accordée par l'obligation de fournir une attestation médicale d'un diagnostic par les milieux postsecondaires pour avoir accès au financement est contestée. En effet, en tenant compte de la diversification de la population étudiante au postsecondaire, il apparaît évident qu'offrir des services spécialisés seulement aux étudiants qui présentent une évaluation diagnostique reconnue laisse

pour compte bon nombre d'étudiants qui ont, eux aussi, des difficultés sur le plan scolaire. La perspective médicale du handicap guidant présentement l'accès au financement pour les établissements postsecondaires et l'accès à des mesures d'aide pour les étudiants apparaît clairement problématique. Toutefois, il ne s'agit pas du seul défi auquel la diversité des étudiants et les milieux postsecondaires sont confrontés. En effet, la perspective médicale du handicap influence l'organisation des services au postsecondaire et cette organisation s'inscrit dans une perspective d'intégration scolaire.

1.1.2.3. La normalisation en contexte scolaire : l'intégration scolaire

Appliquée en éducation, la normalisation correspond à l'intégration scolaire puisqu'elle favorise le placement des étudiants handicapés dans l'environnement le plus normalisant possible, soit dans une classe ordinaire au sein d'un groupe d'étudiants sans handicap (AuCoin, 2011).

La définition de l'intégration scolaire

Rattaché à la perspective médicale, le *mainstreaming* – ou l'intégration scolaire – organise les services autour de la reconnaissance du diagnostic (Beauregard et Trépanier, 2010). Cela suppose donc que l'étudiant s'ajuste aux exigences de l'éducation dite ordinaire et aux normes de sa classe (AuCoin et Vienneau, 2010; Beauregard et Trépanier, 2010). C'est en fait la possibilité offerte à certains étudiants handicapés de fréquenter la classe ordinaire et cette fréquentation peut varier en fonctions des activités, de la localisation ou du temps (Bergeron *et al.*, 2011).

La problématique de l'intégration scolaire en contexte postsecondaire québécois

En contexte de diversification de l'effectif étudiant au postsecondaire, où l'attestation diagnostique est obligatoire pour avoir accès à des services spécialisés, on assiste à une hausse des demandes d'accommodements individualisés (Duchaine *et al.*, 2013; Ducharme et Montminy, 2015). Pour répondre à cette demande, le réseau d'enseignement supérieur a modifié l'organisation de ses services en créant, entre autres, des corps d'emploi spécialisés et en proposant aux étudiants déclarant leur diagnostic différentes mesures d'aide (Bonnelli *et al.*, 2010; Dauphinais, 2015; St-Onge *et al.*, 2010; Wolforth et Roberts, 2010). Comme il a été mentionné au préalable, les cégeps et les universités sont dans l'obligation de poser des gestes concrets pour accommoder les étudiants en situation de handicap et leur offrir les mêmes chances de réussite que les autres étudiants (CREPUQ, 2010 ; Dauphinais, 2015; Ducharme et Montminy, 2015; Vagneux et Girard, 2014). 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*, le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) (2013) propose une approche plus inclusive pour favoriser la réussite des étudiants en situation de handicap. Ces principes fondateurs se veulent plus centrés autour de l'évaluation des besoins éducatifs pour diminuer l'attention portée au handicap. Malgré cela, il semble que les besoins éducatifs individuels des étudiants soient pris en compte seulement après la présentation de leur attestation diagnostique (Ducharme et Montminy, 2015). Dès lors, il apparaît que les milieux d'éducation supérieure aménagent la norme générale pour tenir compte des besoins éducatifs réels des étudiants ayant présenté un diagnostic et pour leur offrir des chances égales de réussir, ce qu'ils peinent à faire en raison de la hausse des demandes (Duchaine *et al.*, 2013; Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Fédération des cégeps, 2015; Macé et

Landry, 2012). À l'heure actuelle, ils le font en offrant des mesures d'accommodement aux étudiants qui présentent une attestation diagnostique (CREPUQ, 2010; Dauphinais, 2015; Duchaine *et al.*, 2013). Seuls ces étudiants ont accès, par exemple, à du temps supplémentaire à leurs examens, à un local isolé et à différentes technologies d'aide pour soutenir leur réussite (Bonnelli *et al.*, 2010; Dauphinais, 2015; Ducharme et Montminy, 2015; Wolforth et Roberts, 2010). Ces accommodements semblent d'ailleurs être les plus fréquents en contexte postsecondaire (Farrell, 2003; Fédération des cégeps, 2015; Macé et Landry, 2012).

En contrepartie, il semble que dans les écrits scientifiques, l'efficacité de ces mesures d'aide soit peu démontrée empiriquement de manière individuelle puisqu'elles sont rarement utilisées seules (Macé et Landry, 2012). Toutefois, les étudiants qui les utilisent et les intervenants œuvrant auprès d'eux s'entendent pour dire que les accommodements en situation d'apprentissage ou d'examen ainsi que les technologies d'aide ont un impact pour soutenir leur réussite (Bonnelli *et al.*, 2010; CREPUQ, 2010; Dauphinais, 2015; Macé et Landry, 2012). On constate même que sans accommodements, les étudiants en situation de handicap en première année au baccalauréat échouent à la mi-session (CREPUQ, 2010). Bien que largement utilisés par les étudiants en situation de handicap au postsecondaire, ces accommodements comportent un lot de défis structurels auxquels il convient également de s'attarder (Tremblay, 2013).

L'ensemble des intervenants œuvrant auprès des étudiants en situation de handicap sont d'accord sur le fait que les accommodements mis en place actuellement ne suffisent plus en raison du nombre grandissant d'étudiants qui en font la demande (CREPUQ, 2010; Dauphinais, 2015). Ce faisant, il importe de faire ressortir que ces accommodements individualisés sont onéreux autant sur le plan des ressources

humaines que du temps (Nolet et McLaughlin, 2005). Les intervenants travaillant auprès des étudiants en situation de handicap mentionnent leur manque important de ressources humaines et que cela a un impact important sur la réussite de leurs étudiants (CREPUQ, 2010; Dauphinais, 2015).

Bien que nécessaires, ces accommodements offerts de manière individuelle apparaissent moins adaptés en contexte de diversification de la population étudiante (Vagneux et Girard, 2014), non seulement en raison de leurs coûts, mais parce qu'ils ne répondent qu'à une des catégories d'étudiants qui composent cette diversité, soit les étudiants ayant un diagnostic (Ducharme et Montminy, 2015; Vagneux et Girard, 2014). De plus, l'intégration actuelle des étudiants en situation de handicap au postsecondaire force les professeurs à s'adapter de manière exceptionnelle à ces étudiants. Ces professeurs mentionnent leur manque de soutien et de connaissance pour leur venir en aide (CREPUQ, 2010; Dauphinais, 2015). De surcroît, il appert que les professeurs s'interrogent sur le respect des exigences et des finalités des programmes (Dauphinais, 2015; Phillion, 2012). Ils sont aussi partagés entre le désir de venir en aide aux étudiants en situation de handicap et celui d'aider les autres étudiants de leur classe (Marchand, 2011) : « Il semble que les professeurs arrivent difficilement à répondre aux exigences des programmes d'études et du système scolaire quand leur classe est composée d'une diversité d'élèves » (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 90). Ainsi, il est possible de réaliser qu'en ce contexte, les professeurs se retrouvent dans une posture d'adaptation où ils traitent les étudiants en situation de handicap de manière individuelle, ce qui a pour effet, la plupart du temps, d'alourdir leur tâche compte tenu de l'augmentation du nombre d'étudiants à accompagner (Bonnelli *et al.*, 2010; Dauphinais, 2015; Tremblay, 2013; Wolforth et Roberts, 2010). Cette réponse individualisée à l'intégration des étudiants en situation de handicap amène également chez les professeurs des questionnements quant à

l'équité envers les autres étudiants en difficulté dans leur groupe (Ducharme et Montminy, 2015).

Il semble que la vision américaine de la normalisation peut avoir des effets négatifs sur le développement des apprenants (AuCoin, 2011). Ainsi, AuCoin et Vienneau (2010) notent que le fait d'être intégrée dans une classe ordinaire ne suffit pas à l'épanouissement de la personne handicapée. Scott *et al.* (2003) ajoutent, quant à eux, que le recours à des services spécialisés n'est pas à lui seul suffisant pour assurer des apprentissages de qualité. Il appert donc que l'offre de services, inspirée de l'intégration scolaire au postsecondaire, comme présenté à la figure 2, comporte des limites importantes sur plusieurs plans (Bergeron et Marchand, 2015; Dauphinais, 2015; Vagneux et Girard, 2014). Effectivement, elle ne permet pas de répondre aux besoins éducatifs variés de tous les étudiants, puisqu'il est nécessaire de fournir une attestation médicale d'une limitation pour avoir accès à des services adaptés. Ainsi, cette diversification de l'effectif étudiant commande de nouvelles approches permettant à tous de faire des apprentissages de qualité (Scott *et al.*, 2003). Un questionnement sur des façons de faire qui permettraient de répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'étudiants sans pour autant alourdir la tâche des professeurs apparait tout à fait à propos. Bien que les cégeps et les universités permettent actuellement l'accès à l'environnement éducatif à tous les étudiants, il serait tout aussi pertinent qu'ils offrent un véritable accès à l'apprentissage pour tous (Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Fichten *et al.*, 2012; Nguyen *et al.*, 2012; Vagneux et Girard, 2014).

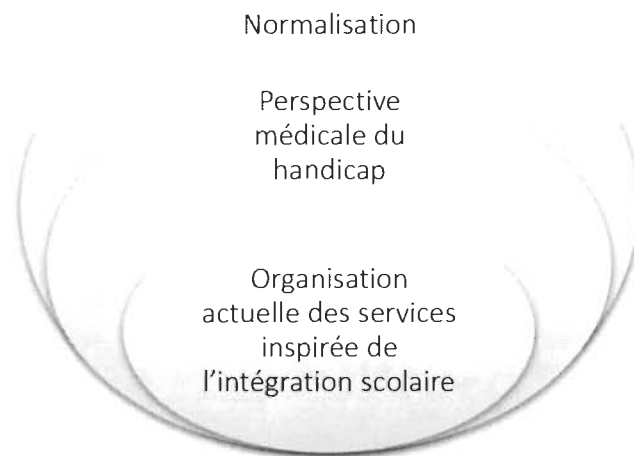


Figure 2. Le contexte normatif québécois de l'organisation actuelle des services au postsecondaire

1.1.3. L'émergence du contexte de dénormalisation du système d'éducation québécois au postsecondaire

C'est dans cette optique que les milieux postsecondaires ont amorcé une réflexion sur les changements à apporter pour mieux répondre, désormais, à la diversité d'étudiants qu'ils accueillent (CAPRES, 2013 ; CSE, 2013 ; Duchaine *et al.*, 2013 ; UQ, 2012 ; Vagneux et Girard, 2014). Certains milieux se questionnent sur de nouvelles pratiques pour tenter de répondre à la diversité de tous les étudiants, et non seulement à ceux en situation de handicap (MESRST, 2013 ; Vagneux et Girard, 2014). Leurs réflexions ont toutes un point en commun : l'organisation des services devrait passer d'une approche individualisée à une approche collective (CAPRES, 2013 ; Vagneux et Girard, 2014). Pour y arriver, ces milieux devraient diminuer l'attention portée aux handicaps pour se

centrer sur une diversité de besoins éducatifs partagés par une diversité d'étudiants (CAPRES, 2013; MESRST, 2013; Vagneux et Girard, 2014). Une telle perspective commande d'abord un changement de paradigme où la normalisation laisse place à la dénormalisation.

1.1.3.1. La dénormalisation

Le courant social de la dénormalisation a vu le jour en réaction au mouvement de la normalisation proposé par Wolfensberger (1972). Ainsi, il est apparu que pour la personne handicapée, un placement en contexte normalisant à lui seul ne pouvait assurer le développement de son plein potentiel (AuCoin et Vienneau, 2010, 2015). Certains auteurs ont contesté le mouvement de la normalisation tel que Wolfensberger le concevait (AuCoin, 2011; Chappell, 1992; Oliver, 1999, 2004; Pekarsky, 1981; Perrin, 1999). Parmi ces auteurs, Pekarsky (1981) avait comme conviction que la personne handicapée n'avait pas à modifier ses comportements et sa façon d'être pour être acceptée en société. Ce faisant, il a fait ressortir que le problème de la normalisation est la croyance que c'est la personne elle-même qui est problématique, et ce, en fonction de la norme en place (Pekarsky, 1981). Selon sa perspective, la dénormalisation permettrait à tous les individus d'une société de se développer en fonction de ses forces et de ses faiblesses. Le problème de la différence ne serait donc plus du ressort de la personne en cause, mais bien de la société qui l'accueille. Cette perspective est cohérente avec les recommandations de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse voulant que les milieux postsecondaires aient avantage à revoir leur définition de déficience ou de handicap, et de retirer l'exigence pour l'étudiant concerné de faire la démonstration de son handicap pour recevoir des services adaptés (Ducharme et Montminy, 2012, 2015). Ces mêmes auteurs recommandent aux milieux postsecondaires québécois de

« prendre appui sur le concept d'accessibilité universelle pour développer des pratiques éducatives qui soient le plus inclusives possible » (Ducharme et Montminy, 2015, p. 49). Selon la perspective de Pekarsky (1981), la dénormalisation encouragerait la coopération, le bien-être général et permettrait la valorisation de tous les individus d'une société. Afin de bien illustrer sa pensée, Pekarsky (1981) a présenté un continuum normalisation-dénormalisation (tableau 2), qui a été repris par la suite par AuCoin (2011) et AuCoin et Vienneau (2015).

Tableau 2. *Continuum Normalisation — Dénormalisation (Pekarsky, 1981)*

| Normalisation | Dénormalisation |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Le problème du handicap prend source dans les caractéristiques individuelles de la personne. - L'intégration scolaire est acceptée lorsque la présence de l'ÉSH ne dérange que très peu la routine de la classe. - L'environnement éducatif optimal des ÉSH ne peut être la classe spéciale, puisque celle-ci renforce l'image des différences. - Les éducateurs doivent être qualifiés pour aider les étudiants intégrés en salle de classe ordinaire à travailler davantage que les autres étudiants qui n'ont pas de difficultés. - Les éducateurs sont d'avis que les étudiants doivent se conformer aux normes de la société. | <ul style="list-style-type: none"> - Le problème de handicap prend source dans l'environnement et les vues étroites de la société. - L'inclusion scolaire est acceptée lorsque l'environnement est conçu pour accueillir la diversité de tous les étudiants. - L'environnement éducatif optimal peut inclure des ressources hors classe et doit permettre à tous les étudiants d'apprendre selon leurs préférences. - Les éducateurs doivent être qualifiés pour évaluer les besoins éducatifs de leurs étudiants afin de préparer du matériel diversifié pour enseigner selon les particularités de tous. - Les éducateurs sont d'avis que la normalisation peut en partie anéantir l'actualisation de l'unicité humaine. |

Ce continuum fait ressortir que les étudiants considérés comme différents doivent pouvoir assumer leur identité comme étant normale dans un environnement plus ouvert (Pekarsky, 1981). En contexte de normalisation, c'est la personne elle-même

qui est « défectueuse ». En contexte de dénormalisation, c'est plutôt la société qui manque de flexibilité pour accueillir tous les individus qui la composent.

Ce faisant, dans une perspective de dénormalisation, il apparaît incohérent de concevoir le handicap comme une caractéristique individuelle de la personne. La différence est plutôt perçue comme une source d'enrichissement et c'est à la société ou à la classe de lui accorder davantage d'espace pour que tous les individus puissent mettre en l'avant leur unicité (AuCoin, 2011 ; AuCoin et Vienneau, 2015).

1.1.3.2. La perspective sociale à laquelle se joint la dénormalisation

Dans cet esprit, il est logique que la perspective médicale du handicap en contexte de normalisation migre vers une conception plus sociale diminuant l'attention portée aux troubles ou aux handicaps. Ce passage vers une perspective sociale du handicap s'inscrit lui aussi dans une réponse aux limites de la normalisation de Wolfensberger (1972), qui mettait l'accent sur les caractéristiques individuelles de la personne comme vecteur de son rôle social (Wolfensberger, 1999). Ainsi, dans la lignée du courant des *Disability Studies*, la place accordée aux caractéristiques individuelles est réduite pour offrir une plus grande importance à d'autres facteurs, comme l'environnement dans lequel la personne évolue, et ainsi revoir la conception même du handicap (Fougeyrollas, 2010).

La perspective sociale du handicap : le MDH-PPH2

C'est dans cette logique que Fougeyrollas (1998, 2010) propose un modèle de construction sociale du handicap, où ce dernier est considéré comme un système global de construction du phénomène. Il le nomme *Modèle du développement humain et du processus de production du handicap (MDH-PPH2)* (Fougeyrollas, 2010). Selon

cette perspective, le handicap, uniquement propre à l'individu, devient une situation de handicap (Fougeyrollas, 1998, 2010), soit une situation qui tient compte de plusieurs facteurs. De ce fait, la situation de handicap³ devrait être vue comme le résultat situationnel d'un processus d'interaction entre des facteurs de risque, les caractéristiques de la personne, ses habitudes de vie et son environnement (Fougeyrollas, 2010). Elle fait référence à tous les obstacles qu'une personne peut rencontrer sur les plans scolaire et personnel.

Suivant cette logique, la situation de handicap tient compte de la nature dynamique et réciproque des interactions de la personne avec son environnement, tout en prenant en considération ses composantes biologiques individuelles et sociales (Pieri, Businaro et Albanese, 2014).

1.1.3.3. Les défis de la dénormalisation et de la perspective sociale du handicap en contexte postsecondaire québécois

Comme présenté préalablement, le contexte de diversification de l'effectif étudiant des milieux postsecondaires québécois, la perspective de normalisation de l'organisation des services et la perspective médicale du handicap, qui guident leur financement, amènent une réflexion importante sur un changement de paradigme qui leur permettrait de mieux répondre aux besoins éducatifs d'une diversité d'étudiants. Ainsi, il a été mis en lumière qu'appliquée en éducation, la dénormalisation devrait

³ L'incohérence quant à l'utilisation du terme « situation de handicap » apparaît ici clairement. Effectivement, les milieux postsecondaires, comme il a été possible de le voir jusqu'à maintenant, l'utilisent au sens de « handicap », de « limitation » ou de « diagnostic » ; alors que Fougeyrollas (2010), dans son modèle, l'utilise au sens d'une situation au cours de laquelle un individu, en raison de l'interaction de plusieurs facteurs, se retrouve en situation de handicap. Cette incohérence sera mise en avant dans le cadre de référence.

permettre d'accommoder et de respecter la variété des apprenants ainsi que la diversité des besoins éducatifs, des habiletés et des styles d'apprentissage (Pekarsky, 1981). Selon l'auteur, c'est en offrant une classe moins homogène et plus ouverte aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'étudiants que les apprentissages de qualité seront possibles. Le défi d'offrir une classe plus ouverte à la diversité est important pour les milieux postsecondaires (Orr et Bachman-Hammig, 2009; Vagneux et Girard, 2014). Effectivement, la réponse à ce défi demande une modification de la façon de concevoir les services d'aide aux étudiants et les accommodements actuellement mis en place (CAPRES, 2013; Davies, Schelly et Spooner, 2013; UQ, 2012; Vagneux et Girard, 2014). Néanmoins, cela voudrait dire que la gestion des mesures d'accommodement ne se ferait plus de manière individuelle mais bien de manière collective, permettant par le fait même la prise en compte de la diversité des étudiants qui composent la classe. En offrant moins d'accommodements individualisés, il serait nécessaire d'offrir une plus grande flexibilité dans la salle de classe pour proposer un apprentissage de qualité à tous les étudiants (Davies *et al.*, 2013; MESRST, 2013; Vagneux et Girard, 2014).

Ce changement de paradigme, comme présenté à la figure 3, pourrait aussi permettre d'accorder une plus grande importance aux besoins éducatifs de la diversité d'étudiants en diminuant l'attention portée aux handicaps et aux troubles (AuCoin, 2011; AuCoin et Vienneau, 2015). Alors qu'en contexte de normalisation, l'organisation des services s'inscrit dans une perspective médicale, plus spécifiquement sur la base des différents diagnostics que peuvent présenter les étudiants, en contexte de dénormalisation, l'organisation des services se fait sur la base d'une perspective sociale du handicap d'abord axée sur les besoins éducatifs de tous les étudiants, indépendamment de la présence ou non d'un diagnostic. Comme l'expliquent Paré, Parent, Rémillard et Piché (2010), « les situations de handicap vécues dans les activités éducatives sont relatives et modifiables puisqu'elles ne

dépendent pas seulement de caractéristiques des personnes, mais bien de l'adaptation du contexte éducatif aux caractéristiques différentes des élèves » (p. 273). De ce point de vue, la situation de handicap⁴, au lieu de faire uniquement référence à un diagnostic, fait plutôt référence à tous les obstacles qu'un étudiant peut rencontrer sur le plan scolaire et personnel. Si les milieux postsecondaires abordaient la situation de handicap sous l'angle de Fougeyrollas, il ne serait plus nécessaire de fournir à tout prix un rapport diagnostique pour avoir droit à des mesures d'aide. Cela constituerait un défi de taille pour les cégeps et les universités, notamment sur le plan du financement. Cependant, comme il a été mentionné précédemment, le fonctionnement actuel engendre des dépenses considérables, et ce, tant pour les établissements que pour les étudiants (CSE, 2013; Duchaine *et al.*, 2013; Vagneux et Girard, 2014). Pour que ce changement soit possible, il faudrait que les établissements se centrent davantage sur les besoins éducatifs de tous les étudiants.



Figure 3. Un contexte plus inclusif pour l'organisation québécoise des services au postsecondaire

⁴ Il est à noter qu'à partir d'ici, l'expression « situation de handicap » est utilisée selon la définition de Fougeyrollas (2010).

1.1.3.4. *L'inclusion scolaire*

Certains milieux postsecondaires ont fait des tentatives pour relever les défis qu'impose le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation. Principalement, au Québec, ce sont les universités de grande taille qui ont été confrontées les premières à cette diversification de l'effectif étudiant et qui ont tenté ce passage (CAPRES, 2013; Vagneux et Girard, 2014). C'est d'ailleurs pour cette raison que le projet de recherche actuel s'inscrit dans un contexte universitaire plutôt que collégial. Néanmoins, les tentatives des différentes universités ont un point en commun. Elles ont choisi de mettre en place des pratiques plus inclusives, comme la pédagogie universelle, la différenciation pédagogique, la classe inversée ou l'apprentissage par projet, pour tenter de répondre aux besoins éducatifs variés de leur population étudiante de plus en plus diversifiée. D'ailleurs, des recommandations ont été faites en ce sens aux milieux postsecondaires par plusieurs auteurs (CAPRES, 2013; Duchaine *et al.*, 2013; MESRST, 2013; UQ, 2012; Vagneux et Girard, 2014). À ce titre, AuCoin et Vienneau (2015) définissent l'inclusion scolaire comme une « approche basée sur la croyance que la classe ordinaire appartient à tous les élèves, peu importe leurs handicaps, difficultés ou particularités de fonctionnement » (p. 498). Parmi les pratiques inclusives mises en place par les différentes universités, comme la classe inversée ou la différenciation pédagogique, la pédagogie universelle attire l'attention puisqu'elle offre des pistes concrètes pour mieux répondre aux besoins variés de tous les apprenants. D'ailleurs, Ducharme et Montminy (2015) invitent même les établissements postsecondaires à « prendre appui sur le concept d'accessibilité universelle pour développer des pratiques éducatives qui soient le plus inclusives possible » (p.49). La pédagogie universelle est une approche reconnue pour proposer une expérience d'apprentissage positive en offrant plus de flexibilité dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (Meyer, Rose et Gordon, 2014).

Elle est définie par Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron (2015) comme « 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). La pédagogie universelle peut ainsi être considérée comme une approche inclusive, qui offre la possibilité à tous les étudiants de la classe de dévoiler leur plein potentiel (Barile *et al.*, 2012), et comme un outil prometteur pour enseigner à une diversité d'étudiants (Meyer *et al.*, 2014).

Comme mentionné au préalable, la dénormalisation est un paradigme social reconnaissant l'unicité des membres d'une société offrant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacun (AuCoin, 2011). Dans cet esprit, il appert que la perspective médicale du handicap est désuète et qu'il convient de tendre davantage vers une conception plus sociale du handicap, où l'attention portée aux besoins éducatifs des étudiants prévaut sur leur condition physique ou intellectuelle. Il semble logique que le contexte d'intégration scolaire, où l'attestation d'un diagnostic est la porte d'accès à des services éducatifs spécialisés, soit lui aussi contesté et qu'il laisse place à l'inclusion scolaire, qui vise la pleine participation de tous les étudiants (Vienneau, 2002, 2006). La figure 4 vise à illustrer cette logique.

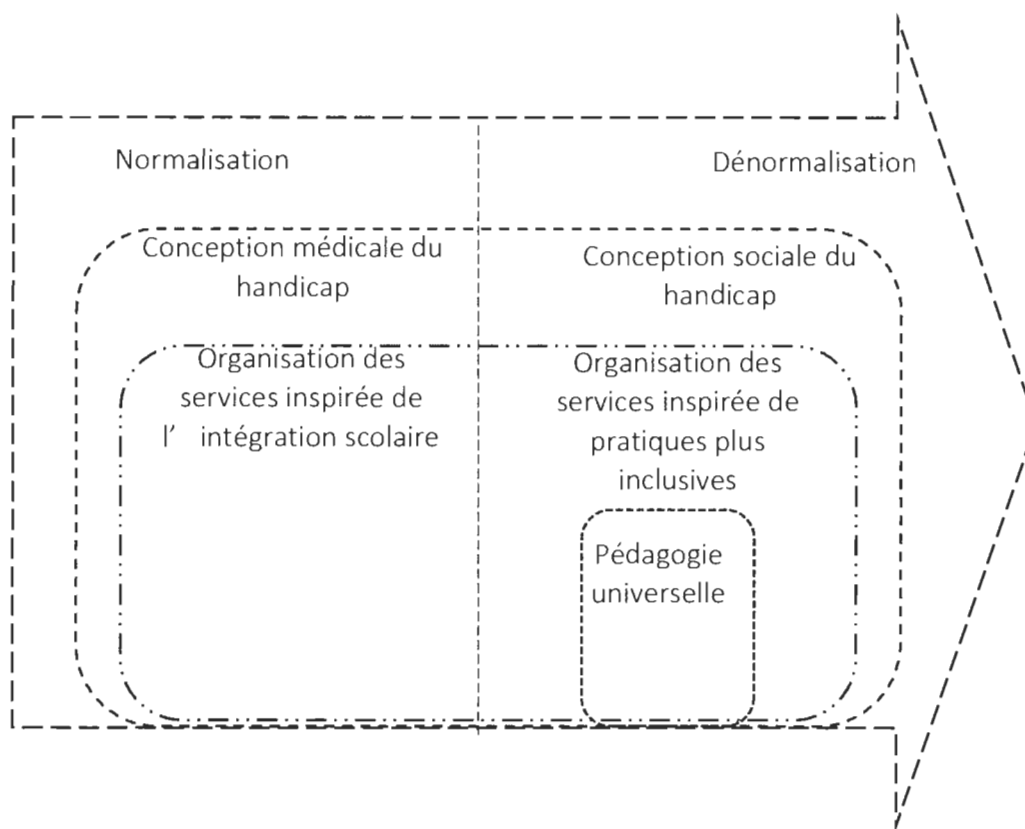


Figure 4. Le passage de la normalisation à la dénormalisation

Ainsi, la pédagogie universelle comme approche inclusive constitue une piste intéressante pour répondre aux défis associés à la diversification de l'effectif étudiant (Vagneux et Girard, 2014). Effectivement, l'inclusion scolaire repose sur une philosophie qui préconise la participation pleine et entière de tous les apprenants sans égard à leur handicap (Vienneau, 2002, 2006). La pédagogie universelle, en centrant son attention sur l'environnement d'apprentissage (Meyer *et al.*, 2014), correspond aux caractéristiques de l'inclusion scolaire. Elle permettrait d'offrir aux établissements d'enseignement postsecondaire un milieu d'apprentissage plus ouvert et enclin à accueillir une diversité d'étudiants (Ducharme et Montminy, 2012, 2015). Cela supposerait une série d'actions administratives et pédagogiques afin de répondre aux

besoins éducatifs de tous les étudiants (Vienneau, 2002, 2006). En contexte inclusif, comme l'attention est centrée sur l'unicité de chaque étudiant et sur le fait que chaque apprenant possède des caractéristiques qui lui sont propres, il ne serait plus nécessaire de présenter un diagnostic pour avoir accès à des mesures d'accommodement. La pédagogie universelle peut alors être vue comme un outil pour faciliter la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. En ce sens, la pédagogie universelle apparaît comme un outil plus qu'intéressant.

Devant les constats récurrents de retombées positives de l'inclusion scolaire sur le développement des apprentissages scolaires et sociaux, devant un évident désarroi dans l'enseignement à une diversité d'élèves et devant l'importance d'exploiter des pratiques pédagogiques qui répondent à cette diversité pour la réussite de l'inclusion scolaire, il apparaît urgent de proposer certaines pistes prometteuses susceptibles de soutenir le travail enseignant. (Bergeron *et al.*, 2011, p. 91)

Toutefois, les approches inclusives, comme la pédagogie universelle, la différenciation pédagogique ou l'enseignement explicite, bien que reconnues comme prometteuses (Vienneau et Thériault, 2015), sont encore récentes en contexte universitaire (Davies *et al.*, 2013; Orr et Bachman-Hammig, 2009; Vagneux et Girard, 2014). Il apparaît donc pertinent et nécessaire, autant d'un point de vue social que scientifique, qu'une recherche s'attarde à la question de la transition d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation en contexte universitaire. D'ailleurs, la question détaillée de la pertinence de cette recherche fera l'objet de la section suivante.

1.1.4. La pertinence d'une recherche sur la mise en œuvre de la pédagogie universelle comme pratique plus inclusive en contexte postsecondaire québécois

Comme mentionné, en contexte de diversification de la population étudiante, les milieux postsecondaires québécois, plus particulièrement les universités, font face à de nombreux défis afin de répondre aux besoins éducatifs variés et grandissants de leurs étudiants (AQICESH, 2015; CAPRES, 2013; CREPUQ, 2010). La pertinence d'une étude sur la réponse aux besoins éducatifs variés des étudiants, mais aussi des milieux universitaires, apparaît clairement autant d'un point de vue social que scientifique.

1.1.4.1 La pertinence sociale

Comme en témoigne la problématique de cette thèse, les commissions scolaires, en mettant de l'avant les principes de la réussite pour tous où « les apprenants doivent avoir des chances égales pour démontrer leurs apprentissages, et ce, au plan de la formation et de l'évaluation » (El Euch et Martineau, 2017, p. 294), ont adapté les services destinés à tous les apprenants en fonction de leurs caractéristiques, de leurs besoins ou de leurs capacités tant au primaire qu'au secondaire. Il est nécessaire que cet effort de mieux répondre aux besoins éducatifs de tous se poursuive en contexte postsecondaire.

La population étudiante des universités s'est radicalement transformée avec l'apparition de nouvelles catégories d'étudiants, comme les étudiants de première génération, étrangers, autochtones ou en situation de handicap (appellation utilisée par les milieux universitaires), amenant d'importants défis tant pour les étudiants que pour les universités (AQICESH, 2015; CAPRES, 2013; CREPUQ, 2010; CSE, 2013; Duchaine *et al.*, 2013; UQ, 2012; Vagneux et Girard, 2014). Dès lors, la mise en œuvre

d'une approche collective plutôt qu'une approche individuelle apparaît nécessaire (Bergeron *et al.*, 2011). C'est d'ailleurs en ce sens que

la Commission des droits de la personne estime que le contexte actuel représente une importante opportunité de développer de véritables services inclusifs dans ses établissements, et d'ainsi contribuer à lever plusieurs barrières systémiques qui entravent toujours le parcours scolaire des étudiants en situation de handicap qui décident d'entreprendre des études postsecondaires (Ducharme et Montminy, 2012, p. 188).

De plus, plusieurs professeurs se questionnent sur la notion des accommodements, sur l'équité envers les autres étudiants et sur leur capacité à bien accompagner ces étudiants (Dauphinais, 2015). Le passage vers un paradigme plus inclusif apparaît ici pertinent, puisque les accommodements seraient mis à la disposition de tous les étudiants, en situation de handicap ou pas. Comme le mentionnent Ducharme et Montminy (2015), « les activités de recherche et de transfert de connaissances relatives à l'éducation inclusive et à la conception universelle de l'apprentissage constituent un moyen privilégié pour lever les barrières systémiques qui entravent le parcours scolaire des étudiants en situation de handicap » (p. 51). Il s'avère primordial de s'attarder aux pratiques plus inclusives, comme la pédagogie universelle, qui pourraient permettre de mieux répondre aux besoins éducatifs grandissants de tous les étudiants, et c'est dans ce contexte que l'actuel projet de recherche prend son sens.

1.1.4.2. La pertinence scientifique

D'un point de vue scientifique, cette recherche est importante puisque peu d'écrits scientifiques existent sur les pratiques inclusives en contexte universitaire québécois, bien que cela corresponde à un nouveau champ de préoccupation. À ce titre, la nécessité d'apporter des réponses différentes aux problématiques et aux multiples besoins éducatifs qui émergent, des réponses mieux adaptées aux nouvelles réalités et aux conditions de vie du plus grand nombre possible de personnes — jeunes et

adultes — apparaît évidente (CAPRES, 2013; CREPUQ, 2010; CSE, 2013; Duchaine *et al.*, 2013; MESRST, 2013; UQ, 2012; Vagneux et Girard, 2014). Ces nouveaux défis entraînent, pour les universités, l'utilisation et la mise en place de nouveaux moyens pour répondre aux besoins éducatifs de ces étudiants (Davies *et al.*, 2013; Orr et Bachman-Hammig, 2009; Vagneux et Girard, 2014). Il apparaît intéressant de préciser que la pédagogie universelle, influencée par les neurosciences, offre une piste intéressante pour offrir un apprentissage de qualité à tous les apprenants. De plus,

selon la commission (CDPDJ), les activités de recherche et de transfert de connaissances relatives à l'éducation inclusive et à la [pédagogie universelle] constituent un moyen privilégié pour lever les barrières systémiques qui entravent le parcours scolaire des étudiants en situation de handicap (Ducharme et Montminy, 2015, p. 51).

Également, comme très peu d'écrits scientifiques se sont intéressés à la dénormalisation, il va sans dire que ce concept aurait avantage à être approfondi, et que cette thèse pourra sans doute contribuer à le faire connaître par les communautés scientifique et pratique. Ce faisant, cette recherche contribuera à explorer des moyens novateurs, comme la mise en œuvre de la pédagogie universelle en tant que pratique inclusive, pour répondre plus efficacement aux besoins éducatifs de la diversité d'étudiants. En s'intéressant à la pédagogie universelle, cette recherche permettra de raffiner la compréhension de chacun des principes qui la sous-tendent et ainsi offrira des pistes pour mieux la mettre en œuvre. De cette façon, la présente étude est importante puisqu'elle s'intéresse à de véritables problèmes du milieu universitaire et qu'elle répond à des questionnements des professeurs.

1.1.5. La question de recherche

Considérant l'importante diversification de la population étudiante en contexte post-secondaire québécois, l'augmentation de certains groupes d'étudiants et les limites de l'organisation actuelle des services inscrite dans une perspective médicale et normative, cette recherche s'intéresse à la question générale suivante :

Comment se vit le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation par l'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle comme pratique plus inclusive en contexte universitaire québécois ?

De manière plus spécifique, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes :

1. Comment se vit l'appropriation de la pédagogie universelle comme pratique plus inclusive en contexte universitaire québécois ?
2. Comment se vit la mise en œuvre de la pédagogie universelle comme pratique plus inclusive en contexte universitaire québécois ?
3. Comment le positionnement sur le continuum normalisation-dénormalisation évolue-t-il en contexte universitaire québécois ?

1.2. LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette seconde section s'intéresse aux principaux concepts associés à cette étude qui seront explicités et approfondis pour en permettre une meilleure compréhension. Ce faisant, c'est le concept de la diversité qui sera décrit en premier lieu. En second lieu, il sera question du continuum normalisation-dénormalisation. En troisième lieu, le continuum perspective médicale du handicap – perspective sociale du handicap sera abordé. En quatrième lieu, la pédagogie universelle sera traitée en tant que pratique plus inclusive pour répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'apprenants. Ce chapitre se terminera avec les objectifs de recherche.

1.2.1. La diversité

La préoccupation pour une éducation tenant compte de tous les apprenants est loin d'être récente. Au fil des années, plusieurs tentatives ont été mises en avant pour répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'individus tant d'un point de vue social que scolaire.

C'est dans cet esprit que plusieurs chercheurs ont proposé une définition de la diversité, et ce, sous différents angles. Pour la plupart, ces définitions abordent la question des préférences d'apprentissage (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014; Charlot, 1997). Par exemple, Ducette, Sewell et Shapiro (1996) proposent de considérer la diversité comme l'ensemble des caractéristiques affectant la capacité d'un individu à

apprendre, à répondre ou à interagir dans son environnement scolaire. Quant à Przesmycki (1991), elle propose d'aborder la diversité sous trois catégories de différences : l'hétérogénéité des connaissances préalables aux apprentissages, les différents contextes de vie de l'apprenant et les différents processus d'apprentissage. À la lumière de ces brèves définitions, il est possible de constater que « la compréhension de la diversité semble devoir se rapprocher de ses manifestations au regard de l'apprentissage et de l'enseignement en contexte » (Paine, 1990, cité dans Prud'homme, 2007, p. 33). Toutefois, la diversité devrait être plus qu'une considération sur la capacité d'apprendre et sur la manière de le faire. Sa définition devrait tenir compte de tous les aspects de l'individu. À ce titre, Katz (2013) précise que la diversité ne devrait pas faire référence uniquement aux personnes qui ont des besoins éducatifs particuliers ni aux différences ethniques, culturelles ou linguistiques. La diversité concerne tous les individus, leur personnalité, leur origine ethnique, leur(s) langue(s), leur structure familiale, leur style d'apprentissage, et ce sont toutes ces composantes qui déterminent la diversité d'une salle de classe (Katz, 2013). Ce faisant, la définition retenue dans le cadre de cette thèse est celle proposée par Prud'homme (2007), soit « 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). Cette définition a été choisie puisqu'elle permet la prise en compte de l'individualité de tous, sans égard aux caractéristiques individuelles ou culturelles. Elle est aussi cohérente avec la pédagogie universelle, une approche inclusive, puisqu'elle reconnaît que la diversité doit s'inscrire dans un projet de réussite et d'équité qui permet le dévoilement du plein potentiel de tous les individus qui composent la salle de classe (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). Ainsi, la diversité peut aussi apparaître par l'expression d'un besoin, d'un goût, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix (Prud'homme *et al.*, 2011).

1.2.2. Le continuum Normalisation — Dénormalisation

Comme la diversité fait l'objet de discussions et de réflexions depuis plusieurs années, il importe de poser un regard sur différents contextes dans lesquels elle a été abordée. La présente section s'intéresse à décrire les nuances du continuum Normalisation — Dénormalisation en ce qui a trait aux services offerts à une diversité d'individus. Pour ce faire, le contexte dans lequel s'inscrit la normalisation sera présenté. Ensuite, il sera question des deux principaux courants concernant la normalisation : le courant scandinave et le courant nord-américain. Enfin, une description du concept de dénormalisation et de ses composantes sera proposée.

1.2.2.1. Le contexte dans lequel s'inscrit la normalisation

Le concept de normalisation est apparu à la suite d'une réflexion pour améliorer le sort des personnes considérées comme différentes. Son apparition coïncide aussi avec une réflexion sur le concept de normalité (Oliver, 1999; Wolfensberger, 1972). C'est dans cet esprit que la normalisation apparaît comme une réponse à la ségrégation des personnes vivant avec une déficience intellectuelle ou un problème de santé mentale dont les limites sont de plus en plus mises en évidence. Il s'agit de l'idéologie qui permet de retourner les personnes différentes dans la société pour qu'elles puissent être normalisées (Oliver, 1999) et vivre une expérience de vie plus stimulante et enrichissante (Bank-Mikkelsen, 1969). Au cours des années 60, plusieurs auteurs constatent que les personnes différentes, particulièrement celles vivant avec une déficience intellectuelle ou un trouble de santé mentale, sont de plus en plus victimes d'inégalités sociales (Blanchet, 1999; Chappell, 1992; Oliver, 1999; Wolfensberger, 1972). Au début des années 70, on constate au Canada que près de 80 % des personnes déficientes intellectuelles sont sans emploi et que 90 % d'entre elles vivent

sous le seuil de la pauvreté (Blanchet, 1999). À cette époque, ces personnes sont pour la plupart placées en institution et vivent à l'écart de la société (Nirje, 1999). Le fait de vivre dans un système en parallèle de la société sans la possibilité d'exercer les mêmes rôles sociaux que les personnes du même âge soulève des questionnements (Nirje, 1985, 1999). Ainsi, plusieurs réflexions concernant le droit à l'égalité et le droit à une vie normale ont cours (Bank-Mikkelsen, 1969; Oliver, 1999). La normalisation a pour objectif de mieux comprendre les conditions de vie des personnes handicapées et de trouver une réponse plus adéquate à leurs besoins (Nirje, 1985). Ce même auteur ajoute que le principe de normalisation « sert comme un outil pour l'intégration, en prévention à un éventuel rejet causé par la ségrégation et l'aliénation » [Traduction libre](p. 67). C'est dans cet esprit que plusieurs mouvements sociaux font leur apparition et questionnent les décideurs politiques quant à la gestion de la différence. Essentiellement, certains groupes de parents revendiquent de meilleurs services pour leurs enfants différents et une meilleure intégration sociale (Blanchet, 1999; Dionne, 1999; Nirje, 1999). Ces groupes de parents appuyés par les professionnels de la santé de l'époque cherchent de nouvelles opportunités pour que leurs enfants puissent apprendre et vivre des expériences plus normales (Nirje, 1999). Au Québec, ce sont les groupes de parents et les associations pour les personnes handicapées qui ont fait, majoritairement, la promotion de la normalisation (Pelletier, 1999). De nouvelles lois ont alors été adoptées pour mieux soutenir les personnes vivant avec une déficience intellectuelle (Nirje, 1969). Il est à noter que c'est au Québec que le mouvement de la normalisation a eu le plus d'impact sur les politiques publiques et la législation (Pelletier, 1999), notamment en ce qui a trait à l'intégration des personnes déficientes intellectuelles (Dionne, 1999). C'est d'ailleurs ce contexte qui a donné lieu au vaste mouvement de désinstitutionnalisation (Pelletier, 1999). La normalisation fait donc 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 considéré comme normal (Nirje, 1985). De ce fait, « le principe de normalisation sous-tend que la bonne manière d’agir correspond à laisser la personne handicapée obtenir les mêmes conditions de vie, ou celles aussi près que possible de ce que l’on souhaiterait avoir si nous étions dans la même situation » [Traduction libre] (Nirje, 1985, p. 67). Deux courants de pensée en normalisation se sont démarqués, et c’est ce qui fera l’objet de la prochaine section : le courant scandinave et le courant nord-américain.

1.2.2.2. La vision scandinave de la normalisation

Bank-Mikkelsen (1969), un avocat œuvrant auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle, a défini le premier la normalisation. De son point de vue, la normalisation est le principe qui permettrait d’offrir aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle la possibilité d’avoir une existence la plus près possible de la norme (Bank-Mikkelsen, 1969). Selon lui, il fallait revoir les services offerts aux personnes différentes pour trouver une façon de normaliser leur vie, soit de la rapprocher le plus possible de celle des autres. Il souhaitait ainsi que ces personnes vivent dans des maisons, qu’elles aient un emploi et les mêmes droits que tous les autres membres de la société (Bank-Mikkelsen, 1969). Ce dernier précise : « nous tentons d’intégrer les retardés au sein de la communauté de la meilleure façon possible. Nous les aidons en valorisant leurs habiletés, peu importe la nature de leurs limitations » [Traduction libre](p. 234). Il visait alors l’intégration la plus complète possible de ces personnes à la société dans laquelle elles évoluent, et ce, de la meilleure façon possible. La normalisation, selon lui, a pour but de permettre aux personnes différentes de mettre en œuvre toutes leurs capacités, peu importe leurs limitations (Bank-Mikkelsen, 1969). La normalisation constitue donc l’acceptation de la personne déficiente intellectuelle, avec son handicap, par la mise en place des mêmes conditions de vie qui sont offertes

à tous les autres citoyens (Bank-Mikkelsen, 1976). Pour cet auteur, la normalisation veut simplement dire que tous les citoyens devraient avoir les mêmes accès et les mêmes bénéfices.

Un deuxième auteur scandinave s'est intéressé à la normalisation, soit Nirje (1969), le directeur d'une association pour les droits des enfants ayant une déficience intellectuelle. La théorie de la normalisation, telle que la concevait Nirje, vient de ses observations de la société et des institutions, et il la définit comme une théorie de nature inductive (Nirje, 1999). À force d'observer des personnes vivant en institution, il a réalisé que plus les personnes différentes étaient amenées à vivre dans un contexte normal, plus elles agissaient normalement et se dépassaient (Nirje, 1999). Ainsi, Nirje (1969) a défini la normalisation comme le fait de rendre accessibles aux personnes déficientes intellectuelles des conditions de vie qui se rapprochent le plus possible de la norme et de ce qui est vécu en société. De son point de vue, la normalisation est basée sur le fait que c'est à l'intérieur d'une culture donnée qu'une personne apprend le plus (Nirje, 1985). Ainsi, selon sa vision, quatre aspects permettraient d'offrir des conditions de vie normales : l'aspect économique, l'aspect environnemental, l'aspect du respect de la personne et l'aspect de la sexualité (Nirje, 1985). En prenant en considération ces quatre aspects, les personnes différentes pourraient s'intégrer à la société en étant elles-mêmes au contact des autres. De plus, l'auteur stipule que le respect de la personne dans son intégrité est primordial et devrait se situer à la base des droits de l'homme et de l'équité. Il ajoute : « le principe commence par le respect de l'intégrité de l'individu et ne signifie pas simplement par manipulation "pour établir, permettre ou soutenir des comportements, des apparences et des interprétations qui soient aussi normatifs que possible du point de vue culturel" » [Traduction libre] (Wolfenseberger, 1972, cité dans Nirje, 1985, p. 67). Nirje croyait qu'il était nécessaire de réduire la distance entre les conditions de vie de la personne handicapée et celles

de la société. La normalisation, telle qu'il la voyait, reposait sur la croyance que c'est dans la culture et par le contact avec les autres qu'une personne a le plus de chance de révéler son plein potentiel (Nirje, 1985, 1994). C'est dans cet esprit que Nirje (1985) propose que la normalisation s'applique à toutes les personnes handicapées et à toutes les personnes issues de groupes minoritaires. La normalisation, de son point de vue, est donc universelle et s'applique à toutes les cultures (Nirje, 1985) : « le principe est utile dans toutes les sociétés, il peut être adapté aux changements sociaux et au développement des individus » [Traduction libre] (p. 67). Pour permettre aux personnes considérées comme différentes de vivre selon les conditions les plus normales possible, il a mis de l'avant huit principes pour guider la mise en œuvre de la normalisation (Nirje, 1969, 1970, 1985). Ces huit principes servent ainsi de lignes directrices aux services offerts aux personnes considérées comme différentes.

Le premier principe (1) consiste à offrir un rythme de vie normal. Par exemple, il peut s'agir de se lever et de se coucher à des heures régulières pour son groupe d'âge, de manger en groupe et de ne pas rester en pyjama toute la journée. Le second principe (2) consiste à procurer une routine de vie équilibrée, comme avoir différentes activités (loisirs et travail) et sortir de la maison pour différentes occasions. Le troisième principe (3) consiste à suivre le rythme de l'année, c'est-à-dire d'avoir des vacances, de faire des activités en fonction de la saison et de participer aux différentes fêtes (Noël, Halloween, Pâques, etc.). Le quatrième principe (4) consiste à respecter les différents stades de développement de la personne en fonction de son âge. Le cinquième principe (5) consiste à offrir à la personne la possibilité de faire des choix pour tous les aspects de sa vie. Le sixième principe (6) consiste en la possibilité de côtoyer des hommes et des femmes et d'avoir un ou une partenaire de vie ou des amis. Le septième principe (7) consiste à avoir accès à une aide financière de base et être

rémunéré lorsqu'on travaille. Le huitième principe (8) consiste à avoir accès aux mêmes services que les autres personnes de la société dans des conditions similaires.

Ces huit principes guident la façon dont la société peut normaliser l'expérience de vie des personnes différentes (Nirje, 1969, 1970, 1985). Ainsi, sur le plan individuel, ces principes permettent aux personnes responsables des gens ayant une déficience intellectuelle de mieux conseiller leurs patients et d'intervenir de manière normalisante (Nirje, 1985; Perrin, 1999). Sur le plan communautaire, les principes mis de l'avant par Nirje (1969) permettent le développement de l'éducation et des services offerts aux personnes déficientes intellectuelles, tout en guidant la formation offerte aux personnels spécialisés (Nirje, 1994). Sur le plan social, ces huit principes servent de guide à la création de lois plus adaptées aux besoins de ces personnes (Perrin, 1999). Enfin, sur le plan culturel, ces principes guident les réflexions sur les conditions de vie des personnes qui ont un handicap (Perrin, 1999). Ainsi, selon cet auteur, la normalisation peut être vue comme une philosophie qui guide les membres d'une société vers un moyen de vivre-ensemble pour assurer l'épanouissement de tous.

Nirje et Bank-Mikkelsen avaient pour but de placer les personnes handicapées dans un contexte le moins restrictif et le plus semblable à la norme possible. Leur objectif était d'intégrer les personnes handicapées à la société dans le respect de leur unicité et de leur intégrité. Leur vision de la normalisation était basée sur le principe d'équité au sein de la société (Perrin, 1999). Les Scandinaves mettent ainsi de l'avant que toutes les personnes devraient avoir le choix de la manière dont elles peuvent vivre leur vie (Perrin, 1999). C'est donc le choix individuel qui est mis de l'avant dans leur vision. La normalisation, d'un point de vue scandinave, offre la possibilité aux personnes différentes de développer leur autonomie, de s'autoactualiser et d'avoir une bonne estime de soi (Nirje, 1969). Elle permet aussi une meilleure intégration sociale, une

éducation et le développement de meilleures habiletés sociales pour les personnes déficientes intellectuelles (Nirje, 1970).

1.2.2.3. La vision nord-américaine de la normalisation

La vision d'un Nord-Américain, Wolf Wolfensberger, est celle qui a été la plus considérée en Amérique du Nord et celle qui a grandement influencé les services offerts aux personnes différentes. En 1972, Wolfensberger a défini la normalisation comme le fait d'utiliser des moyens les plus près possibles de la norme culturelle pour maintenir ou établir des comportements culturellement normatifs. Pour lui, la normalisation était un moyen d'augmenter la valeur sociale des individus hors-norme ou déviants (Wolfensberger, 1982). Ainsi, il est d'avis que « la valorisation du rôle social est l'objectif ultime, mais la diminution ou la prévention de la stigmatisation et la transformation de l'attitude de la société peuvent aussi être poursuivies » [Traduction libre] (Wolfensberger, 1982, p. 135). Le modèle de normalisation avancé par Wolfensberger a été influencé par la sociologie de la déviance et par la croyance que chaque déviance peut être construite ou déconstruite (Chappel, 1992). Ainsi, le concept de déviance a une importance capitale dans sa conception de la normalisation. Il le définit comme le fait d'être significativement différent des autres membres de la société sur des aspects qui sont relativement importants et que cette différence est porteuse d'une valeur négative (Wolfensberger, 1972). Selon lui, la déviance est en grande partie une création de la société en raison de la valeur négative qui lui est attribuée. Par le passé, différents efforts ont été consentis pour gérer la déviance, notamment la destruction des individus déviants, leur ségrégation, l'inversion de leur condition et la prévention (Wolfensberger, 1972). L'idée derrière la normalisation selon l'auteur était de renverser les effets négatifs de la déviance. Il avance ainsi que la normalisation et la déviance sont culturelles, c'est-à-dire que la norme est un

concept propre à une culture donnée (Wolfensberger, 1972, 1982). La normalisation s'avère donc le moyen utilisé pour permettre aux personnes déviantes de répondre aux exigences de leur culture et ainsi d'être mieux acceptées. Elle a pour but de prévenir la stigmatisation et la différence ainsi que de changer la perception des personnes déviantes (Thomas et Wolfensberger, 1999; Wolfensberger, 1982). Ainsi, la valeur sociale des individus déviants augmente (Wolfensberger, 1982). Cet auteur voit la normalisation comme le fait de placer les personnes handicapées dans l'environnement le moins restrictif possible et de les amener à produire des comportements les plus près possibles de la norme.

La normalisation concerne également l'identification des dynamiques inconscientes et négatives qui contribuent à la dévalorisation au sein d'une culture et procure des stratégies pour remédier à cette dévalorisation sociale (Wolfensberger, 1982). C'est ainsi que selon son point de vue, la normalisation concerne toutes les caractéristiques de la personne et s'inscrit dans une société donnée (Wolfensberger, 1972) : « Une personne déviante devrait être en mesure d'imiter l'apparence et le comportement de personnes considérées comme appropriées au sein de sa communauté ayant des caractéristiques qui lui sont similaires comme le sexe et l'âge » [Traduction libre] (p. 28). À l'instar de ses prédécesseurs, cet auteur mettait l'accent sur l'importance pour la personne handicapée de s'adapter à la société dans laquelle elle évolue. Il cherchait à préparer la personne handicapée à vivre et à travailler dans sa communauté (AuCoin, 2011) en passant, entre autres, par la réduction de la stigmatisation scolaire en bas âge (Wolfensberger, 1972). Selon sa vision, il est de la responsabilité de la personne déviante, par la normalisation, de répondre aux exigences de sa propre société par des comportements et une apparence culturellement appropriés (Wolfensberger, 1972). Il précise qu'étant donné que la déviance est une question de perception par les autres, « [i]l est seulement réaliste de s'attarder non seulement aux

limitations dans le répertoire de comportements potentiels d'une personne, mais d'accorder de l'importance autant ou même plus à ses caractéristiques et comportements qui font d'elle une personne déviante aux yeux des autres » [Traduction libre] (Wolfensberger, 1972, p. 28).

Toutefois, malgré ses efforts pour améliorer le sort des personnes considérées comme différentes, le terme « normalisation » est critiqué sur le plan empirique et est utilisé autant par le domaine médical que scolaire (Culham et Nind, 2003; Wolfensberger, 1982). Bien que la normalisation ait eu au départ pour objectif la création, la défense et le soutien de la valorisation du rôle social de la personne déviante (Wolfensberger, 1982), il semble que le terme normalisation porte à confusion. C'est pour cette raison qu'en 1982, l'auteur tente une nouvelle appellation, soit la « valorisation des rôles sociaux » (p. 438). Il souhaite ainsi mettre plus clairement en avant le fait que si la personne déviante joue un rôle positif au sein de la société dans laquelle elle évolue, elle sera perçue positivement (Thomas et Wolfensberger, 1999; Wolfensberger, 1982). Il détermine de cette façon le rôle social comme une combinaison de comportements, de privilèges, de tâches et de responsabilités socialement définis et reconnus comme des caractéristiques des personnes occupant une position populaire au sein de la communauté (Thomas et Wolfensberger, 1999). Il propose alors deux stratégies pour permettre cette valorisation sociale, soit la réduction ou la prévention des différences, et la modification des perceptions sociales faisant en sorte qu'on perçoit une personne comme déviante (Wolfensberger, 1982). Par ces deux stratégies, il souhaite augmenter la valeur des personnes déviantes aux yeux des autres et augmenter leurs compétences par le contact avec les autres (Farrell, 1995; Wolfensberger, 1982). Par cette nouvelle définition, il souhaite également mettre en évidence que le degré d'intégration d'une personne dans la société dépend de son niveau d'intégration à un groupe de valeur (Farrell, 1995). L'idée derrière cette nouvelle définition de la

normalisation est de faire l'effort de donner à tous les membres de la société un rôle de valeur, où il est possible de faire des choix sur ses propres conditions de vie (Thomas et Wolfensberger, 1999).

Selon O'Brien (1999), la normalisation comporte deux composantes principales. La personne déviante doit avoir accès de manière quotidienne aux services offerts dans sa communauté, participer à la vie sociale, prendre des décisions concernant sa vie, acquérir des compétences dans toutes les sphères de sa vie et être traitée avec dignité et respect. De plus, le chemin pris pour offrir tous ces éléments à la personne déviante doit être similaire à celui de tous les autres membres de la société. Ces deux composantes devraient permettre à la personne déviante d'assumer de meilleurs rôles sociaux et ainsi d'être mieux intégrée à la société. La conception d'O'Brien (1999) met en évidence que plus une personne occupe des rôles sociaux de valeur et que ces derniers sont importants dans sa vie, plus cette personne possèdera une valeur sociale importante et sera perçue positivement par les autres (Thomas et Wolfensberger, 1999). Ces auteurs montrent que le rôle social revêt une importance capitale dans la perception d'une personne. Effectivement, le contexte dans lequel une personne est rencontrée peut laisser présager un rôle social plutôt qu'un autre. Aussi, le rôle social est souvent à la base des interactions entre plusieurs personnes. Par exemple, il détermine la manière dont une personne est traitée, son rang social et l'association à un groupe. Le rôle social attribué à une personne a aussi une importance quant à son estime de soi (Thomas et Wolfensberger, 1999). Concrètement, la valorisation des rôles sociaux propose de procurer une meilleure valeur aux individus déviants en leur offrant de nouveaux rôles sociaux, en rehaussant les rôles occupés par ces individus et en valorisant les groupes dévalués (Thomas et Wolfensberger, 1999).

Bien qu'il soit possible de constater des différences entre les visions scandinave et nord-américaine, il importe de reconnaître que la normalisation ou la valorisation des rôles sociaux a été une des responsables de la défense des personnes différentes, de l'émergence de services individualisés et de l'apparition d'associations de protection ou de revendication, en plus de mener à la mise à jour de plusieurs lois (Blanchet, 1999). En 1988, la valorisation du rôle social a été intégrée à une politique sur la déficience intellectuelle (Dionne, 1999). C'est aussi la normalisation qui a influencé les services offerts aux personnes handicapées et la mise en place de services de nature plus communautaire (Pelletier, 1999). En ce sens, les personnes différentes ont eu l'opportunité d'interagir davantage avec les autres membres de leur société, ce qui leur a valu un plus grand respect et un meilleur statut (Culham et Nind, 2003). Malgré ces effets positifs sur les conditions de vie offertes aux personnes différentes, quelques éléments distancent ces deux visions de la normalisation, et c'est d'ailleurs ce que montre le tableau 3. Toutefois, la nuance la plus importante à relever entre ces deux visions est la notion de respect de la personne. Effectivement, les Scandinaves sont d'avis que la société ou l'environnement doivent être plus ouverts pour accepter tous les individus, alors que Wolfensberger croit que c'est aux personnes différentes de s'adapter à la société. C'est d'ailleurs cette nuance qui est la principale responsable des critiques associées au modèle nord-américain.

Tableau 3. Le concept de normalisation

| Wolfensberger (1972) | Nirje (1969) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - La normalisation concerne les personnes ayant une déficience intellectuelle. - La personne handicapée doit changer pour participer à la société. - Il importe d'offrir des conditions de vie s'approchant de la norme, pourvu que les impacts sur le groupe d'accueil ne soient pas trop importants. | <ul style="list-style-type: none"> - La normalisation concerne toutes les personnes handicapées ou minoritaires. - La société respecte l'intégrité de toutes les personnes qui la composent. - Il importe d'offrir des conditions de vie s'approchant de la norme dans le respect de l'intégrité des personnes. |

1.2.2.4. Les critiques à l'endroit de la normalisation

Quatre critiques principales ont été formulées à l'endroit de la normalisation, particulièrement en ce qui a trait à la vision nord-américaine. La première de ces critiques est qu'il est réducteur, selon Oliver (1999), de prétendre que la normalisation peut expliquer les différences au sein de la société en fonction d'une norme. Les inégalités sociales ne devraient pas non plus être réduites à la valeur d'un rôle social dans une culture donnée. La normalisation ne devrait pas servir à imposer la transformation d'une personne (Oliver, 1999). Toutefois, dans les faits, en contexte normatif nord-américain, il appert que les personnes considérées comme différentes intégrées à la société, que ce soit au travail ou à l'école, ne doivent pas déranger le déroulement des activités régulières (Culham et Nind, 2003). Certaines de ces personnes peuvent être brimées en raison de comportements ou besoins qui ne sont pas socialement acceptés; elles sont alors obligées de changer.

Une seconde critique adressée au courant nord-américain de la normalisation est le fait de vouloir à tout prix normaliser l'expérience de vie, et ce, au détriment de la réelle

volonté de la personne concernée (Culham et Nind, 2003). Ce n'est plus le choix individuel de la personne différente qui prime, mais plutôt la croyance de ses intervenants de savoir ce qui est plus approprié et la prise de décision selon cette croyance (Farrell, 1995). Selon l'auteur, il n'est pas toujours évident de guider une personne à faire des choix, certaines ne sont parfois tout simplement pas en mesure de le faire en raison de la nature de leurs limitations. L'auteur donne l'exemple suivant : « le personnel des résidences spécialisées offre de manière persistante et inappropriée des choix aux personnes qui ont de telles limitations qu'elles ne sont pas en mesure de comprendre » [Traduction libre] (Farrell, 1995, p. 52). Il est donc faux de prétendre que c'est une condition essentielle à la valorisation sociale (Farrell, 1995) et qu'il est obligatoire que la personne change et s'adapte pour mieux s'intégrer à la société (Culham et Nind, 2003).

La troisième critique formulée à l'endroit de la normalisation nord-américaine concerne son vocabulaire. En ce sens, il a été noté que le langage employé (déviance, dévaluation, sous-évalué, dévalorisation) est potentiellement diffamatoire et péjoratif (Farrell, 1995). Par exemple, l'utilisation du terme « valeur » souligne que la valeur d'une personne passe par la perception des autres. Cela revient à dire qu'une personne a de la valeur uniquement si les autres la perçoivent positivement, ce qui se révèle plutôt réducteur (Farrell, 1995). Également, le fait d'être physiquement présent dans un groupe n'est pas suffisant pour permettre à une personne d'être vue positivement par les autres. Ainsi, malgré ses bonnes intentions, la normalisation a parfois pour conséquence d'augmenter la stigmatisation et d'accentuer les préjugés envers les personnes considérées comme différentes, ce qui amène des conséquences importantes, notamment sur le plan de l'estime de soi (Culham et Nind, 2003; Pekarsky, 1981). Oliver (1999) met également de l'avant que le modèle de Wolfensberger constitue un obstacle, du fait qu'il est basé sur la croyance que le

concept de normalité est clair et qu'il n'est pas socialement construit. Or, il apparaît que la normalité peut évoluer à l'intérieur d'une même société et que la norme de référence évolue tout autant. La vision des Scandinaves apparaît moins réductrice, puisqu'elle fait davantage ressortir l'idée du respect de la personne, de son intégrité et de son unicité (Perrin, 1999). Leur objectif n'était donc pas d'amener les personnes différentes à rejoindre un standard ou une norme.

Une dernière critique à l'endroit de la vision nord-américaine est le fait de mettre en l'avant que la personne différente doit changer pour rejoindre la norme (Pekarsky, 1981; Perrin, 1999). Ce faisant, la personne n'est pas pleinement acceptée pour ce qu'elle est. Les Scandinaves prétendent que la normalisation s'attarde davantage aux conditions de vie qu'à la personne elle-même (Perrin, 1999). De ce point de vue, la personne est acceptée pleinement avec son handicap. Cette vision est beaucoup plus près de la dénormalisation, qui fera l'objet de la prochaine section. Malgré les précisions apportées au modèle théorique de Wolfensberger, il demeure que la personne différente doit toujours s'adapter et faire des efforts pour vivre en société. C'est à cette critique particulière que la dénormalisation vient répondre.

1.2.2.5. La dénormalisation

En réponse aux critiques dont il vient d'être question, Pekarsky (1981) propose un mouvement social nommé la dénormalisation. Il est à noter que seulement deux auteurs se sont attardés spécifiquement à ce concept. L'auteur a proposé ce concept en réaction au fait que la normalisation présente deux visions pour améliorer le sort des personnes considérées comme différentes, proposant chacune deux solutions avec lesquelles il est en désaccord. La première, la vision nord-américaine, statue que c'est la personne elle-même qui doit changer, alors que la seconde, la vision

scandinave, propose que ce soit l'environnement qui doit être adapté. L'auteur n'est en accord avec aucune de ces solutions. Effectivement, il propose que la normalité se réfère à un standard de société qui répond aux besoins de la majorité uniquement. En ce sens, « le fait que les individus exceptionnels ne sont pas en mesure de fonctionner adéquatement dans la vie quotidienne comme la majorité y parvient demeure » [Traduction libre] (Pekarsky, 1981, p. 324). Selon son point de vue, la société a toujours traité différemment les personnes différentes et il propose une solution pour faire autrement : la dénormalisation. Il avance qu'il est difficile pour les personnes différentes de vivre à l'intérieur de la société, puisque celle-ci repose sur l'idéal de la majorité : « La vie sociale a été modelée par la majorité considérée comme normale et reflète cette conception de la façon dont les gens doivent se conduire » [Traduction libre] (Pekarsky, 1981, p. 324). L'auteur stipule que la dénormalisation devrait permettre d'accommoder et de respecter tous les individus d'une société par le respect de l'identité de chacun au sein d'un environnement ouvert. Selon son point de vue, la dénormalisation encourage la coopération. Elle valorise les différences individuelles et les considère même à titre de richesse. L'idéal de la dénormalisation est la création d'une communauté où les membres se respectent dans leur différence et où certaines règles assurent le bon fonctionnement. Pekarsky (1981) ajoute qu'« un point de vue raisonnable, pour les cas généraux et particuliers, peut être de reconnaître à la fois l'individu exceptionnel et l'environnement comme contribuant au problème, un point de vue qui conduirait à des stratégies correctives visant à transformer les deux » [Traduction libre] (p. 329).

Suivant cette logique, la dénormalisation vise le bien-être général dans la société pour tous les individus qui la composent. Elle sous-entend que c'est à la société elle-même d'être plus ouverte et flexible à l'endroit des personnes considérées comme

différentes. AuCoin (2011) réitère la pertinence de la dénormalisation en réponse aux insatisfactions à l'égard de la normalisation en contexte scolaire :

[U]n examen critique des effets que peut avoir la conception américaine de la normalisation sur le développement des apprenants intégrés révèle que le placement en salle de classe ordinaire ne peut à lui seul permettre l'épanouissement total de la personne handicapée (p. 70).

Il apparaît alors pertinent d'entamer un changement de paradigme, par la dénormalisation, permettant aux personnes avec un handicap de vivre pleinement et d'être acceptées en société (AuCoin, 2011). Ainsi, de ce point de vue, le problème de gestion de la différence appartient à l'ensemble de la population et seul l'effort collectif permet de trouver une solution acceptable pour tous (AuCoin, 2011). Selon l'auteure, l'objectif de la dénormalisation en contexte scolaire devrait être la réponse aux besoins individuels de tous les apprenants 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 les apprenants. Cette perspective propose même que la norme soit l'absence de norme et que les différences individuelles soient vues comme la richesse d'une société (AuCoin, 2011). Ces deux auteurs (AuCoin, 2011; Pekarsky, 1981) notent que le principal problème de la normalisation est la croyance que c'est la personne différente qui est fautive. De ce fait, la dénormalisation est à l'opposé de la normalisation en ce qui a trait à la croyance que c'est la personne considérée comme différente qui doit se conformer aux exigences de la société. Elle vise plutôt la prise en compte de l'environnement dans lequel la personne évolue et valorise l'individualité de tous les individus de la société.

Ainsi, il est possible de faire ressortir que les deux extrémités du continuum normalisation — dénormalisation abordent d'un angle bien différent la gestion de la différence et, par le fait même, elles proposent des pistes de solution qui diffèrent tout autant. La figure 5 montre les éléments importants des deux extrémités de ce continuum.

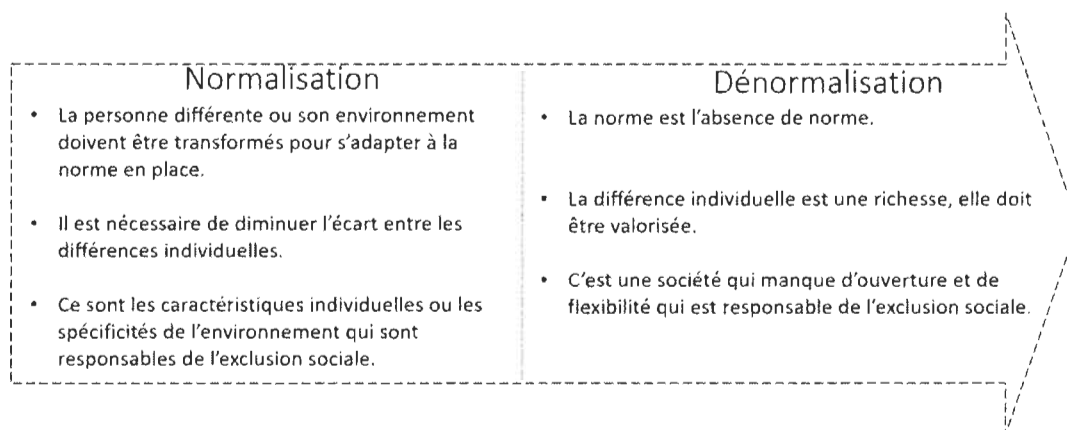


Figure 5. Le continuum Normalisation — Dénormalisation

À la lumière de la figure 5, il apparaît que le concept de normalisation porte son attention principalement sur l'individu différent, alors que le concept de dénormalisation se centre sur la société. Cette nuance amène à croire que la dénormalisation constitue une piste plus prometteuse pour assurer une gestion de la diversité plus ouverte, flexible et respectueuse de l'intégrité de tous les membres d'une société. Bien qu'encourageante, la dénormalisation n'en est encore qu'à ses débuts et très peu d'auteurs s'y sont attardés. Il y a donc peu d'écrits qui permettent de témoigner de sa mise en œuvre autant sur le plan de son efficacité que sur les reproches qui pourraient lui être adressés. C'est d'ailleurs dans cette logique qu'il est pertinent de s'attarder à la conception même du handicap et à la façon dont il peut être considéré d'une perspective médicale, plus près de la normalisation, ou d'une perspective sociale, plus près de la dénormalisation. La prochaine section s'attardera principalement à cette question.

1.2.3. Le continuum Perspective médicale du handicap — Perspective sociale du handicap

Au fil des années, le handicap a été conceptualisé de différentes manières et cette section a pour objectif de faire la lumière sur sa représentation. C'est en s'attardant au continuum perspective médicale du handicap — perspective sociale du handicap qu'il sera possible de le faire. Ce faisant, il sera intéressant de mieux comprendre les enjeux de la perspective médicale du handicap et ses limites, puis de suivre son évolution vers une perspective sociale du handicap par le biais des « disability studies ».

1.2.3.1. *La perspective médicale du handicap*

D'entrée de jeu, il importe de comprendre que la perspective médicale du handicap s'inspire d'une perspective reposant sur le concept de maladie. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) (1988) précise que la maladie empêche un individu de s'acquitter de ses fonctions et de ses obligations régulières et qu'il est alors incapable de remplir son rôle habituel dans la société. Sa maladie limite donc sa capacité à entretenir des rapports habituels avec les autres membres de la société. La perspective médicale conçoit ainsi le handicap comme une maladie que l'on peut traiter par un traitement ou une intervention de nature médicale (Cameron et Moore, 2014). Par conséquent, la source du handicap est définie par la médecine et est considérée comme un problème individuel (Chappell, 1992; Oliver, 1999, 2004) causé par une maladie ou un trouble et nécessite alors des soins médicaux (OMS, 2002). Selon cette perspective, le handicap est vu comme un attribut de la personne ou une caractéristique intrinsèque qui doit être palliée, modifiée ou adaptée (Cameron, 2013; Fougeyrollas, 2010; Tremblay et Loiselle, 2016). La perspective médicale dont il est ici question permet d'intervenir sur les systèmes organiques de manière normative

(Fougeyrollas, 2010). Ainsi, lorsqu'un individu a une limitation fonctionnelle quelconque, il est considéré comme handicapé et un traitement ou une intervention doit être mis en place pour lui permettre de s'adapter aux standards de la société (Wolfensberger, 1972). La médecine voit plutôt le handicap comme une pathologie que comme un élément d'un continuum des capacités d'un individu, et que cela amène une charge négative dans une société (Goodley, 2016). C'est d'ailleurs pour cette raison que dans cette perspective, le handicap est souvent vécu comme une expérience négative pour la personne concernée, puisqu'il peut causer des difficultés à accomplir les tâches du quotidien et parfois même mener à l'exclusion (Cameron, 2013; Oliver, 1999). Le traitement du handicap vise alors la guérison ou le changement comportemental. Les soins médicaux deviennent alors la principale réflexion et la solution envisagée est souvent de prodiguer des soins et de réformer les soins de santé (OMS, 2001).

La perspective médicale peut être efficace pour aborder les maladies ou les troubles qui peuvent être traités ou guéris, mais elle comporte des limites puisqu'elle ne tient pas compte des conséquences des maladies (OMS, 1988). C'est d'ailleurs pour cette raison que l'OMS a publié – en anglais en 1980, puis traduit en français en 1988 – une version expérimentale de la Classification internationale des handicaps, qui avait pour objectif de clarifier les différents concepts associés aux handicaps. Cette publication avait pour but de promouvoir l'uniformité des concepts et des termes généraux associés aux notions de handicap, de déficience, d'incapacité et de désavantage (OMS, 1988). En effet,

en distinguant clairement les concepts de déficience — afin d'identifier les désordres anatomiques ou fonctionnels — et d'incapacité — pour exprimer leurs retentissements dans la vie de tous les jours — cette classification a permis de donner au concept de handicap lui-même une acception claire et forte (p. xi).

Ainsi, le handicap est défini comme un désavantage causé par une incapacité compensée de manière insuffisante par la société (OMS, 1988). La Classification internationale des handicaps propose trois classifications distinctes : les déficiences, les incapacités et les désavantages. Ces trois distinctions correspondent chacune à un niveau spécifique des conséquences des maladies. Selon l'OMS (1988), les déficiences sont définies comme « toute altération du corps ou de l'apparence physique, ainsi qu'à une anomalie organique ou fonctionnelle, quelle qu'en soit la cause » (p. 10). Elles correspondent à des troubles associés aux organes. Les incapacités, quant à elles, se rapportent aux perturbations causées par la maladie en ce qui concerne la personne elle-même et donc son niveau d'activité fonctionnelle. Elles correspondent aux conséquences des déficiences sur les activités fonctionnelles de l'individu. Enfin, les désavantages se rapportent aux préjudices pour l'individu causés par sa déficience ou son incapacité : « Ils reflètent donc l'adaptation de l'individu et l'interaction entre lui et son milieu » (OMS, 1988, p. 10).

1.2.3.2. Les critiques à l'endroit de la perspective médicale du handicap

Le fait que le handicap soit considéré comme un problème individuel est critiqué par plusieurs auteurs (Chappell, 1992). Rappelons qu'en contexte postsecondaire québécois, malgré les efforts des dernières années du gouvernement d'instaurer une approche plutôt centrée sur les besoins éducatifs des étudiants, l'obligation de fournir une attestation médicale d'un diagnostic demeure (MESRST, 2013) et impose une organisation des services s'inscrivant toujours dans une perspective médicale et normative (Ducharme et Montminy, 2015). Les critiques à l'endroit de cette perspective portent principalement sur le fait que les individus considérés comme handicapés vivent une sorte de tragédie personnelle qui les empêche de fonctionner comme les autres et qui ne peut se résorber que par une intervention ou un traitement médical

(Oliver et Barnes, 2012). Selon Oliver (1999), le handicap est produit par la société, puisque cette dernière impose des standards et prévoit des activités que les gens sont incapables d'accomplir. Dans le même ordre d'idées, Tremblay et Loiselle (2016) avancent que la perspective médicale correspond à un modèle fonctionnaliste où la norme sociale n'est pas remise en question. Elle reste donc inchangée, ayant pour conséquence de forcer les individus à s'adapter, voire à changer. Dès lors, ce sont eux le problème et non la société.

Le degré de handicap est déterminé en fonction de la capacité d'un individu à réaliser les activités de la vie quotidienne selon les attentes de la société (Oliver et Barnes, 2012) et ne tient pas compte des facteurs environnementaux (Fougeyrollas, 2010). Selon cet auteur, la perspective médicale réduit donc le handicap à un score comparé à une moyenne sur une échelle d'évaluation des capacités d'un individu. Ainsi, les incapacités deviennent une partie intégrante de la personne concernée et cette dernière occupe un rôle de malade au sein de sa société (Oliver et Barnes, 2012). Selon cette perspective, le comportement des personnes considérées comme handicapées doit être normalisé pour éviter la déviance ou l'exclusion sociale (Oliver et Barnes, 2012). Tout comme la normalisation, la perspective médicale du handicap tient compte de la majorité pour établir le niveau de capacité d'un individu. Lorsqu'une personne est considérée comme handicapée, c'est qu'il existe un écart entre ses capacités et celles de la norme en vigueur. La normalisation, tout comme la perspective médicale, cherche alors à réduire cet écart en plaçant la personne concernée au centre du problème. Ces perspectives considèrent toutes deux le handicap comme un problème essentiellement individuel. Il s'avère que la perspective médicale du handicap ne tient pas compte de toutes les composantes d'un individu avant de déterminer s'il est ou non handicapé (Fougeyrollas, 2010). C'est pour cette raison que l'OMS (1988) commence à s'intéresser davantage aux capacités et aux restrictions dans les activités,

mais toujours en étant centrée sur la lésion dans l'objectif de la guérir (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Ce sont ces questionnements et ces critiques qui ont été le point de départ de la perspective sociale du handicap, qui fera l'objet de la prochaine section.

1.2.3.3. La perspective sociale du handicap

C'est à partir de l'idée que la société moderne échoue à reconnaître et à accommoder la diversité humaine associée au fait d'avoir une limitation que la perspective sociale du handicap prend ses racines (Oliver et Barnes, 2012). Cette perspective est dite sociale puisqu'elle cherche à dissocier le handicap de l'individu et à l'associer à l'environnement social, politique et économique dans lequel la personne concernée évolue (Tremblay et Loiselle, 2016). Selon cette conception, une personne devient handicapée seulement lorsqu'elle fait face à une barrière sociale (Mole, 2012). Ainsi, le handicap ou les incapacités résident dans les difficultés de la société à répondre aux besoins des personnes touchées (Albrecht, Ravaud *et al.*, 2001). Cette perspective vise donc à diminuer les barrières sociales afin de permettre le vécu d'une expérience sociale positive (Mole, 2012). Elle propose aussi un cadre de référence intéressant pour valoriser l'égalité et les droits des personnes en situation de handicap (Albert, 2004). Cette perspective reconnaît également que le handicap n'est pas la seule composante à considérer pour assurer une pleine participation sociale de tous. Le handicap peut alors être défini comme le fait d'être limité dans ses opportunités à prendre part à la vie sociale en raison de barrières physiques ou sociales (Albrecht, Seelman et Bury, 2001). Dès lors, le handicap ou la limitation correspond à la prise en compte des barrières économiques, environnementales et culturelles rencontrées (Oliver et Barnes, 2012). Les auteurs stipulent que sans avoir l'idée que toutes les barrières sociales doivent être surmontées, cette perspective apparaît comme un outil pour

mieux comprendre l'expérience des personnes qui vivent avec des limitations et pour mieux répondre à leurs besoins. La perspective sociale du handicap met aussi en avant le fait que les personnes qui vivent avec une limitation devraient être les principaux acteurs des décisions qui les concernent (Albert, 2004). Il faut ainsi la voir comme un idéal à atteindre pour que tous vivent une expérience positive en société (Oliver et Barnes, 2012). En offrant aux personnes concernées un véritable pouvoir d'action pour les décisions qui les concernent, la perspective sociale du handicap offre une réelle opportunité de briser l'exclusion sociale (Albert, 2004). Ainsi, selon cette perspective, « [l]e handicap n'est pas un attribut de la personne, mais plutôt un ensemble complexe de situations, dont bon nombre sont créées par l'environnement social » (OMS, 2001, p. 21). Suivant cette logique, il apparaît que la solution doit être envisagée par une série d'actions sociales, de changements environnementaux et une prise de responsabilités collectives (OMS, 2001) Cette solution, davantage sociale, émerge comme un contraste à la perspective médicale du handicap. La figure 6 illustre l'évolution d'une perspective médicale à une perspective sociale du handicap.

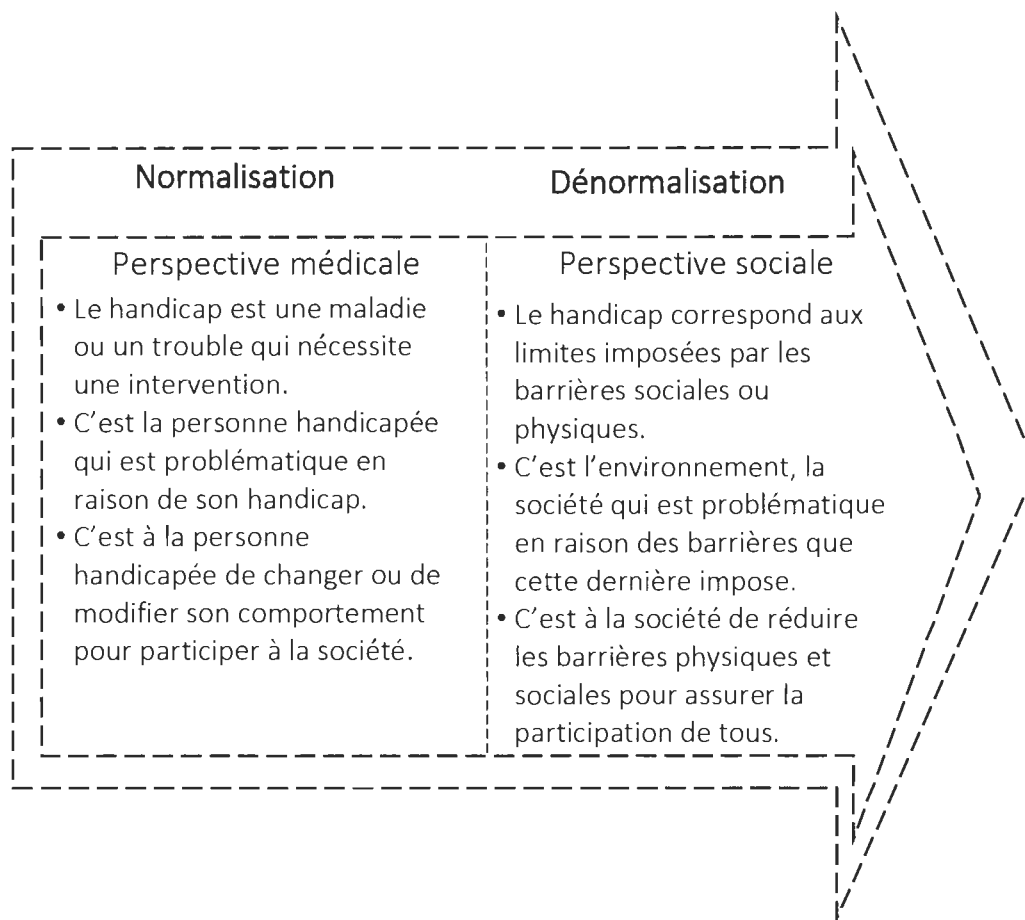


Figure 6. De la perspective médicale à la perspective sociale du handicap

À la lumière de cette figure, il apparaît plus clairement que dans le cas de la perspective médicale du handicap, l'accent est mis sur l'individu, alors que dans le cas de la perspective sociale du handicap, il est plutôt mis sur la société. De cette conception sociale du handicap découle un nouveau champ pour l'étude du handicap, soit les « *disability studies* » et un modèle permettant de mieux comprendre et intervenir auprès des personnes en situation de handicap, soit le Modèle du développement humain et du processus de production du handicap (MDH-PPH).

Le courant des « disability studies »

Le courant des *disability studies* est un champ émergeant au cours des vingt dernières années aux États-Unis et au Canada, prenant racine dans les sciences sociales, humaines et de réadaptation (Albrecht, Seelman *et al.*, 2001). Selon les auteurs, sa pertinence vient du fait que le handicap est une expérience de plus en plus partagée au sein des sociétés. Effectivement, de plus en plus de personnes vivent avec un handicap ou une limitation. Le courant des *disability studies* s'est construit au travers des mouvements sociaux, des droits civiques, de la discrimination positive et des féministes (Albrecht, Seelman *et al.*, 2001) dans l'objectif de mieux répondre aux besoins des personnes qui vivent avec une limitation. Son émergence, inscrite dans un mouvement social plus large, soit celui de la perspective sociale du handicap, témoigne de la difficulté à prendre en compte la notion de handicap (Albrecht, Ravaud *et al.*, 2001). Selon ces auteurs, la force de ce courant est la rencontre des disciplines qu'il permet et l'inclusion des personnes qui vivent des limitations dans la recherche de réponses à leurs besoins et la définition du handicap. En effet, les *disability studies* ont tiré profit de la considération des personnes handicapées et de leur expérience personnelle (Albrecht, Ravaud *et al.*, 2001). C'est par leur expérience que ce courant s'est développé et qu'il a permis peu à peu de considérer le handicap autrement que comme un problème individuel. Effectivement, c'est l'Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), en 1976, qui a compilé les données issues de la consultation de différents groupes sociaux concernés par la notion du handicap dans son livre *Fundamental principles of Disability* (Oliver et Barnes, 2012). La principale conclusion à tirer de cette publication était que c'est la société elle-même qui handicape les individus, non leurs limitations (UPIAS, 1976). C'est pour cette raison qu'au départ, les recherches issues de ce courant se concentraient sur les aspects structurels et les conditions matérielles pouvant être la cause de barrières à la vie en

société (Oliver et Barnes, 2012). C'est ainsi que l'environnement de la personne concernée commence à être pris en considération comme une barrière à la vie en société. Contrairement à la perspective médicale, ce courant se centre davantage sur les barrières physiques et sociales vécues par les personnes concernées que sur la personne elle-même (Albrecht, Seelman *et al.*, 2001). Selon les auteurs, ce champ prend sa source dans la reconnaissance que la déficience ou l'incapacité n'est pas la source unique du handicap, mais bien une composante. Par conséquent, ce n'est plus l'individu qui doit s'adapter à la société dans laquelle il évolue, mais bien à la société à réduire ses barrières. C'est d'ailleurs sous cette influence que l'OMS (2001) a repensé et approfondi la manière dont on classifie et conceptualise les maladies et les handicaps dans sa dernière version de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Effectivement, cette nouvelle version se distingue de la précédente puisqu'elle se focalise sur les composantes de la santé plus que sur les conséquences des maladies et qu'elle tient compte de facteurs environnementaux externes à la personne elle-même.

Les *disability studies* s'inscrivent donc comme l'étude du handicap et tentent encore de faire consensus sur le langage à utiliser et aux définitions des concepts associés au handicap (Albrecht, Seelman *et al.*, 2001). Selon ces auteurs, leur singularité réside dans l'introduction d'un changement de paradigme découlant de la perspective sociale du handicap. Malgré le fait que les *disability studies*, fondées sur la perspective sociale du handicap, n'ont pas encore une définition unique et admise universellement, elles font consensus quant à leur approche et au contenu de ce courant, soit le handicap (Albrecht, Seelman *et al.*, 2001). Il en est de même pour la notion d'environnement. Effectivement, il n'y a pas encore de consensus sur les facteurs déterminants du handicap, notamment sur les facteurs environnementaux (Fougeyrollas, 2010). Toutefois, il semble y avoir consensus sur le fait que l'environnement joue un rôle

important dans la compréhension de la notion du handicap (Fougeyrollas et Beauregard, 2001). C'est dans cet esprit que l'OMS (2001) a tenté d'intégrer les composantes relatives à l'individu et sa limitation, ainsi que celles associées à l'environnement dans la CIF. Ainsi, on peut y comprendre que « le fonctionnement est un terme générique qui se rapporte aux fonctions organiques, aux activités de la personne et à la participation au sein de la société » (p. 3). Deux domaines ressortent de cette définition, soit les fonctions organiques et les structures anatomiques, ainsi que les activités de la personne et sa participation sociale. Le handicap devient donc un terme générique pour désigner toutes les restrictions à la participation sociale. Le MDH-PPH a eu une certaine influence sur la dernière version de la CIF, c'est pourquoi il fait l'objet de la prochaine section.

Le Modèle du développement humain et du processus de production du handicap

C'est dans le but d'offrir un outil tenant compte de l'ensemble des facteurs impliqués dans le handicap et pour répondre aux limites de la perspective médicale que Fougeyrollas (1998, 2010) propose un modèle en cohérence avec la perspective sociale du handicap. Le Modèle du développement humain et du processus de production du handicap (MDH-PPH) (Fougeyrollas, 2010) propose de voir le handicap comme un élément situationnel qui tient compte de plusieurs facteurs. Le handicap devient alors une situation de handicap au cours de laquelle se vit le processus de production du handicap. Rappelons ici que le terme « processus de production du handicap » (PPH) signifie phénomène ou processus handicapant. La figure 7 illustre ce modèle.

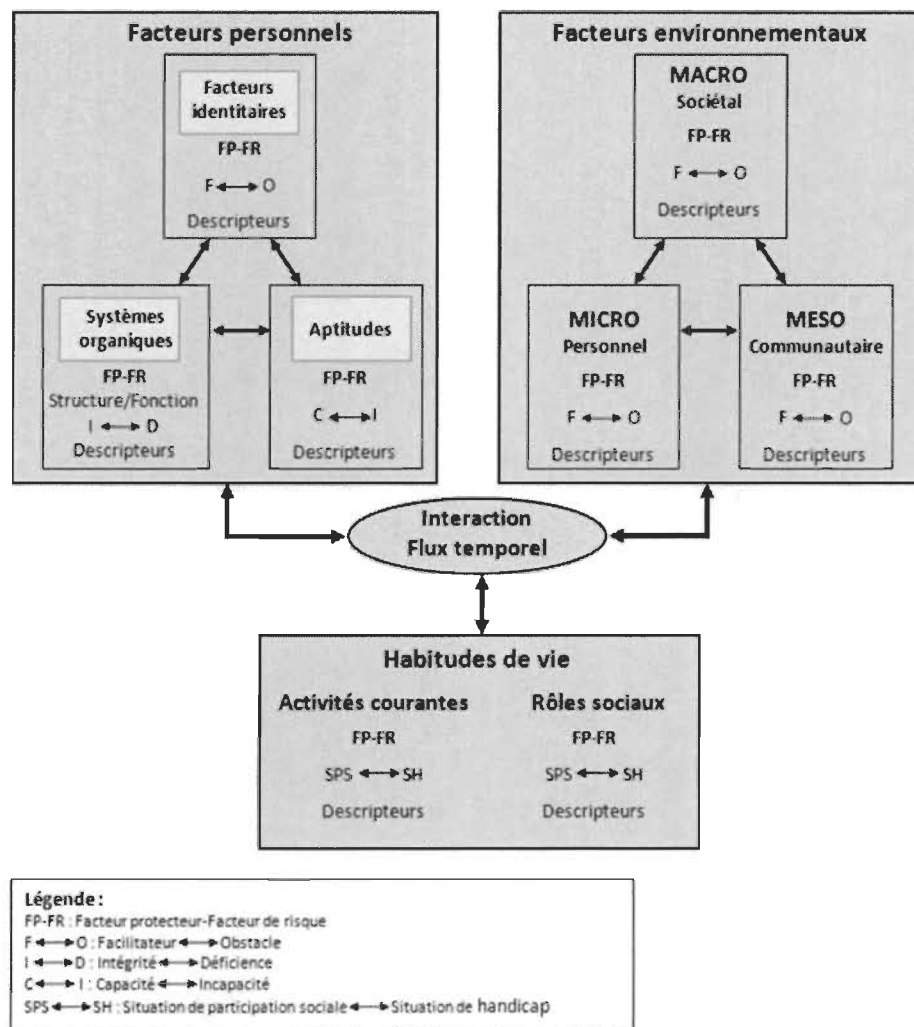


Figure 7. Le MDH-PPH 2 (Fougeyrollas, 2010, p. 175)

Ainsi, comme le montre bien la figure 7, la situation de handicap devient le résultat de l'interaction de tous les facteurs en cause, soit les facteurs de risque, les caractéristiques de la personne, ses habitudes de vie et son environnement. La situation de handicap tient donc compte de la nature dynamique et réciproque des interactions de la personne avec son environnement, tout en prenant en considération

ses composantes biologiques individuelles et sociales (Pieri *et al.*, 2014). Elle fait également référence aux différents obstacles susceptibles d'être rencontrés.

Les facteurs de risque peuvent être définis comme les éléments susceptibles de produire des causes de nouveaux problèmes de santé ou d'être une entrave au développement de la personne (Fougeyrollas, 2010). Ces éléments peuvent appartenir à l'individu, faire partie de ses habitudes de vie ou provenir de son environnement. Bien qu'ils n'apparaissent pas dans la représentation schématique du MDH-PPH 2 (Figure 7), ils doivent être intégrés au sein de chacun des trois autres domaines.

Les facteurs personnels, pour leur part, correspondent aux aspects intrinsèques de la personne comme son âge, son sexe, son identité, ses aptitudes, ses limitations, etc. Ils incluent les systèmes organiques et les aptitudes. Les systèmes organiques correspondent aux différentes composantes corporelles ayant une fonction commune. Ces différentes composantes peuvent être intègres, donc sans atteinte particulière, conformes à la norme biologique, ou déficientes s'il y a une atteinte anatomique quelconque. Les déficiences organiques peuvent être provisoires ou persister dans le temps. Les aptitudes, quant à elles, sont la possibilité pour un individu d'accomplir une activité physique ou mentale de façon volontaire. La qualité des aptitudes s'évalue sur une échelle allant de la capacité optimale à l'incapacité complète en fonction de ce qu'un individu peut ou ne peut pas faire en raison de ses facteurs personnels. Il importe de préciser ici que les fonctions psychologiques et les capacités intellectuelles sont comprises dans les aptitudes et non dans les systèmes organiques.

Fougeyrollas (2010) décrit les habitudes de vie comme des activités habituelles, où l'individu qui les pratique a un rôle social à jouer (p. ex. travailler). Ces habitudes ont pour rôle d'assurer la survie et l'épanouissement de la personne tout au long de sa vie

en société. On évalue leur qualité en fonction d'un continuum allant de la pleine participation sociale à la situation de handicap. À ce stade, il peut être important d'apporter une nuance. En effet, les activités de la vie courante comme se laver sont perçues comme « la rencontre de la personne avec son environnement en fonction d'un résultat attendu, socialement déterminé » (Fougeyrollas, 2010, p. 159). Ainsi, elles ne peuvent être considérées comme des aptitudes personnelles. De ce point de vue, il est impossible de déterminer les situations de handicap uniquement sur la base des aptitudes fonctionnelles d'une personne. C'est plutôt l'interaction entre ses aptitudes personnelles et les facteurs environnementaux qui permet de juger de sa performance sur le plan de la participation sociale, et donc de révéler si elle est en situation de handicap ou non (Fougeyrollas, 2010). Toujours selon l'auteur, les facteurs environnementaux apparaissent comme des dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation d'une société. Ils ne prennent sens que dans l'interaction avec les facteurs personnels et les habitudes de vie. On évalue leur impact en fonction du fait qu'ils peuvent être soit un facilitateur à la réalisation des habitudes de vie ou un obstacle.

1.2.3.4. Les critiques à l'endroit de la perspective sociale du handicap

La perspective sociale du handicap étant un courant encore récent, peu de critiques sont énoncées dans les écrits scientifiques. Toutefois, certains auteurs lui reprochent qu'elle n'explique qu'une seule partie de ce que vit la personne handicapée (Oliver, 2013). En effet, il pourrait être limitatif de ne voir le handicap que sous l'angle social (Withers, 2012). D'ailleurs, Fougeyrollas et Beauregard (2001) mettent en l'avant le fait que cette perspective met l'accent sur l'environnement et oublie les facteurs associés à l'individu, alors que ce sont tous des éléments à prendre en cause pour mieux comprendre et expliquer le vécu des personnes qui vivent avec des incapacités. Cela

dit, Oliver (2013) rappelle que la perspective sociale ne prétend pas avoir la seule explication possible au vécu des personnes handicapées. Elle n'est pas non plus une théorie exhaustive du handicap, car elle ne se centre pas sur les aspects organiques ou individuels (Albrecht, Ravaut *et al.*, 2001; Withers, 2012). Cette perspective ne rejette pas non plus la médecine ni même les approches médicales, elle exclut seulement la maladie comme la cause unique du handicap (Albert, 2004). Le modèle de Fougeyrollas, quant à lui, est ancré dans une construction anthropologique de l'humain en se positionnant dans une perspective non limitée aux problèmes de santé. Certains auteurs lui reprochent toutefois de prendre une posture dynamique d'un point de vue théorique qui demeure statique et classificatoire dans la pratique (Stiker, 2017). En effet, ils sont d'avis que considérer un ensemble de facteurs de manière individuelle pour ensuite s'intéresser à leur interaction est davantage une posture plus statique que dynamique. De plus, Stiker (2017) envisage qu'il est réducteur de voir le handicap comme tributaire d'un ensemble de facteurs comprenant autant l'environnement que la personne elle-même. Enfin, le fait que les facteurs soient tous évalués sur des échelles visant à déterminer le niveau de participation sociale ou de situation de handicap demeure une posture normative (Stiker, 2017).

À la lumière de la perspective sociale du handicap et du MDH-PPH 2, il apparaît plus clairement que « les situations de participation sociale et de handicap sont donc variables, sujettes à changement et modifiables autant pour les facteurs personnels que pour les facteurs environnementaux » (Fougeyrollas, 2010, p. 161). Sous cet angle et celui des *disability studies*, afin de valoriser une pleine participation sociale, il devient pertinent d'évoquer un design universel pour penser un environnement accessible à tous (Albrecht, Seelman *et al.*, 2001). C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

1.2.4. La pédagogie universelle⁵

Comme il a été mentionné au chapitre précédent, le milieu postsecondaire québécois fait face à plusieurs défis, incluant l'augmentation et la diversification de la population étudiante. Pour répondre à ces défis, les milieux postsecondaires tentent de s'approprier et de mettre en œuvre des pratiques plus inclusives. Dans une perspective de dénormalisation adoptant une conception sociale du handicap, et donc la légitimité d'une diversité d'apprenants, les principes de flexibilité de la pédagogie universelle deviennent une alternative intéressante et reconnue par plusieurs auteurs tant américains (Meyer *et al.*, 2014; Rappolt-Schlichtmann, Dalley et Rose, 2012; Rose et Meyer, 2002) que canadiens (Belleau, 2015; Bergeron *et al.*, 2011; Ducharme et Montminy, 2012, 2015). C'est dans ce contexte que la pédagogie universelle peut apparaître comme un moyen plus inclusif susceptible de mieux répondre aux besoins éducatifs variés des étudiants et de leurs professeurs, puisqu'elle permet la création d'un environnement d'apprentissage accessible à tous les étudiants en offrant toute la flexibilité nécessaire. La présente section s'intéresse à dresser un portrait de l'évolution de la pédagogie universelle. Ensuite, il sera possible de s'attarder à sa définition. Puis, il sera question de ses principes de flexibilité. Enfin, les apports et les limites de la pédagogie universelle seront abordés. Mais avant tout, il est primordial de préciser la raison pour laquelle le terme « pédagogie universelle » a été retenu aux fins de cette thèse.

⁵ L'intérêt pour cette recherche de solutions plus inclusives pour répondre aux besoins éducatifs d'une diversité d'apprenants a d'ailleurs mené à la publication d'un chapitre consacré aux principes de flexibilité de la pédagogie universelle : Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2018). La pédagogie universelle : soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école* (2^e éd., p. 153-172). Québec : Presses de l'Université du Québec.

1.2.4.1. Le choix du terme « pédagogie universelle »

Il importe d'entrée de jeu d'expliquer pourquoi le terme « pédagogie universelle » est retenu pour cette thèse plutôt que celui de « conception universelle de l'apprentissage », plus utilisé dans le cadre des écrits francophones pour traiter de l'*Universal Design for Learning* (UDL). Il est de notre avis que le terme « pédagogie universelle » permet de mieux tenir compte simultanément des concepts d'UDL et d'Universal Design for Instruction (UDI) qui seront explicités plus loin. La notion de pédagogie pour tous et d'universalité d'accès à l'apprentissage est plus précisément traduite par l'expression « pédagogie universelle ». À l'inverse de la conception universelle de l'apprentissage, la pédagogie universelle permet de considérer autant la planification de l'enseignement, élément central à l'UDL, que la créativité impliquée dans les pratiques pédagogiques, centrale à l'UDI (Rousseau et Angelucci, 2014). L'utilisation du concept de pédagogie renforce aussi la conception que l'accessibilité à l'apprentissage ne se limite pas qu'aux lieux physiques, mais qu'elle concerne aussi tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'idée derrière la pédagogie universelle est de créer une structure d'apprentissage qui a été planifiée, conçue et construite pour répondre aux besoins éducatifs d'une grande variété d'apprenants, incluant ceux qui ont des limitations, sans avoir besoin de faire des adaptations après la planification de l'enseignement (Burgstahler, 2013b; Meyer *et al.*, 2014). Le Center for Applied Special Technology (CAST) (2011) a défini la pédagogie universelle comme « une approche de planification et d'élaboration d'un programme d'enseignement général de manière à promouvoir l'accès, la participation et les progrès pour tous les apprenants » [Traduction libre] (p. 1). Appliqué en éducation, ce concept a pour objectif d'amener plus de flexibilité au sein des pratiques d'enseignement et de l'apprentissage en augmentant ainsi l'accessibilité à l'information et à l'apprentissage pour tous (Burgstahler, 2013b; Meyer *et al.*, 2014).

En mettant en œuvre les principes de flexibilité associés à la pédagogie universelle, il est possible de répondre aux besoins d'apprentissage d'une diversité d'apprenants en contexte d'inclusion scolaire dans une perspective collective plutôt qu'individuelle. De cette manière, au lieu de traiter au cas par cas les différences entre les apprenants, ces dernières sont prévues dans le processus de planification pour mieux répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage de tous les apprenants. La pédagogie universelle est le résultat de la mise en relation des meilleures pratiques pédagogiques en matière d'enseignement à une diversité d'apprenants, notamment la différenciation pédagogique, l'enseignement explicite et l'apprentissage coopératif. Elle ne constitue donc pas une nouvelle approche pédagogique. Sa flexibilité et la grande place qu'elle laisse à la créativité offrent plutôt aux professeurs la possibilité d'accroître les réelles occasions d'apprendre de leurs apprenants tout en les motivant (Davies *et al.*, 2013). La section qui suit a pour objectif de dresser l'évolution de ce concept afin d'en approfondir la compréhension.

1.2.4.2. L'évolution de la pédagogie universelle

Avant de faire son apparition en éducation, la pédagogie universelle a d'abord été utilisée dans le domaine du design industriel et de l'architecture. Ce sont Marc Harrison, un professeur d'ingénierie industrielle au Rhode Island School of Design, et Ronald Mace, un architecte en fauteuil roulant, qui sont les pionniers de ce qui est appelé aujourd'hui le design universel (Burgstahler, 2013b; McGuire, Scott et Shaw, 2003, 2006; Pliner et Johnson, 2004; Scott *et al.*, 2003). Fondé par Mace, le Center for Universal Design (CUD) a défini, en 1997, le design universel comme « la création de produits et d'environnements pouvant être utilisés par toutes les personnes dans la mesure du possible » [traduction libre] (p. 1). L'idée derrière le design universel est de créer une structure planifiée pour être fonctionnelle et accessible en vue

d'accommoder une grande variété d'utilisateurs, et ce, sans le besoin d'ajouter des adaptations après la construction d'un immeuble (Burgstahler, 2013b; Meyer *et al.*, 2014). Les rampes d'accès pour les fauteuils roulants, les ascenseurs ou les inscriptions en braille sur les portes sont apparues de cette manière dans presque tous les bâtiments publics. Le design universel s'intéressait essentiellement à diminuer les obstacles présents dans l'environnement ou associés aux structures. Dans cet esprit, le CUD fait la proposition de sept principes directeurs à prendre en considération dans le développement d'établissements publics : (1) assurer une utilisation équitable, (2) assurer une flexibilité lors de l'utilisation, (3) assurer une utilisation simple et intuitive, (4) donner des informations repérables, (5) assurer une tolérance à l'erreur, (6) assurer un faible niveau d'efforts physiques, et (7) assurer des espaces et les dimensions prévues. Ces sept principes mettent en l'avant le fait que les bâtiments et environnements publics devraient être universellement accessibles afin de valoriser une participation pleine et entière de tous. Cette idée d'accessibilité et de flexibilité s'est ensuite transposée au contexte éducatif.

De l'architecture à l'éducation

C'est à la fin des années 80 que la pédagogie universelle est apparue dans le domaine de l'éducation aux États-Unis pour répondre à un besoin de différenciation généré par le mouvement de l'inclusion scolaire (Edyburn, 2010; Meyer *et al.*, 2014). Dans le domaine de l'éducation, la pédagogie universelle a pour objectif d'offrir plus de flexibilité dans les pratiques d'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi de favoriser l'accès à un apprentissage adapté aux besoins éducatifs de tous les apprenants de la classe (Meyer *et al.*, 2014) : « Son appellation originale d'Universal Design for Learning traduit la nécessité d'outiller le personnel scolaire afin de rendre accessible le curriculum scolaire à tous les apprenants qui composent la classe. » (Rousseau

et Angelucci, 2014, p. 21) C'est alors que deux approches spécifiques au contexte éducatif ont émergé, soit l'UDI et l'UDL.

L'Universal Design for Instruction (UDI)

L'*Universal Design for Instruction* (UDI) est une approche qui a été initialement développée pour le postsecondaire. Pour faciliter sa mise en œuvre en salle de classe, elle présente neuf principes qui sont en fait la reprise des sept principes directeurs du design universel et l'ajout de deux autres principes spécifiques au domaine de l'éducation. Le premier de ces principes (1) est d'assurer une utilisation équitable, soit le fait de rendre le cours accessible à tous. Le second principe (2) vise à assurer une flexibilité lors de l'utilisation, soit de tenir compte des différences entre les étudiants. Le troisième principe (3) vise à assurer une utilisation simple et intuitive, soit d'assurer la simplicité des consignes et des outils proposés. Le quatrième principe (4) propose de donner des informations faciles à comprendre, soit de communiquer de manière à être compris de tous. Le cinquième principe (5) propose d'assurer une tolérance à l'erreur, soit d'accepter que le rythme d'apprentissage diffère d'un étudiant à un autre. Le sixième principe (6) vise à assurer un faible niveau d'effort physique, soit de limiter les efforts physiques à ce qui est nécessaire à l'apprentissage. Le septième principe (7) permet d'assurer une utilisation appropriée de l'espace, soit du fait que chaque apprenant dispose de ce dont il a besoin. Le huitième principe (8) propose de créer une communauté d'apprentissage, soit le fait d'assurer un environnement pédagogique qui favorise la collaboration entre les étudiants et les professeurs. Finalement, le neuvième principe (9) vise à créer un climat propice à l'apprentissage, soit un environnement où tous peuvent se dépasser [traduction libre] (McGuire *et al.*, 2003). En fonction des besoins de l'institution, ces principes peuvent servir à modifier des cours déjà existants ou à en créer de nouveaux (McGuire *et al.*, 2006).

Pour faciliter l'implantation de l'UDI, Burgstahler (2013c) propose d'abord d'identifier le cours concerné pour le décrire et d'y fixer les objectifs d'apprentissage et le contenu général. Ensuite, ce même auteur propose de décrire la population générale à qui est destiné le cours et ses caractéristiques générales. À cette étape, il suggère de considérer le point de vue des étudiants, ensuite d'adopter une philosophie et une structure générale d'enseignement, comme l'utilisation des principes directeurs mentionnés précédemment, et de les mettre en œuvre. Il propose aussi d'en apprendre davantage sur les services offerts aux étudiants en situation de handicap. Enfin, l'auteur propose d'évaluer sa démarche de façon itérative pour s'assurer de son efficacité. Afin d'assurer la mise en œuvre efficace des neuf principes, il importe que les professeurs soient formés pour bien les comprendre, en plus d'être accompagnés dans leur mise en œuvre (Dallas, Upton et Sprong, 2014). Outre l'implication des professeurs, les mêmes auteurs insistent sur l'importance de l'engagement de l'établissement (département, faculté) dans le processus de mise en œuvre.

L'approche de l'UDI a été pensée pour que la planification de l'enseignement prenne en compte tous les étudiants de la classe plutôt que l'étudiant moyen, et ce, sur différents aspects : aménagement du local de classe, évaluation, matériel pédagogique, méthode d'enseignement (Burgstahler, 2013a). L'UDI permet aussi de réduire et non pas d'éliminer complètement la nécessité de mettre en place des accommodements pour les étudiants qui en manifestent le besoin (Burgstahler, 2013c). Dans une étude de McGuire et Scott (2006a), qui s'intéressaient à la perception des étudiants sur les pratiques enseignantes considérées comme gagnantes, plusieurs résultats apparaissent cohérents avec les principes de base de l'UDI. Ainsi, les étudiants de cette étude mentionnent apprécier les professeurs qui sont clairs et explicites dans leurs attentes et leurs exigences. Ces mêmes étudiants mettent aussi de l'avant que la variabilité des supports offerts, que ce soit pour la lecture, la présentation de

l'information ou la méthode pédagogique choisie, aide grandement leurs apprentissages (McGuire et Scott, 2006a). Ces résultats apparaissent respectivement en cohérence avec le troisième et le quatrième principe de l'UDI. Les auteurs mettent en évidence que le point de vue des étudiants a aussi fait ressortir l'importance de la création d'un environnement d'apprentissage positif (principe 9), de la possibilité de faire des choix quant aux méthodes d'évaluation (principe 2) et d'offrir des rétroactions constantes (principe 5) (McGuire *et al.*, 2006). Il apparaît alors que les résultats de cette étude sont en synchronicité avec les principes de base de l'UDI et que cela contribue à renforcer ses assises empiriques (McGuire et Scott, 2006a).

L'Universal Design for Learning (UDL)

La seconde approche, soit l'UDL, émerge à la fin des années 90 (Rose et Meyer, 2002). Elle vise alors à répondre aux deux défis de l'éducation contemporaine, soit l'enseignement à une population étudiante de plus en plus diversifiée et le maintien des hauts standards en éducation (Meyer *et al.*, 2014; Rose et Meyer, 2002). Ce qui la distingue de l'UDI, c'est le fait de vouloir appliquer les principes d'accessibilité et de flexibilité à tous les aspects de l'apprentissage, et non seulement aux lieux physiques ou à l'environnement d'apprentissage (Rose et Meyer, 2002). C'est d'ailleurs pour cette raison que c'est cette approche qui a été retenue dans le cadre de cette thèse et à laquelle on fait référence sous l'appellation de « pédagogie universelle ». De plus, cette approche vise à procurer des opportunités variées pour proposer un apprentissage en profondeur au travers d'un curriculum offrant de la flexibilité autour du matériel, des méthodes d'enseignement et des évaluations (Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012). Ainsi, l'UDL propose 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). En plus de définir la pédagogie universelle, les sections suivantes permettront de mieux comprendre les fondements

mêmes de cette approche et ses principes de flexibilité. Toutefois, avant de poursuivre, il apparaît nécessaire de prendre le temps de mieux saisir les nuances entre l'Universal Design, l'UDI et l'UDL. Le tableau 4 résume les principes directeurs y étant associés.

Tableau 4. Principes directeurs des trois principales approches universelles

| Universal Design (Center for Universal Design, 1997) | Universal Design for Instruction (McGuire <i>et al.</i> , 2006) | Universal Design for Learning (Rose et Meyer, 2002) |
|--|--|---|
| 1. Assurer une utilisation équitable. | 1. Assurer une utilisation équitable. | 1. Offrir divers moyens de représentation. |
| 2. Assurer une flexibilité lors de l'utilisation. | 2. Assurer une flexibilité lors de l'utilisation. | 2. Offrir divers moyens d'action et d'expression. |
| 3. Assurer une utilisation simple et intuitive. | 3. Assurer une utilisation simple et intuitive. | 3. Offrir divers moyens d'engagement. |
| 4. Donner des informations repérables. | 4. Donner des informations faciles à comprendre. | |
| 5. Assurer une tolérance à l'erreur. | 5. Assurer une tolérance à l'erreur. | |
| 6. Assurer un faible niveau d'effort physique. | 6. Assurer un faible niveau d'effort physique. | |
| 7. Assurer des espaces et les dimensions prévues. | 7. Assurer une utilisation appropriée de l'espace. | |
| | 8. Créer une communauté d'apprentissage. | |
| | 9. Créer un climat propice à l'apprentissage. | |

Comme en témoigne le tableau 4, la pédagogie universelle est en fait une structure qui sert de guide à des pratiques éducatives flexibles et accessibles dans la façon dont l'information est présentée, dans la façon dont l'apprenant démontre ses apprentissages et dans la façon dont l'apprenant s'engage. Cette structure permet de réduire les obstacles pouvant entraver l'apprentissage en offrant un soutien au moment opportun, en plus de proposer des défis appropriés pour favoriser l'engagement de tous les apprenants. Selon le CAST (2011), cette approche permet la planification et le développement d'un programme d'apprentissage flexible favorisant l'accessibilité et la

participation de tous en classe ordinaire. Concrètement, l'enseignant planifie en ayant en tête un éventail de besoins éducatifs qui pourraient se manifester.

1.2.4.3. La définition de la pédagogie universelle

Le Higher Education Opportunity Act de 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'étudiant répond aux apprentissages et arrive à démontrer ses habiletés, et dans la façon de susciter son engagement ou sa motivation. Cette même définition précise aussi que cette structure réduit les obstacles pouvant entraver l'apprentissage en procurant les accommodements, le soutien ainsi que des défis appropriés, et ce, pour tous les étudiants. Pour sa part, rappelons que le CAST (2011), un organisme à but non lucratif ayant pour objectif la promotion des technologies d'aide par l'entremise de la pédagogie universelle, définit cette dernière comme une approche permettant la planification et le développement d'un programme d'apprentissage flexible promouvant l'accessibilité et la participation, tout en se réalisant dans le cheminement scolaire régulier de tous les étudiants.

1.2.4.4. Les fondements de la pédagogie universelle

En plus d'appliquer les principes du *Universal design* et ceux de l'UDI, la pédagogie universelle possède des influences dans les sciences modernes de l'apprentissage et les découvertes récentes en neurosciences. Effectivement, la pédagogie universelle, considérée comme une approche multidisciplinaire, est en constante évolution et elle s'inspire des découvertes associées aux sciences développementales, plus précisément du modèle systémique de l'apprentissage (Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012). Il est possible de lui reconnaître six fondements.

Le premier (1) de ces fondements correspond au fait que la pédagogie universelle reconnaît que l'apprentissage est variable et qu'il dépend du contexte dans lequel il s'effectue (Fisher et Bidell, 2006). Le deuxième fondement (2) s'articule sur le fait que la pédagogie universelle reconnaît, en s'inspirant des travaux de Dewey sur la nature sociale de l'apprentissage, que l'apprentissage est impossible sans la prise en compte de l'environnement dans lequel il s'inscrit et des tâches dans lesquelles il s'accomplit (Roschelle, 2012). L'apprentissage s'opère dans l'interaction significative entre l'apprenant, le professeur et le curriculum (Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012). C'est donc de chacune de ces composantes dont il faut tenir compte. Le troisième fondement (3) est tiré des travaux de Gardner et des approches constructivistes. Selon cette perspective, l'apprentissage est un équilibre entre l'apprenant, qui construit activement ses connaissances, et le professeur, qui le guide en imposant les bonnes limites à son exploration ou en le poussant à aller de l'avant (Gardner, 2012). Ainsi, la pédagogie universelle conçoit les interactions entre l'enseignement, l'apprentissage et l'environnement de manière bidirectionnelle et que ces interactions s'influencent mutuellement de manière constructive. Le quatrième fondement (4) correspond aux travaux de Vygotsky sur la zone proximale de développement et la notion de « scaffolding ». Ses travaux permettent à la pédagogie universelle de stipuler que pour apprendre, il est nécessaire de disposer d'un certain niveau de défi (Fisher, 2012) et que l'apprenant novice devient un expert au moment où il assume pleinement les responsabilités de ses apprentissages (Meyer *et al.*, 2014). Le cinquième fondement (5) indique que la pédagogie universelle, sous l'influence des travaux de Storbeck et Clores, reconnaît l'importance de la relation entre les émotions et la cognition (Immordino-Yang, 2012). Ainsi, il apparaît que la relation entre l'émotion et la cognition est complexe et qu'elles sont toutes les deux interreliées. Ce faisant, la pédagogie universelle assume l'interdépendance de l'émotion et de la cognition dans toutes les dimensions de l'apprentissage (Immordino-Yang, 2012). Enfin, le sixième fondement

(6) de la pédagogie universelle, les neurosciences, souligne la complexité du cerveau et de ses nombreux réseaux neuronaux (Meyer *et al.*, 2014). Ce dernier fondement mérite d'être approfondi afin de préciser certaines nuances.

La nécessité de nuancer les liens faits par le CAST sur les neurosciences

Les auteurs de la pédagogie universelle (Meyer *et al.*, 2014) s'appuient sur les neurosciences en identifiant principalement trois réseaux neuronaux : soit (1) le réseau affectif, (2) le réseau perceptuel et (3) le réseau stratégique (Belleau, 2015; Meyer *et al.*, 2014; Rose et Meyer, 2002). Bien que ce soit par désir d'offrir une représentation vulgarisée que le CAST se soit arrêté à ces seuls trois réseaux, cette conception du fonctionnement cérébral est simpliste. C'est pour cette raison qu'il apparaît nécessaire d'apporter certaines nuances en fonction des recherches plus récentes, bien que ceci ne soit qu'un élément contextuel de la thèse. Il faut aussi mentionner que cette section peut mettre le lecteur en doute puisque le vocabulaire utilisé par Meyer *et al.* (2014) pour traiter du fonctionnement cérébral, n'adopte pas le sens communément employé dans le domaine des neurosciences. Les neurosciences permettent une meilleure compréhension de l'apprentissage ainsi que de la nature de la variabilité observée dans les différents types d'apprentissages, mais aussi entre les individus (Meyer *et al.*, 2014). Il importe de reconnaître que l'apprentissage implique plusieurs zones cérébrales simultanément et séquentiellement (Bourassa, 2006; Cozolino, 2013; Della Chiesa, 2007; Immordino-Yang et Fischer, 2016; Williams, 2014). « Les neurosciences admettent que l'apprentissage implique l'établissement de liens entre différents réseaux neuronaux » [Traduction libre] (Immordino-Yang et Fischer, 2016, p. 83), bien que certaines zones cérébrales soient donc plus impliquées dans l'apprentissage, comme les aires frontales et le système limbique.

Les aires frontales, susceptibles de correspondre au réseau stratégique et au «comment» de l'apprentissage selon Meyer *et al.* (2014), vont au-delà de ce qui est mis de l'avant par ces auteurs. Elles peuvent être décrites comme un centre de l'exécution puisqu'elles pilotent plusieurs fonctions cérébrales (Sousa et Tomlinson, 2018). Ces aires traitent les fonctions complexes qui permettent, entre autres, le jugement moral, le sens pratique et la résolution de problèmes (Bourassa, 2006). Elles jouent un rôle fondamental dans les fonctions exécutives, soit le développement des capacités de planification, de flexibilité, d'inhibition et de mémoire de travail (Dégeilh, Eustache et Guillery-Girard, 2015). Elles régissent les stratégies mises en œuvre par l'action de l'apprenant, son expression et sa capacité de réaliser une tâche (Belleau, 2015). Les aires frontales sont aussi responsables, entre autres, de l'intégration visuelle et auditive permettant un contrôle sensoriel des mouvements impliqués dans la planification d'un but, ainsi que de l'attention (Bear, Connors et Paradiso, 2002).

Le système limbique, pouvant correspondre au réseau affectif et au «pourquoi» de l'apprentissage selon Meyer *et al.* (2014), s'occupe de la gestion des émotions (Bear *et al.*, 2002; Bourassa, 2006) et joue un rôle important dans l'apprentissage et la mémorisation (Sousa, 2002). Ce réseau agit sur l'apprentissage puisque l'émotion influence ce qui est perçu et la façon d'interagir avec l'environnement (Rose et Meyer, 2002). Les émotions associées à l'apprentissage s'intègrent aux informations stockées dans la mémoire. Une forte expérience émotionnelle peut créer une représentation instantanée et durable (Sousa, 2002). Un attachement peu sécurisant, un environnement hostile et un stress persistant peuvent avoir des conséquences biologiques et freiner l'apprentissage (Cozolino, 2013). L'expérience positive permet la construction d'une forme de préférences d'apprentissage et contribue à la motivation des apprenants (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI], 2007). Ainsi, les préférences d'apprentissage varient d'un apprenant à un autre en

fonction des situations vécues. Il guide les choix individuels et module l'intérêt d'un apprenant pour la situation d'apprentissage et son contexte (Belleau, 2015). Le rôle du système limbique va plus loin que ce que laisse entendre Meyer *et al.* (2014). Effectivement, il permet, entre autres, la consolidation de l'apprentissage, le passage de l'information de la mémoire de travail à la mémoire à long terme et la production de sens (Sousa, 2002).

Meyer *et al.* (2014) proposent un réseau qu'ils nomment perceptuel faisant référence à plusieurs zones cérébrales (cortex auditif, visuel) et correspondant au «quoi» de l'apprentissage. Ce réseau permet de construire du sens à partir de plusieurs sources d'informations perceptuelles (visuelles, auditives, langagières, etc.) mises en relation (Meyer *et al.*, 2014).

De récentes découvertes dans les sciences cognitives mettent également de l'avant l'importance du concept de soi sur l'apprentissage. Effectivement, le concept de soi d'un apprenant est construit sur la base de ses propres perceptions, de ses expériences et sur ce qu'il perçoit des exigences de ses collègues de classe et de son enseignant envers lui (Cozolino, 2013). Ce faisant, les apprenants ont tendance à suivre les exigences en fonction de ce qu'ils perçoivent de leur enseignant : plus les exigences de l'enseignant sont élevées, plus les apprenants tendent à se dépasser. L'inverse est aussi vrai, si les exigences sont faibles, les apprenants se contenteront du minimum (Cozolino, 2013).

Finalement, les neurosciences mettent en l'avant la grande capacité d'adaptation du cerveau à son environnement, soit la plasticité (CERI, 2007), c'est-à-dire la capacité des neurones à modifier leur structure et leurs relations les uns avec les autres en fonction de leur expérience (Cozolino, 2013). C'est cette plasticité du cerveau qui lui permet, en

permanence, de percevoir, de traiter et d'intégrer de l'information en provenance de l'expérience d'un individu, puis de modifier ses connexions neuronales en conséquence (Della Chiesa, 2007). Quoiqu'il soit important que les enseignants se concentrent sur les contenus à faire apprendre, les neurosciences actuelles suggèrent que ce sont leur personnalité et l'environnement émotionnel sécurisant qu'ils créent qui sont les meilleurs régulateurs de la neuroplasticité (Cozolino, 2013). Le CAST utilise le terme flexibilité pour prendre en compte cette plasticité du cerveau. Les principes de flexibilité sous-jacents à la pédagogie universelle sont aussi fondés sur la variabilité de l'expérience de chaque individu. Il importe que tous les apprenants, chacun ayant un profil neuropsychologique différent, puissent développer des compétences de manière efficace et flexible (Immordino-Yang et Fischer, 2016). L'apprentissage se produit lorsque des changements dans les connexions neuronales s'opèrent en réponse à une stimulation (Cozolino, 2013). Plus on apprend, plus les connexions se raffinent et se peaufinent. C'est d'ailleurs ce qui permet d'avoir accès à l'information plus efficacement et de faire davantage de liens entre les connaissances antérieures (Williams, 2014).

Les trois réseaux identifiés par Meyer *et al.* (2014) se veulent les fondements sur lesquels se basent leurs principes et leurs outils pour mieux accompagner les enseignants sur des moyens concrets pour la diversification de l'enseignement, et ils sont à la base des trois principes de flexibilité de la pédagogie universelle : (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 principes proviennent donc d'une synthèse des écrits scientifiques dans le domaine des sciences de l'apprentissage et des neurosciences, et ils sont une représentation concrète de la compréhension des variables inhérentes à l'apprentissage (Rappolt-Schlichtmann *et*

al., 2012). Bien que décrits comme trois principes indépendants, il importe de rappeler que dans les faits, ils sont en constante interaction (Meyer *et al.*, 2014).

1.2.4.5. Les principes de flexibilité de la pédagogie universelle

Les trois principes de flexibilité proposés par Meyer *et al.* (2014) méritent une attention particulière, puisqu'ils constituent un outil pour rendre l'enseignement plus universel (Rose et Meyer, 2002). Selon ces principes, l'enseignant envisage une multitude de modalités d'enseignement, d'évaluations et d'activités d'apprentissage. Ces modalités apparaissent pour les apprenants comme une variété de possibilités d'apprendre selon leurs besoins, voire leurs préférences en matière d'apprentissage. Ces possibilités représentent des choix qui leur sont offerts dans le but de favoriser, entre autres, leur engagement et leur motivation. La pédagogie universelle peut ainsi constituer une approche plus collective qu'individuelle (CAST, 2011), également qualifiée de proactive par Burgstahler (2013a), car elle rend l'apprentissage accessible à un plus grand nombre d'apprenants, tout en réduisant la nécessité d'offrir des accommodements individuels. Les trois principes de flexibilité inhérents à la pédagogie universelle doivent être considérés dans toutes les disciplines enseignées, peu importe l'ordre d'enseignement, dans la mesure où l'enseignant arrive à clairement nommer les compétences à développer de même que les objectifs à atteindre (Meyer *et al.*, 2014). Le tableau 5 présente ces trois principes et indique les lignes directrices qui y sont associées. À ce stade, il importe de préciser que bien qu'identifiés comme les principes 1, 2 et 3, l'ordre dans lequel ils apparaissent ne sert qu'à des fins d'organisation de l'information. En ce sens, ces principes sont en constante interaction et ils revêtent tous la même importance.

Tableau 5. Synthèse des trois principes de flexibilité de la pédagogie universelle

| Principes | 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 de favoriser : 3.1. la mise en action; 3.2. l'expression et la communication; 3.3. la mobilisation des fonctions exécutives. |

Source : Meyer, Rose et Gordon (2014) [Traduction libre].

Rappelons que ces trois principes fondamentaux sont directement reliés aux trois dimensions neurologiques de l'apprentissage avancées par Rose et Meyer (2002) et reprises par Meyer *et al.* (2014), soit l'identification des buts à atteindre, qui se traduisent par l'engagement dans la tâche d'apprentissage, la réception et l'analyse de l'information à apprendre, la planification et l'exécution des stratégies nécessaires au traitement de l'information, ainsi que l'évaluation. Ainsi, selon cette perspective, « la pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire » (Bergeron *et al.*, 2011, p. 92).

La mise en œuvre du premier principe de flexibilité

Le premier principe de flexibilité de la pédagogie universelle est associé au réseau affectif et il vise à *offrir divers moyens d'engagement*. Ce principe s'intéresse au « pourquoi » de l'apprentissage, c'est-à-dire à la motivation et à l'engagement des

apprenants dans leurs apprentissages (Meyer *et al.*, 2014). Le réseau affectif est important pour l'apprentissage, la mémorisation et le traitement des émotions. Un des objectifs de ce premier principe est d'offrir le plus d'opportunités possible à l'apprenant pour qu'il devienne maître de son apprentissage et qu'il puisse encoder l'information. Ce principe vise donc à ce que plusieurs options soient offertes à l'apprenant, lui offrant de maintenir un haut niveau d'engagement (Meyer *et al.*, 2014). Pour y parvenir, trois lignes directrices sont conseillées à l'enseignant pour lui permettre d'offrir aux apprenants de s'engager activement et d'être intéressés (Abell, Jung et Taylor, 2011).

D'abord, le professeur peut *offrir diverses possibilités pour favoriser les champs d'intérêt* de ses apprenants en leur proposant, entre autres, des tâches liées à leurs intérêts, utiles, authentiques, sécurisantes, précises et favorisant l'autonomie (Coyne, Ganley, Hall, Meo, Murray et Gordon, 2009). Par exemple, pour la réalisation d'un travail de recherche, les apprenants pourraient avoir la possibilité de choisir le sujet, la forme que prendra le travail en fonction de leurs forces, et consulter un guide détaillé des consignes et des critères d'évaluation. Ensuite, l'enseignant est à même d'*offrir diverses possibilités de favoriser l'effort et la persévérance* en accordant une attention particulière au degré de difficulté des tâches et en donnant fréquemment des rétroactions à ses apprenants (CAST, 2011). Par exemple, l'enseignant pourrait varier le niveau de difficulté des tâches en fonction des forces et des faiblesses de ses apprenants de façon à offrir un défi suffisant pour les motiver, sans toutefois être trop élevé pour les décourager. Enfin, l'enseignant peut *offrir diverses possibilités de favoriser l'autorégulation* de ses apprenants en leur en proposant des occasions variées au cours desquelles ils peuvent faire le point sur l'efficacité des stratégies qu'ils utilisent et sur leurs objectifs personnels, et où ils peuvent s'autoévaluer (Meyer *et al.*, 2014). Par exemple, il pourrait s'agir de proposer des exercices de réflexion métacognitive à la fin

d'une tâche ou de demander aux apprenants de présenter leurs stratégies perçues comme efficaces à un petit groupe de pairs.

Ainsi, le premier principe de flexibilité de la pédagogie universelle vise à favoriser et à maintenir la motivation des apprenants en leur offrant toutes sortes d'occasions d'être intéressés par une tâche, de fournir des efforts soutenus et d'avoir accès à des rétroactions, puis de pouvoir faire le point sur leurs apprentissages et leurs stratégies. Rappelons d'ailleurs que la motivation, l'engagement et les efforts fournis dans une tâche permettent un meilleur encodage à long terme (Cordier et Gaonac'h, 2004).

La mise en œuvre du second principe de flexibilité

Bien que l'engagement soit très important dans l'apprentissage, il est tout aussi primordial de construire des connaissances à partir de son environnement, et ce, d'une multitude de façons (Meyer *et al.*, 2014). C'est dans cette logique que le deuxième principe de flexibilité de la pédagogie universelle est associé au réseau perceptuel et qu'il vise à *offrir divers moyens de représentation*. Ce principe a pour but d'accompagner l'enseignant et l'apprenant pour tout ce qui a trait au « quoi » de l'apprentissage, soit à l'objet d'apprentissage en tant que tel (Coyne *et al.*, 2009). C'est grâce au réseau perceptuel que l'apprenant peut percevoir et traiter l'information qui lui est présentée. Ce faisant, la capacité de percevoir, d'interpréter et de comprendre une information est influencée par la façon dont elle est présentée (Meyer, *et al.*, 2014). C'est à cet objectif que répond ce second principe. Pour accompagner les professeurs, trois lignes directrices ont aussi été proposées pour aider les apprenants à mieux percevoir les contenus à apprendre.

D'abord, l'enseignant est en mesure d'*offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure représentation de l'information* en utilisant différentes modalités de présentation

de l'information (CAST, 2011). Par exemple, il pourrait s'agir de présenter l'information en variant les modalités à l'aide de schémas, de tableaux, de listes, de vidéos ou d'extraits sonores, de même que les stratégies pédagogiques comme l'apprentissage coopératif, l'enseignement explicite ou le modelage (Meyer *et al.*, 2014). Ensuite, l'enseignant peut *offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles*, soit de s'assurer que le vocabulaire utilisé soit compris de tous (CAST, 2011). Par exemple, il pourrait suggérer diverses options, comme un lexique pour aider à la compréhension de certains concepts, ou encore offrir des occasions aux apprenants de transférer leurs connaissances à un autre contexte par le recours à l'apprentissage par projet (Meyer *et al.*, 2014). Enfin, l'enseignant est à même *d'offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure compréhension de la matière* en s'assurant que tous les apprenants puissent la comprendre (CAST, 2011). Par exemple, il pourrait suggérer à ses apprenants de reformuler ce qu'ils ont compris. Il pourrait aussi les interroger régulièrement ou les impliquer, par des exposés oraux, dans la transmission du contenu. Ces différentes stratégies permettent à l'enseignant de valider la compréhension des apprenants (Coyne *et al.*, 2009) et de maintenir leur engagement envers la tâche en les rendant plus motivés (Meo, 2008).

Ainsi, le second principe de flexibilité de la pédagogie universelle fait ressortir l'importance que l'environnement d'apprentissage permet aux apprenants de bien comprendre ce qui leur est enseigné, de s'entendre sur un vocabulaire et des symboles communs, et de bien percevoir l'information présentée (Meyer *et al.*, 2014).

La mise en œuvre du troisième principe de flexibilité

Une fois l'étudiant bien engagé et la matière comprise, interprétée et perçue correctement, il importe de s'attarder à la manière dont un apprenant apprend ou démontre

ses apprentissages. Le troisième principe de flexibilité associé à la pédagogie universelle répond à cette intention en voulant *offrir divers moyens d'action et d'expression*. Il est associé au réseau stratégique et s'attarde au « comment » de l'apprentissage, soit aux stratégies que les apprenants utilisent pour réaliser des apprentissages, réinvestir leurs connaissances ou les transférer (Meyer *et al.*, 2014). C'est le réseau stratégique qui est responsable de la planification et du choix des stratégies que les apprenants mettent en l'avant tout au long de leurs apprentissages. Les recherches en éducation montrent que le sentiment de compétence est influencé par le fait d'avoir plusieurs occasions de devenir compétent et plusieurs opportunités pour mettre à l'essai ses connaissances (Meyer *et al.*, 2014). C'est à cela que répondent les trois lignes directrices du troisième principe de flexibilité qui sont suggérées à l'enseignant pour lui permettre d'offrir aux apprenants différentes opportunités de faire des choix quant aux stratégies d'apprentissage et aux tâches proposées (Coyne *et al.*, 2009).

D'abord, l'enseignant peut *offrir diverses possibilités de favoriser la mise en action* en proposant à ses apprenants des tâches variées leur permettant de mobiliser les stratégies d'apprentissage de leur choix (CAST, 2011). Par exemple, pour la réalisation d'un exposé oral, les apprenants pourraient avoir le choix de le faire sous forme d'entrevue ou de démonstration en utilisant un support numérique ou vidéo (Abell *et al.*, 2011). Ensuite, l'enseignant peut avoir l'occasion d'*offrir diverses possibilités de favoriser l'expression et la communication* en proposant aux apprenants de se regrouper, d'être plus ou moins accompagnés dans la tâche ou de gérer leur temps (CAST, 2011). Par exemple, pour une tâche donnée, l'enseignant pourrait laisser les apprenants décider s'ils souhaitent travailler en équipe ou individuellement. Il pourrait aussi offrir des périodes de réponse aux questions, où les apprenants ne viennent que s'ils en ressentent le besoin. Enfin, l'enseignant a l'opportunité d'*offrir diverses*

possibilités de favoriser la mobilisation des fonctions exécutives en accompagnant ses apprenants dans l'atteinte et le suivi de leurs objectifs, dans la planification et le respect de leurs échéanciers et dans l'autoévaluation de leurs progrès (Meyer *et al.*, 2014). Par exemple, il est possible d'y parvenir en mettant à la disposition des apprenants des listes de vérification soit pour les tâches à accomplir ou pour les critères d'évaluation, et en leur offrant différents outils ou modèles pour la réalisation des tâches ou des échéanciers.

C'est ainsi que ce troisième et dernier principe vise à accompagner le développement d'une expertise des apprenants en ce qui a trait à la mise en œuvre de ses apprentissages, de sa capacité à communiquer et à se fixer et atteindre ses objectifs (Meyer *et al.*, 2014).

La figure 8, réalisée par l'équipe du CAST (Meyer *et al.*, 2014), présente de manière schématique les trois principes de flexibilité dont il a été question et leurs lignes directrices. Il importe de préciser que bien que ces principes soient présentés de manière linéaire, ils revêtent tous trois la même importance et doivent donc être considérés de façon équitable (Meyer *et al.*, 2014)



Figure 8. Les trois principes de flexibilité de la pédagogie universelle et leurs lignes directrices (Meyer *et al.*, 2014, p. 111)⁶

⁶ L'annexe I offre une traduction de la figure originale de Meyer *et al.* (2014).

Dans une perspective de pédagogie universelle, l'objectif est d'anticiper les besoins éducatifs qui pourraient émaner de la classe en cours de semestre et de planifier l'enseignement en conséquence (Meyer *et al.*, 2014). Ainsi, le professeur concerné se retrouve à planifier son semestre en ayant en tête tous les besoins éducatifs qui pourraient se manifester en cours de route. Il peut d'ores et déjà prévoir des modalités variées autant pour l'enseignement et les évaluations que pour les activités d'apprentissage. Selon le CAST (2011), la pédagogie universelle vise la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui s'appliquent à tous les individus. D'ailleurs, afin d'accompagner les professeurs dans la préparation de leur cours, les auteurs de la pédagogie universelle proposent un modèle de planification pour tous les apprenants, soit le modèle Planning for All Learners (PAL) (Hall, Meyer et Strangman, 2006; Meo, 2008). Ce modèle propose une démarche concrète afin de planifier un curriculum plus flexible et susceptible de mieux répondre de manière collective à la diversité des besoins éducatifs présents dans la salle de classe (Meo, 2008). Le PAL souligne la pertinence de travailler en collaboration et de faire valoir les expertises de chacun pour s'assurer que le curriculum planifié s'inscrive en cohérence avec les principes de flexibilité de la pédagogie universelle (Meo, 2008). C'est par un processus en quatre étapes qu'il est possible d'y parvenir.

La première étape, *établir des buts*, invite l'enseignant à identifier les objectifs et les exigences de son cours. C'est à cette étape que le professeur déterminera de manière précise et explicite ses intentions pédagogiques, les savoirs essentiels visés ainsi que le contenu et le sujet qui seront abordés (Bergeron *et al.*, 2011). Il importe que le professeur distingue bien les apprentissages que tous devront réaliser de ceux pour lesquels une certaine flexibilité pourrait avoir lieu (Meo, 2008). C'est à partir de la définition des objectifs d'apprentissage et des intentions pédagogiques qu'il est

possible de le faire. La première étape concerne donc le contenu à apprendre. Au moment de la seconde étape, soit *analyser la situation actuelle*, l'enseignant doit analyser ses pratiques actuelles et identifier les méthodes, le matériel et les évaluations qui lui permettent d'atteindre les buts identifiés à l'étape précédente. Il doit également, au cours de cette étape, dresser un portrait de sa salle de classe. Ainsi, l'enseignant doit tenter d'identifier les possibles barrières aux apprentissages de ses apprenants, quelles qu'elles soient. Cependant, « dans la définition des obstacles à l'apprentissage et des caractéristiques individuelles des élèves, il est essentiel de partager cette responsabilité avec les élèves et d'ainsi soutenir le développement de leur autodétermination » (Bergeron *et al.*, 2011, p. 99). À la troisième étape, soit *appliquer la pédagogie universelle*, l'enseignant est invité à planifier la mise en œuvre des trois principes de flexibilité de la pédagogie universelle en se servant des lignes directrices. C'est à ce moment qu'il tient compte des éléments recueillis aux deux premières étapes pour choisir les éléments issus de la pédagogie universelle susceptibles de l'aider à mieux répondre aux besoins variés de tous les étudiants. C'est lors de la quatrième étape, *mettre en œuvre la situation d'enseignement-apprentissage*, qu'il peut enseigner en suivant sa planification. La figure 9 offre une représentation schématique de ce modèle.

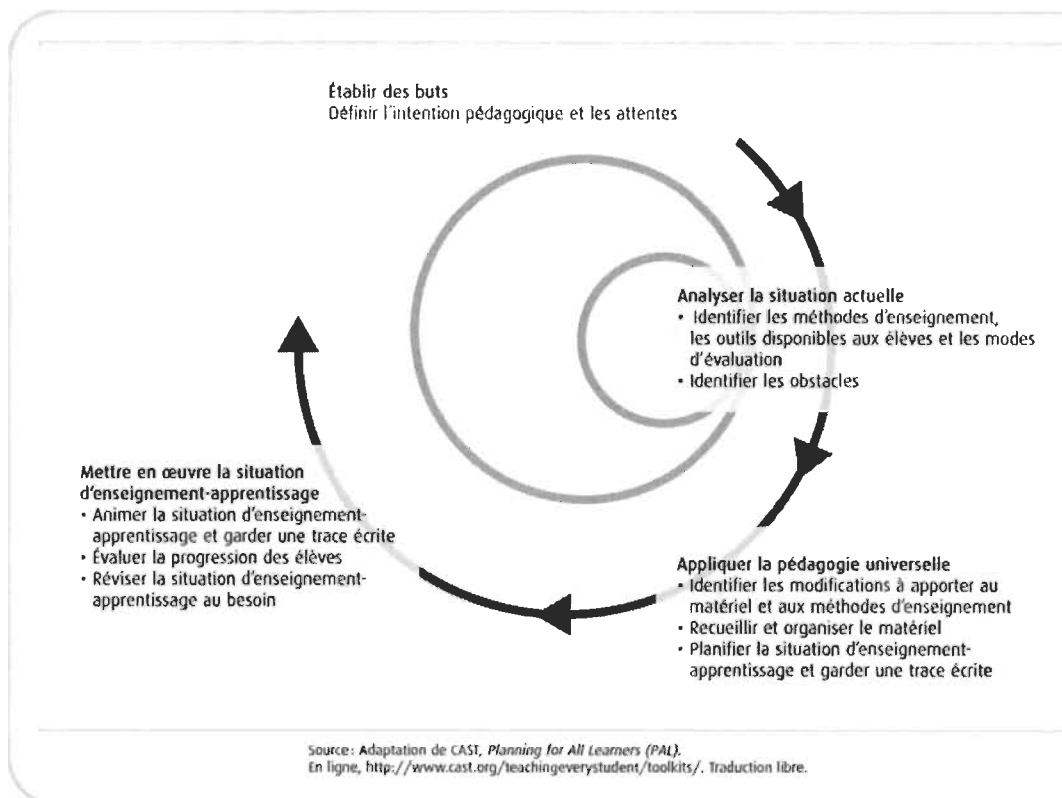


Figure 9. Processus de planification pour tous les apprenants (Bergeron *et al.*, 2011, p. 98)

Comme la figure 9 l'illustre bien, ce processus est cyclique et l'enseignant peut se réajuster à tout moment (Hall *et al.*, 2006).

1.2.4.6. Les apports connus de la pédagogie universelle

Bien que peu d'études empiriques sur l'efficacité de la pédagogie universelle aient été menées (Smith, 2012), les écrits disponibles permettent d'en ressortir trois principaux apports. Premièrement, Burgstahler (2013a) avance que la pédagogie universelle est une approche proactive qui favorise un plus grand accès à l'apprentissage pour un plus grand nombre d'étudiants du postsecondaire en réduisant le besoin de mettre en place

des accommodements individuels. Par exemple, lors de rédactions, l'utilisation des technologies d'aide pourrait être proposée à tous les étudiants de la classe, sans distinction liée à la notion de handicap.

Deuxièmement, Meyer *et al.* (2014) stipulent que la pédagogie universelle est composée d'un ensemble de principes scientifiques formant la pierre d'assise d'une pratique d'enseignement offrant plus de flexibilité aux différents apprenants. Ces auteurs font aussi ressortir le fait que les programmes actuels d'enseignement ont été conçus pour un étudiant moyen n'ayant pas vraiment de difficultés importantes d'apprentissage. Or, ce genre d'étudiant se rencontre de moins en moins souvent (Burgstahler, 2013c; Coyne *et al.*, 2009; Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Fédération des cégeps, 2015; Meyer *et al.*, 2014; Meyer et Rose, 2009). De plus, les recherches en neurosciences et en éducation mettent en l'avant le fait que l'apprentissage se produit dans l'interaction de l'apprenant avec son environnement, qui est lui-même complexe en soi (Meyer *et al.*, 2014; Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012). Ces recherches confirment la grande variété des styles d'apprentissage et la flexibilité dans les méthodes d'enseignement (Burgstahler, 2013c; Meyer *et al.*, 2014; Meyer et Rose, 2009).

Troisièmement, à la lumière de ses trois principes de flexibilité, la pédagogie universelle peut mener à une expérience d'apprentissage positive et efficace, puisqu'elle offre plus de flexibilité dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (Meyer *et al.*, 2014). La pédagogie universelle apparaît alors comme une approche inclusive, qui offre la possibilité à tous les apprenants de la classe de dévoiler leur plein potentiel (Barile *et al.*, 2012; Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012). Ce faisant, une telle approche, qui accorde de l'importance non pas seulement aux aspects cognitifs de l'apprentissage, mais également à ses aspects affectifs, permet aux

apprenants d'être activement engagés dans leurs apprentissages : « De nombreux avantages découlent de la pédagogie universelle, dont l'amélioration de l'apprentissage, un rehaussement de la motivation chez les apprenants et le sentiment pour les professeurs d'être mieux outillés pour déterminer les besoins des apprenants. » (Bergeron *et al.*, 2011, p. 87)

La pédagogie universelle, lorsque mise en œuvre de façon adéquate, offre également la flexibilité nécessaire aux apprenants pour faire des choix qui les motivent et les stimulent (Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012; Rose et Meyer, 2002). En ce sens, des enquêtes et des groupes de discussion auprès d'étudiants du postsecondaire et de professeurs ayant pour but d'étudier le processus d'implantation de la pédagogie universelle en contexte postsecondaire ont permis de montrer que cette dernière a le potentiel d'augmenter la persévérance et la rétention des étudiants ayant des difficultés en diminuant les barrières à l'apprentissage (Black, Weinberg et Brodwin, 2014; McGuire et Scott, 2006b; Schelly, Davies et Spooner, 2011). Ces résultats sont cohérents avec le fait que la pédagogie universelle peut avoir un impact sur le plaisir d'apprendre ou tout simplement, sur le goût d'aller à l'école. En effet, les apprenants pouvant exercer des choix quant à la réalisation des différentes tâches qui leur sont proposées ont plus de chances d'être motivés à apprendre (Coyne *et al.*, 2009). De plus, l'exercice du choix chez les apprenants constitue une stratégie efficace pour le développement de comportements autodéterminés qui, à leur tour, contribuent à la persévérance scolaire (Deci et Ryan, 2002).

D'autres auteurs en sont arrivés à des résultats similaires en s'attardant à la planification de cours en ligne pour des étudiants du postsecondaire selon les principes de flexibilité de la pédagogie universelle (Scott, Temple et Marshall, 2015). Ils font ainsi ressortir l'impact positif de la mise en œuvre de ces principes sur l'apprentissage des

apprenants par l'augmentation de leur sentiment d'engagement et leur motivation (Scott *et al.*, 2015). L'étude de Katz (2013) s'attardant à la validation d'un modèle de mise en œuvre de la pédagogie universelle au primaire et au secondaire a révélé que l'engagement des étudiants était significativement plus élevé lorsque la mise en œuvre était réussie. Cette même auteure, dans le cadre d'une autre étude, a fait ressortir que le stress des professeurs diminue lorsqu'ils possèdent un modèle de référence pour les guider dans la mise en œuvre des principes de la pédagogie universelle (Katz, 2015). Elle a aussi fait valoir que le sentiment d'autoefficacité de ces professeurs tend à augmenter en contexte de pédagogie universelle (Katz, 2015). Une autre étude au postsecondaire a mis de l'avant, en s'intéressant à la manière dont certains professeurs en formation initiale mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle, que tous les apprenants de la classe tirent des bénéfices de la variété des options prescrites par cette approche (Courey, Tappe, Siker et LePage, 2013). Cette même étude fait aussi ressortir l'importance de la formation aux principes de flexibilité de la pédagogie universelle. D'autres auteurs vont dans le même sens. Effectivement, une étude ayant recueilli la perception des étudiants du postsecondaire sur l'utilisation des principes de la pédagogie universelle employés par leur professeur a mis en évidence que la formation des professeurs, même de courte durée, a une influence directe sur la variété des principes mis en œuvre (Davies *et al.*, 2013).

Également, il apparaît qu'un plus grand accès au contenu à apprendre tend à bonifier les apprentissages et à augmenter la motivation des apprenants du postsecondaire (McGuire-Schwartz et Arndt, 2007). Dans le même sens, la variété du matériel présenté par le professeur au postsecondaire semble avoir un impact positif sur la motivation et leur engagement dans le cours (Black, Weinberg et Brodwin, 2015). D'ailleurs, selon Davies *et al.* (2013), les apprenants ayant des défis scolaires profitent positivement de cette approche qui contribue à leur persévérance scolaire. Smith (2012) ajoute même

que les principes de flexibilité permettent d'aider le professeur du postsecondaire à se souvenir des besoins spécifiques de ses apprenants et de les prendre en considération lorsqu'il enseigne. Ainsi, il semble que les principes de flexibilité de la pédagogie universelle, en plus d'avoir une influence positive sur l'apprentissage et l'engagement des apprenants, permettent de diminuer les barrières et donc d'enseigner à une diversité d'étudiants (Black, 2012; Meyer *et al.*, 2014). C'est d'ailleurs la force de la pédagogie universelle de s'inscrire dans une perspective inclusive qui fera l'objet de la prochaine section.

1.2.4.7. La pédagogie universelle comme pratique inclusive

La pédagogie de l'inclusion scolaire a pour objectif de contrer les exclusions basées sur les différences entre les apprenants (Vienneau, 2006). Selon cet auteur, elle repose sur une philosophie basée sur la pleine participation de tous les apprenants à tous les aspects de la vie communautaire et sociale. Pour y arriver, cela suppose la mise en œuvre d'une série de mesures autant administratives que pédagogiques pour satisfaire les besoins éducatifs de tous les apprenants à l'intérieur de la classe ordinaire. Ainsi, la pédagogie de l'inclusion insiste sur la valorisation de la diversité. L'esprit même de la pédagogie universelle est tout à fait cohérent avec cette visée. Effectivement, Bergeron *et al.* (2011) mettent en évidence le fait que la pédagogie universelle propose de prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles au sein de la classe ordinaire. De cette façon, elle favorise une culture d'apprentissage qui accepte la diversité et qui amène les apprenants à démontrer leurs connaissances d'une multitude de façons (Jorgenson et Weir, 2002). Aussi, la pédagogie de l'inclusion scolaire repose sur la reconnaissance du caractère unique de chaque apprenant et sur la coopération (Vienneau, 2006). Il en est de même pour la pédagogie universelle, qui vise à offrir le plus d'options possibles pour que les apprenants puissent faire des choix

qui correspondent à la nature de leurs besoins éducatifs et de leurs préférences d'apprentissage (Meyer *et al.*, 2014). Vienneau (2006) fait également ressortir l'importance de la pleine participation et du développement de l'autonomie dans les dimensions de la pédagogie de l'inclusion. Encore une fois, une des finalités de la pédagogie universelle consiste à offrir une multitude de choix aux apprenants, à développer leur autonomie et leur participation, en plus de les amener à devenir des acteurs importants de leur apprentissage (Meyer *et al.*, 2014).

1.2.4.8. Les défis de la pédagogie universelle

Bien que prometteuse, la pédagogie universelle doit faire face à des défis. Les études qui la concernent sont principalement de nature descriptive et portent essentiellement sur l'application des principes de flexibilité (Smith, 2012). À cela, Davies *et al.* (2013) ajoutent que bien que les recherches montrent l'influence positive des principes de flexibilité de la pédagogie universelle sur l'apprentissage, il est encore difficile de qualifier ou de quantifier cette influence. En outre, peu d'études portent sur les résultats scolaires des apprenants qui ont évolué en contexte de pédagogie universelle (Edyburn, 2010). Même si peu d'études se penchent sur son implantation, (Smith, 2012), elles soulèvent certaines barrières à sa mise en œuvre. En ce sens, dans une étude qui visait à examiner l'expérience et le processus d'appropriation de la pédagogie universelle de professeurs du primaire en mathématiques, Dallas *et al.* (2014) font ressortir que le manque de collaboration, le manque de temps, le manque de formation et d'accompagnement des professeurs dans la mise en œuvre des principes de la pédagogie universelle de même que la résistance au changement constituent des barrières de l'implantation de cette approche. De plus, il apparaît que les professeurs eux-mêmes sont confrontés à des mandats qui peuvent être contradictoires. Effectivement, lors de l'évaluation, ils doivent en quelque sorte statuer

sur les apprentissages de l'apprenant. La pédagogie universelle les amène toutefois à valoriser une multitude de stratégies pédagogiques pour amener l'apprenant à faire des choix en fonction de ses besoins et de ses préférences :

Inévitablement, les professeurs sont aux prises avec ce double mandat des plus contradictoires qui contribue à rendre difficiles la mise en place de pratiques inclusives centrées sur la diversité et sur le développement du plein potentiel de chacun ainsi que la mise en œuvre d'une pédagogie universelle centrée sur l'accessibilité et la flexibilité (Bergeron *et al.*, 2011, p. 101).

En conclusion, il appert que la pédagogie universelle peut contribuer à l'enseignement en contexte de diversité. Ses trois principes de flexibilité servent de guide aux professeurs, notamment dans la planification de leur enseignement. La flexibilité de cette approche participe à la valorisation des différences, en plus d'agir positivement sur l'engagement et la motivation des apprenants. Chose certaine, cette approche prometteuse mérite un investissement chez les professeurs, notamment en matière d'accompagnement et de formation (Davies *et al.*, 2013). En effet, la transformation d'une classe en un lieu d'apprentissage universel repose sur un processus d'appropriation des trois principes de flexibilité et constitue en soi un changement de pratiques pédagogiques significatif.

1.2.5. Les objectifs de recherche

Pour répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'apprenants en contexte postsecondaire, la présente étude vise à répondre aux objectifs suivants :

1. Décrire la façon dont des professeurs ou des chargés de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la pédagogie universelle.

2. Décrire la façon dont des professeurs ou des chargés de cours universitaires mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle.
3. Décrire l'évolution de leur positionnement sur le continuum normalisation — dénormalisation à la suite de l'appropriation et de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle.

CHAPITRE 2 — LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre décrit la méthodologie de recherche. Une première section s'attarde au type d'étude choisi. Il sera ensuite question des participantes ayant pris part à l'étude. Puis, une troisième section s'intéresse au déroulement de l'étude, suivi d'une autre portant sur les outils de collecte de données. Enfin, une dernière section porte sur le traitement et l'analyse des données colligées dans le cadre de cette recherche.

2.1. LE TYPE DE RECHERCHE

Avec une visée descriptive et compréhensive, ce projet s'inscrit dans le paradigme qualitatif interprétatif, défini par Anadon (2006) comme étant la compréhension des significations que les individus donnent à leur vie et à leurs expériences. À ce stade, il importe de se concentrer sur le type de recherche qui a été ici choisi, soit l'étude de cas.

2.1.1. L'étude de cas

Comme l'étude de cas « est appropriée pour la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes, individuels ou collectifs »

(Thomas, 2011, Woodside et Wilson, 2003, cités dans Gagnon, 2012, p.2) et qu'elle s'intéresse à un événement ou un processus actuel et véritable (Beaudry et Miller, 2016) en plus de permettre une description détaillée (Karsenti et Demers, 2011), elle apparaît comme un choix approprié pour cette recherche. Selon la perspective interprétative de Merriam (1998) retenue pour ce projet, l'étude de cas met l'accent sur la découverte et la compréhension du cas, puisqu'elle s'attache au sens des choses. Elle a l'avantage, par une description détaillée du cas à l'étude, de rendre toute la complexité d'une situation par un portrait détaillé, réaliste et unique (Cohen, Manion et Morrison, 2013; Karsenti et Demers, 2011). Puisque sa flexibilité permet une analyse ou une description détaillée d'un cas afin de fournir une compréhension approfondie (Gagnon, 2012; Merriam, 1998, 2002; Merriam et Thisdell, 2016; Roy, 2010), l'étude de cas est en cohérence avec les objectifs de cette recherche. En ce sens, elle permet une description fidèle et une analyse rigoureuse d'un phénomène ou d'une unité sociale – le cas – servant à illustrer, soutenir ou réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte de données (Merriam, 1998, 2002).

L'étude de cas comme méthode de recherche permet de comprendre plus clairement l'unicité d'une situation particulière dans son contexte naturel (Cohen *et al.*, 2013) en offrant une description détaillée du cas analysé. Merriam et Tisdell (2016) précisent que ce qui distingue l'étude de cas comme méthode de recherche des autres approches qualitatives et de l'étude de cas comme méthode d'analyse des données est le fait de s'intéresser à un phénomène bien circonscrit et choisi pour son unicité, soit le cas. Ce faisant, cette méthodologie offre la possibilité de s'attarder en profondeur à une situation d'une manière qui n'est pas toujours possible par une analyse quantitative (Cohen *et al.*, 2013). Elle cherche à relever tous les aspects pouvant servir à mieux comprendre cette situation et à en offrir une description approfondie. C'est ainsi qu'elle permet de saisir davantage un phénomène pour en

faire une interprétation qui est utilisée par les acteurs concernés pour progresser (Cohen *et al.*, 2013). Dans cette perspective, l'étude de cas accorde aussi une place prépondérante au chercheur. En effet, ce dernier est considéré comme le principal outil d'analyse par sa capacité à observer, se questionner et interpréter les données (Merriam et Thisdell, 2016).

2.1.2. La définition du cas

De façon plus spécifique, l'étude dont il est ici question a pour objectifs de décrire la façon dont des professeurs ou chargés de cours universitaires s'approprient et mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Cette étude veut aussi décrire l'évolution du positionnement des professeures ou chargées de cours participant sur le continuum normalisation — dénormalisation à la suite de l'appropriation et de la mise en œuvre de ces principes. Puisque les objectifs visent essentiellement à décrire et comprendre un phénomène, l'étude de cas apparaît comme un devis de recherche approprié. Les objectifs de recherche s'attardent ainsi au « comment » du phénomène, ce qui est cohérent avec les postures interprétative et descriptive de Merriam (2002). Ce devis de recherche est adéquat, car il permet d'observer un cas particulier et ses manifestations, tout en donnant au chercheur la flexibilité nécessaire pour l'utilisation de plusieurs outils de collecte de données (Cohen *et al.*, 2013). Dans le cadre de cette étude, le cas investigué est le processus d'appropriation et de mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Cohen *et al.* (2013) et Merriam (1998, 2002) mettent en évidence que les résultats issus d'une étude de cas sont généralement plus accessibles que ceux

d'autres types de méthodologie par leur souci de rapporter tous les aspects d'une réalité.

Cette étude apparaît réalisable autant sur le plan des ressources humaines que sur celui des ressources matérielles, puisque l'université participante a déjà entamé une réflexion à l'égard des principes de flexibilité de la pédagogie universelle dans un projet de recherche visant le développement d'un répertoire de pratiques illustrant ces principes dans différents champs disciplinaires à travers une démarche de coconstruction (Rousseau *et al.*, 2016). C'est d'ailleurs cette réflexion sur les principes de flexibilité de la pédagogie universelle qui justifie le processus de sélection des participantes sur une base volontaire. Effectivement, bien que certains auteurs avancent que l'étude de cas est appropriée lorsque le chercheur sélectionne lui-même les participants (Roy, 2009), Cohen *et al.* (2018) sont plutôt d'avis que c'est le cas lui-même qui devrait guider la sélection des participants. Comme la présente étude a pour cas le processus d'appropriation et de mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle, il apparaît tout à fait justifié de sélectionner les participantes sur une base volontaire à partir de celles du projet de Rousseau *et al.* (2016). De plus, il importe de préciser que la présente étude de cas repose sur deux phases, permettant de décrire et de comprendre le cas de l'appropriation (phase 1) et de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle (phase 2), qui seront chacune abordées dans un des deux articles présentés dans le prochain chapitre. La première phase, sujet du premier article, s'inscrit dans le projet de recherche de Rousseau *et al.* (2016) et décrit la façon dont les professeurs et chargés de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la pédagogie universelle (objectif 1). La seconde phase de cette étude, objet du deuxième article, vise à décrire la façon dont ces mêmes professeurs et chargés de cours mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle (objectif 2) et l'évolution de leur positionnement

sur le continuum normalisation — dénormalisation à la suite de l'appropriation et de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle (objectif 3).

2.2. LES PARTICIPANTES⁷

La présente étude de cas se déroule à l'intérieur d'une université québécoise comptant 14 500 étudiants, dont 1 700 étudiants internationaux (Université du Québec à Trois-Rivières, 2018) et 595 étudiants en situation de handicap (AQICESH, 2017). Le recrutement des professeures ou des chargées de cours participant à la présente étude s'est effectué en deux phases, et ce, à partir des participantes du projet de recherche de Rousseau *et al.* (2016).

2.2.1. Les participantes de la première phase

Les participantes invitées à participer à la première phase sont les seize participantes issues du projet de Rousseau *et al.* (2016). Les professeures et chargées de cours ayant choisi de participer proviennent de différents départements, soit : psychoéducation, sciences de l'éducation, sciences de l'activité physique, ergothérapie, loisir, culture et tourisme, sciences infirmières ainsi que mathématiques, informatique et génie. Afin de maximiser la réflexion entourant les principes de flexibilité de la pédagogie universelle, les participantes étaient invitées à constituer des groupes de travail en fonction de leur

⁷Comme la très grande majorité des participantes sont des femmes, c'est le féminin qui sera utilisé pour la suite de la thèse.

département de provenance. Ce sont donc neuf groupes de travail (le tableau 6 présente la répartition de ces groupes) qui ont été formés, dont deux en psychoéducation, deux en sciences de l'éducation, un en sciences de l'activité physique, un en ergothérapie, un en loisir, culture et tourisme, un en sciences infirmières, et un en mathématiques, informatique et génie.

Il est à noter que dès la première rencontre, les participantes avaient été informées de la possibilité d'un éventuel projet de recherche doctoral s'imbriquant à celui auquel elles participaient. Afin d'approfondir le vécu de ces professeures et chargées de cours quant à l'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle, à la session d'hiver 2017, ces participantes ont reçu une invitation, par courriel, à participer à un projet distinct, notamment à une entrevue semi-dirigée. Ce sont huit participantes qui ont répondu favorablement à cette invitation, dont six professeures et deux chargées de cours. De ces participantes, deux n'ont pas donné suite à la demande de rendez-vous pour l'entrevue semi-dirigée, et ce, malgré une relance par courriel et par appel téléphonique. Ces deux participantes n'ont donc pas pu prendre part à l'étude. Six participantes (quatre professeures et deux chargées de cours) ont réalisé une entrevue semi-dirigée visant à décrire la façon dont des professeurs ou des chargés de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la pédagogie universelle (objectif 1 et contenu du premier article). De ces six participantes, l'une d'entre elles a moins de 5 années d'expérience en enseignement au postsecondaire, 4 ont entre 5 et 10 ans d'expérience et une a plus de 10 ans d'expérience. Également, 4 de ces participantes ont une formation initiale en enseignement et les deux autres ont une formation spécifique à la discipline qu'elles enseignent. Ainsi, la première phase de cette étude de cas s'intéressant à l'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle comprend deux parties. La première est imbriquée au projet de Rousseau *et al.* (2016) et comporte seize participantes. La seconde compte six

participantes. Le tableau 6 offre un portrait général des participantes de la première phase.

Tableau 6. Description des participantes de la première phase

| Phase 1 : Première partie (rencontres de coconstruction) | | | | |
|--|------------------------|-----------------------------|-----------------|------------------|
| Obj. 1: Décrire la façon dont des professeurs ou des chargés de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. | | | | |
| Département | Nombre de professeures | Nombre de chargées de cours | Nombre d'hommes | Nombre de femmes |
| Psychoéducation (2 dyades) | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Sciences de l'éducation (2 dyades) | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Sciences de l'activité physique (1) | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ergothérapie (1 triade) | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Loisir, culture et tourisme (1 dyade) | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Sciences infirmières (1 triade) | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Mathématiques, informatique et génie (1 dyade) | 1 | 1 | 1 | 1 |
| TOTAL | 11 | 6 | 1 | 16 |
| Phase 1 : Deuxième partie (entrevues semi-dirigées et questionnaires) | | | | |
| Département | Nombre de professeures | Nombre de chargées de cours | Nombre d'hommes | Nombre de femmes |
| Psychoéducation | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Sciences de l'éducation | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Sciences de l'activité physique | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ergothérapie | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Loisir, culture et tourisme | 0 | 1 | 0 | 1 |
| TOTAL | 4 | 2 | 0 | 6 |

2.2.2. Les participantes de la seconde phase

Au moment de réaliser la deuxième phase de la présente étude, une invitation a été envoyée par courriel aux six professeures et chargées de cours qui avaient accepté de prendre part à l’entrevue semi-dirigée, afin de solliciter leur participation à la seconde phase du projet décrivant la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle (objectif 2 et contenu du second article) et à l’évolution du positionnement des professeures et des chargées de cours sur le continuum normalisation — dénormalisation à la suite de l’appropriation et de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle (objectif 3 et contenu du second article⁸). Trois professeures en provenance des départements des sciences de l’éducation, sciences de l’activité physique et ergothérapie ont répondu positivement à l’appel. Ces participantes ont entre 5 et 10 ans d’expérience en enseignement postsecondaire et ont une formation initiale en enseignement même si elles n’enseignent pas nécessairement au département des sciences de l’éducation. Contrairement au devis de recherche quantitatif, pour une étude de cas, il n’y a pas de règle particulière quant au nombre de participantes nécessaires (Cohen *et al.*, 2018). Il importe de sélectionner les participantes issues du cas déterminé, les professeures et chargées de cours qui s’approprient les principes de flexibilité de la pédagogie universelle, afin de pouvoir en extraire la meilleure compréhension possible (Merriam et Thisdell, 2016). Dans le cadre d’une étude de cas comme celle-ci, il faut s’assurer d’avoir suffisamment de

⁸ Bien que dans la thèse doctorale cet objectif est le troisième, dans le second article s’intéressant à la mise en œuvre de la pédagogie universelle, il est considéré comme le deuxième.

participantes pour décrire le plus réalistement possible la façon dont les professeures ou chargées de cours mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Effectivement, trois professeures ou chargées de cours permettent d'obtenir cette richesse des données sans pour autant alourdir le processus de collecte par une abondance de données difficiles à interpréter et analyser (Cohen *et al.*, 2018).

2.3. LE DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE DE CAS

Après avoir précisé les objectifs de recherche et dévoilé les participantes de cette étude de cas, il importe de porter une attention particulière à son déroulement.

2.3.1. Le déroulement de la première phase

Il est primordial de rappeler, d'entrée de jeu, que cette première phase visait la coconstruction d'un répertoire de pratiques illustrant les principes de flexibilité de la pédagogie universelle par un groupe de professeures ou de chargées de cours œuvrant en contexte universitaire. C'est au cours de cinq rencontres (une rencontre d'une journée, quatre rencontres d'une demi-journée entre octobre 2015 et août 2016), que les seize participantes ont été amenées à découvrir les principes de flexibilité de la pédagogie universelle et à s'interroger sur ces derniers. La première rencontre s'est déroulée sur une journée complète. Elle avait pour objectif d'explorer les défis associés à la réussite des étudiants universitaires, dont ceux en situation de handicap, et plus largement l'ensemble des étudiants qui composent la classe, et de développer une connaissance commune des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Trois

autres rencontres, d'une durée d'une demi-journée, ont permis aux participantes de s'approprier les principes de flexibilité de la pédagogie universelle à l'aide d'échanges en équipe de travail, suivi d'échanges en grand groupe et d'activités de planification à l'aide du PAL (CAST, 2011) en vue de créer le répertoire de pratiques. La cinquième rencontre a essentiellement servi à la révision et à la bonification de ce répertoire. Un enregistrement sonore de toutes ces rencontres a été effectué. Lors des activités de planification, les notes manuscrites des participantes ont aussi été conservées. Pour les besoins spécifiques de la présente étude de cas, à la session d'hiver 2017, les participantes au projet de Rousseau *et al.* (2016) ont tous reçu une invitation par courriel à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée (Annexe II) portant sur leur expérience d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. L'entrevue avait pour objectif de préciser des éléments restés sans réponses lors des cinq rencontres mentionnées précédemment. À la suite de l'invitation, six entrevues individuelles ont eu lieu à l'hiver 2017. À la fin de l'entrevue, les participantes ont été invitées à remplir un court questionnaire (Annexe III) pour situer leur positionnement sur le continuum normalisation — dénormalisation⁹.

⁹ Il importe de noter qu'il aurait été intéressant que les participantes complètent ce questionnaire avant les rencontres de co-construction, toutefois cela était impossible puisque ces rencontres se sont déroulées avant le début de la collecte de données associées à cette thèse doctorale.

2.3.2. Le déroulement de la deuxième phase

Il est important de rappeler que la deuxième phase de la présente étude de cas s'intéresse à la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle (objectif 2 contenu du second article). Pour cette seconde phase, une invitation a été envoyée par courriel à la session d'hiver 2017 aux six participantes qui avaient accepté de participer à la première phase. Trois professeures avaient accepté l'invitation et elles ont été observées en salle de classe durant deux de leur cours de trois heures afin d'illustrer de quelle manière elles mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. À la suite de ces deux observations, une entrevue individuelle d'explicitation (Annexe IV) a eu lieu au cours de laquelle il a été possible d'approfondir l'expérience de mise en œuvre des trois principes de flexibilité de la pédagogie universelle des participantes. À la fin de cette entrevue, les participantes ont rempli un court questionnaire (Annexe V) afin de voir l'évolution de leur positionnement sur le continuum normalisation — dénormalisation. La figure 10 présente un rappel de la question et des objectifs de recherche ainsi qu'une synthèse du déroulement en deux phases de la présente étude de cas.

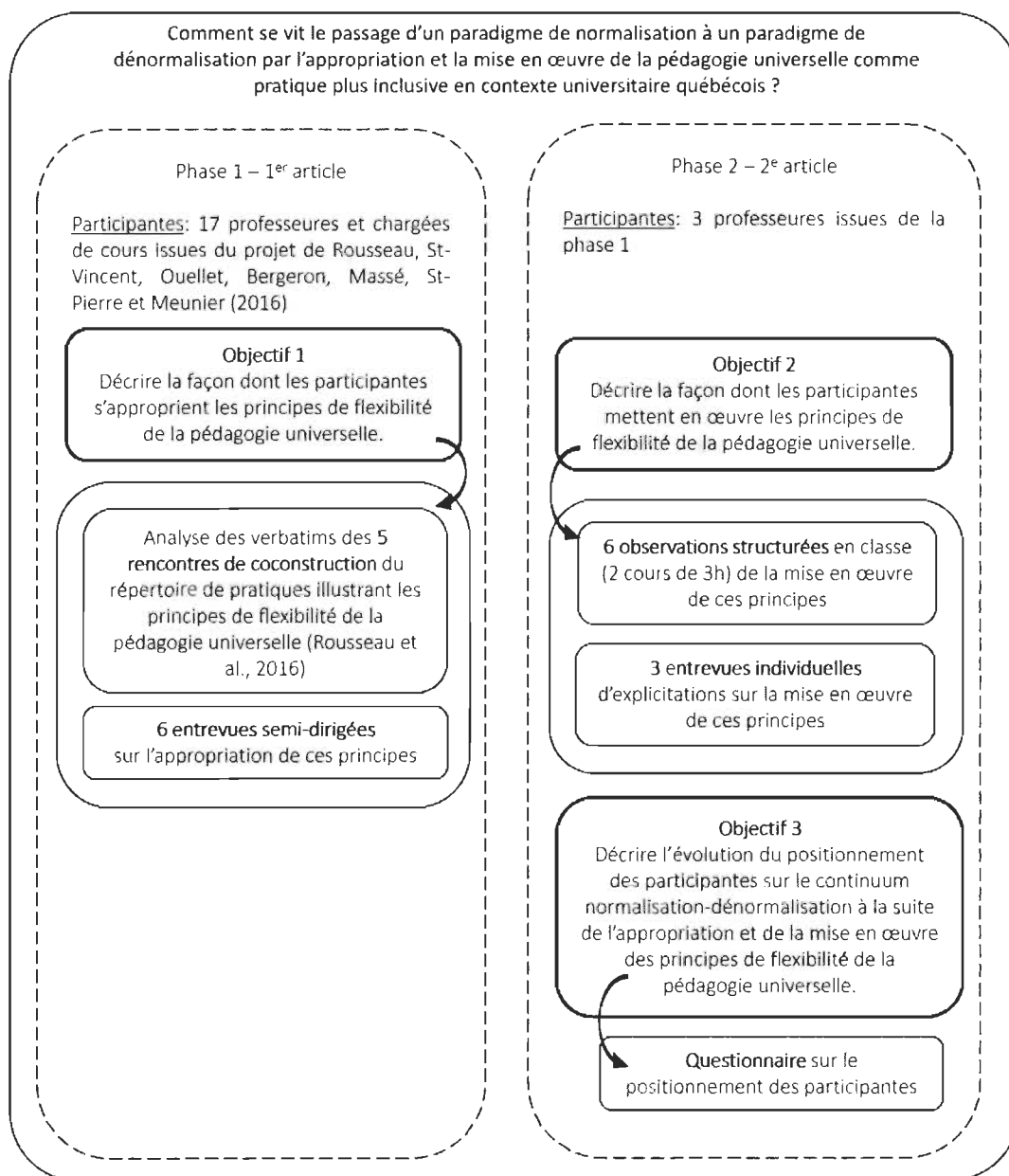


Figure 10. La synthèse du déroulement de l'étude de cas.

2.4. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Maintenant que le déroulement de la présente étude de cas apparaît plus clairement, il importe de se centrer sur les outils de collecte de données utilisés dans les deux phases.

2.4.1. Les outils de collecte de données associés à la première phase

Aux fins de la collecte de données de cette première phase, plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés, dont : le verbatim des rencontres de coconstruction du répertoire de pratiques, les différents documents utilisés par les participantes, une entrevue semi-dirigée individuelle et un questionnaire.

2.4.1.1. Le verbatim des rencontres de coconstruction du répertoire de pratiques

Les enregistrements audio des cinq rencontres de coconstruction du répertoire de pratiques illustrant les principes de flexibilité de la pédagogie universelle ont été transcrits sous forme de verbatims par la chercheuse aux fins d'analyse. Un enregistrement pour les discussions en grand groupe et un autre par dyade au moment où les participantes étaient invitées à travailler en petits groupes ont été effectués. À cet effet, Merriam et Thisdell (2016) mentionnent qu'il est approprié que le chercheur transcrive lui-même ses entretiens ou ses rencontres, puisqu'il peut davantage s'imprégner des données. Ces verbatims servent essentiellement à mieux comprendre comment s'est effectuée l'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle par les professeures ou chargées de cours participantes. Patton (2015)

soutient que le fait d'enregistrer des rencontres de travail comme celles-ci peut permettre d'avoir accès aux interactions des participantes sans la possible gêne ou intrusion que peut causer la présence du chercheur.

2.4.1.2. Les différents documents utilisés par les participantes et par la chercheuse

Bien que dans une étude de cas, l'observation et l'entrevue soient généralement les principaux outils de collecte de données (Cohen *et al.*, 2018), il apparaît que différents documents utilisés par les participantes peuvent aussi constituer des outils pertinents (Yin, 2014). C'est dans cet esprit que les notes manuscrites prises par les participantes durant les rencontres de coconstruction sont utilisées pour compléter les informations contenues dans les verbatims. Ces notes sont un outil complémentaire pour mieux comprendre l'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle par les participantes. Le répertoire des pratiques illustrant les principes de flexibilité de la pédagogie universelle (Rousseau *et al.*, 2016) est également utilisé aux mêmes fins. Il permet ainsi d'offrir à la chercheuse une vue d'ensemble du processus d'appropriation par les participantes. L'utilisation de ces différents documents permet à la chercheuse d'avoir accès à des éléments qui n'auraient pas pu être identifiés autrement (Patton, 2015). L'utilisation d'un journal de recherche par la chercheuse se fait aussi dans la même optique. Elle peut y consigner ses impressions et sa compréhension afin de garder des traces de sa réflexion et mieux s'imprégner des données. Le fait d'utiliser plusieurs outils de collecte de données contribue à la validité de la recherche en amenant le chercheur à trianguler les données. Cela requiert toutefois de sa part une capacité à synthétiser et à interpréter plusieurs types de données simultanément (Cohen *et al.*, 2018).

2.4.1.3. L'entrevue semi-dirigée individuelle

Une entrevue semi-dirigée individuelle (Annexe II) sert à approfondir la compréhension de la chercheuse relativement à l'appropriation par les participantes des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. L'entrevue est un outil flexible permettant d'obtenir une multitude d'informations tant verbales que non verbales (Cohen *et al.*, 2018). Dans le cadre de notre projet de recherche, l'entrevue a été enregistrée, puis transcrite sous forme de verbatim par la chercheuse. L'entrevue semi-dirigée offre la flexibilité nécessaire à l'approfondissement de la compréhension du chercheur (Cohen *et al.*, 2018). Elle est un processus par lequel le chercheur et les participantes s'engagent dans une conversation s'attardant à des questions liées aux objectifs de la recherche (Merriam et Thisdell, 2016). Ainsi, les questions présentées dans le guide d'entrevue (Annexe II) servent de point de départ et de rappel à la chercheuse pour s'assurer d'avoir toute l'information nécessaire à sa compréhension. Le guide d'entrevue, composé de huit questions, a été développé avec le souci de poser des questions ouvertes permettant aux participantes de répondre librement, sans que la chercheuse induise leurs réponses. Les questions ont été pensées afin d'obtenir le plus d'éléments possible concernant le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Elles portent donc sur l'intérêt des participantes pour ces principes, leur démarche d'appropriation, les différentes étapes au cours desquelles elles ont approfondi leurs connaissances, et sur leur contribution à leur développement professionnel. Les questions ont été bonifiées en cours d'entrevue en fonction des réponses des participantes (Merriam et Thisdell, 2016). Contrairement au questionnaire, l'entrevue permet au chercheur de demander aux participantes de compléter leurs réponses et ainsi d'obtenir plus d'information (Cohen *et al.*, 2018). Ses questions sont flexibles et elles évoluent en fonction des propos des participantes (Merriam et Thidell, 2016). Son principal objectif est d'assurer l'obtention

d'informations particulières (Merriam et Thisdell, 2016). Afin de préserver la validité de l'entrevue, il est important que le chercheur ne laisse pas transparaître ses opinions ou ses biais, mais qu'il fasse plutôt preuve d'ouverture et de bienveillance (Cohen *et al.*, 2018). Aussi, afin de limiter les spéculations quant aux relations de cause à effet qui n'auraient pas lieu d'être et augmenter la validité de l'entrevue, le « pourquoi » n'a pas été utilisé dans la formulation des questions (Merriam et Thisdell, 2016).

2.4.1.4. Le questionnaire individuel sur le positionnement des participantes

Un questionnaire (Annexe III) a été utilisé à la fin de l'entrevue semi-dirigée. Au moment d'en formuler les énoncés, une attention particulière a été portée sur sa qualité à répondre aux objectifs de recherche, la présence de tous les éléments nécessaires à l'atteinte des objectifs et la formulation de questions pertinentes et compréhensibles (Cohen *et al.*, 2018). Ce questionnaire compte quatre énoncés sur lesquels les professeures ou chargées de cours doivent situer leur positionnement sur le continuum normalisation — dénormalisation à l'aide d'une échelle de type Likert, qui permet de quantifier des informations d'ordre qualitatives pour obtenir un score. L'échelle Likert est utile pour le chercheur, puisqu'elle permet de conserver la sensibilité de la réponse tout en générant un nombre (Cohen *et al.*, 2018). Afin de construire ce questionnaire, les éléments principaux du continuum normalisation — dénormalisation de Pekarsky (1981) ont été repris et adaptés au contexte postsecondaire. Le questionnaire a été bonifié à la suite d'une consultation de la Professeure Angela AuCoin de l'Université de Moncton, spécialiste de la dénormalisation. Sa contribution a permis de clarifier certains éléments du continuum repris dans le questionnaire. Aussi, il a été prévu que les énoncés ne mesurent qu'un seul élément chacun (Cohen *et al.*, 2018). Ce questionnaire a l'avantage d'être rempli rapidement et son analyse est toute aussi brève (Cohen *et al.*, 2018). Toutefois, ces

mêmes auteurs avancent qu'il ne permet pas aux participantes d'ajouter des éléments de réponse ou des précisions. Dans le cas ici présent, il n'est pas nécessaire d'obtenir des réponses plus développées, puisque l'objectif du questionnaire est simplement de situer les professeurs sur le continuum normalisation — dénormalisation, et non pas d'en obtenir leur compréhension. Une limite de ce genre de questionnaire est que les participantes peuvent interpréter différemment l'échelle de type Likert. C'est pour cette raison que le vocabulaire utilisé est simple et d'usage courant pour s'assurer de la bonne compréhension des participantes et limiter les différentes interprétations.

2.4.2. Les outils de collecte de données associés à la seconde phase

Aux fins de la collecte de données de cette deuxième phase, plusieurs outils ont été utilisés, dont une observation structurée en salle de classe, un entretien d'explicitation, un questionnaire individuel (le même que pour la phase précédente), le plan de cours des participantes et un journal de bord.

2.4.2.1. *L'observation structurée en salle de classe*

Une observation de deux cours de trois heures dans une classe de chacune des participantes de la deuxième phase s'est déroulée à la fin de la session d'hiver 2017. La durée prévue de trois heures correspond à la durée habituelle d'un cours universitaire. Cette durée a été retenue pour éviter de déranger la participante et ses étudiants à la sortie de la chercheuse en plein cours. Aussi, le fait d'observer un cours complet évite que l'observation se termine au milieu d'une activité. L'observation s'est effectuée dans un contexte naturel, ce qui a pour avantage de permettre au chercheur d'observer les pratiques de la participante au moment où elles se produisent et non

seulement d'observer les pratiques déclarées (Patton, 2015). Le fait d'observer ce qui se produit au moment où cela se produit permet d'identifier des éléments qui auraient échappé à la participante lorsqu'elle le déclare. Également, le fait de procéder à l'observation de deux cours de trois heures chacun permet d'assurer la récurrence de la situation observée et contribue ainsi à l'approfondissement des observations d'une fois à l'autre (Laperrière, 2010). En raison du grand investissement de temps, autant pour la chercheuse que pour les participantes, deux observations semblaient suffisantes pour permettre à cette dernière de recueillir l'information nécessaire (Laperrière, 2010). C'est la chercheuse elle-même qui a procédé à l'observation. Son rôle est celui d'une observatrice non participante, c'est-à-dire qu'elle n'intervient pas auprès des participantes ni de leurs étudiants, et que sa position de chercheuse est établie dès le départ (Cohen *et al.*, 2018).

Une grille d'observation structurée (Annexe VI) a été conçue pour permettre à la chercheuse de bien identifier les éléments principaux de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Cette grille, fortement inspirée des lignes directrices de la pédagogie universelle (CAST, 2011), a permis d'identifier les principes de flexibilité de la pédagogie universelle mis en œuvre par les participantes. Ainsi, l'observatrice a pu indiquer le nombre d'actions associées à chacun des principes, mais aussi de quelle manière ces derniers ont été illustrés. De plus, la chercheuse a pris des notes durant les observations en salle de classe pour ajouter des éléments importants du contexte. La description des lieux physiques et du contexte d'observation est nécessaire pour permettre au chercheur de contextualiser ses observations et d'en tirer une interprétation la plus juste possible de la réalité (Patton, 2015). Afin de guider la chercheuse dans sa prise de notes, la grille d'observation (Annexe VI) comprend les éléments qui doivent nécessairement être observés. Effectivement, afin d'en arriver à une description détaillée de la situation dans laquelle

prend place l'observation, Patton (2015) souligne l'importance de décrire les lieux physiques, les objectifs de l'activité observée, les interactions entre les participantes observées et toute situation qui semble particulière. Ces éléments ont donc tous été ajoutés à la grille d'observation. De plus, afin d'augmenter la qualité de l'observation, il a été nécessaire que la chercheuse mette à l'essai la grille d'observation. Dans cet esprit, cette dernière est allée observer sa directrice de recherche lors d'un cours de trois heures. Cette professeure a été sélectionnée puisqu'elle possède une bonne connaissance des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Le fait de mettre à l'essai la grille d'observation permet d'ajouter la validité des données (Patton, 2015). À la suite de cette observation, la chercheuse et sa directrice de recherche se sont rencontrées dans l'esprit d'un entretien d'explicitation. Cet entretien a d'ailleurs permis d'apporter quelques modifications quant à la mise en forme de la grille d'observation pour en faciliter l'utilisation, et d'ajouter des exemples de mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle.

2.4.2.2. L'entretien d'explicitation

Un entretien d'explicitation (Annexe IV) a été conduit afin d'approfondir les éléments observés. La durée prévue de cette entrevue d'explicitation était de 45 à 60 minutes. Un enregistrement audio de cet entretien a été effectué. L'entretien s'est déroulé le lendemain ou le surlendemain de l'observation pour s'assurer que le cours observé soit toujours dans la mémoire de la participante. L'entretien d'explicitation est un moyen de décrire le vécu d'un individu dans sa dimension finalisée et il est conçu pour connaître toutes les dimensions d'une action (Vermersch, 2015). Ainsi, ce type d'entretien se concentre sur la dimension procédurale de l'action, soit à savoir comment cela s'est passé. Il est la mise en mots d'un événement passé. Dans cette optique, les questions de l'entrevue portent sur une tâche finalisée et bien délimitée

(Vermersch, 2015), ici la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Par ce type d'entretien, le chercheur invite le participant à procéder à une description détaillée de ses actions et il tente d'amplifier sa remémoration (Vermersch, 2015). Le discours du participant permet alors de reconstituer les faits. L'entretien d'explicitation peut être parfois considéré comme directif, puisqu'il force le participant à se centrer sur le procédural par la structure de ses questions (Martinez, 1997). Un guide d'entrevue (Annexe IV) a été conçu, mais il est clair que celui-ci a été bonifié à la suite des observations de chaque participante pour approfondir les éléments restés sans réponse. Les questions qui s'y retrouvent se centrent sur la manière dont la participante a mis en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Par souci de validité, la chercheuse s'est assurée d'obtenir des données uniques et authentiques, et les données de cet entretien ont été triangulées avec celles de l'observation structurée (Martinez, 1997). L'entrevue d'explicitation permet ainsi au chercheur d'enrichir ses données, puisque la participante est invitée à compléter et attester ce qui a été observé. La force de cet entretien est que la mise en mots du participant est comprise comme un fait, et non seulement corroborée par son discours ou son observation (Vermersch, 1998).

2.4.2.3. Le questionnaire sur le positionnement des professeurs

Le questionnaire sur le positionnement des professeures est en fait le même questionnaire (Annexe V) rempli au moment de la première phase. Ce dernier attire toutefois l'attention des participantes sur l'étape de la mise en œuvre. Il sert donc à décrire l'évolution des participantes quant à leur positionnement sur le continuum normalisation — dénormalisation (objectif 3) à la suite de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Ce questionnaire a d'ailleurs été

réinvesti au moment de l'entrevue d'explicitation, où les participantes ont été invitées à décrire leur évolution sur le continuum.

2.4.2.4. Le plan de cours des participantes

Les participantes ont été invitées à partager leur plan de cours pour la session d'hiver 2017 avec la chercheuse. Les plans de cours fournissent une planification d'ensemble de la session et permettent de témoigner de la présence ou l'absence des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Ils servent donc à compléter les observations et les entretiens d'explicitation, en plus de permettre une meilleure triangulation des données et d'augmenter la fidélité des résultats.

2.4.2.5. Le journal de recherche de la chercheuse

Comme pour la première phase, un journal de recherche a été utilisé par la chercheuse. Encore une fois, elle y consigne sa compréhension des éléments observés et ses impressions afin de garder des traces de ses réflexions.

Dans le but de s'assurer de la fiabilité des données issues des deux phases de cette étude de cas, il importe de procéder à la description exhaustive du contexte et des participantes à la recherche (Beaudry et Miller, 2016). Cette description doit être la plus près possible de la réalité du participant (Cohen *et al.*, 2018). Ces mêmes auteurs ajoutent que le fait que le chercheur soit l'observateur, l'intervieweur et celui qui analyse les données permet une description juste du cas, ce qui contribue à la validité de la recherche. La participation du chercheur est essentielle à la collecte de données afin de s'assurer de la valeur des questions relativement aux objectifs de la recherche. À ce sujet, Merriam (1998) mentionne que :

Certaines caractéristiques différencient le chercheur des autres instruments de collecte de données : le chercheur réagit au contexte; il ou elle peut adapter ses techniques aux circonstances; la globalité du contexte peut être considérée; ce qui est connu de la situation peut être élargi grâce à la sensibilité aux aspects non verbaux; le chercheur peut traiter les données immédiatement, peut clarifier et résumer à mesure que l'étude évolue et peut explorer des réponses atypiques (p. 7).

C'est en ce sens que les outils de collecte de données ont été sélectionnés. Toujours pour augmenter la validité de la présente étude de cas, une triangulation des outils de collecte de données a été effectuée (Cohen *et al.*, 2018). Pour la phase 1, les verbatim des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques ont été triangulés avec ceux des entrevues semi-dirigées afin de mieux décrire le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Pour la phase 2, l'observation est considérée comme le point de départ de la collecte de données. Grâce à l'accès aux plans de cours des professeures ou des chargées de cours, on peut mieux contextualiser les observations. Aussi, les entrevues d'explicitation permettent d'obtenir des informations supplémentaires et de valider la compréhension de la chercheuse. C'est également pour plus de rigueur et d'objectivité que cette triangulation des outils de collecte de données et des sources d'information est effectuée. À cet effet, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) mentionnent que la triangulation permet de dégager une riche compréhension des différentes perspectives analysées et de soutenir l'objectivation du sens produit pendant la recherche. En ce qui a trait à la transférabilité de la recherche, Beaudry et Miller (2016) soutiennent que c'est par une description riche, fidèle et rigoureuse de ce qui a été observé que le lecteur peut y trouver des similitudes ou faire des liens avec sa propre pratique et ainsi tirer des conclusions le faisant évoluer. Le choix des outils de collecte de données est en cohérence avec cette nécessité de rigueur dans le but d'obtenir des résultats riches et profitables.

Nous abordons maintenant la question du traitement et de l'analyse des données. Le tableau 7 présente une synthèse des outils de collecte de données.

Tableau 7. La synthèse des outils de collecte de données

| | Objectifs | Outils de collecte de données | Moments |
|---------|---|---|-------------------------|
| Phase 1 | Obj. 1 : Décrire la façon dont des professeurs et des chargés de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Verbatim des 5 rencontres de coconstruction du répertoire de pratiques (Rousseau <i>et al.</i>, 2016) 2. Répertoire de pratiques 3. Notes manuscrites des participantes 4. Journal de recherche 5. Entrevues semi-dirigées | Hiver - Automne 2016 |
| Phase 2 | Obj. 2 : Décrire la façon dont les participantes mettent en œuvre ces principes. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Plan de cours des participantes 2. 2 observations structurées 3. Entretiens d'explicitation 4. Journal de recherche | Hiver 2017 |
| | Obj. 3. : Décrire l'évolution du positionnement des participantes sur le continuum normalisation – dénormalisation. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire individuel de type Likert | Hiver 2017 |

2.5. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Comme plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés, le traitement et l'analyse des données s'effectuent à différents niveaux. Les analyses sont essentiellement qualitatives et réalisées en cohérence avec chacun des instruments précédemment décrits. C'est d'ailleurs une des forces de l'étude de cas que de pouvoir

offrir au chercheur la possibilité d'utiliser une multitude d'outils de collecte de données et de méthodes d'analyse de données (Merriam et Thisdell, 2016).

En cohérence avec la nature des données recueillies à l'aide du verbatim des rencontres de coconstruction du répertoire, des différents documents utilisés par les participantes, des entrevues semi-dirigées, des entretiens d'explicitation et de l'observation, il apparaît pertinent de procéder à un traitement et une analyse de nature qualitative. La nature de l'analyse est déterminée par le type de recherche, le nombre de participantes et les instruments utilisés (Cohen *et al.*, 2018). Le verbatim des rencontres de coconstruction du répertoire de pratiques (Rousseau *et al.*, 2016), les entrevues semi-dirigées et les entretiens d'explicitation ont été analysés à l'aide du logiciel Atlas-ti. Une analyse thématique a été effectuée pour l'ensemble de ces données. Comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2013), l'analyse qualitative invite le chercheur à la création de sens à travers l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la transparence. L'analyse thématique consiste à procéder au repérage, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (Paillé et Mucchielli, 2013). Selon ces auteurs, il s'agit de « construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un arbre thématique » (p. 232). La thématisation pour le présent projet s'est effectuée en continu, c'est-à-dire telle une démarche ininterrompue d'attribution des thèmes et de construction de l'arbre thématique. Cette procédure offre la possibilité au chercheur de ressortir des éléments précis du verbatim pour rapporter les propos réels des participantes et ainsi appuyer sa propre interprétation (Cohen *et al.*, 2018). Pour assurer la validité des données, une portion des analyses a été présentée à une participante des deux phases du projet afin que cette dernière puisse valider si ce qui est ressorti de son discours est bien fidèle à ses propos. En ce qui concerne la fiabilité, Gagnon (2012) affirme que des actions telles que l'utilisation de descripteurs concrets,

le recours à de multiples chercheurs, la confirmation des données recueillies, la révision de l'interprétation des données et l'établissement de la position de l'auteur peuvent servir à assurer la stabilité des résultats. Pour augmenter la validité, Paillé et Muchielli (2013) suggèrent d'alterner les séances de collecte et d'analyse de données de manière à se réorienter chaque fois. C'est ce qui a été fait dans le cadre de la deuxième phase de cette étude. En effet, les séances d'observation ont été brièvement analysées avant que l'entretien d'explicitation soit conduit pour permettre à la chercheuse d'ajuster ses questions aux données observées.

Pour ce qui est des observations et des plans de cours, ils ont été analysés de manières qualitative et quantitative. En ce sens, d'un point de vue qualitatif, une analyse de contenu sera effectuée pour illustrer de quelle manière les principes de flexibilité de la pédagogie universelle ont été mis en œuvre. Cette démarche, puisqu'inspirée des lignes directrices de la pédagogie universelle (CAST, 2011), est essentiellement déductive. Ainsi, les thèmes ont été préétablis en fonction du cadre théorique de la pédagogie universelle et de ses lignes directrices (CAST, 2011). Ce type d'analyse suggère une description quantitative de la fréquence des thèmes pour en ressortir l'importance (Cohen *et al.*, 2018). Bien que les catégories soient essentiellement prédéfinies, cela n'empêche pas la chercheuse d'en créer de nouvelles en fonction des thèmes émergeant des données (Cohen *et al.*, 2018).

En cohérence avec la nature des données recueillies à l'aide des observations et des questionnaires, il apparaît pertinent de procéder à une analyse de nature descriptive des observations. Ce type d'analyse permet la description des données (Cohen *et al.*, 2018). Il est ainsi possible de calculer l'indice de fréquence des principes de flexibilité de la pédagogie universelle observés, permettant ainsi de donner des indications quant à la nature des principes utilisés. En ce qui a trait aux deux questionnaires, une

moyenne peut servir de score global à chacun des questionnaires. Elle fournit une bonne estimation de la tendance centrale de la distribution (Howell, 2008). Cette moyenne sert à situer le positionnement des participantes sur le continuum normalisation — dénormalisation.

CHAPITRE 3 — LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Les résultats de l'analyse des différents outils de collecte de données utilisés dans le cadre de cette étude de cas sont présentés, dans ce chapitre, en deux articles scientifiques. Le premier porte sur la première phase de la recherche et a pour objet l'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Il permet de répondre au premier objectif de recherche. Le second article présente les résultats associés à la deuxième phase de la recherche et porte sur la mise en œuvre de ces principes ainsi que sur l'évolution du positionnement des participantes sur le continuum normalisation-dénormalisation. Il répond aux deuxième et troisième objectifs de la recherche.

3.1. ARTICLE 1 – L'APPROPRIATION DES PRINCIPES DE FLEXIBILITÉ DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE : UNE ÉTUDE DE CAS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS¹⁰

En contexte universitaire québécois, la diversification de la population étudiante soulève plusieurs défis (Vagneux et Girard, 2014). L'organisation actuelle des services répond uniquement aux étudiants ayant un diagnostic par la mise en place d'interventions individualisées. La mise en œuvre des principes de flexibilité de la

¹⁰ Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (soumis,). 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*

pédagogie universelle apparaît comme une piste de solution avantageuse puisqu'elle soutient la prise en compte de cette diversité autrement que par un diagnostic (Orr et Bachman-Hammig, 2009). Cette étude de cas réalisée auprès de professeurs ou de chargés de cours en contexte universitaire québécois vise à mieux comprendre le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Les résultats décrivent cette démarche d'appropriation et ce que les participantes comprennent de la pédagogie universelle.

3.1.1. L'introduction

Avec la récente démocratisation du système d'éducation québécois, les universités ont été confrontées à une diversification de leur effectif étudiant (Vagneux et Girard, 2014). Les étudiants postsecondaires sont d'origines culturelles variées et ont des cheminements scolaires plus atypiques (Duchaine, Gagnon-Paré, Mercier et Poncelin de Raucourt, 2013). Étant plus hétérogène, la population étudiante amène certains défis tant pour les étudiants que pour les universités : « De nouveaux groupes viennent s'ajouter, demandant à l'université d'assumer des responsabilités particulières en matière d'accueil, d'intégration et de formation » (Réseau de l'Université du Québec [UQ], 2012, p. 8). Parmi ces groupes, on note les étudiants étrangers, les étudiants autochtones, les étudiants en situation de handicap et les étudiants de première génération¹¹. Ces étudiants ont des difficultés variées qui nécessitent l'accès à des services spécialisés et des mesures d'aide diversifiées (Duchaine *et al.*, 2013). Les défis

¹¹ « L'étudiant de première génération universitaire est un étudiant dont les parents n'ont pas fréquenté l'université. » (UQ, 2012, p. 5)

rattachés à cette diversification des étudiants sont un véritable enjeu (Macé et Landry, 2012) qui force les universités à modifier leurs façons de faire (UQ, 2012) et à redéfinir leur offre de services. Elles s'en trouvent ébranlées (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013) et disposent de peu d'outils pour identifier efficacement les besoins éducatifs des nouveaux groupes d'étudiants et pour mettre en place les services spécialisés nécessaires à leur réussite (Macé et Landry, 2012). Vagneux et Girard (2014) font ressortir que l'offre actuelle de services correspond à la perspective médicale du handicap (Ducharme et Montminy, 2015). Cette perspective met en avant la nécessité d'obtenir l'attestation d'un diagnostic (AuCoin et Vienneau, 2015) pour recevoir de l'aide en s'identifiant auprès des services d'aide aux étudiants en situation de handicap (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010). Bien que la limitation ne soit pas la source unique des difficultés des apprenants, les universités utilisent l'obligation d'une attestation médicale pour l'octroi des services, car elle est étroitement associée à leur financement. Ce faisant, « c'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de demander l'aide nécessaire pour que soient adaptés les services éducatifs à sa condition et de démontrer l'authenticité de son handicap » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 184). Les services d'aide aux étudiants en situation de handicap ne desservent que les étudiants qui ont fourni une preuve médicale de leurs limitations (CREPUQ, 2010). Aucune mesure d'aide n'est offerte aux étudiants qui n'ont pas de diagnostic et plusieurs se retrouvent donc sans services (Vagneux et Girard, 2014) malgré leur besoin de soutien, ce qui compromet leur réussite (Scott, McGuire et Shaw, 2003).

Dans ce contexte où l'attestation diagnostique est obligatoire pour avoir accès à des services spécialisés, on assiste à une hausse des demandes d'accommodements individualisés. Cette hausse devient difficile à gérer lorsque vient le temps d'aménager la norme générale pour tenir compte des besoins éducatifs de tous les étudiants,

incluant ceux ayant un diagnostic, et pour leur offrir des chances égales de réussir (Ducharme et Montminy, 2015). Les professeurs se retrouvent dans une posture d'adaptation, où ils traitent chaque étudiant en situation de handicap de manière individuelle, ce qui a pour effet d'alourdir leur tâche compte tenu de l'augmentation du nombre d'étudiants à accompagner (Dauphinais, 2015). Scott *et al.* (2003) précisent que le recours à des services spécialisés n'est pas à lui seul suffisant pour assurer des apprentissages de qualité. Un questionnement sur des façons de faire qui permettraient de répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'étudiants sans pour autant alourdir la tâche des professeurs apparaît tout à fait à propos (Scott *et al.*, 2003). Certaines universités se questionnent sur de nouvelles pratiques pour tenter de répondre à la diversité des étudiants (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MESRST], 2013). Leurs réflexions ont toutes un point en commun : l'organisation des services devrait passer d'une approche individualisée à une approche collective (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2013). Pour y arriver, il faudrait diminuer l'attention portée aux handicaps pour se centrer sur une diversité de besoins éducatifs partagés par une diversité d'étudiants (MESRST, 2013) en passant de la perspective médicale du handicap à une conception plus sociale du handicap. Ducharme et Montminy (2015) recommandent aux universités de « prendre appui sur le concept d'accessibilité universelle pour développer des pratiques éducatives qui soient le plus inclusives possible » (p. 49). La pédagogie universelle [PU] comme approche inclusive constitue une piste intéressante (Vagneux et Girard, 2014). L'inclusion scolaire repose sur une philosophie préconisant la participation pleine et entière de tous les apprenants sans égard à leur handicap (Vienneau, 2006). La PU, en centrant son attention sur l'environnement d'apprentissage (Meyer, Rose et Gordon, 2014), correspond à ces caractéristiques. Elle permettrait aux universités d'offrir un milieu d'apprentissage plus ouvert et enclin à accueillir une diversité d'étudiants

(Ducharme et Montminy, 2015). La PU propose une expérience d'apprentissage positive en offrant plus de flexibilité dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (Meyer *et al.*, 2014). Elle est définie par Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron (2015) comme « 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). Elle apparaît comme une approche inclusive offrant la possibilité à tous de révéler leur plein potentiel et comme un outil prometteur pour enseigner à une diversité d'étudiants (Meyer *et al.*, 2014). Il apparaît que la perspective médicale du handicap est restrictive et qu'il convient de tendre vers une conception plus sociale du handicap, où l'attention portée aux besoins éducatifs des étudiants prévaut sur leur condition médicale. En contexte inclusif, comme l'attention est centrée sur l'unicité de chaque étudiant (Vienneau, 2006), il ne serait plus nécessaire de présenter un diagnostic pour avoir accès à des services. La PU peut alors être vue comme un outil pour faciliter la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. C'est dans ce contexte que cette étude de cas vise à répondre à la question suivante : Comment se vit l'appropriation de la PU comme pratique plus inclusive en contexte universitaire québécois?

3.1.2. Le cadre de référence

Pour mieux appréhender cette question de recherche, il importe de bien circonscrire ce que l'on entend par une diversité et d'explorer les représentations tantôt médicales, tantôt sociales de cette diversité.

3.1.2.1. Une diversité d'apprenants

Le concept de diversité en éducation devrait être plus qu'une considération sur la capacité d'apprendre (Prud'homme, 2007). Elle devrait en effet tenir compte de tous les aspects de l'individu et ne pas faire référence uniquement aux personnes qui ont des besoins éducatifs particuliers ni aux différences culturelles ou linguistiques (Katz, 2013). La diversité considère les caractéristiques propres à chaque apprenant pour mieux répondre aux obstacles à leur apprentissage (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014). Elle concerne tous les individus, leur personnalité, leur culture, leur langue, leur structure familiale et leur style d'apprentissage, et ce sont toutes ces composantes qui déterminent la diversité des étudiants (Katz, 2013). La définition proposée par Prud'homme (2007), soit « 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), prend en compte cette individualité. La diversité peut aussi apparaître par l'expression d'un besoin, d'un goût, d'une difficulté, d'un intérêt ou d'un choix (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011).

3.1.2.2. Le continuum de la Perspective médicale du handicap – Perspective sociale du handicap

La perspective médicale du handicap conçoit la source du handicap comme un problème individuel et médical (Chappell, 1992). Le handicap est un attribut de la personne ou une caractéristique intrinsèque qui doit être palliée, modifiée ou adaptée (Tremblay et Loiselle, 2016) par une intervention, ou des soins de santé devant être prescrits pour lui permettre de s'adapter aux standards sociaux (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001; Wolfensberger, 1972). Le handicap est vécu comme une expérience négative pour la personne concernée, puisqu'il cause des difficultés à

accomplir les tâches quotidiennes et mène parfois à l'exclusion (Oliver, 1999). Le fait que le handicap soit vu comme un problème individuel est critiqué par plusieurs auteurs (Chappell, 1992; Oliver et Barnes, 2012). Ces critiques portent sur le fait que les individus considérés comme handicapés vivent une tragédie personnelle les empêchant de fonctionner comme les autres et seule une intervention médicale peut la résorber (Oliver et Barnes, 2012). Selon Oliver (1999), le handicap est un produit social imposé par les standards sociaux que tous ne peuvent atteindre. Tremblay et Loiselle (2016) avancent que la perspective médicale du handicap est un modèle fonctionnaliste ne remettant pas en question la norme qui demeure inchangée, ayant pour conséquence de forcer les individus à se conformer à la norme. Dès lors, ce sont eux le problème et non la société. Le handicap est déterminé par l'incapacité d'un individu à réaliser les activités courantes selon les attentes sociétales (Oliver et Barnes, 2012) sans tenir compte des facteurs environnementaux (Fougeyrollas, 2010). Ces critiques sont le point de départ de la perspective sociale du handicap avec l'idée que la société moderne ne s'avère pas capable de reconnaître et d'accommoder la diversité humaine (Oliver et Barnes, 2012). Cette perspective cherche à dissocier le handicap de l'individu et à l'associer à l'environnement social, politique et économique dans lequel il évolue (Tremblay et Loiselle, 2016). Ainsi, une personne devient handicapée seulement lorsqu'elle est devant une barrière sociale (Mole, 2012). Le handicap réside dans les difficultés de la société à répondre aux besoins des personnes touchées (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Cette perspective vise à diminuer les barrières sociales pour favoriser une expérience sociale positive (Mole, 2012) et propose un cadre de référence intéressant pour valoriser l'égalité et les droits des personnes en situation de handicap (Albert et Hurts, 2004). Cette conception reconnaît que le handicap n'est pas la seule composante à considérer pour assurer une pleine participation de tous. Le handicap correspond à une limitation dans les opportunités de participer à la vie sociétale en raison de barrières physiques ou sociales (Albrecht et

al., 2001). Il est tributaire de l'interaction avec plusieurs facteurs environnementaux et individuels. Afin de valoriser la pleine participation, il devient pertinent d'évoquer un design universel pour penser un environnement accessible à tous (Albrecht *et al.*, 2001).

3.1.2.3. La pédagogie universelle

En contexte de conception sociale du handicap, la PU devient une alternative intéressante et reconnue par plusieurs auteurs américains (Meyer *et al.*, 2014; Rappolt-Schlichtmann, Dalley et Rose, 2012) et canadiens (Belleau, 2015; Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011). La PU émerge à la fin des années 90 (Rose et Meyer, 2002) et vise à répondre à deux défis de l'éducation contemporaine : l'enseignement à une population étudiante diversifiée et le maintien de hauts standards (Meyer *et al.*, 2014). Elle vise à procurer des opportunités variées favorisant un apprentissage en profondeur dans un curriculum offrant de la flexibilité autour du matériel, des méthodes d'enseignement et des évaluations (Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012). Elle s'appuie sur les découvertes récentes en neurosciences et s'inspire des recherches actuelles sur l'apprentissage (Fisher et Bidell, 2006; Immordino-Yang, 2012; Meyer *et al.*, 2014). La PU, une approche multidisciplinaire, propose trois principes de flexibilité pédagogique : (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 principes servent à offrir des moyens concrets aux enseignants pour diversifier leur pratique pédagogique. Ils permettent d'envisager 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. La PU constitue une approche collective (Center of Applied Special Technology [CAST], 2011) et proactive (Burgstahler, 2013), car elle rend l'apprentissage accessible à un

plus grand nombre d'apprenants, tout en réduisant la nécessité d'offrir des accommodements individuels. Le tableau 8 présente les lignes directrices associées à ces principes.

Tableau 8. *Synthèse des lignes directrices associées aux principes de flexibilité de la PU*
[Traduction libre] (Meyer et al., 2014)

| 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 s'intéresse au « pourquoi » de l'apprentissage, c'est-à-dire à la motivation et à l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages (Meyer *et al.*, 2014). Le second principe s'attarde au « quoi », soit à l'objet d'apprentissage et à la façon dont il est présenté (Coyle, Ganley, Hall, Meo, Murray et Gordon, 2009). Le troisième principe concerne le « comment », soit les stratégies utilisées par les apprenants pour réaliser des apprentissages, réinvestir leurs connaissances ou les transférer (Meyer *et al.*, 2014). Ces principes doivent être considérés dans toutes les disciplines enseignées, peu importe l'ordre d'enseignement, dans la mesure où l'enseignant arrive à clairement nommer les compétences à développer de même que les objectifs à atteindre (Meyer *et al.*, 2014). Comme outil concret accompagnant le processus de planification en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU, le

modèle Planning for All Learners (Hall, Meyer et Strangman, 2006) 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; ainsi que (4) la mise en œuvre selon ce qui a été planifié et l'amorce d'une réflexion sur ce qui a été fait. Ce processus est cyclique et demande un réajustement constant (Meo, 2008). Pour répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'apprenants en contexte universitaire, la présente étude de cas vise la réponse à l'objectif suivant : Décrire la façon dont des professeures ou des chargées de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la PU.

3.1.3. La méthode

L'étude de cas apparaît comme une méthodologie appropriée car elle a pour objectif de mieux comprendre et décrire un processus actuel (Beaudry et Miller, 2016). Ce projet s'inscrit dans le paradigme qualitatif interprétatif défini par Anadon (2006) comme la compréhension des significations que les individus donnent à leurs expériences, ici le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU.

3.1.3.1. *Les participantes*

Les seize universitaires participantes sont issues d'un projet de Rousseau, St-Vincent, Ouellet, Bergeron, Massé, St-Pierre et Meunier (2016). Elles proviennent de huit départements d'une université québécoise et ont formé neuf équipes de travail pour la coconstruction d'un répertoire de pratiques. De ces participantes, six ont accepté de

prendre part à des entrevues semi-dirigées (quatre professeures et deux chargées de cours) visant à mieux comprendre leur processus d'appropriation de la PU. De ces six participantes, l'une a moins de 5 années d'expérience en enseignement au postsecondaire, 4 ont entre 5 et 10 ans, et une en a plus de 10. Quatre de ces participantes ont une formation initiale en enseignement et deux ont une formation spécifique à la discipline qu'elles enseignent.

3.1.3.2. Le déroulement

Les cinq rencontres du projet de Rousseau *et al.* (2016) visaient la coconstruction, par un groupe de professeurs ou de chargés de cours, d'un répertoire de pratiques illustrant les principes de flexibilité de la PU. La première rencontre visait l'exploration des défis associés à la réussite d'une diversité d'étudiants universitaires et le développement d'une connaissance commune de la PU. Trois autres rencontres ont permis de créer le répertoire par l'appropriation des principes de la PU lors des échanges en équipes de travail et en grand groupe de même que d'activités de planification inspirées du modèle Planning for All Learners (CAST, 2011). La dernière rencontre a permis la révision et la bonification du répertoire. Pour la présente étude de cas, ayant obtenu une approbation du Comité de la recherche avec des êtres humains (CER-16-222-07.04) de l'université participante, distincte du projet de Rousseau *et al.* (2016), après les rencontres de coconstruction, six participantes ont pris part à une entrevue individuelle semi-dirigée portant sur leur expérience d'appropriation.

3.1.3.3. Les outils de collecte de données

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés, dont le verbatim des rencontres de coconstruction du répertoire de pratiques, les différents documents utilisés par les

participantes et une entrevue semi-dirigée individuelle. Les enregistrements audio des rencontres de coconstruction ont été transcrits en verbatim pour mieux comprendre l'appropriation des principes de flexibilité de la PU par les participantes. Les notes manuscrites prises par les participantes durant les rencontres, le répertoire de pratiques et un journal de recherche ont été utilisés pour compléter les informations contenues dans les verbatim. L'utilisation de plusieurs outils de collecte de données contribue à la validité de la recherche en amenant le chercheur à trianguler les données (Cohen, Manion et Morrison, 2018). L'entrevue individuelle semi-dirigée, enregistrée, puis transcrite sous forme de verbatim sert à approfondir la compréhension du processus d'appropriation des participantes à l'aide de huit questions portant sur : leur intérêt pour la PU, leur démarche d'appropriation, le processus d'approfondissement de leurs connaissances, et la contribution du projet à leur développement professionnel. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2013) avec le logiciel Atlas-ti a été effectuée pour les verbatim des rencontres de coconstruction et les entrevues semi-dirigées.

3.1.4. Les résultats

Les résultats globaux issus de l'analyse des outils de collecte de données (1165 unités de sens [u.s]) permettent de porter une attention particulière au processus d'appropriation de la PU par les participantes.

3.1.4.1. Le point de départ du processus d'appropriation (40 u.s.)

Lors des entrevues semi-dirigées ou des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques, le discours des participantes fait ressortir leur intérêt à mieux enseigner

aux étudiants différents, et peu d'entre elles indiquent que les étudiants en situation de handicap constituent un phénomène nouveau dans leur salle de classe. L'une d'elles précise : *« au début quand j'enseignais, y'avait pas d'étudiants en situation de handicap »* (ESD1 :19). Leur discours fait aussi état que, pour la plupart, elles ont des connaissances de base quant à la PU : *« la PU, ça fait partie de ce que je travaille là »* (ESD2 :2). Elles précisent avoir une formation initiale en enseignement. Leur discours laisse transparaître une certaine ouverture à la différence et un désir d'approfondir les concepts associés aux principes de flexibilité de la PU. L'une d'entre elles précise : *« J'ai un intérêt aussi d'aller en apprendre davantage pour alimenter nos réflexions dans ce que nous autres on fait dans nos milieux scolaires »* (ESD2 : 6).

3.1.4.2. La démarche d'appropriation (163 u.s.)

Malgré le fait que les participantes ne décrivent pas clairement les étapes de leur démarche d'appropriation, les résultats présentés ici visent à décrire cette démarche marquée par quatre éléments. Les participantes indiquent que leur processus s'est effectué à partir d'échanges informels avec des collègues (1) sur leurs choix pédagogiques ou leurs craintes en lien avec les principes de flexibilité de la PU. Par exemple, *« On a fait beaucoup de travail à quatre. On a réfléchi à comment le cours est découpé, les principaux concepts, les principales difficultés, les principaux obstacles. »* (ESD1 : 22) Elles mentionnent que l'appropriation est un processus continu (2) et qu'elles se sont approprié les principes de flexibilité à un rythme différent (3). L'une d'elles mentionne : *« C'est un processus qui s'est étendu, sur 10 années, pis qui n'est certainement pas terminé-là »* (ESD1 : 96). Certaines indiquent avoir eu peu de difficultés, alors que d'autres précisent que leur processus est incomplet. Une participante mentionne : *« Est-ce que je me suis approprié les concepts? Je pense pas, vraiment pas assez à mon goût en tout cas »* (ESD2 :40). Le rythme d'appropriation des

participantes est aussi marqué par la nécessité d'appliquer à même leur cours les différents concepts associés à la PU pour arriver à bien les comprendre et de se laisser le droit à l'erreur. La démarche d'appropriation des participantes se caractérise par plusieurs réflexions (4). Parmi ces dernières, on note celles sur les différentes options à proposer aux étudiants en salle de classe pour que les activités pédagogiques s'inscrivent en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU. Cela tient compte de différentes adaptations ou de changements à apporter au cours et des choix pédagogiques à faire. Par exemple, « *y'a des éléments que j'avais prévu là-dedans que, j'ai réintégré dans le cours, mais si j'avais pas faite cette démarche-là j'aurais pas changé le cours en fonction de ça* » (ESD3 : 17). Le discours des participantes sous-tend l'intérêt de réfléchir aux différents obstacles à l'apprentissage rencontrés par les apprenants en salle de classe et la façon dont les principes de la flexibilité de la PU pourraient contribuer à les diminuer. Leurs réflexions tiennent compte de l'identification des besoins des étudiants et de la recherche de moyens concrets pour y répondre. L'atteinte des exigences du cours, les moyens concrets pour responsabiliser les étudiants et les rendre actifs dans leur processus d'apprentissage, ainsi que la nécessité de bien les préparer au marché du travail sont aussi des réflexions abordées par les participantes. L'une d'elles précise : « *l'étudiant doit être responsable de ses apprentissages pis, y doit prendre ses responsabilités, on veut pas, non plus anticiper tous leurs besoins* » (ESD2 : 19).

3.1.4.3. L'amorce du processus de planification (931 u.s.)

Les résultats issus des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques et des entrevues semi-dirigées font ressortir une démarche de planification amorcée en cinq temps. Leur discours dénote le souci de dresser un portrait pédagogique factuel (1). Elles présentent le fonctionnement actuel de leur cours et le contexte dans lequel il est

enseigné. Par exemple, « *Ce cours demande aux étudiants d'expérimenter en contexte réel ou simulé l'intervention de groupe* » (RP3 : 54). Leur discours dresse aussi un portrait de leurs étudiants (2) en mentionnant une pluralité de besoins éducatifs. Ce sont les besoins liés à la rétroaction, à la pratique ou à la réalisation d'exercices et aux méthodes de travail qui sont les plus nommés. L'une d'elle mentionne : « *considérant que les étudiants en sont à leur première session universitaire, j'anticipe qu'ils auront besoin d'être guidés, encadrés, rassurés. Souvent, ils ont un faible sentiment d'autonomie* » (RCC2 :59). Le discours des participantes fait peu mention des besoins associés à des caractéristiques individuelles ou à des troubles, et lorsqu'il en fait mention, c'est le diagnostic qui est mentionné et non le besoin spécifique qui lui est associé. Par exemple, « *Et j'anticipe des difficultés d'hyperactivité ou de dyslexie, ce sont les troubles que j'ai observés jusqu'à présent dans mes étudiants.* » (RCC2 : 63)

Les participantes identifient également une panoplie de barrières potentielles à l'apprentissage de leurs étudiants (3). L'anxiété semble être la barrière les préoccupant le plus. Elles soulèvent de surcroît des défis liés à l'hétérogénéité, au climat de classe, à l'attitude des étudiants, au travail en équipe et à la matière. Le discours des participantes montre une cohérence entre les besoins éducatifs qu'elles anticipent et les objectifs qu'elle visent (4). Certains besoins comme celui de motiver les étudiants et de favoriser la compréhension de la matière ne semblent toutefois pas être remplis par les pratiques actuelles des participantes, malgré le fait qu'ils sont aussi nommés comme des obstacles à l'apprentissage. Il apparaît que les participantes planifient une variété de stratégies pédagogiques (5) qu'elles associent aux différents principes de flexibilité de la PU. Elles mentionnent de manière factuelle 30 stratégies pédagogiques différentes sans approfondir les raisons d'être ou les modalités précises de leurs choix pédagogiques actuels. Plusieurs participantes énoncent les principes de flexibilité de la PU qu'elles mettent en œuvre dans leurs cours. Il semble qu'une association soit faite entre le nombre de modalités pédagogiques proposées aux étudiants et la PU. Le

tableau 9 présente les cinq stratégies pédagogiques les plus déclarées par les participantes et leur occurrence dans leur discours.

Tableau 9. Cinq stratégies pédagogiques les plus déclarées par les participantes

| Stratégies pédagogiques | Occurrence |
|--|------------|
| Offrir des occasions pour s'exercer | 125 |
| Présenter des exemples | 82 |
| Enregistrer le cours | 69 |
| Préciser les éléments évalués | 45 |
| Offrir des choix en cohérence avec le programme d'étude; Offrir ou créer un lexique pour la langue | 32 |

La majorité des formules pédagogiques identifiées¹² par les participantes lors de la création du répertoire de pratiques sont associées à plusieurs principes à la fois¹³. C'est pour le premier principe, *offrir divers moyens d'engagement*, que la plus grande variété avec 28 stratégies pédagogiques a été planifiée par les participantes, ce qui traduit une préoccupation importante. Toutefois, l'association des stratégies pédagogiques à ce principe par les participantes est parfois contestable, ce qui témoigne d'un manque de compréhension. Le second principe, *offrir divers moyens de représentation*, est celui qui comprend la moins grande variété de stratégies avec 21, mais qui semble le mieux compris par les participantes puisque les associations qui y sont liées sont généralement cohérentes. Le troisième principe, *offrir divers moyens d'action et d'expression*, semble relativement bien compris puisqu'il semble y avoir peu de confusion dans les associations effectuées par les participantes. Ce sont 22 stratégies pédagogiques qui y sont associées par les participantes.

¹² La liste des stratégies pédagogiques planifiées par les participantes au moment des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques est disponible à l'Annexe IX. Cette annexe n'a pas été publiée dans l'article.

¹³ La liste des associations entre les stratégies pédagogiques planifiées et les principes de flexibilité de la pédagogie universelle lors des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques est présentée à l'Annexe X. Cette annexe n'a pas été publiée dans l'article.

3.1.4.4. La compréhension de la pédagogie universelle (31 u.s.)

Le processus d'appropriation des participantes laisse transparaître leur compréhension de la PU selon trois éléments. Elles comprennent qu'elle est une approche qui peut convenir à tous puisqu'elle tient compte des caractéristiques individuelles de tous les apprenants (1). Par exemple, une participante mentionne « *On essaie de dire comment on peut faire pour que [nos] activités puissent répondre aux besoins de toute la classe et non pas, créer des difficultés ou il ne devrait pas y en avoir.* » (ESD2 : 5) Elles notent aussi que la PU permet une plus grande acceptation de la différence au sein de la salle de classe (2). Elles ajoutent que cette approche offre un environnement d'apprentissage qui n'est contraignant pour personne, et elles mentionnent que le mot universel est utilisé au sens de « convient à tous » et non pas « pareil pour tous ». Une participante précise : « *Ben [c'est], trouver une façon d'adapter l'environnement pour qu'il ne soit pas contraignant pour personne* » (ESD3 : 25). Elles comprennent que la PU permet l'acceptation des différences individuelles, car la réponse aux besoins spécifiques est acceptée et considérée comme normale puisqu'elle est prévue au moment de la planification du cours. Les participantes comprennent qu'un des éléments clés de la PU est le fait d'offrir des choix aux étudiants. Elles précisent aussi que c'est le fait d'avoir des exigences claires qui permet d'offrir des choix appropriés. Elles réalisent aussi que plus les exigences sont claires, plus il est facile d'offrir des choix aux étudiants pour leur permettre d'avoir un apprentissage personnalisé à leurs besoins éducatifs. Elles comprennent que l'étudiant doit avoir un rôle actif en classe et qu'il doit faire des choix pour bien apprendre. Par exemple, « *quand même m'assurer que chacun des étudiants dans la classe est actif aussi et trouve son compte.* » (ESD6 : 40) Ainsi, les participantes comprennent que la pédagogie universelle vise à répondre aux obstacles à l'apprentissage et elles mentionnent que c'est en ayant une bonne connaissance des étudiants qu'il est

possible d'y parvenir. Enfin, elles réalisent que la compréhension de la PU est un processus continu (3). La figure 11 offre une synthèse du processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU par les participantes. Il est à noter que les pourcentages présentés dans la figure 11 représente une proportion du discours global des participantes.

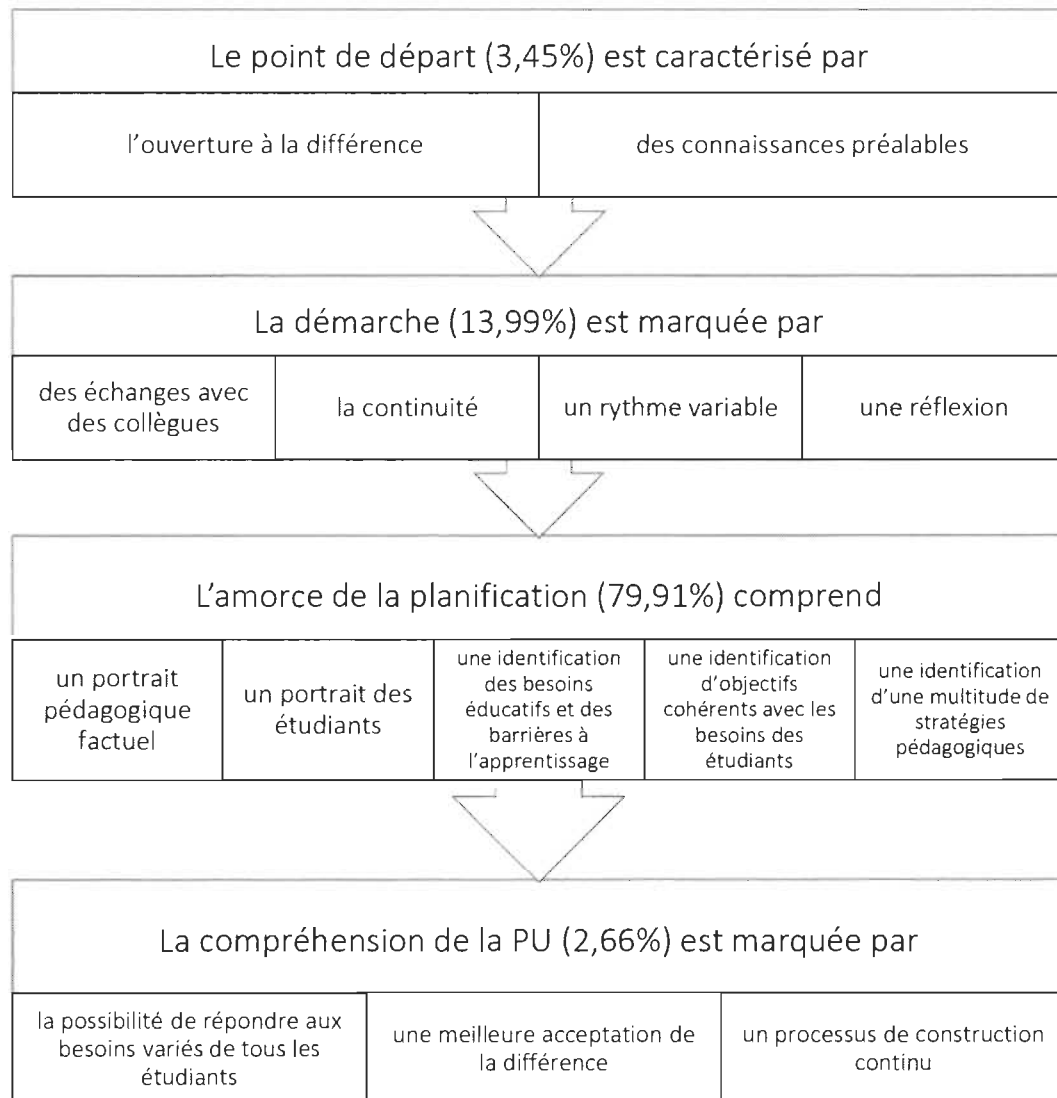


Figure 11. Une représentation schématique du processus d'appropriation des participantes. Les pourcentages représentent une proportion du discours global des participantes.

3.1.5. La discussion

L'appropriation de la PU est un processus qui a permis aux participantes de mieux comprendre les concepts associés aux principes de flexibilité s'y rattachant, de mieux les utiliser en enseignement et de préciser leurs pratiques pédagogiques. Ce processus, peu conscient chez les participantes, importe dans la découverte et la mise en pratique d'une nouvelle approche pédagogique (au sens où l'approche est nouvelle pour la personne qui la met en œuvre). Malgré la difficulté à mettre des mots sur le processus d'appropriation, certaines conditions gagnantes ont pu être relevées. Les participantes nomment l'ouverture à la différence, la créativité et le fait de repenser ou revoir leurs pratiques éducatives comme un élément essentiel de l'appropriation. L'instauration de pratiques réflexives tout au long de leur enseignement apparaît comme un élément primordial du processus d'appropriation. Ce constat correspond au modèle *Planning for All Learners* (Hall *et al.*, 2006) mettant de l'avant le besoin de s'interroger sur le fonctionnement actuel du cours avant d'amorcer des changements en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU. Comme c'est ce modèle qui a été utilisé comme outil de planification au moment des rencontres de coconstruction du répertoire, il est peu surprenant de voir apparaître un processus réflexif chez les participantes. Les échanges entre collègues ou la collaboration ressortent comme des conditions gagnantes pour le processus d'appropriation. La collaboration, comme facilitateur de changement (Fournier et Fréchette, 2012), permet aux enseignants de parler de planification et d'apprendre les uns des autres (Hattie, 2017). La nécessité de se donner le droit à l'erreur se révèle comme une autre condition gagnante de l'appropriation des principes de flexibilité de la PU. Les participantes soulèvent l'inévitabilité de faire des erreurs au moment de l'appropriation d'une nouvelle approche pédagogique puisque c'est par l'entraînement, la mise à l'essai et la

formation que les professeurs apprennent efficacement (Baldiris Navarro, Zervas, Fabregat Gesa et Sampson, 2016). La formation est un aspect fondamental de l'appropriation d'une nouvelle approche (Davies, Schelly et Spooner, 2013) puisqu'elle contribue à diminuer les défis fréquemment rencontrés (Black, Weinberg et Brodwin, 2015). Les dispositifs de formation actuels présentent des lacunes (Leblanc, Prud'homme, AuCoin, Guay, Mainardi et Forest, 2016) comme le manque de temps, le manque de professeurs experts de la PU pour offrir la formation, et le manque de collaboration (Alquraini et Rao, 2018). Cette étude renchérit sur la prise de conscience que les principes de flexibilité passent par une formation où les professeurs sont amenés à collaborer et à échanger, soit par des communautés de pratique ou du mentorat pour augmenter leur compréhension (Black *et al.*, 2015). La formation aux principes de flexibilité de la PU devrait offrir des exemples explicites et contextualisés des différents principes et de leurs lignes directrices (Higbee, 2013). Outre les conditions gagnantes, cette recherche met en évidence certains défis associés au processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU comme le manque de temps, de formation et de collaboration ainsi que la résistance aux changements (Davies *et al.*, 2013). Bien qu'identifié comme une condition gagnante, le modèle Planning for All Learners (Hall *et al.*, 2006) a causé des difficultés à certains participants quant à l'identification des intentions pédagogiques. La clarification des objectifs et des contenus à apprendre est un élément clé pour appliquer les principes de flexibilité de la PU (Meyer *et al.*, 2014). Lorsque surgit une difficulté à préciser ses intentions pédagogiques, il est peu surprenant de constater des lacunes à identifier des stratégies pédagogiques inspirées de la PU. Cette étude de cas justifie l'importance d'identifier des obstacles à l'apprentissage fréquemment rencontrés et de les formuler en termes de besoins spécifiques d'apprentissage de manière à faciliter la prise de décision en vue de mettre en œuvre les principes de flexibilité de la PU (Black *et al.*, 2015). Le manque de compréhension de la PU ressort comme un défi pouvant nuire au processus

d'appropriation (Dallas *et al.*, 2014; Vitelli, 2015) puisque les professeurs vivent une insécurité qui entache leur niveau de confiance (Capp, 2018). La confusion des participants quant à certains principes de flexibilité laisse croire qu'il est nécessaire d'avoir plus d'exemples concrets pour accompagner la compréhension et l'appropriation de la PU. Le fait de disposer d'un outil contenant des exemples variés qui s'appliquent à différents contextes universitaires pourrait contribuer à bonifier l'offre de formation en matière de PU (Higbee, 2013).

3.1.6. La conclusion

Pour que l'inclusion scolaire et la PU puissent se réaliser pleinement, cette étude de cas met en avant la nécessité d'opérer un changement de paradigme en transformant les programmes d'études et les procédures pour l'accès aux services aux étudiants. Les universités sont responsables de proposer un environnement d'enseignement et d'apprentissage qui répond aux besoins de tous les étudiants en proposant des structures plus flexibles en ce qui a trait à l'accès aux services (Wolforth, 2016). La PU, par sa flexibilité et la place centrale qu'elle accorde aux intentions d'apprentissage, apparaît comme un outil permettant de faciliter ce passage (Hanesworth, Bracken et Elkington, 2018; Ramel et Vienneau, 2016; Wolforth, 2016). En plus de mieux documenter les pratiques inclusives en contexte universitaire francophone, cette étude, portant sur le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU, constitue un pas vers une compréhension approfondie de ce processus. En outre, elle offre des pistes de réflexion pour mieux outiller les professeurs et les chargés de cours universitaires pour répondre aux besoins variés d'une diversité d'étudiants. Malgré ses apports, cette étude présente certaines limites rendant impossible sa généralisation,

notamment le manque d'accès au raisonnement qui justifie les choix pédagogiques des participantes et l'absence du point de vue des étudiants. Il serait intéressant qu'un projet similaire soit mis en œuvre en ayant le souci d'offrir une formation plus complète sur les principes de flexibilité de la PU et en tenant compte du point de vue des étudiants.

3.2. ARTICLE 2 – LA MISE EN ŒUVRE DES PRINCIPES DE FLEXIBILITÉ DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE : UNE ÉTUDE DE CAS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS¹⁴

L'hétérogénéisation des étudiants universitaires québécois soulève plusieurs défis (Vagneux et Girard, 2014), dont l'exclusivité de l'individualisation des services aux étudiants diagnostiqués. Les universités doivent trouver des solutions comblant la diversité des besoins éducatifs en maintenant leurs exigences élevées (Macé et Landry, 2012) sans devoir présenter une preuve diagnostique. 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. Les résultats décrivent les étapes de cette mise en œuvre, les stratégies pédagogiques employées et offrent des pistes de solution pour les universités.

¹⁴ Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (soumis, b). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois, *Revue canadienne de l'éducation*

3.2.1. L'introduction

Les défis reliés à l'hétérogénéisation des salles de classe constituent un réel enjeu pour les universités québécoises (Macé et Landry, 2012), ce qui les déstabilise (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013) et les oblige à modifier leur offre de services éducatifs (Réseau de l'Université du Québec [UQ], 2012). En effet, ces dernières sont confrontées à une population étudiante plus diversifiée (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2013), 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'autres choix que d'assumer de nouvelles responsabilités en termes d'accueil, d'intégration et de formation pour de nouveaux groupes d'étudiants (UQ, 2012), comme, pour ne nommer que ceux-là, les étudiants en situation de handicap, au nombre de 16 304 dans le réseau universitaire québécois en 2017-2018 (AQICESH, 2018), et 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 diversifiées, comme du temps supplémentaire aux examens ou de l'aide linguistique, en raison de leurs difficultés variées (Duchaine, Gagnon-Paré, Mercier, et Poncelin de Raucourt, 2013). Malheureusement, les universités bénéficient 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, réservés aux étudiants qui présentent un diagnostic médical, s'inscrivent 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). Ce faisant, 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 qui ne desservent ainsi qu'une seule catégorie d'étudiants ayant des besoins particuliers, soit les étudiants en situation de handicap (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, McGuire, et Shaw, 2003) puisqu'ils se retrouvent sans services répondant à leurs besoins (Vagneux et Girard, 2014; CREPUQ, 2010). Dans ce contexte, on constate une hausse des mesures d'aide individualisées, comme le temps supplémentaire aux examens ou l'utilisation de différents aides technologiques. C'est sans surprise qu'au moment de considérer les besoins éducatifs des étudiants présentant un diagnostic et pour leur offrir des chances égales de succès que cette hausse des mesures d'aide individualisées apparaît 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 et en raison du nombre grandissant d'étudiants à aider, les professeurs, 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 individualisées comme du temps supplémentaire aux examens ou l'utilisation d'un aide technologique (Brodeur *et al.*,

2017). 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 de la diversité des étudiants (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 centration 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, leurs habiletés et leurs styles d'apprentissages en leur offrant un milieu plus ouvert (Pekarsky, 1981). Pour ce faire, Ducharme et Montminy (2015) recommandent aux universités de mettre en l'avant des pratiques plus inclusives et ils sont d'avis que la pédagogie universelle [PU] se révèle une avenue prometteuse. L'inclusion scolaire s'appuie sur une conception favorisant la participation pleine et entière de tous les étudiants sans considérer leur handicap (AuCoin et Vienneau, 2015). La PU s'inscrit dans cette philosophie puisqu'elle centre son attention sur l'environnement d'apprentissage (Meyer, Rose, et Gordon, 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 est définie comme

une approche pédagogique inclusive utilisant, entre autres, différents outils technologiques pour faciliter l'apprentissage de tous les étudiants (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 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 spécialisées (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 cette 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 dénominative en contexte universitaire québécois?

3.2.2. Le cadre de référence

Pour s'assurer de bien 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.

3.2.2.1. *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 (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 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 leurs offres de services spécialisés en créant des services aux 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, il semble qu'elles utilisent encore 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 ayant un diagnostic (Ducharme et Montminy, 2015; Vagneux et Girard, 2014).

3.2.2.2. *Le continuum de normalisation – dénormalisation*

Le concept de normalisation est apparu autour des discussions pour améliorer le sort des personnes considérées comme différentes et des 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 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). Plusieurs critiques sont émises contre la normalisation : 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 étant 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 leur différence, voire la valorisent et la 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 se fait 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).

3.2.2.3. 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, Dalley, et Rose, 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 Meyer, 2002) et canadiens (Belleau, 2015; Bergeron, Rousseau et Leclerc, 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; Roschelle, 2012). Comme approche multidisciplinaire, elle présente trois principes de flexibilité : offrir divers moyens (1) d'engagement, (2) de représentation, et (3) d'action et d'expression (Meyer *et al.*, 2014). Le tableau 10 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 of Applied Special Technology [CAST], 2011) et collective (McGuire, Scott, et Shaw, 2003) puisqu'elle facilite l'apprentissage à un plus grand nombre d'étudiants, tout en réduisant l'obligation d'offrir des mesures d'aide individuelles. 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 10. *Synthèse des lignes directrices associées aux principes de flexibilité de la PU [Traduction libre] (Meyer et al., 2014)*

| 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, Jung, et Taylor, 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 le « comment » (Meyer *et al.*, 2014). Ces principes doivent être pris en compte dans tous les ordres d'enseignement, peu importe les disciplines enseignées, à condition que le professeur parvienne à nommer explicitement les objectifs ainsi que les compétences à acquérir (Meyer *et al.*, 2014). Le modèle Planning for All Learners (Hall, Meyer, et Strangman, 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 aux objectifs suivants : (1) Décrire la façon dont des professeures universitaires mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle et (2) décrire l'évolution de leur positionnement sur le continuum normalisation-dénormalisation.

3.2.3. La 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 doctorale de Desmarais (à paraître) s’ancre dans le paradigme qualitatif interprétatif défini par Anadon (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, s’intéressant au processus d’appropriation de la pédagogie universelle, est imbriquée au projet de Rousseau *et al.* (2016); et 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.

3.2.3.1. *Les participantes*

Parmi les 16 participantes du projet de Rousseau *et al.* (2016), six participantes (quatre professeures et deux chargées de cours) avaient accepté de faire partie de la première phase¹⁵ de la recherche de Desmarais (à paraître). 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 participantes ont entre 5 et 10 années d’expérience en enseignement au postsecondaire et ont toutes suivi une formation initiale en enseignement.

¹⁵ Les résultats de cette première phase ont été publiés dans : Desmarais, Rousseau et Stanké (soumis «). 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*.

3.2.3.2. *Le déroulement*

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 liés 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 Planning for All Learners (CAST, 2011). Pour cette étude de cas distincte du projet de Rousseau *et al.* (2016), après les rencontres de coconstruction, les trois participantes ont été observées en classe durant deux de leur cours de trois heures afin de mettre en lumière leur façon de mettre en œuvre les principes de flexibilité de la PU dans leur salle de classe. 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-dénormalisation.

3.2.3.3. *Les outils de collecte de données*

Différents outils de collecte de données ont été employés, dont deux observations structurées en classe, un entretien individuel d'explicitation, le plan de cours des participantes et un questionnaire individuel. Chacune des participantes a été observée lors de deux cours de trois heures, soit la durée habituelle d'un cours universitaire. Ces observations en contexte naturel ont été réalisées à l'aide d'une grille d'observation structurée (Annexe VI), 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. 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. Pour 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 vingt 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, un entretien d'explicitation de 45 minutes a été conduit pour approfondir les éléments observés et de 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) qui ont été adaptés 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) avec le logiciel Atlas-ti a été réalisée pour les verbatim des entretiens d'explicitation. Une analyse de contenu déductive (Cohen, Manion, et Morrison, 2018) a été réalisée de façon qualitative pour les observations et les plans de cours, alors qu'une analyse descriptive quantitative (Cohen *et al.*, 2018) a eu lieu 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).

3.2.4. Les résultats

À l'issue de l'analyse des différents outils de collecte de données, les résultats de cette étude de cas portent un regard global sur le processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU par les trois participantes (1484 unités de sens [u.s]).

3.2.4.1. Le processus de mise en œuvre (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. 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'elle 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 dénormalisation¹⁶ 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 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.

3.2.4.2. Les conditions de mise en œuvre (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'elle affirme : «je pense qu'il faut se permettre de se tromper et d'expérimenter.» (RCC1 : 21) Leur discours dénote ensuite que (2) de 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

¹⁶ L'annexe X présente les résultats des questionnaires sur le positionnement des participantes sur le continuum normalisation — dénormalisation à la suite de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Cette annexe n'a pas été publiée dans l'article.

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. Enfin, (4) 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.

3.2.4.3. Les constats découlant du processus de mise en œuvre (50 u.s.)

Le discours des participantes à l'issue de leur processus de mise en œuvre laisse transparaître trois constats principaux. 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'étude et les contraintes du milieu. Par exemple, « le manque de coordination entre le premier cycle et le deuxième cycle qui s'est fait là. » (EE2 : 60)

Les défis de nature pédagogique abordent l'évaluation, au sens où cette dernière demande du temps et où 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'elle 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 lors des évaluations. 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 les normes et aux exigences. En ce qui a trait aux défis associés aux étudiants, elles mentionnent leur manque d'autonomie, leur participation plus ou moins active en classe ainsi que leur hétérogénéité. Ensuite, les participantes constatent 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 nomment également avoir modifié la structure de leur cours afin que les activités proposées soient plus authentiques. Elles notent 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 amélioré 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)

3.2.4.4. Les stratégies pédagogiques inspirées de la PU mises en œuvre (1380 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 pupitre où environ 25 étudiants étaient amenés à collaborer en sous-groupes. L'analyse des grilles d'observations structurées et des plans de cours permettent de lister 140 stratégies pédagogiques¹⁷ mises en œuvre par les participantes. Pas moins de 100 d'entre elles ont une fréquence d'observation inférieure à dix, et 29 ont été observées à une seule reprise. Vingt stratégies pédagogiques ont des fréquences d'observation entre onze et vingt, et douze entre 21 et 30. Huit stratégies pédagogiques ont une fréquence d'observation de plus de 30. Le tableau 11 présente les cinq stratégies pédagogiques¹⁸ les plus mises en œuvre et leur fréquence d'observation.

Tableau 11. Cinq stratégies pédagogiques les plus observées chez les participantes

| Stratégies pédagogiques | Fréquences |
|---|------------|
| Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. | 126 |
| Questionner les apprenants sur différents sujets | 55 |
| 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 |
| Solliciter la participation des apprenants de différentes façons | 40 |
| Utiliser des images, des dessins, des schémas, des tableaux, des cartes, des cartes conceptuelles, etc. | 38 |

¹⁷ La liste des 140 stratégies pédagogiques est disponible à l'Annexe XII. Cette annexe n'a pas été publiée dans l'article.

¹⁸ La liste des 13 stratégies pédagogiques les plus mises en œuvre est disponible à l'Annexe XIII. Cette annexe n'a pas été publiée dans l'article.

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 ont été mises en œuvre exclusivement pour un principe, alors que dix-sept le sont pour deux principes à la fois, et seulement trois stratégies ont été utilisées pour les trois principes simultanément. De manière plus précise, le premier principe, soit offrir plusieurs moyens d'engagement¹⁹, occupe la deuxième portion du discours des participantes en importance. Ce sont 60 stratégies différentes pour un total de 477 fréquences d'observation qui ont été 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, qui est la plus importante. Le second principe, soit offrir divers moyens de représentation²⁰, occupe la plus importante portion du discours des participantes. Ce sont 57 stratégies pédagogiques différentes pour un total de 605 fréquences d'observation qui ont été 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 est la plus observée. Le troisième principe, soit offrir divers moyens d'action et d'expression²¹, occupe la plus faible portion du discours des participantes avec 298 fréquences d'observation associées à 51 stratégies

¹⁹ Les fréquences des stratégies pédagogiques observées pour ce premier principe sont présentées dans l'Annexe XIV. Cette annexe n'a pas été publiée dans l'article.

²⁰ Les fréquences des stratégies pédagogiques observées pour ce second principe sont présentées dans l'Annexe XV. Cette annexe n'a pas été publiée dans l'article.

²¹ Les fréquences des stratégies pédagogiques observées pour ce troisième principe sont présentées dans l'Annexe XVI. Cette annexe n'a pas été publiée dans l'article.

pédagogiques. C'est *questionner les apprenants sur différents sujets* qui est la plus observée, avec une fréquence de 55. Il faut préciser que ce troisième principe de flexibilité a été peu abordé par les participantes lors des plans de cours, mais l'a davantage été au moment des observations. Il importe de préciser que parmi les 140 stratégies pédagogiques identifiées, peu font référence de manière explicite aux modalités d'évaluation. La figure 12, à l'issue de l'analyse des données, offre une synthèse 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 12 représentent une proportion du discours global des participantes sur leur processus de mise en œuvre.

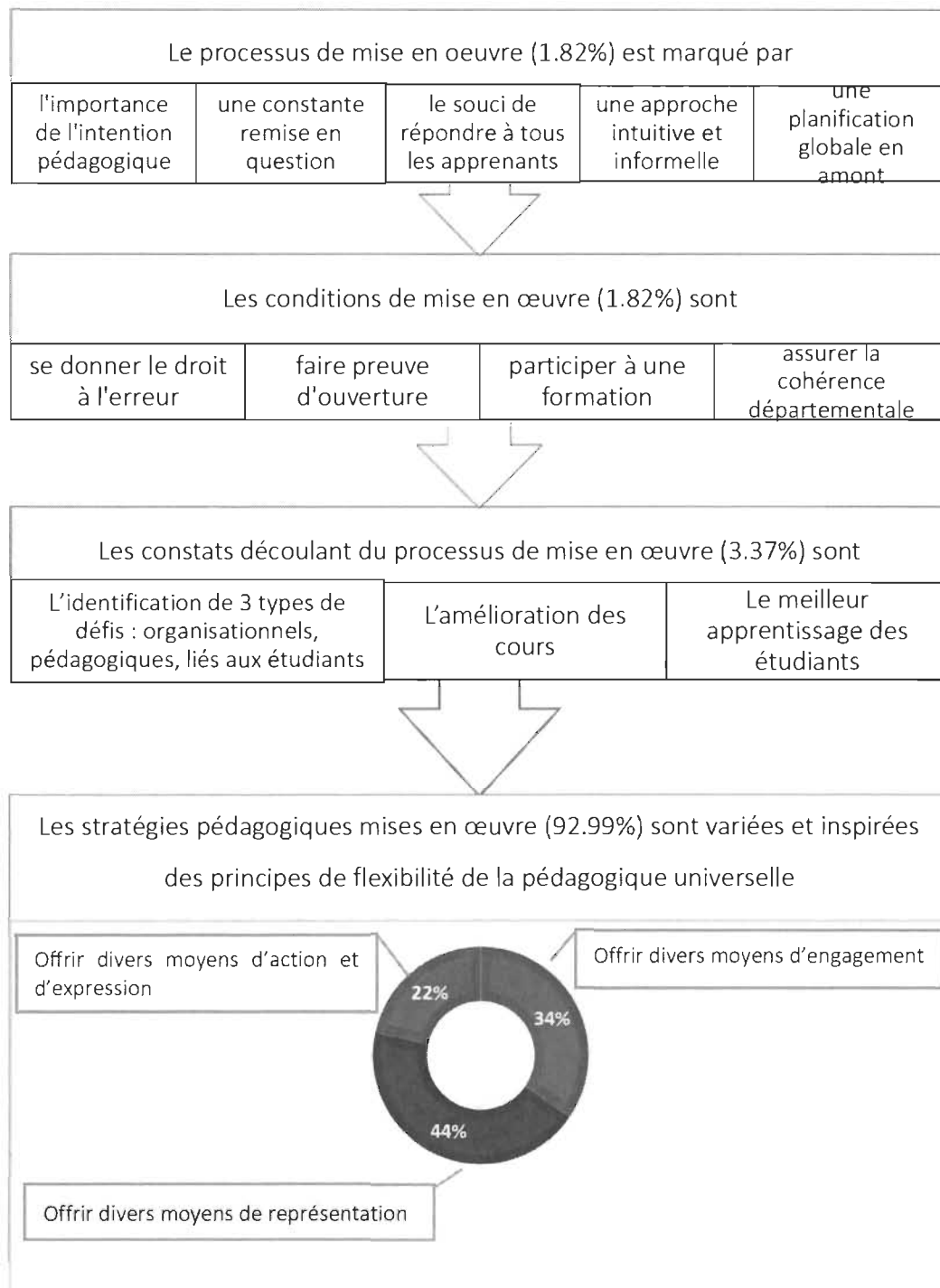


Figure 12. Une représentation schématique du processus de mise en œuvre. Les pourcentages représentent une proportion du discours global des participantes.

3.2.5. La discussion

Le processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU vécu par les participantes met en l'avant l'importance d'identifier explicitement 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 une formulation imprécise des intentions pédagogiques 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; 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 explicites. 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 (Bergeron *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 entre 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, Bracken et Elkington (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 Planning for All Learners (Hall *et al.*, 2006) accorde une plus grande place à cette première étape cruciale de la planification vers la mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU, soit l'identification des objectifs et des exigences. Les formations²² sur la PU offertes aux professeurs devraient également en tenir compte. De plus, il serait pertinent que ce modèle accompagne davantage les professeurs à distinguer quels éléments des exigences sont imposés par le programme

²² La question de la formation est abordée dans une autre publication : Desmarais, Rousseau et Stanké (soumis, a). 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*.

d'études et deviennent en quelque sorte une condition de diplomation. Cette difficulté de distinction est également ressortie des résultats de la présente étude, où les participantes planifiaient les modalités d'évaluation presque exclusivement en fonction de ces conditions de diplomation et peu en fonction d'objectifs d'apprentissage plus concrets et contextualisés à leur cours. Le modèle Planning for All Learners précise pourtant que le fait d'identifier les apprentissages minimaux exigés pour tous et 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 Planning for All Learners (Hall *et al.*, 2006) et non de manière intuitive et plus ou moins formelle, comme les participantes semblent le faire actuellement. Le peu de modalités d'évaluation mises de l'avant par les participantes 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, Upton, et Sprong, 2014; Viteli, 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). D'ailleurs, 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, 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). Les craintes des participantes associées au manque de temps et au manque de cohérence entre les différents cours d'un même programme appuient aussi ce constat. 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 appert que la normalisation comme la conception médicale ne permettent pas de bien répondre à la diversité des apprenants qui compose 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 des accommodements (Bélanger et Duchesne, 2010). Le diagnostic fait office de porte d'entrée pour l'accès aux accommodements et aux mesures d'aide individualisées. 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.

3.2.6. La 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 en 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. 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'étude, 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 que la PU accorde aux intentions d'apprentissage et sa flexibilité contribue 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, Prud'homme, AuCoin, Guay, Mainardi et Forest, 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 participantes observées, ce qui rend sa généralisation difficile. 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. Dans une perspective future, il serait intéressant de s'intéresser plus spécifiquement au point de vue des étudiants et d'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.

CHAPITRE 4 — LA DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce chapitre a pour objectif de présenter la contribution de cette étude au développement des connaissances dans le domaine de l'éducation inclusive. C'est par la mise en relation des résultats les plus pertinents en réponse aux objectifs de la recherche et d'autres écrits scientifiques qu'il sera possible d'y parvenir. D'abord, les éléments conceptuels fondamentaux associés à la pédagogie universelle seront abordés en vue d'être précisés, voire enrichis. Ensuite, les principaux constats issus de l'appropriation et de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle seront présentés de manière à faire ressortir ses conditions gagnantes et les défis qui y sont fréquemment associés. Il sera ensuite possible de proposer des considérations pour faciliter son appropriation et sa mise en œuvre. Enfin, il sera question des assises théoriques de la pédagogie universelle facilitant le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation.

4.1. DES PRÉCISIONS CONCEPTUELLES POUR FACILITER LA COMPRÉHENSION DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE

C'est dans une perspective de dénormalisation appuyée d'une conception sociale du handicap que la pédagogie universelle prend ses assises. Cette approche apparaît alors comme le moyen le plus inclusif pour aborder la gestion pédagogique de la diversité en éducation. La présente étude, comme d'autres (Capp, 2017; Hall, Cohen, Vue et Ganley, 2015; He, 2014; Hitchcock, Rao, Chang et Yuen, 2016; Katz, 2013, 2015;

Marino, Gotch, Israel, Vasquez, Basham et Becht, 2013; Sokal et Katz, 2015), avance que la pédagogie universelle est une approche collective efficace ayant la capacité de réduire les obstacles à l'apprentissage en procurant les outils et le soutien nécessaire au moment opportun. Effectivement, les résultats de la présente recherche mettent en l'avant le potentiel de cette approche pour mieux répondre aux besoins de tous les apprenants en leur offrant une variété de choix sur plusieurs des aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, les résultats permettent de constater que la pédagogie universelle est une approche qui peut favoriser une plus grande acceptation de la différence chez les professeurs et chargés de cours et qui peut contribuer à diminuer les craintes quant à la présence des étudiants en situation de handicap dans la salle de classe. Le fait d'être perçue comme une approche collective par les participantes de la présente recherche corrobore les résultats de la recherche de Rose, Harbour, Johnston, Daley et Arbarbanell (2013) qui précisent que la planification s'accomplit à une seule reprise pour tous les apprenants, mais que sa mise en action se déroule à plusieurs occasions. Effectivement, les participantes de l'actuelle recherche mentionnent que l'organisation de leur temps est différente puisque c'est au moment de la planification que leur temps est davantage investi. De plus, les participantes de l'actuelle étude soulignent le fait que la pédagogie universelle contribue à diminuer le nombre d'accommodements individuels et qu'elle augmente l'efficacité de l'apprentissage de leurs étudiants. Effectivement, le fait de proposer une variété de stratégies pédagogiques à tous les apprenants fait en sorte que les besoins de ces derniers peuvent être répondus sur-le-champ ce qui contribue au fait qu'ils n'ont pas besoin de se prévaloir d'accommodements (Higbee, 2013; Wolforth, 2016).

4.1.1. Des précisions quant aux fondements

C'est en créant une structure pédagogique planifiée et conçue pour répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'apprenants que la pédagogie universelle peut être présentée (Burgstahler, 2013b; Meyer *et al.*, 2014). Elle a pour objectif d'amener plus de flexibilité au sein des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en valorisant et bonifiant les occasions d'apprendre de tous les apprenants par une démarche planificatrice et créative (Burgstahler, 2013b; Davies *et al.*, 2013; Meyer *et al.*, 2014). La pédagogie universelle vise en effet à créer des opportunités d'apprentissage accessibles tant sur le plan pédagogique qu'environnemental (Rose et Meyer, 2002), et ce, autour du matériel, des méthodes d'enseignement et des évaluations (Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012). Concrètement, elle représente une structure guidant la planification et la mise en œuvre de pratiques éducatives collectives, flexibles et accessibles pour tous les apprenants de la classe (CAST, 2011; Meyer *et al.*, 2014). C'est autour de ses trois principes de flexibilité qu'elle peut être comprise, soit *offrir divers moyens d'engagement*, *offrir divers moyens de représentation* et *offrir divers moyens d'action et d'expression*. La pédagogie universelle et ses principes de flexibilité s'appuient sur les découvertes scientifiques récentes associées aux sciences développementales (Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012) et aux neurosciences (Meyer *et al.*, 2014). Bien que les neurosciences permettent une meilleure compréhension de la variabilité de l'apprentissage entre les individus (Meyer *et al.*, 2014), en reconnaissant la plasticité du cerveau comme une caractéristique fondamentale de l'apprentissage (Della Chiesa, 2007), il apparaît qu'elles contribuent toutefois à une incohérence conceptuelle de la pédagogie universelle. Effectivement, le fait de ne retenir que trois réseaux neuronaux (réseau affectif, réseaux perceptuel et stratégique) comme pierres angulaires de

l'apprentissage, est une simplification importante qui ne rend pas réellement justice au processus d'apprentissage. Le fonctionnement cérébral tel que présenté dans le cadre de référence, représente plus justement comment l'apprentissage se réalise. La plasticité du cerveau et le fait de concevoir l'apprentissage comme l'interaction d'un apprenant en constante évolution (Della Chiesa, 2007) avec ses pairs (Roschelle, 2012) et son environnement (Fisher et Bidell, 2006; Rappolt-Schlichtmann *et al.*, 2012) pourrait suffire à justifier la nécessité de varier les moyens d'engagement, de représentation ainsi que d'action et d'expression. Effectivement, tous les apprenants manifestent le besoin d'utiliser une variété de stratégies d'apprentissage (Hartmann, 2015). Toutefois, ils ne sont pas toujours en mesure de choisir les bonnes stratégies au bon moment et c'est ce qui fait d'eux un apprenant expert ou non (Meyer *et al.*, 2014). Ce constat peut être associé aux préoccupations des participantes de la présente étude quant au développement de l'autonomie des étudiants et au fait qu'elles souhaitent que leurs étudiants soient plus actifs dans leurs apprentissages. La notion d'apprenants experts (Meyer *et al.*, 2014) insiste sur le fait que pour bien apprendre, il faut être conscient de la façon dont on apprend. En ce sens, le développement de l'autorégulation est nécessaire puisque celle-ci permet aux étudiants d'apprendre à apprendre et de reconnaître leurs préférences d'apprentissage (Mitchell, 2014). Il est possible de la développer en offrant des expériences scolaires où les étudiants peuvent s'autoévaluer et évaluer leurs pairs; en leur permettant d'être engagé dans des tâches collaboratives et en l'enseignant de manière explicite (Mitchell, 2014). Un des objectifs de la pédagogie universelle est de développer cette capacité des apprenants à faire des choix en fonction de leurs préférences d'apprentissage (Hartmann, 2015). L'autorégulation permet également aux apprenants d'être plus actifs dans leur apprentissage, de faire les meilleurs choix possibles et d'assumer leur décision (Mitchell, 2014). Cette notion ne semble pas mise de l'avant par les participantes de la présente étude. Effectivement, au moment de la création du répertoire de pratiques,

bien que les participantes aient eu à dresser le portrait de leurs étudiants et à identifier les obstacles potentiels à leur apprentissage, elles ont davantage planifié leur enseignement en fonction des objectifs du cours. Pourtant, la connaissance des difficultés rencontrées par les apprenants devrait être au cœur de la réflexion sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour offrir les meilleures possibilités d'apprentissage (Bergeron *et al.*, 2011).

4.1.2. Des précisions quant aux principes de flexibilité de la pédagogie universelle

Au cours de cette recherche, les participantes ont éprouvé quelques défis à bien comprendre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle et leurs lignes directrices en raison de la représentation schématique actuelle (Figure 8, p. 93). Effectivement, il n'apparaissait pas évident pour elles que les principes de flexibilité soient interconnectés et qu'ils ne sont pas mutuellement exclusifs. Aussi, les participantes ont éprouvé certaines difficultés avec la numérotation des lignes directrices. Bien que la numérotation des trois principes de flexibilité et de leurs lignes directrices ne serve qu'à mieux orienter la lecture et à organiser l'information (Meyer *et al.*, 2014), cette dernière était vue comme une forme de hiérarchisation entre les principes. En ce sens, il importe d'être conscient que ce ne sont pas tous les professeurs qui ont des connaissances de base de ces principes (Capp, 2018), ce qui traduit une compréhension incertaine. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Moore (2013) abordent également la difficulté à comprendre que les principes de flexibilité soient en constante interaction sans liens hiérarchiques. Comme la pédagogie universelle est complexe et qu'elle le paraît pour les professeurs ou les enseignants qui la mettent en œuvre pour la première fois (Edyburn, 2010), il apparaît nécessaire que

la présente recherche puisse proposer une représentation schématique simplifiée des principes de flexibilité de la pédagogie universelle et de leurs lignes directrices. Ainsi, la figure 13 illustre à cette proposition.

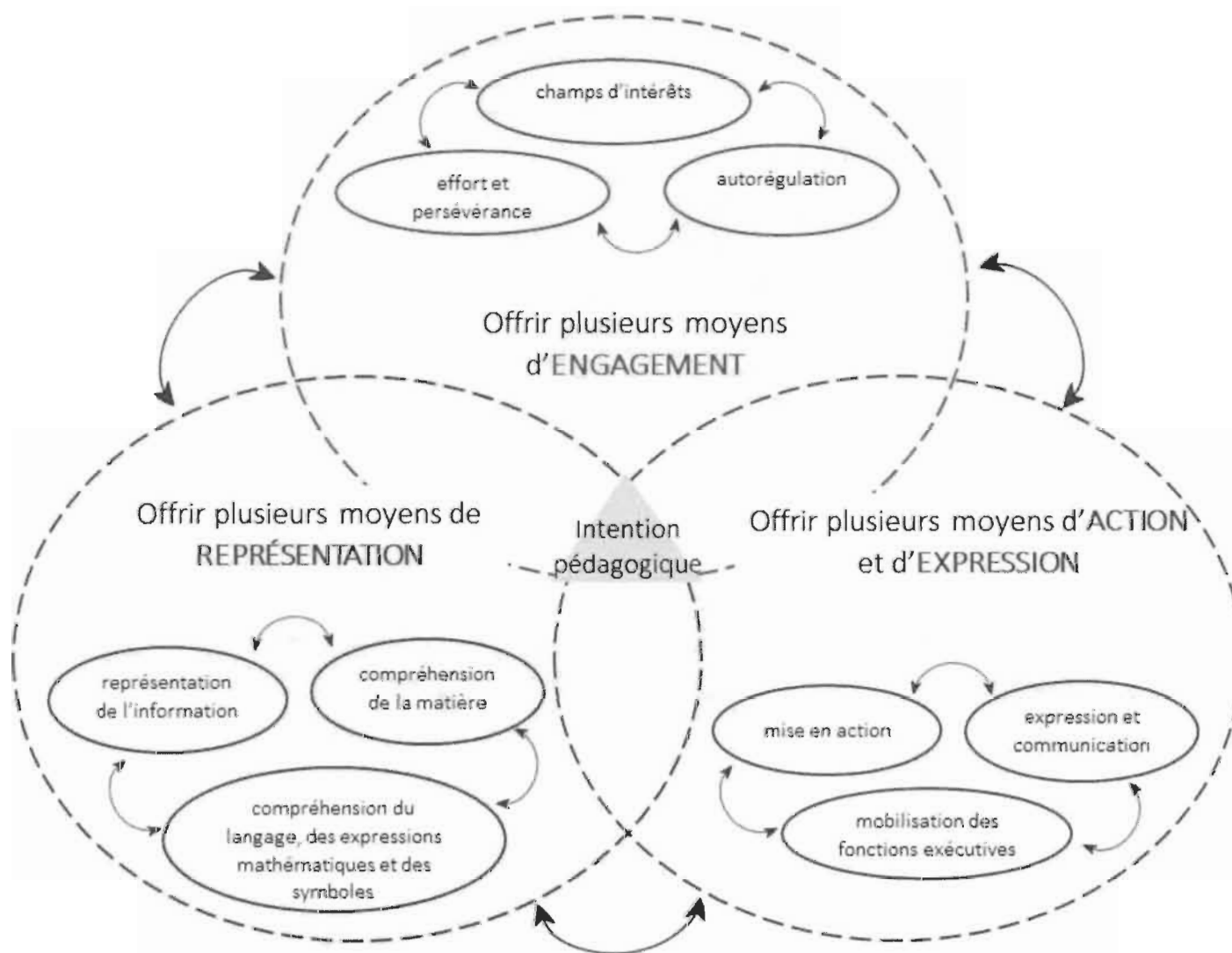


Figure 13. Proposition d'une représentation schématique simplifiée des principes de flexibilité de la pédagogie universelle

À la lecture de cette figure, il est possible de constater qu'il s'agit d'une bonification des travaux de Meyer *et al.* (2014) et du CAST (2011) puisque les principes eux-mêmes et leurs lignes directrices n'ont pas été modifiés. Les couleurs ont également été conservées. Cette proposition schématique permet de réaliser qu'au lieu d'être représentés et organisés sous forme de tableau et de colonnes, les trois principes de flexibilité sont schématisés dans trois cercles concentriques. Chacun de ces cercles est tracé en pointillés pour traduire la notion de perméabilité entre les principes, c'est-à-dire le fait qu'une même stratégie pédagogique puisse être planifiée pour plus d'un principe. Ensuite, les flèches extérieures de la figure représentent l'absence de hiérarchie entre les principes et la possibilité de passer de l'un à l'autre sans ordre prédéterminé. À l'intérieur de chacun des grands cercles apparaissent les trois lignes directrices de chacun des principes. Les plus petites flèches entourant ces lignes directrices indiquent encore une fois l'interaction entre chacun des éléments et l'absence de hiérarchie. Il est possible de constater que les points de contrôle ont été retirés de cette représentation par souci de simplification. Également, les points de contrôle (éléments précisant chacune des lignes directrices, ils apparaissent à la figure 8, p.93) apparaissent, pour la schématisation, un élément superflu puisqu'ils servent surtout à exemplifier chacune des lignes directrices (Meyer *et al.*, 2014). Comme un diagramme de Venne, les trois grands cercles se rejoignent pour former des zones communes. Ces zones servent encore une fois à renforcer l'idée de la perméabilité des principes. Enfin, la zone commune centrale, représentée par un triangle, traduit la place prépondérante de l'identification d'une intention pédagogique au moment de mettre en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Cette idée est tirée des travaux de Moore (2013) où un modèle intégré de la mise en œuvre des trois principes de flexibilité de la pédagogie universelle converge au centre vers l'objectif d'apprentissage. Aussi, le fait de placer l'intention pédagogique au point de rencontre

des grands cercles permet de faire un lien avec le fait que si le professeur planifie en fonction d'objectifs spécifiques, il est plus simple de prévoir une variété de stratégies différentes et de rejoindre les trois principes (Hartmann, 2015). La présente étude offre donc une représentation schématique simplifiée des principes de la pédagogie universelle et de leurs lignes directrices susceptibles de favoriser une meilleure compréhension.

4.1.3. Des précisions quant à l'appellation : pédagogie universelle

Dans le cadre de cette thèse, c'est l'appellation « pédagogie universelle » qui a été retenue puisqu'elle permet de considérer autant la planification de l'enseignement que la créativité impliquée dans les pratiques pédagogiques (Rousseau et Angelucci, 2014). Toutefois, il importe de préciser que le terme « pédagogie » tient compte de tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, de la planification à la mise en œuvre. Il fait référence au fait que l'accessibilité pédagogique implique des pratiques renouvelées en termes de contenu, d'approches didactiques et de milieu éducatif (Plaisance, 2013). Ce terme fait également référence au fait que la pédagogie universelle n'est pas une nouvelle approche pédagogique (Dell, Dell et Blackwell, 2015), mais davantage le résultat de la mise en relation des meilleures pratiques pédagogiques en matière d'enseignement comme la différenciation pédagogique, l'enseignement explicite, l'apprentissage par projets ou l'apprentissage coopératif.

Le terme « universelle » tient compte de la variabilité des apprenants et de la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins d'apprentissage d'une majorité. Ce faisant, il propose que l'unicité de chaque apprenant doive être considérée de manière globale

dans la planification de l'enseignement pour répondre aux besoins de tous. Il sous-tend l'idée d'une approche collective pour répondre aux besoins individuels de tous les apprenants. C'est donc le fait de planifier ou de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques pouvant répondre à l'universalité des apprenants de la classe. De plus, le terme « universelle » renvoie au terme « diversité » dans le sens où il tient compte de tous les individus qui composent la salle de classe, peu importe leurs connaissances de base, leur statut social économique, leur culture, leur vécu, leurs caractéristiques individuelles, leur orientation sexuelle ou leurs besoins éducatifs. Enfin, ce terme fait aussi référence au fait que cette approche peut être mise en œuvre dans tous les ordres scolaires et dans tous les milieux.

4.2. DES CONSTATS POUR L'APPROPRIATION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE

Le processus d'appropriation a permis aux participantes de cette recherche de prendre possession des différents concepts associés aux principes de flexibilité de la pédagogie universelle, de mieux les saisir, de mieux les utiliser en salle de classe et de mieux nommer leurs pratiques pédagogiques. Ce processus, bien que peu conscient chez les participantes, revêt une importance capitale dans la découverte et la mise en pratique d'une nouvelle approche pédagogique (nouvelle au sens où l'approche est nouvelle pour la personne qui la met en œuvre).

4.2.1. Les conditions gagnantes de l'appropriation et la mise en œuvre de la pédagogie universelle

Malgré le fait que les participantes semblent avoir eu de la difficulté à mettre des mots sur leur processus d'appropriation, certaines conditions gagnantes ont pu être identifiées. Effectivement, les participantes ont nommé l'ouverture comme un élément essentiel de l'appropriation et de la mise en œuvre. Ainsi, il semble nécessaire de faire de preuve de créativité. Les participantes de cette recherche précisent qu'il faut non seulement être ouvert à la différence, mais aussi être ouvert à repenser ou revoir ses pratiques éducatives. C'est en ce sens que l'instauration de pratiques réflexives apparaît aussi comme un élément primordial de la mise en œuvre.

De fait, le processus d'appropriation des participantes de cette recherche semble passer par la réflexion comme les résultats présentés dans le premier article le dénotent. Il est pertinent de rappeler que cette réflexion porte essentiellement sur les choix offerts en cohérence avec les principes de flexibilité de la pédagogie universelle aux étudiants, sur la nécessité d'appliquer les principes de flexibilité pour bien les comprendre, sur les obstacles à l'apprentissage rencontrés par les apprenants et sur l'atteinte des exigences du cours par les étudiants. Cette réflexion des participantes s'inscrit en cohérence avec le modèle de planification pour tous les apprenants (Hall *et al.*, 2006). En effet, ce modèle met en avant la nécessité de se questionner sur le fonctionnement actuel du cours avant d'amorcer des changements en cohérence avec les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Il est peu surprenant d'en arriver à ce constat puisque c'est le modèle qui a été présenté aux participantes lors de la demi-journée de formation. Néanmoins, ce modèle de planification peut être considéré comme un guide à la planification en cohérence avec les principes de la pédagogie universelle (Meo, 2008).

Il ressort également des résultats de la présente recherche que les échanges entre collègues ou la collaboration sont des conditions importantes pour l'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Ceci est cohérent avec le fait qu'il est primordial pour les enseignants de parler de planification et d'apprendre les uns des autres (Hattie, 2017). Dans une perspective inclusive, le changement s'opère de manière collective pour obtenir une école plus ouverte aux besoins de tous les apprenants (Leblanc *et al.*, 2016). La collaboration peut être considérée comme un facteur facilitant le changement (Fournier et Fréchette, 2012). Effectivement, c'est par une collaboration respectueuse et en confiance qu'il est possible de réfléchir à ces préoccupations.

Aussi, les résultats de cette recherche mettent en l'avant la nécessité de se donner le droit à l'erreur et la possibilité d'expérimenter comme une condition gagnante de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Effectivement, les participantes mentionnaient l'importance de pouvoir mettre en œuvre les principes pour pouvoir les comprendre. Elles avançaient également qu'il est inévitable de faire des erreurs au moment de l'appropriation d'une nouvelle approche pédagogique. C'est effectivement par l'entraînement, la mise à l'essai et la formation que les professeurs apprennent efficacement de nouvelles approches pédagogiques (Baldiris Navarro *et al.*, 2016).

Enfin, l'actuelle recherche souligne la nécessité d'une formation ou d'un accompagnement pour bien s'approprier et mettre en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Effectivement, il semble que la formation soit un aspect fondamental de l'appropriation et de la mise en œuvre d'une nouvelle approche (Davies *et al.*, 2013). Bien que le fait de suivre une formation adéquate et d'être accompagné contribue à diminuer les défis fréquemment rencontrés (Black *et al.*,

2015), il apparaît que les démarches de formation des enseignants présentent des failles (Bergeron et St-Vincent, 2011; Leblanc *et al.*, 2016). Le manque de temps, le manque de professeur expert de la pédagogie universelle pour offrir la formation et le manque de collaboration entre les professeurs de l'éducation inclusive et les autres peuvent être considérés comme des manquements aux formations sur cette approche (Alquraini et Rao, 2018). En effet, la prise de conscience et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle passent par une formation où les professeurs sont amenés à collaborer et à échanger, soit par des communautés de pratique ou du mentorat pour augmenter leur compréhension (Black *et al.*, 2015). Dans le même ordre d'idées, il importe que cette formation sur la pédagogie universelle soit contextualisée au milieu où elle sera mise en œuvre et qu'elle s'inscrive dans une perspective inclusive (Baldiris Navarro *et al.*, 2016). Cette formation inclusive doit alors soutenir le professeur pour que ce dernier puisse comprendre comment répondre aux besoins de tous les apprenants et tenir compte des divers marqueurs de la diversité (Leblanc *et al.*, 2016). De manière plus précise, la formation aux principes de flexibilité de la pédagogie universelle doit offrir des exemples explicites et contextualisés des différents principes et de leurs lignes directrices (Higbee, 2013).

4.2.2. Les défis associés à l'appropriation et à la mise en œuvre de la pédagogie universelle

D'entrée de jeu, il importe également de préciser que le manque de temps, le manque de formation, le manque de collaboration ainsi que la résistance aux changements sont tous des défis associés à l'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle (Dallas *et al.*, 2014; Davies *et al.*, 2013; Smith, 2012).

Toutefois, les résultats de la présente recherche permettent de ressortir plusieurs autres défis associés à l'appropriation et à la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. L'utilisation d'un modèle théorique comme le modèle de planification pour tous les apprenants (Hall *et al.*, 2006) pour encadrer les participantes dans la planification de leurs premières activités pédagogiques semble en effet avoir été un facilitateur comme mentionné précédemment. Toutefois, certaines participantes semblent avoir éprouvé des difficultés à comprendre les détails associés à la première étape, soit l'identification des intentions pédagogiques. Les participantes ont éprouvé des difficultés à différencier les exigences normatives des exigences pédagogiques. Selon le modèle de planification pour tous les apprenants (Hall *et al.*, 2006), les premières sont liées au programme d'études alors que les secondes font davantage référence aux priorités du professeur et à ses attentes. Cette incompréhension de cette première étape du modèle de planification pour tous les apprenants soulève un questionnement sur la compréhension des participantes à voir la nécessité de préciser leurs intentions pédagogiques. Pourtant, les intentions pédagogiques servent à indiquer le niveau de rendement à atteindre pour permettre aux apprenants de faire des choix éclairés quant à leurs propres stratégies d'apprentissage (Hattie, 2017). Les intentions pédagogiques peuvent aussi avoir une influence sur le concept de soi des élèves et leur motivation à apprendre. Plus, elles sont explicites et élevées, plus les apprenants visent leur atteinte (Cozolino, 2013). Elles revêtent donc une importance certaine et une incompréhension à leur égard peut sans doute avoir influencé les choix pédagogiques des participantes et leur degré de mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. De plus, comme les intentions pédagogiques décrivent les apprentissages qui doivent être réalisés par les apprenants, leur précision se retrouve au centre de l'évaluation formative (Hattie, 2017). Le fait que les intentions pédagogiques ne soient pas suffisamment précises influence aussi la capacité des apprenants à faire des choix en fonction de leurs

préférences d'apprentissage. Effectivement, l'objet d'apprentissage permet à l'apprenant d'identifier de quelles façons il apprend le mieux (Hartmann, 2015; Meyer *et al.*, 2014). Il pourrait alors être intéressant que le modèle de planification pour tous les apprenants accorde une plus grande importance à cette première étape cruciale de la planification vers la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. De plus, il pourrait aussi être pertinent que ce modèle accompagne davantage les professeurs à distinguer quels éléments des exigences sont imposés par le programme d'études et deviennent en quelque sorte une condition de diplomation. Cette difficulté est également ressortie des résultats de la présente étude où les participantes planifiaient presque exclusivement en fonction de ces conditions de diplomation. Le modèle de planification pour tous les apprenants précise pourtant que le fait de distinguer les apprentissages minimaux exigés pour tous permet de nuancer de manière individuelle certains éléments de l'évaluation, et par le fait même, mieux répondre aux besoins des apprenants (Hall *et al.*, 2015), mais cela ne semble pas avoir été bien compris des participantes. De plus, le modèle de planification pour tous les apprenants (Hall *et al.*, 2006) atteste de la nécessité de tenir compte des obstacles à l'apprentissage susceptibles d'être rencontrés en fonction des caractéristiques individuelles des apprenants, ce que les participantes ont peu mis en œuvre. Cette mise en évidence des barrières à l'apprentissage devrait se faire en collaboration avec les étudiants de manière à soutenir leur autodétermination (Bergeron *et al.*, 2011).

Dans le même ordre d'idée, il apparaît que les objectifs d'apprentissage liés aux compétences ou aux attitudes des apprenants identifiés par les participantes au moment de la création du répertoire de pratiques étaient difficilement observables et mesurables. Il était donc plus difficile d'identifier des moyens concrets pour permettre aux apprenants de les atteindre. Effectivement, la clarification des objectifs et des contenus à apprendre est l'élément clé pour appliquer les principes de flexibilité de la

pédagogie universelle (Meyer *et al.*, 2014). Ainsi, c'est sans surprise, qu'en début de processus, les participantes éprouvaient des difficultés à identifier des pistes de solution concrètes pour répondre à ces objectifs. De la même façon, la présente étude démontre qu'il est nécessaire d'identifier des obstacles à l'apprentissage fréquemment rencontrés et de les formuler en termes de besoins spécifiques d'apprentissage de manière à faciliter la prise de décision en vue de mettre en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle.

De surcroît, il apparaît pertinent de préciser que le manque de compréhension face à la pédagogie universelle peut nuire à l'appropriation et à la mise en œuvre (Dallas *et al.*, 2014; Vitelli, 2015) puisque les professeurs se sentent incertains et que leur niveau de confiance diminue (Capp, 2018). Ce constat est cohérent avec le fait que souvent, au moment d'innover, l'individu pense aux impacts de ce changement sur lui-même (LaRocco et Wilken, 2013). Les craintes des participantes associées au manque de temps et au manque de cohérence entre les différents cours d'un même programme appuient ce constat.

C'est dans cet esprit que l'actuelle recherche dévoile le manque d'exemples concrets pour accompagner la compréhension et l'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Comme les résultats le laissent croire, il semble y avoir une confusion pour les participantes quant à certains principes de flexibilité de la pédagogie universelle au début du processus d'appropriation.

4.3. DES CONSTATS SUR LE PASSAGE D'UN PARADIGME DE NORMALISATION À UN PARADIGME DE DÉNORMALISATION

Alors que la normalisation vise à offrir aux personnes en situation de handicap les mêmes conditions de vie que les personnes dites « normales » (Bank-Mikkelsen, 1969), la dénormalisation, quant à elle, souhaite que tous les individus aient des conditions de vie semblables. En ce sens, elle permet à tous les membres d'une société de se développer à la hauteur de leur potentiel (Pekarsky, 1981). Cette perspective décroïssonne la conception actuelle de la norme. Effectivement, la norme devient l'absence de norme. Elle propose la création d'une société où tous les membres sont respectés pour leur unicité et où les différences individuelles sont considérées comme des richesses à exploiter pour le bien-être collectif. Selon cette perspective, le problème de la gestion des différences est celui de la société (AuCoin, 2011; Pekarsky, 1981). Dans cette logique, c'est la société elle-même qui n'est pas suffisamment ouverte et qui n'arrive pas à offrir une véritable place à tous les individus qui la compose. C'est donc au groupe, la société, à faire preuve d'ouverture.

C'est dans cet esprit que la dénormalisation apparaît comme un paradigme de société plus ouvert et accueillant, parfois présenté comme un idéal, alors qu'il n'est en fait que l'extrémité du continuum normalisation — dénormalisation. Selon cette perspective, « les personnes en situation de handicap ne relèvent pas d'un type d'humains à part. Comme tous les êtres humains [...], elles sont des variations des mêmes thèmes : le fragile et le singulier » (Gardou, 2016, p.44). Le cadre théorique de cette recherche met en lumière que ce continuum peut servir de cadre de référence à l'inclusion scolaire et, la pédagogie universelle, quant à elle, apparaît alors comme un des outils pour réussir l'inclusion. C'est d'ailleurs selon cette logique que les résultats issus des

questionnaires sur le positionnement des participantes sur ce continuum ont été analysés.

Ainsi, à l'issue des questionnaires sur l'évolution du positionnement sur le continuum normalisation-dénormalisation, il apparaît que les participantes se positionnent dans une perspective de dénormalisation en ce qui a trait à la cause du handicap, la place de la diversité dans la salle de classe et le rôle du professeur. Toutefois, en ce qui a trait aux normes et aux exigences des cours, les participantes se positionnent davantage au centre du continuum. Ce constat est cohérent avec la grande préoccupation des participantes pour l'atteinte et le respect des exigences. Ainsi, les participantes se disent ouvertes à mettre en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle dans la mesure où l'atteinte des exigences du cours et du programme d'étude sera préservée. Ce résultat est aussi cohérent avec le fait que les professeurs universitaires sont partagés entre le désir de soutenir tous les étudiants de la classe et celui de maintenir des exigences élevées (Bergeron *et al.*, 2011; Marchand, 2011). Le fait que le système scolaire actuel s'inscrive encore dans une perspective normative et médicale contribue à complexifier le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation. Effectivement, il apparaît que ces deux perspectives ne permettent pas de bien répondre à la diversité des apprenants qui compose la classe (CSE, 2013; Dauphinais, 2015; 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 des accommodements (Bélanger et Duchesne, 2010). C'est aussi le diagnostic qui fait office de porte d'entrée pour l'accès aux accommodements et aux mesures d'aide individualisées. Ce constat soulève une incohérence entre les différents ordres d'enseignement. Effectivement, les milieux primaire et secondaire n'exigent plus une telle attestation diagnostique pour offrir des

services spécialisés depuis plusieurs années pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et les élèves à risque (Ducharme et Montminy, 2012). La grande préoccupation pour le respect des exigences et des normes traduit une incohérence entre la mise en œuvre de pratiques inclusives comme la pédagogie universelle dans un paradigme de normalisation. Effectivement, Hanesworth *et al.* (2018) précisent que l'évaluation est indissociable du jugement individuel puisque l'évaluation elle-même porte un jugement sur un individu dans un contexte la plupart du temps normatif. L'évaluation ne devrait pas uniquement servir à déterminer quel étudiant peut ou non poursuivre ses études ni à les comparer. Elle est tenue de faire progresser les apprentissages de tous les apprenants. Elle est un outil pour bien évaluer le niveau d'atteinte des compétences en vue de réajuster les prochains enseignements (Mitchell, 2014). Ainsi, lorsque l'objectif d'apprentissage apparaît clairement, il est possible de se servir des principes de flexibilité de la pédagogie universelle pour varier les modalités d'évaluation. Dans cet ordre d'idée, Salva, Ysseldyke et Witmer (2016) précisent que les méthodes d'évaluation devraient évoluer tout autant que les pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins éducatifs de tous les apprenants. Ce faisant, il est primordial de préciser que le fait d'offrir de la flexibilité aux moments des évaluations ne constitue pas une baisse des exigences ou des attentes (Hanesworth *et al.*, 2018; Meyer *et al.*, 2014). La flexibilité ne peut être offerte lorsque les critères d'évaluation ou les objectifs d'apprentissage ne sont pas explicités. Cette idée rejoint celle de l'évaluation dynamique (Gutierrez-Clellen et Pena, 2001) utilisée dans le domaine de la mesure et de l'évaluation pour mieux déterminer la flexibilité qui devrait être offerte au moment des évaluations. Appuyée par le concept de zone proximale de développement (Vygotsky, 1978), l'évaluation dynamique repose sur l'identification des changements que l'on peut apporter aux modalités d'évaluation pour atteindre à la fois les objectifs d'apprentissage et les exigences du cours (Gutierrez-Clellen et Pena, 2001). En proposant des évaluations centrées sur les

connaissances, plutôt que sur les compétences, et sur la performance, on crée une incohérence avec les conditions sociales nécessaires à l'apprentissage. Effectivement, les neurosciences précisent la nécessité d'un environnement sécurisant et d'interactions sociales positives pour que l'apprentissage se fasse efficacement (Cozolino, 2013). De plus, l'enseignant expert croit que tous les étudiants ont le potentiel de répondre aux exigences (Hattie, 2017). Les enseignants ont tous des biais à l'endroit de leurs étudiants et ces biais influencent l'apprentissage de ces derniers et donc leur réussite (Cozolino, 2013). Hanesworth *et al.* (2018) ajoutent aussi que la création d'évaluations authentiques et concrètes plutôt que décontextualisées contribue à la réussite des étudiants.

Aussi, pour que la véritable inclusion soit possible et que la mise en œuvre de la pédagogie universelle puisse se réaliser pleinement, il faudra réaliser un véritable changement de paradigme en transformant les programmes d'études et les procédures pour l'accès aux services. Il est de la responsabilité des institutions scolaires de proposer un environnement d'enseignement et d'apprentissage capable de répondre aux besoins de tous les étudiants de la classe en proposant des structures plus flexibles en ce qui a trait à l'accès aux services (Wolforth, 2016). La pédagogie universelle de par sa flexibilité et la place centrale qu'elle accorde aux intentions d'apprentissage apparaît comme un outil pour faciliter ce passage (Wolforth, 2016; Hanesworth *et al.*, 2018; Ramel et Vienneau, 2016).

LA CONCLUSION GÉNÉRALE

En conclusion, il apparaît que les milieux postsecondaires québécois observent une diversification de leur effectif étudiant (CREPUQ, 2010, 2012). Actuellement, les services spécialisés sont offerts aux étudiants de manière individualisée en fonction des limitations attestées par un diagnostic médical (Ducharme et Montminy, 2015). Ce faisant, les étudiants n'ont pas accès aux services spécialisés et aux mesures d'accommodement qui pourraient contribuer à leur réussite sans diagnostic (Wolforth et Roberts, 2010). Les mesures d'accommodement de nature individualisée, peu appropriées en contexte de diversification de la population étudiante, sont par ailleurs plus coûteuses en matière de ressources monétaires et humaines (Nolet et McLaughlin, 2005). Dans ces circonstances, il paraît essentiel de chercher des solutions qui correspondent mieux à la diversité des besoins éducatifs des étudiants en conservant les attentes et les exigences des études postsecondaires. Les écrits scientifiques abordant la diversité en contexte éducatif soulèvent la nécessité de s'éloigner d'une conception médicale centrée sur les besoins individuels pour se rapprocher d'une conception plus collective centrée sur la pluralité des besoins (Ducharme et Montminy, 2015). Ce passage pourrait accompagner les établissements postsecondaires dans leur recherche de solution pour mieux répondre aux besoins variés d'une diversité d'étudiants (CAPRES, 2013). La mise en œuvre de pratiques plus inclusives, comme la pédagogie universelle, pourrait guider ce changement de paradigme. Connue comme « un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p. 91), la pédagogie universelle vise à ce que les différences individuelles ne soient plus perçues

comme un écart à la norme, mais à ce qu'elles puissent être vécues pleinement. Sa mise en œuvre supporterait une planification éducative tenant compte des besoins d'apprentissage d'une diversité d'étudiants (Ducharme et Montminy, 2015) tout en diminuant l'attention portée aux handicaps, pour se centrer sur les conditions favorables à l'apprentissage de tous.

Les résultats de cette étude de cas, réalisée dans une université québécoise en deux phases, mettent en évidence que le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle s'amorce avec l'ouverture à la différence et des connaissances initiales. La démarche d'appropriation est marquée par des échanges avec des collègues et plusieurs réflexions et questionnements. Elle se fait selon un rythme variable et de manière continue. L'amorce de la planification selon les principes de flexibilité de la pédagogie universelle inclut un portrait détaillé des caractéristiques individuelles des étudiants qui composent la salle de classe et l'identification de leurs besoins d'apprentissage, d'intention pédagogique et de stratégies pédagogiques. À l'issue de leur appropriation, les participantes comprennent que la pédagogie universelle offre la possibilité de mieux répondre aux besoins de tous les étudiants et qu'elle permet une meilleure acceptation des différences. Ces résultats issus du processus d'appropriation des participantes permettent de répondre au premier objectif de la recherche, soit de décrire la façon dont des professeurs ou des chargés de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la pédagogie universelle.

Les résultats émanant du processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle soulèvent la nécessité de l'intention pédagogique, d'une constante remise en question, le souci de répondre à tous les apprenants et d'une planification d'ensemble de leur cours, de manière intuitive et informelle. Les

participantes nomment aussi le droit à l'erreur, l'ouverture, la formation et la cohérence départementale comme conditions de cette mise en œuvre. Certains constats, comme le potentiel d'amélioration des cours et de l'apprentissage des étudiants ainsi que l'identification de défis organisationnels, pédagogiques et liés aux étudiants, émanent du processus de mise en œuvre de participantes. Enfin, il ressort également qu'une variété de stratégies pédagogiques sont mises en œuvre par les participantes pour chacun des principes de flexibilité. Ces résultats engendrés par le processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle permettent de répondre au second objectif de la recherche, soit de décrire la façon dont des professeurs ou des chargés de cours universitaires mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle.

Les résultats concernant l'évolution du positionnement des participantes sur le continuum normalisation-dénormalisation montrent qu'elles se positionnent dans une perspective de dénormalisation pour les énoncés sur la cause du handicap, la place de la diversité dans la salle de classe et le rôle du professeur. Par contre, elles se positionnent au centre du continuum pour l'énoncé sur les normes et les exigences des cours. Ces résultats permettent de répondre au troisième objectif de la recherche, soit décrire l'évolution du positionnement des participantes sur le continuum normalisation-dénormalisation à la suite de l'appropriation et de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle.

LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Malgré le fait que cette recherche offre une piste de solution intéressante pour soutenir les professeurs dans la réponse aux besoins éducatifs d'une diversité d'étudiants, elle comporte certaines limites. D'abord, il semble que le manque d'accès au raisonnement justifiant et explicitant les choix pédagogiques des participantes lors de la création du répertoire de pratiques restreint l'interprétation des résultats. Aussi, le fait que seuls trois participantes aient accepté d'être observés limite la transférabilité des résultats issus de la mise en œuvre. Ensuite, l'absence du point de vue des étudiants sur la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle par leur professeur limite la capacité de la recherche à attester de l'efficacité de ces principes. Enfin, la création du questionnaire 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.

LES RETOMBÉES SCIENTIFIQUES ET SOCIALES DE LA RECHERCHE

Néanmoins, en plus de répondre à une réflexion et à un besoin des acteurs du milieu, l'originalité de ce projet tient dans sa capacité à documenter la pédagogie universelle, comme pratique inclusive, en contexte universitaire québécois, ce à quoi peu d'écrits s'attardent. Cette étude a également permis de mieux comprendre le processus d'appropriation et de mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en dégagant notamment des conditions essentielles de mise en œuvre et en mettant en évidence certains défis. La présente recherche raffine la compréhension de la pédagogie universelle en proposant une représentation schématique simplifiée

plus cohérente avec les éléments essentiels de cette approche. Une autre retombée de cette recherche est de proposer un outil qui permet d'exemplifier chacun des principes de flexibilité de la pédagogie universelle, ses lignes directrices et ses points de contrôle. Cet outil pourrait servir à bonifier l'offre de formation en matière de pédagogie universelle. Cette étude constitue aussi un premier pas vers une meilleure compréhension du continuum normalisation – dénormalisation et permet l'approfondissement des connaissances sur le concept de dénormalisation. Le questionnaire utilisé pour le positionnement des participantes sur ce continuum pourrait servir comme outil pour mieux documenter de manière quantitative le positionnement des professeurs universitaires.

LES PISTES DE RECHERCHE FUTURES

Dans une perspective d'avenir, il serait pertinent de s'intéresser plus spécifiquement au point de vue des étudiants et de voir quels sont les apports de la pédagogie universelle sur leur expérience d'apprentissage. Il pourrait également être judicieux de documenter le processus de formation aux principes de flexibilité de la pédagogie universelle par une recherche participative à l'aide de communauté de pratiques. À cette occasion, il pourrait être pertinent d'accorder une attention particulière à la flexibilité en évaluation en contexte de la pédagogie universelle. De surcroît, il serait nécessaire de mieux documenter la façon dont la dénormalisation peut accompagner le développement de pratiques inclusives.

ANNEXE I — TRADUCTION DE LA FIGURE 8

| | Offrir plusieurs moyens d'engagement Réseau affectif associé au «pourquoi» | Offrir plusieurs moyens de représentation Réseau perceptuel associé au «quoi» | Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression Réseau stratégique associé au «comment» |
|------------|--|---|---|
| Accéder | <p>Offrir diverses possibilités pour favoriser l'intérêt</p> <ul style="list-style-type: none"> – Optimiser les choix individuels et l'autonomie – Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité – Minimiser les risques et les distractions | <p>Offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure représentation de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> – Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information – Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives – Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles | <p>Offrir diverses possibilités pour favoriser la mise en action</p> <ul style="list-style-type: none"> – Varier les méthodes de réaction et d'interaction – Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien |
| Structurer | <p>pour favoriser l'effort et la persévérance</p> <ul style="list-style-type: none"> – Souligner l'importance des buts et des objectifs – Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants – Favoriser la collaboration et la communauté – Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise | <p>pour favoriser une meilleure compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles</p> <ul style="list-style-type: none"> – Clarifier le vocabulaire et les symboles – Clarifier la syntaxe et la structure – Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles – Faciliter la compréhension du passage d'une langue à l'autre – Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports | <p>pour favoriser l'expression et la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> – Utiliser plusieurs supports de communication – Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition – Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratiques et de performance |

| | Offrir plusieurs moyens d'engagement Réseau affectif associé au «pourquoi» | Offrir plusieurs moyens de représentation Réseau perceptuel associé au «quol» | Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression Réseau stratégique associé au «comment» |
|----------|--|---|--|
| Intégrer | <p>pour favoriser l'autorégulation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation – Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève – Développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion | <p>pour favoriser une meilleure compréhension de la matière</p> <ul style="list-style-type: none"> – Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base – Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions – Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information – Maximiser le transfert et la généralisation | <p>pour favoriser l'utilisation des fonctions exécutives</p> <ul style="list-style-type: none"> – Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés – Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies – Faciliter la gestion de l'information et des ressources – Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès |
| Objectif | Apprenants experts qui sont | | |
| | Déterminés et motivés | Débrouillards et informés | Stratégiques et axés sur l'objectif |

ANNEXE II — ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE (PHASE 1)

L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle

1. Qu'est-ce qui a motivé votre intérêt pour les principes de flexibilité de la pédagogie universelle ?
2. Comment vous êtes-vous approprié les principes de flexibilité de la pédagogie universelle ? Comment avez-vous fait du sens avec ces principes de flexibilité ?
3. Quelles ont été les étapes de votre démarche ?
4. Quels sont les défis que vous avez rencontrés au moment de l'appropriation de ces principes ?
5. Qu'avez-vous retenu de votre démarche d'appropriation de ces principes ?
6. Dans quelle mesure l'appropriation des principes de flexibilité a-t-elle contribué à votre développement professionnel dans vos fonctions d'enseignant universitaire ?
7. Comment décririez-vous ces principes à un collègue qui souhaiterait en connaître davantage ?
8. Quels autres éléments aimeriez-vous ajouter ?

ANNEXE III — QUESTIONNAIRE (PHASE 1)

Consigne : Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre du continuum correspondant le plus à votre pensée au début de la démarche d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle (au début du projet FODAR-Diversité).

Veuillez noter que le terme « diversité » est utilisé pour faire référence à la diversité étudiante dans son ensemble. Il correspond donc aux étudiants en situation de handicap, allophones, etc.

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Énoncé 1. Mon positionnement sur la cause du handicap. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Le handicap provient des caractéristiques individuelles de l'étudiant. | | | Le handicap provient de la vue étroite des gens de la société dans laquelle l'étudiant évolue. | |
| Énoncé 2. Mon positionnement sur la place de la diversité dans ma classe. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je suis à l'aise avec la diversité lorsque sa présence ne dérange que très peu la routine de ma classe. | | | Je suis à l'aise avec la diversité lorsque l'environnement de ma classe me permet de répondre à ses besoins éducatifs. | |
| Énoncé 3. Mon positionnement sur le rôle du professeur ou du chargé de cours. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comme professeur ou chargé de cours, je dois savoir aider les étudiants à travailler davantage lorsqu'ils ont des difficultés. | | | Comme professeur ou chargé de cours, je dois savoir évaluer les besoins éducatifs de tous mes étudiants afin de préparer mes cours en conséquence. | |
| Énoncé 4. Mon positionnement sur les normes et les exigences du cours. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comme professeur ou chargé de cours, je suis d'avis que mes étudiants doivent répondre aux normes et aux exigences du cours. | | | Comme professeur ou chargé de cours, je suis d'avis que les normes et les exigences du cours peuvent parfois empêcher les étudiants de s'actualiser. | |

ANNEXE IV — ENTRETIEN D'EXPLICITATION (PHASE 2)

La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle

1. Comment avez-vous mis en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle?
2. Quelles ont été les étapes de cette mise en œuvre?
3. Quels sont les défis que vous avez rencontrés au moment de la mise en œuvre de ces principes?
4. Quelles modifications avez-vous apportées à votre cours lors de la mise en œuvre de ces principes?
5. Qu'avez-vous constaté chez vos étudiants en mettant en œuvre ces principes?
6. Comment avez-vous offert plusieurs moyens de représentation à vos étudiants dans le cadre de votre cours?
7. Comment avez-vous offert plusieurs moyens d'action et d'expression à vos étudiants dans le cadre de votre cours?
8. Comment avez-vous offert plusieurs moyens d'engagement à vos étudiants?
9. Diriez-vous que le cours que j'ai observé était représentatif de votre mise en œuvre de ces principes? Si non, pourquoi?
10. Lorsque j'ai assisté à votre cours, j'ai observé que _____ . Pouvez-vous m'en dire davantage?
11. Quels autres éléments aimeriez-vous ajouter?

ANNEXE V — QUESTIONNAIRE (PHASE 2)

Consigne : Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre du continuum correspondant le plus à votre pensée après avoir mis en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle.

Veuillez noter que le terme « diversité » est utilisé pour faire référence à la diversité étudiante dans son ensemble. Il correspond donc aux étudiants en situation de handicap, allophones, etc.

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Énoncé 1. Mon positionnement sur la cause du handicap. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Le handicap provient des caractéristiques individuelles de l'étudiant. | | | Le handicap provient de la vue étroite des gens de la société dans laquelle l'étudiant évolue. | |
| Énoncé 2. Mon positionnement sur la place de la diversité dans ma classe. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je suis à l'aise avec la diversité lorsque sa présence ne dérange que très peu la routine de ma classe. | | | Je suis à l'aise avec la diversité lorsque l'environnement de ma classe me permet de répondre à ses besoins éducatifs. | |
| Énoncé 3. Mon positionnement sur le rôle du professeur ou du chargé de cours. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comme professeur ou chargé de cours, je dois savoir aider les étudiants à travailler davantage lorsqu'ils ont des difficultés. | | | Comme professeur ou chargé de cours, je dois savoir évaluer les besoins éducatifs de mes étudiants afin de préparer mes cours en conséquence. | |
| Énoncé 4. Mon positionnement sur les normes et les exigences du cours. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comme professeur ou chargé de cours, je suis d'avis que mes étudiants doivent répondre aux normes et aux exigences du cours. | | | Comme professeur ou chargé de cours, je suis d'avis que les normes et les exigences du cours peuvent parfois empêcher les étudiants de s'actualiser. | |

ANNEXE VI — GRILLE D'OBSERVATION (PHASE 2)

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

| Principe 1 : Offrir divers moyens d'engagement | | |
|---|---|------------|
| 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 | Il propose des moments pour le rencontrer et avoir une rétroaction. | |
| | Il corrige un exercice en groupe. | |

| | | |
|--|--|-------------------|
| grande maîtrise des apprentissages des étudiants. | 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 : | |
| Principe 2 : Offrir divers moyens de représentation | | |
| 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 : | |
| | Il utilise des images ou des dessins. | |
| | Il utilise la couleur, le soulignement, le caractère gras, l'italique. | |

| | | |
|--|---|------------|
| 2.1.3. Le professeur présente l'information selon une modalité essentiellement visuelle. | 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 : | |
| Principe 3 : Offrir divers moyens d'action et d'expression | | |
| 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 : | |
| | Il offre des activités pour s'exercer. | |

| | | |
|--|--|-------------------|
| 3.2.2. Le professeur offre des opportunités de pratiques aux étudiants. | 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 : | |

Inspiré des travaux de Meyer, Rose et Gordon (2014)

ANNEXE VII — DOCUMENT DE TRAVAIL POUR LA RÉDACTION DU RÉPERTOIRE DE
PRATIQUES

| Informations générales ²³ | | |
|--|------------------------------------|--|
| Département : | | |
| Professeurs ou chargés de cours : | | |
| Cours : | | |
| Contexte particulier du programme : | | |
| Contexte particulier pour le cours : | | |
| Réflexions planificatrices | | |
| 1. Établir des buts | | |
| Quelles sont les cibles ou intentions pédagogiques ? | | |
| Quelles sont mes priorités et mes attentes minimales ? | | |
| 2. Analyser la situation actuelle | | |
| En fonction des buts établis, quel est le portrait des besoins des étudiants ? | | |
| Y a-t-il d'autres besoins qui découlent de ces caractéristiques particulières ? | | |
| Quel est le fonctionnement actuel ? | | |
| 3. Appliquer les principes | | |
| En fonction de mes buts, du portrait des étudiants et du fonctionnement actuel, quels sont les obstacles potentiels à l'apprentissage pour former des apprenants ? | | |
| En fonction des obstacles à l'apprentissage, quels ajustements puis-je apporter au fonctionnement actuel ? | | |
| Que dois-je développer pour y arriver ? | | |
| Identifier des obstacles contextuels | Proposer des solutions pour chacun | Associer chaque solution avec les principes de flexibilité |
| | | |
| | | |

²³ 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*. Trois-Rivières, Québec : Fonds de développement académique du Réseau (FODAR).

| | | | | |
|---|------------------------------------|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Identifier des obstacles liés à l'étudiant | Proposer des solutions pour chacun | Associer chaque solution avec les principes de flexibilité | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| 4. Évaluer et réajuster les décisions | | | | |
| Est-ce que les ajustements ont eu les effets escomptés sur l'apprentissage des étudiants? | | | | |
| Devais-je faire de nouveaux ajustements pour la prochaine fois? | | | | |

ANNEXE VIII – LE POSITIONNEMENT DES PARTICIPANTES SUR LE CONTINUUM
 NORMALISATION – DÉNORMALISATION À LA SUITE DE L'APPROPRIATION DES
 PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE

| Participant | Énoncé 1 : cause du handicap | Énoncé 2 : place de la diversité | Énoncé 3 : rôle du professeur | Énoncé 4 : normes et exigences | Score global |
|---------------|------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------|
| 1* | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 2* | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 3* | 4 | 5 | 4 | 4 | 4,25 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4,75 |
| 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3,75 |
| Score global | 3,67 | 5 | 4,33 | 3,83 | 4,13 |
| Score global* | 4 | 5 | 3,33 | 4 | 4,08 |

*Ce symbole indique les participantes qui ont poursuivi à la deuxième phase de l'étude et leur score global.

ANNEXE IX – LISTE DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES PLANIFIÉES PAR LES
PARTICIPANTES DANS LE RÉPERTOIRE DE PRATIQUES

Liste des stratégies pédagogiques planifiées par les participantes dans le répertoire
de pratiques — 30 stratégies

- Activer les connaissances antérieures (7)
- Créer un conflit cognitif (5)
- Créer une présentation PowerPoint (4)
- Enregistrer le cours (1)
- Faire des liens et décortiquer la matière (28)
- Favoriser un climat positif (3)
- Mentionner oralement les éléments importants (3)
- Modifier la disposition de la salle de classe (1)
- Offrir de la rétroaction (17)
- Offrir des choix de lecture en fonction des champs d'intérêt (1)
- Offrir des choix de thématiques pour les travaux (3)
- Offrir des choix en cohérence avec le programme d'étude (22)
- Offrir des choix quant aux objectifs à atteindre (5)
- Offrir des occasions pour s'exercer (42)
- Offrir la possibilité de travailler en équipe (18)
- Offrir ou créer un lexique pour la langue (16)
- Offrir ou créer un lexique pour les symboles (1)
- Offrir un cahier de notes (1)
- Offrir un calendrier détaillé (1)
- Préciser les éléments évalués (30)
- Présenter des exemples (32)
- Proposer des lectures supplémentaires (6)
- Proposer des ouvrages de référence pertinents (3)
- Proposer la conception d'une carte conceptuelle ou d'un schéma (3)
- Proposer la rédaction d'un rapport ou d'une synthèse (7)
- Proposer un plan de travail ou de lecture (15)
- Réduire les distractions (2)
- Réorganiser la matière autrement (8)
- Susciter la réflexion (15)
- Varié les modalités de l'évaluation (5)

ANNEXE X – FRÉQUENCE DES ASSOCIATIONS ENTRE LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES
ET LES PRINCIPES DE FLEXIBILITÉ DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE LORS DE LA
CRÉATION DU RÉPERTOIRE DE PRATIQUES

| Liste des stratégies pédagogiques planifiées par les participantes dans le répertoire de pratiques | Principe 1 | Principe 2 | Principe 3 | Total |
|--|------------|------------|------------|-------|
| Activer les connaissances antérieures | 4 | 7 | 3 | 14 |
| Créer un conflit cognitif | 6 | 1 | 5 | 12 |
| Créer une présentation PowerPoint | 1 | 7 | 1 | 9 |
| Enregistrer le cours | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Faire des liens et décortiquer la matière | 29 | 19 | 21 | 69 |
| Favoriser un climat positif | 4 | | | 4 |
| Mentionner oralement les éléments importants | 1 | 3 | | 4 |
| Modifier la disposition de la salle de classe | 1 | | | 1 |
| Offrir de la rétroaction | 20 | 1 | 8 | 29 |
| Offrir des choix de lecture en fonction des champs d'intérêt | 1 | | | 1 |
| Offrir des choix de thématiques pour les travaux | 4 | | 2 | 6 |
| Offrir des choix en cohérence avec le programme d'étude | 23 | 4 | 5 | 32 |
| Offrir des choix quant aux objectifs à atteindre | 2 | | 1 | 3 |
| Offrir des occasions pour s'exercer | 61 | 21 | 43 | 125 |
| Offrir la possibilité de travailler en équipe | 23 | 2 | 6 | 31 |
| Offrir ou créer un lexique pour la langue | 3 | 27 | 2 | 32 |
| Offrir ou créer un lexique pour les symboles | | 1 | | 1 |
| Offrir un cahier de notes | | 1 | | 1 |

| Liste des stratégies pédagogiques planifiées par les participantes dans le répertoire de pratiques | Principe 1 | Principe 2 | Principe 3 | Total |
|--|------------|------------|------------|-------|
| Offrir un calendrier détaillé | 1 | | | 1 |
| Préciser les éléments évalués | 34 | 4 | 7 | 45 |
| Présenter des exemples | 34 | 26 | 22 | 82 |
| Proposer des lectures supplémentaires | 17 | 3 | 6 | 26 |
| Proposer des ouvrages de référence pertinents | 3 | | 1 | 4 |
| Proposer la conception d'une carte conceptuelle ou d'un schéma | 3 | 3 | 4 | 10 |
| Proposer la rédaction d'un rapport ou d'une synthèse | 9 | 3 | 6 | 18 |
| Proposer un plan de travail ou de lecture | 4 | 11 | 12 | 27 |
| Réduire les distractions | 3 | | | 3 |
| Réorganiser la matière autrement | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Susciter la réflexion | 16 | 3 | 8 | 27 |
| Varié les modalités de l'évaluation | 5 | | 3 | 8 |
| Total | 315 | 151 | 168 | 620 |

ANNEXE XI – LE POSITIONNEMENT DES PARTICIPANTES SUR LE CONTINUUM
 NORMALISATION — DÉNORMALISATION À LA SUITE DE LA MISE EN ŒUVRE DES
 PRINCIPES DE FLEXIBILITÉ DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE

| Participant | Énoncé 1 : cause du handicap | Énoncé 2 : place de la diversité | Énoncé 3 : rôle du professeur | Énoncé 4 : normes et exigences | Score global |
|--------------|------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------|
| 1 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4,25 |
| 2 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3,75 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4,5 |
| Score global | 4 | 5 | 4,67 | 3 | 4,17 |

ANNEXE XII — LISTE DES 140 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES MISES EN OEUVRE PAR LES PARTICIPANTES

| Stratégies pédagogiques | Principe 1 | Principe 2 | Principe 3 | Total |
|---|---------------|---------------|---------------|-------|
| Ajouter les éléments importants à un texte | | 2 | | 2 |
| Ajuster les lumières au besoin | 2 | | | 2 |
| Appuyer ce qui est dit oralement d'un support visuel précis | | 17 | | 17 |
| Assurer la compatibilité du matériel pédagogique utilisé avec les technologies de soutien : document word, pdf modifiable, etc. | | | 3 | 3 |
| Avoir le souci de motiver les apprenants | 1 | | | 1 |
| Circuler durant la période de pratique pour offrir des rétroactions | | | 12 | 12 |
| Clarifier la pertinence de l'expérience passée des apprenants | 2 | | | 2 |
| 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 | | | 45 |
| Clarifier les objectifs des travaux | 5 | | | 5 |
| Clarifier le vocabulaire, les expressions, les acronymes, les abréviations et les termes plus complexes | | 19 | 5 | 24 |
| Consulter les apprenants pour leur demander à quel moment la pause serait la plus bénéfique | | | 3 | 3 |
| Demander à un apprenant de faire une synthèse de la matière | | 1 | | 1 |
| Demander aux apprenants de faire des liens entre la matière et leur expérience ou leur vécu | | 9 | | 9 |
| Demander aux apprenants de faire des présentations | | | 2 | 2 |
| Demander aux apprenants de préciser leurs attentes | | | 1 | 1 |

| Stratégies pédagogiques | Principe | Principe | Principe | Total |
|--|----------|----------|----------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| Demander aux apprenants de réfléchir à ce qu'ils connaissent sur le sujet | | 10 | | 10 |
| Demander aux apprenants de répondre aux questions des autres | | | 6 | 6 |
| Demander aux apprenants d'offrir une démonstration ou un exemple | | | 7 | 7 |
| Distribuer et expliciter les critères d'évaluation | 9 | | | 9 |
| Donner des consignes à l'oral | | 24 | | 24 |
| Donner des exemples de ce qui est attendu pour les évaluations | 37 | | | 37 |
| Donner le droit de parole aux apprenants dans la détermination des objectifs du cours | 4 | | 1 | 5 |
| Donner une idée du temps à consacrer à chaque travail | 2 | | 2 | 4 |
| Écrire les questions des apprenants au tableau | | 1 | | 1 |
| En ligne, demander aux apprenants de respecter certaines règles pour prendre la parole ou écouter | 1 | | | 1 |
| En ligne, zoomer la caméra pour que les apprenants puissent voir le visage (les lèvres) de la personne qui parle | 1 | | | 1 |
| Énoncer une question à laquelle les apprenants doivent réfléchir qui sera répondue au prochain cours | 1 | | | 1 |
| Enregistrer le cours | | 5 | 2 | 7 |
| Enseigner de manière magistrale | | 2 | | 2 |
| Envoyer un rappel des éléments importants pour le prochain cours | | | 1 | 1 |
| Expliciter la grille d'évaluation | 11 | | | 11 |
| Expliciter tous les documents fournis | | 1 | | 1 |
| Expliquer avant la pause ce qui aura lieu après la pause | | | 2 | 2 |
| Expliquer l'horaire de la journée | | | 2 | 2 |
| Expliquer la pertinence des travaux | 2 | | 3 | 5 |
| Expliquer la structure de ce qui est présenté | | 17 | | 17 |
| Expliquer les symboles, les expressions et le vocabulaire utilisés | | 8 | | 8 |
| Faire des liens avec la matière | | 10 | | 10 |
| Faire des liens avec les connaissances antérieures | | 2 | | 2 |

| Stratégies pédagogiques | Principe 1 | Principe 2 | Principe 3 | Total |
|--|---------------|---------------|---------------|-------|
| Faire des liens avec les objectifs du cours ou des évaluations | | 7 | | 7 |
| Faire des liens avec une autre matière ou la vie quotidienne | | 3 | | 3 |
| Faire explicitement le lien entre la tâche ou l'activité et l'objectif du cours | 17 | | | 17 |
| Faire la présentation de tous les apprenants ou leur demander de se présenter | 5 | | | 5 |
| Faire le lien avec le milieu pratique | | 24 | | 24 |
| Faire un retour sur un concept vu antérieurement | | 1 | | 1 |
| Fermer la porte de la classe | 1 | | | 1 |
| Fournir un lexique bilingue, une légende, une liste de vocabulaire, un lexique imagé, un glossaire, etc. | | 1 | | 1 |
| Fournir un corrigé détaillé | | | 5 | 5 |
| Faire un retour en groupe sur les exercices, les discussions, les activités, etc. | 15 | | 7 | 22 |
| Indiquer verbalement ce qui est important | | 30 | | 30 |
| Interroger les apprenants pour mieux déceler leur niveau de connaissances | | 2 | | 2 |
| Intervenir auprès des apprenants qui semblent distraits | 1 | | | 1 |
| Intervenir si des apprenants parlent | 2 | | | 2 |
| Laisser du temps aux apprenants pour formuler leurs réponses | | | 1 | 1 |
| Mentionner le meilleur moyen de communiquer ensemble | 2 | | 3 | 5 |
| Mettre en évidence ce qui est important en surlignant ou en encerclant | | 28 | | 28 |
| Modeler les étapes de ce qui est enseigné | | 1 | | 1 |
| Moduler l'évaluation | 1 | | | 1 |
| Ne pas donner d'examens | | | 2 | 2 |
| Ne pas offrir de cours magistraux | | 2 | | 2 |
| Ne pas pénaliser pour le français écrit | | | 2 | 2 |
| Nommer et valoriser les forces des apprenants | 1 | | | 1 |
| Offrir des choix en fonction des forces des apprenants | 4 | | | 4 |
| Offrir des moments d'échanges et de discussions en grand groupe ou en équipe | 19 | 5 | 6 | 30 |

| Stratégies pédagogiques | Principe 1 | Principe 2 | Principe 3 | Total |
|---|---------------|---------------|---------------|-------|
| Offrir des occasions de faire le point sur les apprentissages en cohérence avec les objectifs | 4 | | | 4 |
| Offrir des occasions pour s'exercer | | 2 | 16 | 18 |
| Offrir aux apprenants des occasions pour se fixer des objectifs | | | 3 | 3 |
| Offrir des occasions pour choisir une méthode de travail qui convient | | | 4 | 4 |
| Offrir différentes options pour organiser l'information selon les préférences | | | 1 | 1 |
| Offrir aux apprenants la possibilité de faire des choix en fonction des exigences et de leur rythme d'apprentissage | 13 | | | 13 |
| Offrir aux apprenants la possibilité de réfléchir à leur progrès | | | 2 | 2 |
| Offrir la présentation visuelle et les notes de cours en plusieurs formats | | 7 | | 7 |
| Offrir une feuille résumée, un tableau ou un schéma de la matière | | 2 | | 2 |
| Offrir de l'accompagnement | 4 | 5 | 2 | 11 |
| Offrir de la flexibilité dans la remise des travaux | | | 2 | 2 |
| Offrir des choix pour les travaux : sur le plan de la thématique, du format, etc. | 6 | | 7 | 13 |
| Offrir des cours pour avancer les travaux | 2 | | | 2 |
| Offrir des occasions de prendre des notes | | | 2 | 2 |
| Offrir des occasions pour le travail en équipe | 13 | | 1 | 14 |
| Offrir des ressources complémentaires | | 2 | 2 | 4 |
| Offrir différentes activités pédagogiques et laisser l'apprenant faire un choix | 23 | | 10 | 33 |
| Offrir différents formats des documents | | 1 | | 1 |
| Offrir différentes options pour que les apprenants démontrent leurs habiletés : ateliers, discussions, présentation, etc. | | | 11 | 11 |
| Offrir différents textes à lire et laisser l'apprenant faire un choix | 10 | | | 10 |
| Permettre aux apprenants de se questionner entre eux | 2 | | | 2 |

| Stratégies pédagogiques | Principe 1 | Principe 2 | Principe 3 | Total |
|--|---------------|---------------|---------------|-------|
| Permettre la remise des travaux après le cours de sorte que les apprenants puissent poser des questions et avoir de la rétroaction avant la remise | | | 1 | 1 |
| Préciser les préalables au cours | | 2 | | 2 |
| Présenter de manière détaillée les objectifs du cours | 7 | | | 7 |
| Présenter de manière détaillée le calendrier du cours et les évaluations | | | 5 | 5 |
| Présenter explicitement l'utilité de ce qui est enseigné | | 19 | | 19 |
| Présenter le contenu du cours explicitement | 2 | | | 2 |
| Présenter les consignes de différentes façons : oralement, à l'écrit, en reformulant, en répétant | | 26 | | 26 |
| Présenter les consignes des travaux et expliciter les objectifs | 5 | | | 5 |
| Prévoir des moments pour rencontrer les apprenants | 9 | | | 9 |
| Proposer aux apprenants des activités conformes à leurs attentes | 2 | | | 2 |
| Proposer des activités en cohérence avec les objectifs du cours de manière explicite | 17 | | | 17 |
| Proposer des activités inspirées du milieu de travail | 36 | | | 36 |
| Proposer aux apprenants des activités permettant de faire le point sur leurs progrès | | | 5 | 5 |
| Proposer des défis motivants | 8 | | | 8 |
| Proposer des stratégies de résolution de problèmes ou d'apprentissage | | 4 | | 4 |
| Proposer différentes activités dont le niveau de difficulté est varié | 4 | | | 4 |
| Proposer des activités où les apprenants peuvent se donner de la rétroaction entre eux | 10 | | 18 | 28 |
| Proposer des intentions de lecture aux textes proposés | | | 1 | 1 |
| Proposer des lectures supplémentaires pour ceux qui souhaitent aller plus loin | | 7 | 2 | 9 |
| Proposer différentes méthodes de travail : plan de travail, plan de lecture, etc. | | 11 | 5 | 16 |
| Proposer un échéancier, planification, etc. | | 9 | | 9 |
| Proposer une vidéo pour appuyer un texte fait dans une autre langue | | 1 | | 1 |

| Stratégies pédagogiques | Principe 1 | Principe 2 | Principe 3 | Total |
|--|---------------|---------------|---------------|-------|
| Questionner les apprenants sur différents sujets | | | 55 | 55 |
| Rappeler fréquemment les objectifs du cours | 10 | | | 10 |
| Reformuler les propos | | 30 | | 30 |
| Reformuler les questions des apprenants et leurs commentaires | | 7 | | 7 |
| Réitérer sa disponibilité pour répondre aux questions | 2 | | | 2 |
| Rendre disponibles gratuitement en ligne tous les documents nécessaires au cours | | 5 | 9 | 14 |
| Renforcer les bons coups | 18 | | | 18 |
| Rester après la classe pour répondre aux questions | | | 1 | 1 |
| Réviser les connaissances préalables | | 9 | | 9 |
| S'assurer que tous les apprenants voient ou entendent bien ce qui est présenté | 2 | | | 2 |
| S'assurer de revenir sur une question qui n'aurait pas été répondue dans un cours précédent | 2 | | 2 | 4 |
| S'assurer que tous ont compris | | | 1 | 1 |
| Solliciter la participation des apprenants de différentes façons | | | 40 | 40 |
| Souligner l'importance d'atteindre les objectifs | 4 | | 4 | 8 |
| Susciter la réflexion par des occasions d'échanges, des activités réflexives, etc. | 26 | | | 26 |
| Traduire ce qui est jugé nécessaire | | 5 | | 5 |
| Utiliser de l'humour | | 2 | | 2 |
| Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. | 2 | 123 | 1 | 126 |
| Utiliser des images, des dessins, des schémas, des tableaux, des cartes, des cartes conceptuelles, etc. | | 38 | | 38 |
| Utiliser des sons, de la musique, des vidéos, etc. | | 7 | | 7 |
| Utiliser la couleur, le soulignement, le caractère gras, l'italique, etc. | | 4 | | 4 |
| Utiliser la répétition pour détecter ce qui est important ou favoriser l'intégration d'un concept difficile | | 9 | | 9 |
| Utiliser plusieurs outils technopédagogiques : PowerPoint, Prezi, applications pédagogiques, jeux pédagogiques, vidéos éducatifs, etc. | 1 | 14 | 7 | 22 |
| Valider l'expérience et les sentiments des apprenants | 14 | 1 | | 15 |

| Stratégies pédagogiques | Principe 1 | Principe 2 | Principe 3 | Total |
|---|---------------|---------------|---------------|-------|
| Valider la pertinence des questions posées par les apprenants | 15 | | | 15 |
| Valider le niveau de connaissances des apprenants avant de proposer une activité | 1 | | | 1 |
| Valider les besoins éducatifs des apprenants | | 1 | | 1 |
| Valoriser le choix et la prise de décision des apprenants | 6 | | | 6 |
| Valoriser le point de vue des apprenants | 1 | | | 1 |
| Valoriser les connaissances des apprenants | 4 | 2 | | 6 |
| Valoriser les occasions pour débattre | 1 | | | 1 |
| Variation de l'intonation de sa voix | | 1 | | 1 |
| Variation de la façon de présenter les cours (ateliers, discussions, enseignement par les pairs, exposés magistraux, démarches de construction d'opinion, lectures, démarche de développement professionnel, travail en équipe, individuel, travail interdisciplinaire) | | 17 | | 17 |
| Total | 477 | 605 | 298 | 1380 |

ANNEXE XIII – LISTE DES 13 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES LES PLUS MISES EN ŒUVRE
PAR LES PARTICIPANTES

| Position | Stratégies pédagogiques mises en œuvre par les participantes |
|----------|--|
| 1 | Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. (126) |
| 2 | Questionner les apprenants sur différents sujets (55) |
| 3 | 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) |
| 4 | Solliciter la participation des apprenants de différentes façons (40) |
| 5 | Utiliser des images, des dessins, des schémas, des tableaux, des cartes, des cartes conceptuelles, etc. (38) |
| 6 | Donner des exemples de ce qui est attendu pour les évaluations (37) |
| 7 | Proposer des activités inspirées du milieu de travail (36) |
| 8 | Offrir différentes activités pédagogiques et laisser l'apprenant faire un choix (33) |
| 9 | Indiquer verbalement ce qui est important (30) |
| | Offrir des moments d'échanges et de discussions en grand groupe ou en équipe (30) |
| | Reformuler les propos (30) |
| 10 | Mettre en évidence ce qui est important en surlignant ou en encerclant (28) |
| | Proposer des activités où les apprenants peuvent se donner de la rétroaction entre eux (28) |

ANNEXE XIV – FRÉQUENCES DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES OBSERVÉES POUR OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS
D'ENGAGEMENT

| PRINCIPE 1 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D'ENGAGEMENT (477) – 60 stratégies | | |
|---|--|--|
| 1.1. Offrir diverses possibilités pour favoriser les champs d'intérêt (121) | 1.1.1. Favoriser l'autonomie et les choix individuels (28) – 4 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Avoir le souci de motiver les apprenants (1) – Nommer et valoriser les forces des apprenants (1) – Offrir différentes activités pédagogiques et laisser l'apprenant faire un choix (16) – Offrir différents textes à lire et laisser l'apprenant faire un choix (10) |
| | 1.1.2. Proposer des activités authentiques et pertinentes (83) – 12 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Faire explicitement le lien entre la tâche ou l'activité et l'objectif du cours (4) – Offrir des choix pour les travaux : sur le plan de la thématique, du format, etc. (3) – Offrir différentes activités pédagogiques et laisser l'apprenant faire un choix (6) – Présenter le contenu du cours explicitement (2) – Présenter les consignes des travaux et expliciter les objectifs (5) – Proposer aux apprenants des activités conformes à leurs attentes (2) – Proposer des activités en cohérence avec les objectifs du cours de manière explicite (17) – Proposer des activités inspirées du milieu de travail (36) – Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. (2) – Utiliser plusieurs outils technopédagogiques : PowerPoint, Prezi, applications pédagogiques, jeux pédagogiques, vidéos éducatifs, etc. (1) – Valider le niveau de connaissances des apprenants avant de proposer une activité (1) – Valoriser les connaissances des apprenants (4) |

| PRINCIPE 1 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ENGAGEMENT (477) – 60 stratégies | | |
|--|--|---|
| | 1.1.3. Réduire les risques et les distractions (10) — 7 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Ajuster les lumières au besoin (2) – En ligne, demander aux apprenants de respecter certaines règles pour prendre la parole ou écouter (1) – En ligne, zoomer la caméra pour que les apprenants puissent voir le visage (les lèvres) de la personne qui parle (1) – Fermer la porte de la classe (1) – Intervenir auprès des apprenants qui semblent distraits (1) – Intervenir si des apprenants parlent (2) – S’assurer que tous les apprenants voient ou entendent bien ce qui est présenté (2) |
| 1.2. Offrir diverses possibilités pour favoriser l’effort et la persévérance (154) | 1.2.1. Souligner l’importance des buts et des objectifs (45) — 8 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Clarifier les objectifs des travaux (5) – 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. (2) – Distribuer et expliciter les critères d’évaluation (9) – Expliquer la pertinence des travaux (1) – Faire explicitement le lien entre la tâche ou l’activité et l’objectif du cours (13) – Offrir de l’accompagnement (2) – Rappeler fréquemment les objectifs du cours (10) – Souligner l’importance d’atteindre les objectifs (3) |
| | 1.2.2. Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis stimulants (26) — 5 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Moduler l’évaluation (1) – Offrir aux apprenants la possibilité de faire des choix en fonction des exigences et de leur rythme d’apprentissage (13) – Offrir des choix pour les travaux : sur le plan de la thématique, du format, etc. (1) – Présenter de manière détaillée les objectifs du cours (7) – Proposer différentes activités dont le niveau de difficulté est varié (4) |

| PRINCIPE 1 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ENGAGEMENT (477) – 60 stratégies | | |
|--|---|--|
| | 1.2.3. Favoriser la collaboration (53) — 8 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Faire la présentation de tous les apprenants ou leur demander de se présenter (5) – Offrir différentes activités pédagogiques et laisser l’apprenant faire un choix (1) – Offrir des cours pour avancer les travaux (2) – Offrir des moments d’échanges et de discussions en grand groupe ou en équipe (19) – Offrir des occasions pour le travail en équipe (13) – Permettre aux apprenants de se questionner entre eux (2) – Proposer des activités où les apprenants peuvent se donner de la rétroaction entre eux (10) – Valoriser les occasions pour débattre (1) |
| | 1.2.4. Augmenter la rétroaction pour une plus grande maîtrise des apprentissages (30) — 5 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Faire un retour en groupe sur les exercices, les discussions, les activités, etc. (15) – Mentionner le meilleur moyen de communiquer ensemble (2) – Prévoir des moments pour rencontrer les apprenants (9) – Rétérer sa disponibilité pour répondre aux questions (2) – S’assurer de revenir sur une question qui n’aurait pas été répondue dans un cours précédent (2) |
| 1.3. Offrir diverses possibilités pour favoriser l’autorégulation (202) | 1.3.1. Encourager les attentes et les idées qui optimisent la motivation (142) — 11 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Clarifier la pertinence de l’expérience passée des apprenants (2) – 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. (43) – Donner des exemples de ce qui est attendu pour les évaluations (37) – Donner le droit de parole aux apprenants pour déterminer des objectifs du cours (4) – Expliciter la grille d’évaluation (11) – Expliquer la pertinence des travaux (1) – Offrir des choix pour les travaux : sur le plan de la thématique, du format, etc. (2) – Proposer des défis motivants (8) – Renforcer les bons coups (18) – Souligner l’importance d’atteindre les objectifs (1) – Valider la pertinence des questions posées par les apprenants (15) |

| PRINCIPE 1 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D'ENGAGEMENT (477) – 60 stratégies | | |
|--|--|---|
| | 1.3.2. Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation (29) — 6 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Donner une idée du temps à consacrer à chaque travail (2) – Offrir de l'accompagnement (2) – Offrir des occasions de faire le point sur les apprentissages en cohérence avec les objectifs (1) – Offrir des choix en fonction des forces des apprenants (4) – Valider l'expérience et les sentiments des apprenants (14) – Valoriser le choix et la prise de décision des apprenants (6) |
| | 1.3.3. Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion (31) — 4 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Énoncer une question à laquelle les apprenants doivent réfléchir qui sera répondue au prochain cours (1) – Offrir des occasions de faire le point sur les apprentissages en cohérence avec les objectifs (3) – Susciter la réflexion par des occasions d'échanges, des activités réflexives, etc. (26) – Valoriser le point de vue des apprenants (1) |

ANNEXE XV – FRÉQUENCES DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES OBSERVÉES POUR OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS DE
REPRÉSENTATION

| PRINCIPE 2 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS DE REPRÉSENTATION (605) – 57 stratégies | | |
|---|---|--|
| <p>2.1. Offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure représentation de l'information (269)</p> | <p>2.1.1. Présenter l'information de différentes manières (157) – 12 stratégies</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Enregistrer les cours (2) – Ne pas offrir de cours magistraux (2) – Offrir de l'accompagnement (2) – Offrir des ressources complémentaires (1) – Offrir différents formats des documents (1) – Offrir la présentation visuelle ou les notes de cours en plusieurs formats (7) – Offrir une feuille résumée, un tableau ou un schéma de la matière (2) – Présenter les consignes de différentes façons : oralement, à l'écrit, en reformulant, en répétant (26) – Proposer des lectures supplémentaires pour ceux qui voudraient aller plus loin (7) – Rendre disponibles gratuitement en ligne tous les documents nécessaires au cours (5) – Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. (85) – Varier la façon de présenter les cours : Ateliers, Discussions, Enseignement par les pairs, Exposés magistraux, Démarches de construction d'opinion, Lectures, Démarche de développement professionnel, Travail en équipe, individuel, Travail interdisciplinaire (17) |

| PRINCIPE 2 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS DE REPRÉSENTATION (605) – 57 stratégies | | |
|--|--|---|
| | 2.1.2. Présenter l'information selon une modalité essentiellement auditive (42) — 7 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Donner des consignes à l'oral (24) – Enregistrer le cours (3) – Enseigner de manière magistrale (2) – Indiquer verbalement ce qui est important (3) – Utiliser de l'humour (2) – Utiliser des sons, de la musique, des vidéos, etc. (7) – Varier l'intonation de sa voix (1) |
| | 2.1.3. Présenter l'information selon une modalité essentiellement visuelle (70) — 6 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Appuyer ce qui est dit oralement d'un support visuel précis (17) – Écrire les questions des apprenants au tableau (1) – Utiliser des images, des dessins, des schémas, des tableaux, des cartes, des cartes conceptuelles, etc. (38) – Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. (1) – Utiliser plusieurs outils technopédagogiques : PowerPoint, Prezi, applications pédagogiques, jeux pédagogiques, vidéos éducatifs, etc. (9) – Utiliser la couleur, le soulignement, le caractère gras, l'italique, etc. (4) |
| 2.2. Offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles (161) | 2.2.1. Clarifier le vocabulaire et les symboles (28) — 2 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Clarifier le vocabulaire, les expressions, les acronymes, les abréviations et les termes plus complexes (27) – Fournir un lexique bilingue, une légende, une liste de vocabulaire, un lexique imagé, un glossaire, etc. (1) |
| | 2.2.2. Clarifier la syntaxe et la structure (54) — 3 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Expliquer la structure de ce qui est présenté (17) – Reformuler les propos (30) – Reformuler les questions des apprenants et leurs commentaires (7) |

| PRINCIPE 2 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS DE REPRÉSENTATION (605) – 57 stratégies | | |
|---|---|--|
| | 2.2.3. Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles (67) – 5 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Ajouter les éléments importants à un texte (2) – Faire un retour sur un concept vu antérieurement (1) – Indiquer verbalement ce qui est important (27) – Mettre en évidence ce qui est important en surlignant ou en encerclant (28) – Utiliser la répétition pour détecter ce qui est important ou favoriser l'intégration d'un concept difficile (9) |
| | 2.2.4. Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre (6) – 2 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Faire un retour en groupe sur les exercices, les discussions, les activités, etc. (15) – Mentionner le meilleur moyen de communiquer ensemble (2) – Prévoir des moments pour rencontrer les apprenants (9) – Rétérer sa disponibilité pour répondre aux questions (2) – S'assurer de revenir sur une question qui n'aurait pas été répondue dans un cours précédent (2) Proposer une vidéo pour appuyer un texte fait dans une autre langue (1) – Traduire ce qui est jugé nécessaire (5) |
| | 2.2.5. Illustrer les notions à l'aide de plusieurs supports (6) – 2 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. (1) – Utiliser plusieurs outils technopédagogiques : PowerPoint, Prezi, applications pédagogiques, jeux pédagogiques, vidéos éducatifs, etc. (5) |

| PRINCIPE 2 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS DE REPRÉSENTATION (605) – 57 stratégies | | |
|--|---|--|
| 2.3. Offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure compréhension de la matière (175) | 2.3.1. Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (25) — 6 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Demander aux apprenants de réfléchir à ce qu'ils connaissent sur le sujet (10) – Faire des liens avec les connaissances antérieures (1) – Interroger les apprenants pour mieux décèler leur niveau de connaissances (2) – Offrir des moments d'échanges et de discussions en grand groupe ou en équipe (1) – Préciser les préalables au cours (2) – Réviser les connaissances préalables (9) |
| | 2.3.2. Faire ressortir les caractéristiques essentielles et les relations entre les notions (58) — 8 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Demander aux apprenants de faire des liens entre la matière et leur expérience ou leur vécu (9) – Faire des liens avec la matière (10) – Faire des liens avec les connaissances antérieures (1) – Faire des liens avec les objectifs du cours ou des évaluations (7) – Faire le lien avec le milieu pratique (24) – Offrir de l'accompagnement (2) – Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. (4) – Valider l'expérience et les sentiments des apprenants (1) |
| | 2.3.3. Guider le traitement et la manipulation de l'information (30) — 8 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Demander à un apprenant de faire une synthèse de la matière (1) – Expliciter tous les documents fournis (1) – Modeler les étapes de ce qui est enseigné (1) – Offrir des occasions pour s'exercer (2) – Proposer des stratégies de résolution de problèmes ou d'apprentissage (4) – Proposer différentes méthodes de travail : plan de travail, plan de lecture, etc. (11) – Proposer un échéancier, planification, etc. (9) – Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. (1) |

| PRINCIPE 2 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS DE REPRÉSENTATION (605) – 57 stratégies | | |
|---|--|---|
| | 2.3.4. Maximiser les occasions de transfert et de généralisation (62) – 8 stratégies | <ul style="list-style-type: none">– Faire des liens avec une autre matière ou la vie quotidienne (3)– Offrir de l'accompagnement (1) |

ANNEXE XVI – FRÉQUENCES DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES OBSERVÉES POUR OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ACTION
ET D’EXPRESSION

| PRINCIPE 3 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ACTION ET D’EXPRESSION (298) – 51 stratégies | | |
|--|--|--|
| <p>3.1. Offrir diverses possibilités pour favoriser la mise en action (107)</p> | <p>3.1.1. Varier les méthodes de rétroaction et d’interaction (99) — 14 stratégies</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Demander aux apprenants de faire des présentations (2) – Demander aux apprenants de répondre aux questions des autres (5) – Ne pas donner d’exams (2) – Offrir des moments d’échanges et de discussion en grand groupe ou en équipe (2) – Offrir des choix pour les travaux : sur le plan de la thématique, du format, etc. (2) – Offrir des occasions pour le travail en équipe (1) – Permettre la remise des travaux après le cours de sorte que les apprenants puissent poser des questions et avoir de la rétroaction avant la remise (1) – Proposer des activités où les apprenants peuvent se donner de la rétroaction entre eux (18) – Questionner les apprenants sur différents sujets (54) – Rester après la classe pour répondre aux questions (1) – Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. (1) – S’assurer de revenir sur une question qui n’aurait pas été répondue dans un cours précédent (2) – S’assurer que tous ont compris (1) – Solliciter la participation des apprenants de différentes façons (7) |

| PRINCIPE 3 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ACTION ET D’EXPRESSION (298) – 51 stratégies | | |
|---|--|--|
| | 3.1.2. Faciliter l'accès aux outils et aux technologies de soutien (8) — 3 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Assurer la compatibilité du matériel pédagogique utilisé avec les technologies de soutien : document word, pdf modifiable, etc. (3) – Enregistrer le cours (2) – Utiliser plusieurs outils technopédagogiques : PowerPoint, Prezi, applications pédagogiques, jeux pédagogiques, vidéos éducatifs, etc. (3) |
| 3.2. Offrir diverses possibilités pour favoriser l'expression et la communication (109) | 3.2.1. Utiliser plusieurs supports de communication (47) — 7 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Laisser du temps aux apprenants pour formuler leurs réponses (1) – Offrir des moments d'échanges et de discussion en grand groupe ou en équipe (4) – Offrir des occasions de prendre des notes (2) – Offrir des occasions pour s'exercer (4) – Solliciter la participation des apprenants de différentes façons (26) – Utiliser plusieurs outils technopédagogiques : PowerPoint, Prezi, applications pédagogiques, jeux pédagogiques, vidéos éducatifs, etc. (4) – Rendre disponibles gratuitement en ligne tous les documents nécessaires au cours (6) |
| | 3.2.2. Offrir des opportunités de pratique aux apprenants (32) — 5 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Demander aux apprenants d'offrir une démonstration ou un exemple (7) – Demander aux apprenants répondre aux questions des autres (1) – Offrir des occasions pour s'exercer (12) – Offrir différentes options pour que les apprenants démontrent leurs habiletés : ateliers, discussions, présentation, etc. (11) – Questionner les apprenants sur différents sujets (1) |
| | 3.2.3. Soutenir le progrès des apprenants en situation de pratique (30) — 6 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Circuler durant la période de pratique pour offrir des rétroactions (12) – Faire un retour en groupe sur les exercices (7) – Fournir un corrigé détaillé (5) – Offrir de l'accompagnement (1) – Offrir des choix pour les travaux : sur le plan de la thématique, du format, etc. (3) – Offrir aux apprenants la possibilité de réfléchir à leurs progrès (2) |

| PRINCIPE 3 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ACTION ET D’EXPRESSION (298) – 51 stratégies | | |
|--|--|--|
| 3.3. Offrir diverses possibilités pour favoriser l’utilisation des fonctions exécutives (82) | 3.3.1. Guider les apprenants dans le choix de leurs objectifs (32) — 9 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Demander aux apprenants de préciser leurs attentes (1) – Donner le droit de parole aux apprenants dans la détermination des objectifs du cours (1) – Expliquer la pertinence des travaux (3) – Ne pas pénaliser pour le français écrit (2) – Offrir de l’accompagnement (1) – Offrir différentes activités pédagogiques et laisser l’apprenant faire un choix (10) – Offrir des occasions de se fixer des objectifs (3) – Solliciter la participation des apprenants de différentes façons (7) – Souligner l’importance d’atteindre les objectifs (4) |
| | 3.3.2. Soutenir la planification et l’élaboration de stratégies (32) — 11 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Clarifier le vocabulaire, les expressions, les acronymes, les abréviations et les termes plus complexes (5) – Consulter les apprenants pour leur demander à quel moment la pause serait la plus bénéfique (3) – Donner une idée du temps à consacrer à chaque travail (2) – Envoyer un rappel des éléments importants pour le prochain cours (1) – Offrir de la flexibilité dans la remise des travaux (2) – Offrir des choix pour les travaux : sur le plan de la thématique, du format, etc. (2) – Offrir des occasions pour choisir une méthode de travail qui convient (4) – Offrir des ressources complémentaires (2) – Présenter de manière détaillée le calendrier du cours et les évaluations (5) – Proposer des intentions de lecture aux textes proposés (1) – Proposer différentes méthodes de travail : plan de travail, plan de lecture, etc. (5) |
| | 3.3.3. Faciliter la gestion de l’information et des ressources (10) — 5 stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – Expliquer avant la pause ce qui aura lieu après la pause (2) – Expliquer l’horaire de la journée (2) – Mentionner le meilleur moyen de communiquer ensemble (2) – Offrir différentes options pour organiser l’information selon les préférences (1) – Rendre disponibles gratuitement tous les documents du cours en ligne (3) |

| PRINCIPE 3 – OFFRIR DIFFÉRENTS MOYENS D’ACTION ET D’EXPRESSION (298) – 51 stratégies | | |
|--|--|--|
| | 3.3.4. Améliorer la capacité de l'apprenant à assurer ses propres progrès (8) — 3 stratégies | <ul style="list-style-type: none">– Mentionner le meilleur moyen de communiquer ensemble (1)– Proposer aux apprenants des activités permettant de faire le point sur leurs progrès (5)– Proposer des lectures supplémentaires pour ceux qui souhaitent aller plus loin (2) |

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.
- Albert, B. (2004). *The social model of disability, human rights and development*. Disability Knowledge and Research Program. Repéré à https://www.disability.co.uk/sites/default/files/resources/social_model_briefing.pdf
- Albert, B. et Hurts, R. (2004). *The social model of disability, human rights and development*. Disability Knowledge and Research Program. Repéré à http://www.disabilitykar.net/research/red_poc.html
- Albrecht, G. L., Ravaud, J. F. et Stiker, H. J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73.
- Albrecht, G. L., Seelman, K. D. et Bury, M. (2001). *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Alquraini, T. A. et Rao, S. M. (2018). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1452298
- Anadon, 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.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2015). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises — 2014-2015*. Repéré à http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_2014-15.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2016). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises — 2014-2015*. Repéré à http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_2015-16.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2017). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises — 2016-2017*. Repéré à http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_2016-17.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. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 63-86). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

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 et stimulant* (3^e éd., p. 65-88). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. et Sampson, D. G. (2016). Developing Teachers Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.

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). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.

Bank-Mikkelsen, N. (1976). The principle of Normalization. Dans B. Nielsen (dir.), *Flash #2 on the Danish National Service for the Mentally Retarded*. Copenhagen, Danemark: Personnel Training School.

- Barile, M., Mimouni, Z. et Fichten, C. S. (2013). *ICTs: Tools for universal design for Instruction*. Profweb. Repéré à <http://www.profweb.qc.ca/en/publications/reports/icts-tools-for-universal-design-for-instruction/the-issue/index.html>.
- Barile, M., Nguyen, M. N., Havel, A. et Fichten, C. S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous ! *Pédagogie Collégiale*, 25(4), 20-22.
- Bear, M. F., Connors, B. W. et Paradiso, M. A. (2002). *Neurosciences : à la découverte du cerveau*. Paris, France : Édition Pradel.
- Beaudry, J. S. et Miller, L. (2016). *Research literacy: A primer for understanding and using research*. New York, NY: 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). Québec, Québec : 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*. Ottawa, Ontario : 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*. Dossier : La conception universelle de l'apprentissage (CAPRES). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34460/capres-belleau-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf?sequence=2>
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27.
- 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.

- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Black, D. R. (2012). *Universal design for learning for a more inclusive environment in higher education* (Thèse de doctorat non publiée). California State University, Los Angeles, CA.
- Black, D. R., Weinberg, L. A. et Brodwin, M. G. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64.
- Black, D. R., Weinberg, L. A. et Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26.
- Blanchet, A. (1999). The impact of Normalization and Social Role Valorization in Canada. Dans R. J. Flynn et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 437-440.) Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Bonin, S. et Girard, S. (2013). *Enquête ICOPE 2011 : rapport d'enquête*. Québec, Québec : Université du Québec.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade : éducation, travail clinique et neurosciences*. Ottawa, Ontario : University of Ottawa Press.

- Bourrelier, J. (2017). *Utilisation de l'apprentissage moteur implicite comme outil thérapeutique chez les personnes âgées fragiles*. (Thèse de doctorat non publié). Université de Bourgogne Franche Comté.
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). (2018). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2018*. Montréal, Québec : BCI.
- Burgstahler, S. E. (2013a). *Equal Access: Universal Design of Instruction*. Seattle, WA: University of Washington. Repéré à http://www.washington.edu/doi/Brochures/PDF/equal_access_udi.pdf.
- Burgstahler, S. E. (2013b). Universal Design in Higher Education. Dans S. E. Burgstahler et R. C. Cory (dir.), *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (p. 3-20). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Burgstahler, S. E. (2013c). Universal Design of Instruction: From Principles to Practice. Dans S. E. Burgstahler et R. C. Cory (dir.), *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (p. 23-43). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Cameron, C. (2013). *Disability Studies: a student's guide*. Londres, Angleterre: SAGE.
- Cameron, C. et Moore, M. (2014). Disability Studies. Dans C. Cameron (dir.), *Disability Studies a student's guide*. Londres, Angleterre: Sage Publications.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.
- Capp, M. J. (2018). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MS: National center on universal design for learning.

- Center for Universal Design (CUD). (1997). *The principles of Universal Design, version 2.0*. Raleigh, CA: North Carolina State University. Repéré à http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.html.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Danvers, MA: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Chappell, A. L. (1992). Towards a sociological critique of the normalisation principle. *Disability, Handicap and Society*, 7(1), 35-51.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8 éd.). New York, NY: Routledge.
- Comité Interordres de Montréal. (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap; mission possible*. Repéré à http://crispush.com/pdf/outils_generaux/rapport_final.pdf.
- 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. Montréal, Québec : CREPUQ.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2012). *Position des établissements universitaires à l'égard de l'intégration des clientèles émergentes à l'université*. Montréal, Québec : CREPUQ.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2013). *Québec : Stratégie d'inclusion dans les universités -1.7*. Québec, Québec : Université du Québec.

- Cordier, F. et Gaonac'h, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*. Paris, France : Nathan.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. et LePage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(1), 7-27.
- Coyne, P., Ganley, P., Hall, T., Meo, G., Murray, E. et Gordon, D. (2009). Applying Universal Design for Learning in the Classroom. Dans D. H. Rose et A. Meyer (dir.), *A Practical Reader in: Universal Design for Learning* (p. 1-13). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York, NY: W.W. Norton et Company.
- Culham, A. et Nind, M. (2003). Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(1), 65-78.
- 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 non publié). Université du Québec à Trois-Rivières.
- 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.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dégeilh, F., Eustache, F. et Guillery-Girard, B. (2015). Le développement cognitif et cérébral de la mémoire : de l'enfance à l'âge adulte. *Biologie Aujourd'hui*, 209(3), 249-260.

- Dell, C. A., Dell, T. F. et Blackwell, T. L. (2015). Applying Universal Design for Learning in Online Courses: Pedagogical and Practical Considerations. *The Journal of Educators Online-JEO*, 13(2), 166-192.
- Della Chiesa, B. (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2018). La pédagogie universelle : soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école* (2^e éd., p. 153-172). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (soumis, a). 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*.
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (soumis, b). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois, *Revue canadienne de l'éducation*.
- Dionne, A. (1999). The impact of Social Role Valorization on government policy in Quebec. Dans R. J. Flynn et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 463-474). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Ducette, J. P., Sewen, T. E. et Shapiro, J. P. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook* (p. 323-381). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Duchaine, S., Gagnon-Paré, M.-E., 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*. Québec, Québec : Université du Québec.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement*

collégial. Québec, Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

- 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*. Québec, Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- 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.
- El Euch, S. et Martineau, S. (2017). Quel rôle joue le politique dans les didactiques? Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 283-304). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Farrell, E. F. (2003). Paying Attention to Students Who Can't. *Chronicle of Higher Education*, 50(5), 50-51.
- Farrell, P. L. (1995). The Impact of Normalization on policy and provision for people with learning disabilities. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 10(1), 47-54.
- Fédération des cégeps. (2008). *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins. Des partenaires s'expriment*. Montréal, Québec : Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps. (2010). *L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation. Montréal, Québec : Direction des affaires éducatives et de la recherche de la Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps. (2015). *Mémoire de la Fédération des cégeps* déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse. Montréal, Québec : Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps. (2016). *Regards sur les étudiants du collégial*. Montréal, Québec : Fédération des cégeps.

- Fédération étudiante collégiale du Québec (FÉCQ). (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances. Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*. Montréal, Québec : Fédération étudiante collégiale du Québec.
- Fichten, C. S., King, L., Nguyen, M. N., Havel, A., Chauvin, A., Budd, J., Mimouni, ... Juhel, J.-C. (2012). Utiliser les technologies de l'information et de la communication afin d'améliorer la réussite collégiale des étudiants ayant des troubles d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 32-37.
- Fisher, K. W. (2012). The dynamics of scaffolding: A conversation with Kurth W. Fisher. Dans G. Rappolt-Schlichtmann, S. G. Dalley et L. T. Rose (dir.), *A Research Reader in: Universal Design for Learning* (p. 91-122). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Fisher, K. W. et Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of psychological structures in action and thought. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6^e éd., p. 313-399). New York, NY: Wiley.
- Fougeyrollas, P. (1998). *Modèle de processus de production du handicap*. Québec, Québec : RIPPH.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. et Beauregard, L. (2001). An interactive person-environment social creation. Dans G. L. Albrecht, K. D. Seelman et M. Bury (dir.), *Handbook of disability studies* (p. 171-194). Londres, Angleterre: Sage Publications.
- Fournier, H. et Fréchette, S. (2012). Vers une prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire québécois : une synthèse des publications. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 47-68). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gardner, H. (2012). Constructivism, with constraints: A conversation with Howard Gardner. Dans G. Rappolt-Schlichtmann, S. G. Daley et L. T. Rose (dir.), *A Research Reader in: Universal Design for Learning* (p. 37-56). Cambridge, MS: Harvard Education Press
- Gardou, C. (2016). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule* (2^e éd.). Toulouse, France : Éditions érès.
- Goodley, D. (2016). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Londres, Angleterre: Sage Publications.
- Gouvernement du Québec. (1976). *Charte des droits et libertés de la personne*. L. C. C-12. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. L. C. E-20.1. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1>
- Gutierrez-Clellen, V.F. et Pena, E. (2001). Dynamic assesment of diverse children : A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(4), 212-224.
- Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G. et Ganley, P. (2015). Addressing Learning Disabilities with UDL and Technology: Strategic Reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 72-83.
- Hall, T. E., Meyer, A. et Strangman, N. (2006). UDL Implementation: Examples Using Best Practives 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). Cambridge, MS: 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*. DOI: 10.1080/13562517.2018.1465405
- Hartmann, E. (2015). Universal Design for Learning 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*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- He, Y. (2014). Universal Design for Learning in an Online Teacher Education Course: Enhancing Learners' Confidence to Teach Online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 283-297.
- Higbee, J. L. (2013). The Faculty Perspective: Implementation of Universal Design in a First Year Classroom. Dans S. E. Burgstahler et R. C. Cory (dir.), *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (p. 3-20). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Higher Education Opportunity Act. (2008, aug.14th), *PUBLIC LAW 110–315*. Repéré à <https://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea08/index.html>
- Hitchcock, C. H., Rao, K., Chang, C. C. et Yuen, J. W. L. (2016). TeenACE for Science: Using Multimedia Tools and Scaffolds to Support Writing. *Rural Special Education Quarterly*, 35(2), 10-23.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Immordino-Yang, M. H. (2012). Emotion and cognition are co-regulated: A conversation with Mary Helen Immordino-Yang. Dans G. Rappolt-Schlichtmann, S. G. Dalley et L. T. Rose (dir.), *A Research Reader in: Universal Design for Learning* (p. 57-90). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). A Tale of Two Cases: Lessons for Education From the Study of Two Boys Living With Half Their Brains. Dans M. H. Immordino-Yang (dir.), *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience* (p. 113-150). New York, NY: Corwin.
- 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). New York, NY: Corwin.

- Jorgensen, C. M. et Weir, C. (2002). Reflections on teaching. *Equity and Excellence in Higher Education Newsletter*. Repéré à http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/ppubpdflist.htm.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 229-252). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: Effects on teachers self-efficacy, stress and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20.
- Laperrière, A. (2010). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 311-336). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LaRocco, D. J. et Wilken, D. S. (2013). Universal Design for Learning: University Faculty Stages of Concerns and Levels of Use. *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). Bruxelles, Belgique : De Boeck 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*. Montréal, Québec : 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. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Marino, M. T., Goth, C. M., Israel, M., Vasquez III, E., Basham, J. D. et Becht, K. (2013). UDL in the Middle School Science Classroom: Can Video Games and Alternative Text Heighten Engagement and Learning for Students with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 20(10), 1-13.
- Martinez, C. (1997). L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données. *Expliciter-Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, (21), 2-7.
- McGuire-Schwartz, M. E. et Arndt, J. S. (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.
- McGuire, J. M. et Scott, S. S. (2006a). An approach for inclusive college teaching: Universal design for instruction. *Learning Disabilities-Multidisciplinary Journal*, 14(1), 21.
- McGuire, J. M. et Scott, S. S. (2006b). Universal Design for Instruction: Extending the Universal Design Paradigm to College Instruction. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 124-134.
- 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.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. et Shaw, S. F. (2006). Universal Design and Its Applications in Education Environments. *Remedial and Special Education*, 27(2), 166-175.
- 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*, 52(2), 21-30.
- Merriam, S. B. (1998). Case Studies as Qualitative Research. Dans S. B. Merriam (dir.), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (p. 26-43). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Merriam, S. B. (2002). Introduction to Qualitative Research. Dans S. B. Merriam (dir.), *Qualitative Research in Practice* (p. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Meyer, A. et Rose, D. H. (2009). Preface. Dans D. H. Rose et A. Meyer (dir.), *A Practical Reader in: Universal Design for Learning* (p. 1-13). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MS: CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Régime budgétaire et financier des cégeps. Annexe S024 : accessibilité au collégial des personnes handicapées, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme Sport-études*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- 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*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies* (2^e éd.). New York, NY: Routledge.
- Mole, H. (2012). A US model of inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(3), 62-86.
- Moore, C. S. (2013). *Inclusive college teaching: A study of how four award-winning faculty employ universal design instruction*. Thèse de doctorat inédite. Temple University.
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., King, L., Barile, M., Mimouni, Z., Havel, A., ... Asuncion, J. (2012). *Les cégépiens ayant des troubles d'apprentissage face aux TIC*. Rapport

final présenté au Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) et au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Montréal, Québec : Réseau de Recherche Adaptech.

- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. Dans R. B. Kugel et W. Wolfensberger (dir.), *Changing Patterns of Residential Services for the Mentally Retarded* (p. 178-195). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1970). The Normalization principle Implications and Comments. *British Journal of Mental Subnormality*, 16, 62-92.
- Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 65-68.
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23.
- Nirje, B. (1999). How I came to formulate 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. 17-50). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- O'Brien, J. (1999). *The Genius of the Principle of Normalization*. Repéré à <http://thechp.syr.edu/wp-content/uploads/2013/10/Genius.pdf>
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Office des professions du Québec (OPQ). (2012). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des*

relations humaines : guide explicatif. L. C. 21. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Oliver, M. J. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle. Dans R. J. Lynn, R. J. et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 163-174). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Oliver, M. J. (2004). Capitalism, disability and ideology. *Special Educational Needs and Inclusive Education: Systems and contexts*, 1, 82.
- Oliver, M. J. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability and society*, 28(7), 1024-1026.
- Oliver, M. J. et Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1988). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF)*. Genève, Suisse : OMS.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF)*. Genève, Suisse : OMS.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2002). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIH-2) : Projet final*. Genève, Suisse : Équipe Classification, Évaluation, Enquêtes et Terminologie de l'OMS.
- 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, 181-196.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paré, C., Parent, G., Rémillard, M.-B. et Piché, J.-P. (2010). Le modèle de processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 265-286). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionalism and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-334.
- Pelletier, J. (1999). The impact of Normalization and Social Role Valorization in francophone countries and communities from late 1960s to the 1990s. Dans R. J. Flynn et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 455-462). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- 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). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Perruchet, P., et Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? *L'Année Psychologique*, 104(1), 121-146.
- Philion, R. (2012). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur : une responsabilité partagée*. Repéré à <http://www.uquebec.ca/uss1109/capres/fichiers/art-uqo-avril2012.shtml>
- Pieri, M., Businaro, N. et Albanese, O. (2014). Technologies, apprentissage et situation de handicap dans une approche inclusive : changements et opportunité. Dans N. Rousseau et V. Angelucci (dir.), *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire* (p. 39-53). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-230.
- Pliner, S. M. et Johnson, J. R. (2004). Historical, Theoretical and Foundational Principles of Universal Instructional Design in Higher Education. *Equity and Excellence in Education*, 37(2), 105-113.

- 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 non publiée. Université du Québec en Outaouais, en association avec Université du Québec à Montréal.
- 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.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette Éducation.
- 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). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Dalley, S. G. et Rose, L. T. (2012). *A Research Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Réseau de l'Université du Québec (UQ). (2012). *L'accès à l'enseignement universitaire pour toutes et tous, partout au Québec*. Québec, Québec : Réseau de l'Université du Québec.
- Roschelle, J. (2012). Learning is social and contextual: A conversation with Jeremy Roschelle. Dans G. Rappolt-Schlichtmann, S. G. Dalley et L. T. Rose (dir.), *A Research Reader in: Universal Design for Learning* (p. 1-36). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Sam Johnston, C., Daley, S. G. et Arbarbanell, L. (2013). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. Dans S. E. Burgstahler et R. C. Cory (dir.), *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (p. 45-59). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Angelucci, V. (2014). *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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). Québec, Québec : 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*. Trois-Rivières, Québec : Fonds de développement académique du Réseau (FODAR).
- Roy, N. (2010). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 199-226). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E. et Witmer, S. (2016). *Assesment in Special and Inclusive Education* (13^e éd.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Schelly, C., Davies, P. et Spooner, C. (2011). Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30.
- Scott, L., Temple, P. et Marshall, D. (2015). UDL in Online College Coursework: Insights of Infusion and Educator Preparedness. *Online Learning Journal*, 19(5), 99-119.
- 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.

- Smith, F. G. (2012). Analyzing a College Course that Adheres to the Universal Design for Learning (UDL) Framework. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 31-61.
- Sokal, L. et Katz, J. (2015). Effects of the Three-Block Model of Universal Design for Learning on Early and Late Middle School Students' Engagement. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 65-82.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2018). *Differentiation and the brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom* (2^e éd.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- St-Onge, M., Tremblay, J. et Garneau, D. (2010). *L'offre de services pour les étudiants et étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Stiker, H.-J. (2017). *La condition handicapée*. Fontaine, France : Presses universitaires de Grenoble.
- The Higher Education Opportunity Act. (2008, août). Public Law 110-315. Repéré à <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>
- 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). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Tremblay, S. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : principes, applications et approches connexes*. *Revue de littérature préparée dans le cadre du projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*. Montréal, Québec : Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH).

- Tremblay, S. et Loisel, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23.
- Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). (1976). *Fundamental Principles of Disability*. Londres, Angleterre: The Disability Alliance.
- Université du Québec à Trois-Rivières (2018). *Faits et chiffres*. Repéré à <https://www.uqtr.ca/informationgenerale/faitsetchiffres.shtml>
- 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*. Québec, Québec : Réseau de l'Université du Québec.
- Vermersch, P. (1998). Détacher l'explicitation de la technique d'entretien. *Revue Expliciter du GREX*, 25, 1-15.
- Vermersch, P. (2015). *L'entretien d'explicitation une superbe imprudence méthodologique! Remémoration et explicitation*. Communication présentée au Colloque RIFREQ. Montpellier, France : Université Paul-Valéry.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 8-32). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 89-132). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, K. (2014). Brain-Mind. Dans D. N. Hyerle et L. Alper (dir.), *Pathways to Thinking Schools* (p. 56-77). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Withers, A. J. (2012). *Disability Politics and theory*. Black Point, Nova Scotia: Fernwood Publishing.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto, Ontario: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1982). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental retardation*, 21(6), 435-440.
- Wolfensberger, W. (1999). Concluding reflections and a look a head into the future for Normalization and Social Role Valorization. Dans R. J. Lynn et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 489-506). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- 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). Montréal, Québec : McGill-Queen's University Press.
- Wolforth, J. et Roberts, E. (2010). *Situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyper-activité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?* Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and Methods* (5^e éd.). Londres, Angleterre: Sage Publications.