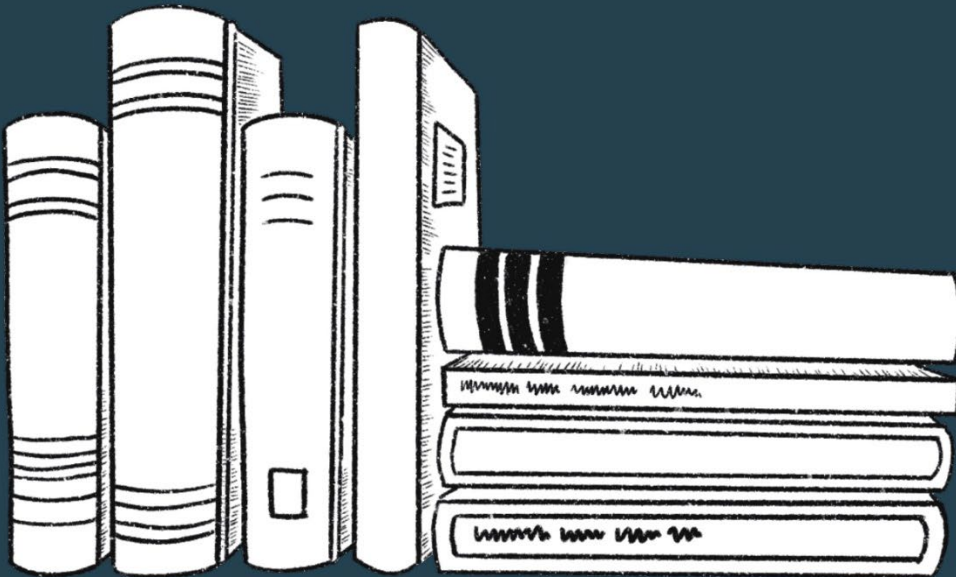


Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur



**Dialogues du COQES sur la conception
universelle de l'apprentissage : définition d'un
consensus**

Rachel Courts, Ken Chatoor, Jackie Pichette,
Ofure Okojie et Ryan Tishcoff

Publié par le :

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

**88, Queens Quay Ouest, bureau 2500
Toronto (Ontario)
M5J 0B8**

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Courts, R., Chatoor, K., Pichette, J., Okojie, O. & Tishcoff, R. (2023). *Dialogues du COQES sur la conception universelle de l'apprentissage : définition d'un consensus*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2023.

Remerciements

Le personnel et les stagiaires en recherche du COQES ont fourni une aide en organisant et en assurant la prise de notes lors de nos événements. Nous tenons à exprimer notre reconnaissance au comité de direction, dont l'expertise et les conseils ont été essentiels tout au long du processus de planification d'événements. Nous souhaitons aussi présenter nos remerciements à tous les présentateurs et participants qui ont exprimé leurs points de vue dans le cadre des discussions sur lesquelles la rédaction du présent rapport s'est appuyée.

Table des matières

Liste des tableaux.....	5
Liste des figures	5
Sommaire.....	6
Introduction.....	9
Examen de la littérature	10
Théorie de la CUA et données probantes connexes	10
Politique sur la CUA et connexion aux questions d'équité, de diversité et d'inclusion ...	14
Difficultés et possibilités de l'adoption par les établissements.....	16
Dialogues du COQES : format, participants et questions.....	17
Comité de direction	18
Événements.....	18
Leçons du secteur ontarien de l'EPS.....	20
Difficultés.....	21
Possibilités et réussites.....	22
Éléments à prendre en compte pour l'évaluation	24
Stratégies recommandées pour l'intégration dans les établissements.....	25
Faire de la CUA une politique de l'établissement.....	26
Créer des occasions pour les membres du corps enseignant et le reste du personnel d'établir des relations et d'apprendre	26
Évaluer l'adoption et les résultats de la CUA.....	27
Conclusions.....	27
Références	29
Annexes.....	36
Annexe A : Membres du comité de direction	37
Annexe B : Événements du COQES sur la CUA.....	38
Annexe C : Document d'introduction sur la CUA.....	42
Annexe D : Document d'introduction sur la CUA et la réflexion conceptuelle	45

Liste des tableaux

Tableau 1 <i>Exemples de mise en pratique des principes de la CUA</i>	11
Tableau 2 <i>Participants aux événements en fonction de leurs rôles et de leurs établissements ou organismes</i>	20

Liste des figures

Figure A1 <i>Questions de discussion et activités des ateliers de réflexion conceptuelle</i>	41
---	----

Sommaire

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est un cadre fondé sur des données probantes visant à reconnaître et surmonter les obstacles et les différences dans le domaine de l'apprentissage (CAST, 2018b). La CUA, élaborée par CAST (Centre for Applied Special Technology [Centre d'application des technologies spéciales]), encourage les éducateurs à offrir aux étudiants des possibilités diverses pour aborder leurs études, en comprendre la matière et s'exprimer sur ce sujet selon les modalités les plus adaptées à leurs besoins et leurs préférences (CAST, 2018d). En adoptant la CUA, CAST affirme que les éducateurs actifs de la maternelle à la 12^e année comme ceux du postsecondaire peuvent créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs et accessibles, qui répondent aux besoins divers des étudiants.

Selon plusieurs études, la CUA peut avoir des effets sur les expériences et les résultats d'apprentissage des étudiants (par exemple, voir Al-Azawei et coll., 2016). En Ontario, deux comités organisés par le gouvernement qui travaillent autour des normes sur l'accessibilité dans le domaine de l'éducation ont inclus la CUA dans leurs recommandations de politique (gouvernement de l'Ontario, 2022a; 2022b). La quasi-totalité des collèges et des universités de l'Ontario font référence au cadre de la CUA sur leurs sites Web. Certains ont établi un lien entre la CUA et les cadres en faveur de l'équité, par exemple dans le cas des pédagogies antiracistes et autochtones (Benton Kearney, 2022; Paterson et coll., 2022). Cependant, la mise en œuvre à l'échelle des établissements a été lente dans l'éducation postsecondaire (EPS) ontarienne, et plus généralement au Canada et en Amérique du Nord (Fovet, 2021; Moore et coll., 2018).

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) s'est efforcé de réduire ces lacunes autour de l'adoption de la CUA, en facilitant l'intégration de la CUA dans les établissements d'EPS comme en définissant comment les établissements ontariens peuvent échanger des connaissances sur les obstacles et les pratiques exemplaires. De l'automne 2021 au printemps 2022, nous avons organisé quatre événements virtuels pour permettre à un groupe divers d'intervenants ontariens de l'EPS de discuter, avec l'aide d'un comité de direction qui a présenté des renseignements et des recommandations pour contribuer à la planification de notre événement. Au total, ces événements ont réuni 103 participants pour des discussions sur les définitions de la CUA, les stratégies de mise à l'échelle de cette approche et l'évaluation de la mise en œuvre de la CUA, ainsi que sur les approches visant à soutenir l'adoption de ce modèle parmi le personnel enseignant.

Les participants ont mentionné plusieurs difficultés qui limitent l'adoption de la CUA à l'échelle des établissements, notamment en ce qui concerne le manque de soutien et

d'engagement de la part de ces derniers. On peut par exemple citer le manque de communication claire, d'action et d'adoption parmi les gestionnaires supérieurs. C'est pourquoi la mise en œuvre a principalement été assurée grâce à des approches locales par des membres précis du personnel, notamment du personnel enseignant. Les participants ont constaté qu'en l'absence d'une direction claire, les initiatives en faveur de la CUA sont isolées au sein des établissements, car les membres du personnel dont les rôles sont complémentaires ou en lien avec la CUA ne collaborent souvent pas. Les participants ont aussi souligné que certaines contraintes structurelles (p. ex., un manque de temps et de ressources), des suppositions erronées (p. ex., l'idée que cette approche constitue un risque pour l'intégrité universitaire) et un manque de sensibilisation au sujet de la CUA entravent son intégration par les membres du personnel enseignant dans leurs pratiques d'enseignement.

Les participants ont aussi proposé plusieurs stratégies visant à renforcer l'adoption à l'échelle des établissements. Ces stratégies comprenaient par exemple l'inclusion de la CUA dans des procédures d'intégration du personnel enseignant et des plans universitaires ou stratégiques existants. Les participants ont souligné l'importance d'un renforcement de l'adoption de la CUA parmi les gestionnaires supérieurs, qui font partie des personnes qui, du fait de leurs fonctions, présentent sa valeur et contribuent au renforcement de l'adoption au sein des établissements. Les participants ont aussi indiqué qu'il serait utile aux membres du personnel enseignant de disposer de temps et d'un espace pour établir des relations et échanger des connaissances entre eux. Il peut par exemple s'agir de communautés de pratique, de mesures d'aide entre pairs et de possibilités de mentorat qui peuvent aider les membres du corps enseignant à apprendre de leurs collègues et à contribuer au décloisonnement de l'approche au sein de leurs établissements. Les participants considéraient aussi que l'on pourrait renforcer l'adoption de la CUA grâce à des mesures de formation et de perfectionnement professionnel dans le cadre desquelles on pourrait aborder certaines idées fausses et des sujets d'inquiétude, et aider le corps enseignant à approfondir ses connaissances du cadre.

Les discussions qui ont eu lieu lors de nos événements ont aussi mis en exergue l'importance de l'évaluation des progrès en matière d'adoption par les établissements. Les participants ont souligné que les données recueillies lors des évaluations ont permis de démontrer l'efficacité de la CUA et de renforcer son adoption parmi les enseignants et les gestionnaires supérieurs. Les participants ont suggéré qu'avant de procéder à une évaluation, les établissements définissent clairement les critères d'évaluation pour s'assurer que les personnes impliquées ont la même compréhension de la CUA et de la meilleure façon de mesurer la réussite de la mise en œuvre. Les participants ont fait remarquer que pour mesurer la réussite, on devrait s'appuyer simultanément sur des critères de mesure quantitatifs et qualitatifs (p. ex., avec des enquêtes et des groupes de

discussion) pour parvenir à une compréhension globale. Ils ont indiqué clairement que les méthodes de collecte de données utilisées dans le cadre des évaluations doivent impliquer les étudiants directement et placer leurs voix au centre du processus.

En s'appuyant sur les réflexions observées dans la littérature et lors des discussions organisées dans le cadre de nos événements, le COQES a présenté trois recommandations à l'intention des collèges et des universités de l'Ontario pour l'adoption de la CUA. L'intégralité des recommandations est disponible à la page 18.

- **Faire de la CUA une politique de l'établissement.**
- **Créer des occasions pour permettre au personnel, notamment au personnel enseignant (y compris les gestionnaires supérieurs) d'établir des relations et d'apprendre.**
- **Évaluer l'ampleur de l'adoption de la CUA et ses résultats pour surveiller les progrès de son intégration dans les établissements.**

Introduction

Les étudiants de cycle postsecondaire en Ontario ont des besoins variés, des profils divers et des expériences différentes, qui les suivent dans leurs programmes : tous ces facteurs influent sur leur capacité à aborder le matériel d'apprentissage. Les éducateurs peuvent créer des environnements d'apprentissage accessibles et inclusifs en anticipant cette diversité et en adaptant leur travail de planification en conséquence. La conception universelle de l'apprentissage (CUA), un cadre fondé sur des données probantes visant à éliminer les obstacles à l'apprentissage et à prendre en compte les différences en la matière, donne aux étudiants la possibilité d'aborder leur apprentissage et de démontrer leurs acquis en fonction de leurs besoins, de leurs préférences et de leur vision du monde (CAST, 2018b; Fovet, 2020). Il s'agit donc d'un outil utile aux éducateurs¹ qui cherchent à élargir l'accès et la participation pour tous les apprenants (CAST, 2018b).

Toutefois, jusqu'ici, la plupart des établissements d'enseignement postsecondaire (EPS), en Amérique du Nord en général et au Canada en particulier, ont eu de la difficulté à mettre en œuvre des pratiques de CUA de façon durable et à l'échelle d'établissements entiers (Fovet, 2021; Moore et coll., 2018). Malheureusement, les études disponibles en lien avec l'EPS qui pourraient être utiles aux établissements pour procéder à une mise à l'échelle de la mise en œuvre de la CUA sont limitées (Fovet, 2021; Moore et coll., 2018), les occasions sont rares pour les établissements ontariens d'apprendre les uns des autres pour leurs efforts d'intégration de la CUA et peu d'événements axés sur le contexte ontarien offrent des possibilités de dialogue et d'échange de connaissances.²

En s'appuyant sur ses travaux de recherche précédents, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a organisé quatre discussions axées sur les solutions relatives à la CUA. Dans le cadre de ces événements axés sur des dialogues (notamment des séances de discussion ouverte, des groupes d'experts et des ateliers), on a invité un groupe de représentants du secteur de l'EPS aux profils divers pour étudier des sujets clés et collaborer pour la création de solutions. Plus précisément, nous avons sollicité leur expertise sur la meilleure façon de comprendre et de définir la CUA dans le contexte particulier de l'Ontario, d'intégrer cette approche au sein des établissements, de l'y mettre à l'échelle, de créer des cadres pour l'évaluer et d'aider les membres du corps enseignant à la mettre en œuvre au sein de leurs établissements. Le sujet de la meilleure

¹ Nous utilisons le terme « éducateurs » pour désigner tout un éventail de rôles, parmi lesquels ceux de chercheur, de concepteur de cours et de cursus, d'administrateur, de gestionnaire, d'instructeur, de tuteur et plus encore.

² Par exemple, l'UDL-IRN (Universal Design for Learning Implementation and Research Network [réseau de recherche et de mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage]) organise des événements internationaux et a créé des groupes d'intérêts spéciaux pour permettre aux intervenants d'établir des relations et de collaborer sur un éventail de sujets en lien avec la CUA (UDL-IRN, pas de date).

méthode pour la mise à l'échelle de la CUA est un excellent exemple d'une question complexe pour laquelle un dialogue peut entraîner des progrès rapides et révéler des obstacles et des pratiques exemplaires pour les surmonter (Boyko et coll., 2012).

Ce document commence avec une définition de la théorie et la présentation de données probantes qui soutiennent l'adoption de la CUA comme pratique exemplaire. Il présente aussi des leçons sur l'adoption de la CUA au sein des établissements, qui ont été recueillies lors des discussions organisées lors de nos quatre événements. Il résume les principales difficultés et possibilités définies par les participants en matière de mise à l'échelle et de mesure des progrès de la mise en œuvre de la CUA. En nous appuyant sur ces leçons, nous présentons aux participants à nos événements des stratégies pour la promotion de l'adoption de la CUA à l'échelle des établissements et pour garantir l'inclusivité et la durabilité du processus. Nous replaçons ces leçons et ces stratégies dans le contexte des travaux existants qui étudient les bases théoriques et les applications pratiques du cadre.

Examen de la littérature

La CUA, élaborée par CAST (Centre for Applied Special Technology [Centre d'application des technologies spéciales]),³ est un cadre visant à améliorer les expériences et les résultats dans le domaine de l'éducation en éliminant les obstacles à l'apprentissage et en tenant compte des différences entre les profils des apprenants (CAST, 2018b). L'objectif de la CUA est la formation d'« apprenants-experts » « résolus, motivés, débrouillards, avertis, concentrés sur leurs objectifs et méthodiques » (CAST, 2018b). Cette approche est fondée sur des études dans plusieurs domaines, notamment la science neurologique, les sciences de l'apprentissage et la psychologie cognitive, sur les méthodes d'apprentissage les plus efficaces (CAST, 2018c).

Théorie de la CUA et données probantes connexes

Le cadre de la CUA comprend trois principes généraux : la mobilisation (la façon de communiquer avec les apprenants et de les motiver), la représentation (la façon dont les apprenants perçoivent et comprennent les renseignements), ainsi que l'action et l'expression (la façon dont les étudiants s'orientent dans leurs environnements d'apprentissage et démontrent leurs acquis) (CAST, 2018d). La CUA encourage les éducateurs à mettre à la disposition des étudiants des possibilités diverses pour aborder le contenu, comprendre les renseignements et exprimer leur compréhension (CAST,

³ CAST, fondé en 1984, est un organisme états-unien sans but lucratif actif dans le domaine de la recherche et de la création de stratégies, qui offre des possibilités de perfectionnement professionnel visant à améliorer l'apprentissage pour tous les apprenants (CAST, 2018a).

2018d) : ainsi ils contribuent à l'élimination des obstacles et aident les étudiants à parvenir à des résultats difficiles dans le cadre de leurs cours. Chaque principe comprend des lignes directrices et des points de contrôle qui offrent des suggestions flexibles pour la mise en œuvre (CAST, 2018b).

Il n'existe aucune approche unique : les lignes directrices peuvent être adaptées et appliquées dans des disciplines et des environnements d'apprentissage divers pour répondre à des objectifs et des besoins variés (CAST, 2018b). Les lignes directrices soulignent l'utilité d'un recours simultané à plusieurs approches pour l'enseignement et l'apprentissage, dont certaines correspondent à des pratiques couramment employées par les éducateurs. Des cours qui intègrent diverses méthodes de « mobilisation », par exemple, peuvent offrir des possibilités aux élèves pour collaborer dans le cadre d'activités ou de projets à réaliser à deux ou en groupe (UDL On Campus [La CUA sur le campus], pas de date). Les cours comportant plusieurs possibilités de « représentation » peuvent comporter un contenu de cours dans plusieurs formats, notamment du texte, des vidéos ou des images (Mohawk College, pas de date). Les cours permettant plusieurs modes « d'action et d'expression » peuvent encourager les étudiants à participer aux cours en levant la main, en utilisant les fonctionnalités de clavardage ou en envoyant des messages privés à leur enseignant (Benton Kearney, 2022). Le tableau 1 présente des exemples de méthodes par lesquelles les éducateurs peuvent intégrer chaque principe de la CUA à leurs cours.

Tableau 1

Exemples de mise en pratique des principes de la CUA

Catégorie et principe	Exemples
Modalités de mobilisation diverses i. Offrir des activités et du contenu pertinents pour la vie et les intérêts des étudiants.	<i>Exemple :</i> Offrir un choix parmi plusieurs sujets sur lesquels travailler pour que les étudiants puissent sélectionner un thème dans lequel ils peuvent se reconnaître.
Modalités de mobilisation diverses ii. Présenter des commentaires axés sur la maîtrise du sujet pour guider les étudiants vers une réussite à long terme.	<i>Exemple :</i> Présenter des commentaires révélant des erreurs courantes et proposant des stratégies de réussite.
Modalités de mobilisation diverses iii. Offrir aux étudiants des occasions de réfléchir et de surveiller leurs progrès.	<i>Exemples :</i> Offrir des listes de vérification, du temps pour la réflexion personnelle, des modèles ou des activités de présentation de commentaires entre pairs.

Catégorie et principe	Exemples
<p>Modes de représentation divers i. Présenter des renseignements dans un éventail de formats pour permettre aux étudiants de travailler sur le contenu selon des modalités qui correspondent le mieux à leurs préférences et à leurs besoins.</p>	<p><i>Exemples</i> : S'assurer que les présentations PowerPoint comportent du texte de remplacement pour que le contenu soit accessible aux étudiants qui utilisent des logiciels de lecture à l'écran, présenter du contenu, notamment du contenu multimédia dans des formats divers et pour plusieurs logiciels.</p>
<p>Modes de représentation divers ii. Déchiffrer le vocabulaire clé et le jargon utilisé dans la discipline pour les étudiants.</p>	<p><i>Exemples</i> : Quand c'est possible, inclure des hyperliens vers des définitions des termes clés ou vers des illustrations pour plus de clarté, mettre à disposition un glossaire pour le cours contenant des définitions des sigles et des termes clés.</p>
<p>Modes de représentation divers iii. Activer des connaissances existantes pertinentes.</p>	<p><i>Exemple</i> : Encourager les étudiants à collaborer à la création d'un aide-mémoire pour les concepts fondamentaux abordés dans le cadre de cours connexes précédents.</p>
<p>Modes d'action et d'expression divers i. Offrir aux étudiants la possibilité de faire la démonstration de ce qu'ils ont appris en lien avec les objectifs d'apprentissage du cours.</p>	<p><i>Exemples</i> : Offrir aux étudiants la possibilité de se voir attribuer des notes de participation grâce à leurs contributions à l'oral en classe ou à des contributions écrites, audio ou vidéo publiées sur un blogue ou un bulletin commun, offrir la possibilité de suivre le cours avec des présentations synchrones en classe, synchrones à distance ou en décalé avec des fichiers vidéo.</p>
<p>Modes d'action et d'expression divers ii. Intégrer des technologies permettant d'articuler le contenu du cours.</p>	<p><i>Exemples</i> : Autoriser l'utilisation de logiciels, par exemple de logiciels de synthèse de la parole, de prédiction de mots, de dictionnaires, d'outils de traduction et de vérificateurs d'orthographe automatiques (sauf si l'objectif d'apprentissage exige que les étudiants utilisent d'autres méthodes).</p>
<p>Modes d'action et d'expression divers iii. Intégrer des points de contrôle dans les projets d'envergure réalisés dans le cadre du cours pour encourager la définition d'objectifs.</p>	<p><i>Exemple</i> : Définir de multiples échéances à court terme au début des travaux à long terme pour aider les étudiants à gérer leur temps.</p>

Remarque : Ce tableau, adapté de sources multiples, énumère des exemples pratiques de chacun des principes de la CUA (Benton Kearney, 2022; CAST, 2018d; Kovac, 2021a, 2021b, 2021c; Mohawk College, pas de date; UDL On Campus [La CUA sur le campus], pas de date).

Dans des contextes d'EPS, on constate des lacunes dans la recherche visant à évaluer les effets de la CUA grâce à des critères de mesure courants, tels que la fidélisation des étudiants, le taux d'obtention de diplômes et les résultats sur le marché du travail. La flexibilité de la CUA, bien qu'elle constitue l'un de ses atouts, peut compliquer la tâche de l'évaluateur quant à la définition de critères de mesure clairs et cohérents en s'appuyant sur des méthodes quantitatives (Cook et Rao, 2018). Sa flexibilité peut aussi mener à des difficultés pour la réplique d'études et les évaluations de l'efficacité de l'approche (Ok et coll., 2017). Pour ces raisons, peu d'études normalisées démontrent son efficacité, ce qui a entraîné un certain degré de scepticisme et d'incertitude parmi certains universitaires (Murphy, 2020).

La plupart des études sur la CUA concernent les cycles primaire et secondaire, dans lesquels cette approche est apparue plus tôt et a fait l'objet d'une plus grande attention (Fovet, 2020). De nombreuses études sur les années de la maternelle à la 12^e année ont établi qu'une instruction et une conception des cours conformes à la CUA ont un effet positif sur les expériences et l'apprentissage des étudiants, peuvent améliorer l'accessibilité des cursus et promouvoir la mobilisation, la satisfaction et l'autonomie des étudiants (Al-Azawei et coll., 2016; Davies et coll., 2013; King-Sears et coll., 2015; Ok et coll., 2017; Smith, 2012).

Des études indiquent que dans des contextes d'EPS, la CUA peut promouvoir la mobilisation et la satisfaction des étudiants atteints de handicaps, et créer des possibilités pour ce public (Al-Azawei et coll., 2016; Beck et Fovet, 2014; Black et coll., 2015; Seok et coll., 2018). Des rapports du COQES sont parvenus à des conclusions similaires, ce qui soutient l'idée que la CUA constitue un outil pour la réduction des obstacles auxquels les étudiants de l'EPS atteints de handicaps sont confrontés et contribuant à l'amélioration des résultats sur le marché du travail (Chatoor, 2021). D'autres publications du COQES ont souligné que la flexibilité de la CUA pourrait être importante pour le rétablissement post-COVID-19 (Pichette et coll., 2020) et appuyer la réussite universitaire parmi les élèves qui sont devenus des étudiants du secteur de l'EPS pendant la pandémie (Napierala et coll., 2022).

Politique sur la CUA et connexion aux questions d'équité, de diversité et d'inclusion

L'examen des sites Web des établissements réalisé par le COQES a permis de constater un fort soutien en faveur de la CUA parmi les universités et collèges ontariens⁴ : presque tous les sites Web d'établissements mentionnaient la CUA. Notre examen a aussi révélé que les centres d'enseignement et d'apprentissage (CEA) ou des services similaires étaient ceux qui mentionnaient ou fournissaient le plus souvent des ressources en lien avec la CUA et qu'il semblerait qu'ils soient à la tête de ces efforts sur les campus. D'autres territoires de compétence ont intégré la CUA dans leurs politiques relatives aux cycles primaire et secondaire comme à celles en lien avec l'éducation supérieure. Aux États-Unis, la loi « *Every Student Succeeds* » (« Chaque étudiant réussit ») et la loi « *Higher Education Opportunity* » (« Loi sur les possibilités en matière d'éducation supérieure ») de 2008 (HEOA) définissent la CUA et promeuvent son utilisation (CAST, 2018e). Il semblerait que l'Ontario prenne des mesures similaires pour intégrer la CUA dans sa législation, en particulier dans la *Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO) de 2005. En 2017, le gouvernement de l'Ontario a établi deux comités et les a chargés d'élaborer et de recommander de nouvelles normes sur l'accessibilité dans le domaine de l'éducation : une axée sur les années de la maternelle à la 12^e année et une autre sur l'EPS. Le Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année a recommandé une formation obligatoire à la CUA pour tous les éducateurs, y compris les gestionnaires supérieurs et le personnel administratif des écoles, les enseignants et le personnel de soutien (gouvernement de l'Ontario, 2022a).

Le Comité d'élaboration des normes d'éducation postsecondaire, composé de personnes atteintes de handicaps, d'organismes actifs dans le domaine des handicaps et d'experts du secteur issus de collèges et d'universités, a établi des recommandations visant à éliminer les obstacles au sein des établissements d'EPS (gouvernement de l'Ontario, 2022b). Le comité s'est appuyé sur plusieurs principes pour orienter ses travaux, notamment celui selon lequel la question de l'accessibilité doit être abordée de façon proactive, intersectionnelle et collaborative (gouvernement de l'Ontario, 2022b). En 2022, le comité a publié la version définitive de ses recommandations, dont certaines mentionnent la CUA à titre de ressource pour la création de normes sur l'accessibilité dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage et pour garantir l'accessibilité

⁴ Le COQES a effectué des recherches sur des sites Web d'établissements pour comprendre la présence de la CUA dans les collèges et les universités de l'Ontario en s'appuyant sur les renseignements disponibles au public. Nous avons étudié la fréquence à laquelle les établissements faisaient référence à la CUA, ainsi que les contextes de ces références (p. ex., les ressources, les guides, la formation, etc.) pour évaluer leur soutien pour la CUA et le degré d'adoption de l'approche.

des outils numériques (gouvernement de l'Ontario, 2022b).⁵ Le comité a aussi recommandé que les établissements « s'efforcent de décloisonner leurs structures » et que les établissements et le gouvernement collaborent pour garantir la réussite à long terme de la mise en œuvre des normes (gouvernement de l'Ontario, 2022b).

Les lignes directrices de CAST mettent l'accent en particulier sur l'amélioration des résultats pour les étudiants atteints de handicaps et d'autres nécessités en matière d'accessibilité (Davies et coll., 2013; Rose, 2022). Cependant, des obstacles à l'apprentissage sont aussi révélés quand les identités des étudiants ne sont pas représentées dans les cursus. Les lignes directrices actuelles sur la CUA n'ont pas été conçues précisément pour éliminer les obstacles systémiques et au sein des établissements en lien avec les caractéristiques raciales, ethniques, ou de genre (Rose, 2022). CAST a reconnu cette lacune en octobre 2020 et a annoncé des plans pour la révision des lignes directrices de façon à assurer un meilleur soutien auprès de tous les apprenants (CAST, 2020; Rose, 2022).

Alors que CAST procède à une révision de ses lignes directrices, le secteur de l'EPS établit déjà un lien entre la CUA et les cadres en faveur de l'équité dans le domaine de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'antiracisme, la lutte contre l'oppression et les pédagogies autochtones, amenant ainsi la preuve du potentiel de la CUA pour soutenir tous les apprenants (Benton Kearney, 2022; Paterson et coll., 2022). Par exemple, cinq établissements ontariens d'enseignement postsecondaire ont collaboré avec eCampusOntario pour créer un certificat de perfectionnement professionnel (*Universal Design for Learning: Inspiring Equity and Inclusion in Higher Education* [Conception universelle de l'apprentissage : insuffler l'équité et l'inclusion dans le domaine de l'éducation supérieure]) représentatif de l'intersectionnalité de cadres tels que la CUA et l'antiracisme. Un guide est aussi mis à disposition par eCampusOntario : « *Universal Design for Learning (UDL) for Inclusion, Diversity, Equity, and Accessibility (IDEA)* » (Conception universelle de l'apprentissage [CUA] en faveur de l'inclusion, de la diversité, de l'équité et de l'accessibilité [IDEA]). Il illustre la façon dont les éducateurs peuvent avoir recours à la CUA pour intégrer l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) et les pédagogies autochtones dans leurs cours, par exemple en offrant aux étudiants la possibilité de réaliser les travaux par le biais de la narration (Benton Kearney, 2022).

⁵ Le comité a examiné l'ensemble des commentaires, établi des versions définitives de leurs recommandations et les a soumis à l'examen du ministre des Services aux aînés et de l'Accessibilité. Comme la LAPHO le précise, le ministre devra décider de recommander ou non à la lieutenante-gouverneure en conseil d'adopter, par le biais d'un règlement, la norme intégralement, en partie ou avec des modifications.

Difficultés et possibilités de l'adoption par les établissements

La hausse de l'adoption de la CUA à l'échelle des établissements est lente et sa vitesse est variable en Amérique du Nord, notamment au Canada (Fovet, 2021; Moore et coll., 2018). Dans certains cas, la sensibilisation du personnel enseignant à la question de la CUA est limitée ou hétérogène, ce qui peut mener à des mises en œuvre ou des perceptions erronées des principes de la CUA (Hills et coll., 2022). Par ailleurs, ce manque de clarté rend la définition et l'évaluation de la CUA difficiles, ce qui entraîne des lacunes dans les données probantes quantitatives pour renforcer l'adoption de cette approche dans le domaine de l'éducation supérieure (Fornauf et Erickson, 2020; Rao et coll., 2014).

Les membres du personnel réticents à adopter la CUA ou qui ont d'autres priorités (p. ex., les activités d'enseignement et de recherche), notamment au sein du personnel enseignant, limitent aussi les progrès de l'adoption au sein des établissements (Fovet, 2021; Moore et coll., 2018). Cette résistance est souvent due à des inquiétudes ou des perceptions erronées selon lesquelles la CUA augmenterait la charge de travail, exigerait une expertise technologique conséquente ou mettrait en péril l'intégrité universitaire (Fovet, 2021; Hills et coll., 2022; Moore et coll., 2018). Les contraintes liées au temps et aux ressources constituent un obstacle supplémentaire : en effet, le personnel enseignant peut avoir de la difficulté à aborder le sujet de la CUA tout en assurant sa charge de travail en l'absence d'un soutien suffisant de la part du personnel et par le biais des supports d'enseignement (Hills et coll., 2022). La combinaison de ces facteurs a réduit la mise en œuvre de la CUA à l'état de « choix avant tout individuel pour les enseignants et leurs départements » plutôt qu'à un effort global à l'échelle d'un établissement (Fovet, 2021, p. 27).

Heureusement, la recherche souligne l'existence de plusieurs possibilités pour renforcer la sensibilisation du personnel, notamment du personnel enseignant, sur la question de la CUA. Par exemple, les champions de la CUA peuvent contribuer à la promotion de son utilisation au sein des établissements (Hills et coll., 2022). En faisant participer les membres du corps enseignant à des événements de perfectionnement professionnel (PP), tels que des séminaires et des événements d'apprentissage actif, on peut aussi renforcer la probabilité que la CUA soit appliquée aux cours (voir Langley-Turnbaugh et coll., 2013; Schelly et coll., 2011; Tobin, 2018). Des événements de PP particulièrement interactifs, collaboratifs et pratiques peuvent motiver les éducateurs à modifier leurs pratiques (Matherson et Windle, 2017) et, dans le cas de la CUA, mener à une augmentation de la mise en œuvre de la CUA parmi les membres du corps enseignant (Langley-Turnbaugh et coll., 2013). Dans le contexte des années de la maternelle à la 12^e année, les chercheurs ont aussi constaté que la présentation de modifications de cursus dans le cadre des événements de PP par le biais de vidéos, de leçons de démonstration ou d'exemples du

travail d'élèves peut aider les éducateurs à se faire une idée de la mise en pratique de ces changements (Darling-Hammond et coll., 2017). Le PP peut aussi avoir lieu progressivement : en impliquant de petits groupes de membres du personnel enseignant et en mesurant leurs efforts de mise en œuvre, on peut obtenir des données qui peuvent contribuer à présenter l'efficacité de la CUA aux gestionnaires supérieurs de l'EPS, et ainsi renforcer l'adhésion à la formation sur la CUA (Tobin, 2018).

Dans l'ensemble, les occasions de faire adopter la CUA au sein des établissements abordées dans la littérature sont une combinaison d'approches ascendantes et descendantes. Les approches descendantes sont des stratégies qui intègrent des principes et des pratiques de CUA dans la structure et la culture de l'établissement. Elles comprennent le choix de champions de la CUA et le soutien qui leur est apporté, la remise de récompenses pour les activités d'enseignement en lien avec la mise en œuvre de la CUA et l'organisation de comités relatifs à la CUA (Hills et coll., 2022). Les approches ascendantes contribuent au renforcement de la sensibilisation et de la compréhension de la CUA grâce à la participation du personnel enseignant sur la base du volontariat. On peut notamment citer les possibilités d'apprentissage, les ressources d'enseignement de la CUA et les occasions offertes au personnel enseignant pour l'échange de pratiques exemplaires (Hills et coll., 2022). Chaque approche joue un rôle dans le renforcement de l'adoption de la CUA. Les chercheurs soutiennent que ces deux aspects sont nécessaires pour encourager et entretenir une mise en œuvre plus large de la CUA au sein des établissements (Hills et coll., 2022).

Dialogues du COQES : format, participants et questions

Le COQES a fait appel aux collègues du secteur pour jeter les bases de l'approche en réunissant des données probantes, organiser des modalités d'échanges de connaissances et orienter les stratégies en faveur de l'adoption de la CUA au sein des établissements. Nous avons organisé quatre discussions axées sur les solutions, conçues pour répondre aux questions suivantes, définies au vu des difficultés courantes en lien avec la CUA décrites dans le cadre de nos travaux de recherche :

- 1) Comment les établissements peuvent-ils permettre une adoption de la CUA à leur échelle? Les établissements peuvent-ils adopter la CUA selon des modalités propices au soutien de l'EDI?
- 2) Comment les établissements peuvent-ils évaluer les progrès réalisés pour la mise à l'échelle de la CUA? Quels critères de mesure conviennent à la mesure de la réussite?

3) Quels sont les facteurs qui influencent l'adoption de la CUA parmi le personnel enseignant de l'EPS?

Nous avons invité des intervenants de l'EPS aux rôles très divers, issus de l'ensemble du secteur, à présenter leurs idées et leurs points de vue et à prendre part à nos événements et à notre comité de direction. Ces experts comprenaient des membres du personnel, notamment du personnel enseignant, ayant accès à des portefeuilles axés sur l'équité. Notre approche nous a permis de recueillir des points de vue de personnes aux opinions potentiellement divergentes sur la CUA, ou qui la perçoivent différemment en fonction de leur poste.

Comité de direction

Dès le début de ce projet, nous avons créé un comité de direction pour orienter la planification de nos événements. Il avait pour objet d'émettre des commentaires et des recommandations sur un éventail d'éléments en lien avec les événements, notamment en ce qui concerne les calendriers, le public, le format, les ordres du jour, l'accessibilité et les résultats. Le comité comprenait sept personnes travaillant dans des domaines en lien avec la CUA et l'EDI dans des collèges et des universités de toute la province, ainsi qu'un membre du personnel du COQES (la liste des membres est disponible à l'annexe A). Cette organisation assurait une représentation de points de vue, de régions de l'Ontario et d'établissements divers au sein du comité.

Événements

Le COQES a organisé quatre événements virtuels sur Zoom entre l'automne 2021 et le printemps 2022. Chaque événement était axé sur l'une de nos questions grâce à une combinaison de présentations et de discussions en petits groupes. Le format des événements variait en fonction de l'envergure souhaitée et des objectifs de chaque discussion.⁶ L'annexe B présente une vue d'ensemble de quatre événements du COQES sur la CUA.

Le premier événement était un dialogue sur invitation, axé sur la façon dont les intervenants ontariens du secteur de l'EPS définissaient la CUA, ce qui a mené à la création d'un document d'introduction présentant ces définitions, qui a été transmis aux participants. Le deuxième et le troisième événements comprenaient des discussions entre experts et des discussions en petits groupes sur les approches pour la mise à l'échelle de la CUA et l'évaluation des progrès de la mise en œuvre. Le quatrième événement était un

⁶ Nous avons conçu chacun de ces quatre événements selon un des trois formats suivants : un dialogue, une séance de discussion ouverte ou un atelier. Bien que ces trois formats permettent des conversations entre les participants, un dialogue réunit des participants moins nombreux qu'une séance de discussion ouverte, et un atelier est plus interactif qu'un dialogue ou une séance de discussion ouverte.

atelier de réflexion conceptuelle, axé sur le personnel enseignant. On y encourageait les participants à présenter des idées sur les façons dont les établissements peuvent soutenir le personnel enseignant pour la mise en œuvre de la CUA. Avant ce dernier événement, on avait organisé une introduction décrivant la réflexion conceptuelle et le lien avec la CUA (ces documents sont disponibles aux annexes C et D).

L'équipe du COQES responsable de l'organisation a animé des discussions en petits groupes en format virtuel et a pris des notes détaillées. Tous les événements étaient assurés selon la règle de Chatham House, selon laquelle les renseignements mentionnés lors des réunions doivent être divulgués uniquement sans révéler l'identité ou l'affiliation des intervenants qui les ont présentés (Chatham House, pas de date). Ce modèle contribue à la création d'un environnement au sein duquel les participants peuvent parler en toute liberté, sans que leurs commentaires ne leur soient attribués (pour cette raison, nous avons omis certains détails relatifs aux rôles et aux affiliations des participants afin de protéger la confidentialité de leur identité). Après ces quatre événements, des membres de l'équipe de recherche du COQES ont utilisé le logiciel NVivo pour coder et analyser les notes.⁷

Au total, 103 personnes ont participé à au moins un des quatre événements. Les participants comprenaient des représentants de collèges et d'universités, d'un institut autochtone, du gouvernement, d'organismes gouvernementaux et d'un organisme sans but lucratif. Par ailleurs, les participants occupaient un large éventail de rôles, notamment au sein du corps enseignant, du personnel administratif et de la haute direction. Plusieurs d'entre eux occupaient plus d'un poste. Parmi ces rôles, les participants travaillaient dans des domaines variés, tels que la CUA, l'EDI, l'antiracisme, l'ouverture à la scène internationale, l'accessibilité et la recherche institutionnelle. Le tableau 2 présente en détail les rôles des participants aux événements, ainsi que leur affiliation à des organismes et des établissements.

⁷ Nous avons analysé les notes des quatre événements plutôt que de procéder à des analyses distinctes pour chacun d'entre eux. Étant donné l'interconnexion inhérente aux questions d'orientation, les participants abordent souvent des sujets qui ne sont pas compris dans la portée d'un événement donné, mais en lien avec les thèmes d'autres réunions. Nous avons effectué le codage en fonction de nos questions d'orientation pour l'ensemble des notes des événements de façon à présenter toutes les idées pertinentes en lien avec une question donnée, même si elles étaient présentées hors du contexte de l'événement le plus directement lié à la question.

Tableau 2

Participants aux événements en fonction de leurs rôles et de leurs établissements ou organismes

Établissement/organisme/rôle	Nombre de participants
<i>Collège</i>	44
<i>Université</i>	52
<i>Institut autochtone</i>	1
<i>Gouvernement, organisme gouvernemental, organisme sans but lucratif</i>	6
<i>Personnel (p. ex., créateurs de contenu éducatif, concepteurs de matériel d'instruction)</i>	33
<i>Administration (p. ex., directeurs, gestionnaires, dirigeants)</i>	28
<i>Gestionnaires supérieurs (p. ex., présidents, vice-présidents, doyens)</i>	9
<i>Personnel enseignant</i>	12
<i>Personnel/corps enseignant</i>	10
<i>Administration/corps enseignant</i>	5
<i>Autre (p. ex., rôles au sein du gouvernement, organismes gouvernementaux et organismes sans but lucratif)</i>	6

Remarque : Ce tableau présente des données chiffrées sur les participants aux événements sur la CUA en fonction de leur affiliation à un établissement ou un organisme et en fonction de leur rôle ou de l'intitulé de leur poste. Les catégories « Personnel/corps enseignant » et « Administration/corps enseignant » correspondent aux participants qui assurent les deux types de rôles.

Leçons du secteur ontarien de l'EPS

Nous avons réparti les points de vue des participants en lien avec la mise en œuvre et l'évaluation de la CUA entre les catégories suivantes : difficultés, possibilités et réussites et éléments à prendre en compte pour l'évaluation. Bien que le processus de mise en œuvre de la CUA soit relativement avancé dans certains établissements, d'autres commencent juste. Par conséquent, certains participants avaient en commun certaines difficultés et des stratégies qui s'étaient avérées efficaces, alors que d'autres proposaient des approches théoriques pour la mise en œuvre et l'évaluation de la CUA en fonction de leur expérience dans le cadre d'autres initiatives connexes.

Difficultés

Un manque de soutien ou d'engagement en faveur de la CUA au sein des établissements a souvent été cité parmi les difficultés qui limitent un élargissement de l'adoption. Certains participants ont exprimé la nécessité d'une définition des priorités et d'une communication plus claires autour de la CUA de la part des gestionnaires supérieurs. Malgré la reconnaissance par les établissements de l'importance de la CUA (comme l'indique l'examen du COQES), les participants étaient d'avis que l'on n'en faisait pas assez pour prendre des mesures concrètes au sein des établissements pour appliquer les politiques et atteindre les objectifs stratégiques. Ils ont exprimé le « manque d'autorité » des politiques de leurs établissements ainsi que l'absence de mesures existantes pour le suivi des efforts des départements en faveur de la CUA ou pour les tenir à leurs engagements en la matière. Les participants ont souligné que quand les gestionnaires supérieurs n'avaient pas adopté la CUA ou qu'ils n'avaient pas établi d'orientation claire pour la mise en œuvre, le corps enseignant et le reste du personnel avaient adopté des approches ascendantes ou à l'échelle locale pour mettre l'approche en œuvre. Bien que cela soit important pour créer un élan, les études laissent penser qu'une combinaison de stratégies ascendantes et descendantes est nécessaire (Hills et coll., 2022).

Les participants ont aussi noté qu'une absence d'orientation claire de la part des gestionnaires supérieurs entraîne un cloisonnement des initiatives, ce qui ralentit les progrès. Les membres du personnel dont les rôles sont complémentaires (p. ex., les responsables du soutien à la CUA et à l'EDI) n'interagissent pas souvent. Les participants ont remarqué que cette situation mène à une fragmentation et à une duplication des efforts, les membres d'un département donné n'étant pas au fait des travaux complémentaires en cours par ailleurs dans l'établissement. Ce cloisonnement des travaux nuit à la collaboration, qui constitue un aspect fondamental de l'expansion et de la durabilité de la réussite de la CUA et des normes d'accessibilité (gouvernement de l'Ontario, 2022b).

Les participants ont affirmé que sans soutien de la direction des établissements (c.-à-d., les gestionnaires supérieurs), la charge de l'avancement de la CUA revient généralement à des membres individuels du corps enseignant et du reste du personnel, qui se sentent souvent dépassés, en particulier étant donné les exigences supplémentaires dues à la pandémie de COVID-19. Ils ont constaté que de nombreux enseignants, qui doivent déjà tenir compte de facteurs tels que les exigences de la LAPHO, perçoivent généralement dans un premier temps la CUA comme « une chose de plus » à intégrer à leurs cours. Ces commentaires abondent dans le sens d'études précédentes, selon lesquelles les membres du personnel enseignant manquent souvent de temps pour travailler à leur méthode d'enseignement et pour améliorer leurs cours (Hills et coll., 2022). Certains participants

ont aussi mentionné des contraintes structurelles, par exemple le manque de temps dédié à la mise en œuvre de la CUA et aux formations en la matière pour les enseignants à contrat, qui compliquent la tâche des enseignants pour modifier leurs pratiques d'enseignement. Cette observation confirme les constatations de certaines études, qui citaient les contraintes liées au temps et à la charge de travail parmi les difficultés pour la mise en œuvre de la CUA (Hills et coll., 2022). Toutefois, elle laisse aussi entrevoir des différences éventuelles entre les expériences des enseignants à contrat et de celles des enseignants dont le poste est permanent.

Les participants ont aussi souligné les inquiétudes et les suppositions de certains membres du corps enseignant vis-à-vis de la CUA, qui entravent sa mise en œuvre. Il s'agit notamment de la perception selon laquelle la CUA nécessiterait davantage de temps et d'efforts ou compromettrait l'intégrité universitaire.⁸ De plus, selon les observations recueillies par l'équipe, les membres du corps enseignant ne sont pas convaincus des bénéfices de la CUA ni du rôle qu'ils ont à jouer dans sa mise en œuvre. Les participants ont par exemple indiqué que les enseignants ne comprenaient pas toujours le principe de la CUA et que, par conséquent, ils pouvaient considérer que sa mise en œuvre ne relève pas de leur responsabilité. Cette confusion quant à la répartition de la responsabilité renforce l'ambiguïté autour de la signification et de l'utilisation de la CUA au sein de l'éducation supérieure (Fornauf et Erickson, 2020; Rao et coll., 2014).

Possibilités et réussites

Les participants ont proposé des idées pour l'intégration de la CUA dans des structures ou des processus existants pour renforcer le soutien offert par les établissements. Parmi les suggestions, on peut citer l'intégration de la CUA dans les plans universitaires ou stratégiques des établissements, des programmes d'intégration pour les nouveaux enseignants et des procédures d'examen et de validation des programmes. Des représentants de collèges ont aussi recommandé de prévoir du temps pour la CUA dans la formule de calcul standard de la charge de travail⁹ pour leurs établissements. Des chercheurs ont aussi souligné que des exemples similaires d'intégration formelle de la CUA dans les pratiques ou les politiques institutionnelles s'avèrent utiles : ces stratégies

⁸ Par exemple, les enseignants qui ont recours à la CUA peuvent accorder plus de temps aux étudiants pour les tests, ou leur permettre de réaliser les travaux sous la forme de récits ou de vidéos plutôt que d'essais (Benton Kearney, 2022). Certains enseignants peuvent penser que la flexibilité de la CUA « dégrade les normes éducatives » ou le niveau de travail attendu des étudiants et rend l'apprentissage moins exigeant (Hills et coll., 2022, p. 5). En réalité, la CUA aide les étudiants à relever les défis liés aux exigences des cours en offrant diverses modalités d'apprentissage (Paterson et coll., 2022).

⁹ La formule de calcul standard de la charge de travail est un contrat entre les collèges de l'Ontario et les enseignants à temps plein, qui sert à établir la charge de travail de chacun des membres du corps enseignant au cours d'une période donnée (Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario, pas de date). Les conventions collectives des universités peuvent comprendre des dispositions similaires.

peuvent contribuer à l'intégration de la CUA « dans les structures et la culture de l'établissement » et à en faire « un élément central plutôt que superflu de son fonctionnement quotidien » en s'assurant que cette tâche est répartie entre les responsabilités de nombreuses personnes au sein de l'établissement (Hills et coll., 2022, p. 12). Cette approche peut permettre d'ancrer la CUA à titre de responsabilité collective et d'atténuer les contraintes liées à la charge de travail auxquelles le corps enseignant est confronté dans le cadre de la mise en œuvre. Toutefois, les participants ont été clairs : les approches de mise en œuvre doivent correspondre aux commentaires et aux besoins des principaux intervenants, notamment ceux des enseignants et des étudiants.

Les participants ont souligné qu'une adoption plus large parmi les gestionnaires supérieurs (p. ex., les vice-présidents et les doyens) peut démontrer le soutien accordé à la CUA et encourager l'acceptation au sein du corps enseignant. Ils ont expliqué que l'exemple de la CUA fourni par des gestionnaires supérieurs lors de réunions ou d'événements de formation, par exemple, peut contribuer à présenter ses bénéfices et permettre aux enseignants d'en faire l'expérience directe. Les participants ont aussi noté que les champions de la CUA pouvaient élargir la sensibilisation et aider d'autres intervenants à comprendre l'importance de l'approche. En plus des champions issus du corps enseignant (Hills et coll., 2022), les champions de la CUA parmi les gestionnaires supérieurs peuvent encourager les membres du personnel enseignant à mettre l'approche en œuvre et les impliquer dans ce processus. Ce modèle peut contribuer à atténuer les inquiétudes liées à la charge de travail en clarifiant la nature fondamentalement commune de la responsabilité de la CUA.

Certains participants ont mis en garde contre l'efficacité potentiellement limitée des stratégies descendantes, telles que les politiques et les listes de vérification de la conformité, si ces méthodes ne sont pas associées à d'autres stratégies. Selon eux, il n'est possible de parvenir à une modification durable de la culture qu'en amenant les instructeurs à s'impliquer de façon significative dans la CUA et à réfléchir à leurs pratiques. D'autres considéraient qu'une combinaison d'approches descendantes et ascendantes serait l'approche la plus efficace, un sujet abordé dans la littérature (Hills et coll., 2022).

Certains participants ont aussi souligné l'importance de l'établissement de relations, au sein des établissements comme entre eux, pour l'échange de connaissances et d'outils. Ils ont indiqué qu'il peut être utile aux enseignants de se sentir connectés à leurs confrères et de disposer du temps et de l'espace nécessaires pour échanger avec eux (par exemple avec les administrateurs de la CUA et le personnel responsable des cursus, de l'enseignement et de l'apprentissage) autour du sujet de leurs expériences. Par exemple, certains participants ont mentionné qu'une communauté de pratique serait utile pour échanger autour des sujets des difficultés et des solutions, au sein de leurs établissements

et entre eux. Cette méthode peut permettre un décloisonnement en aidant les intervenants (p. ex., les personnes qui travaillent dans le domaine des cursus, de l'enseignement et de l'apprentissage, celui de l'accessibilité et dans les services aux étudiants) à collaborer pour soutenir les efforts des établissements. Des participants ont aussi suggéré que le soutien entre les pairs ou des possibilités de mentorat peuvent aider les enseignants à apprendre de leurs collègues expérimentés dans le domaine de la mise en œuvre de la CUA. Ces exemples correspondent aux études qui suggèrent que les établissements créent des groupes d'apprentissage ou créent d'autres occasions pour les enseignants d'échanger sur leurs expériences (Hills et coll., 2022).

Les participants ont aussi abordé les sujets de la formation et des occasions d'apprentissage à titre d'approches visant à encourager la mise en œuvre de la CUA. Ils ont affirmé que le PP pouvait aider le personnel enseignant à se sentir plus au fait du sujet de la CUA et renforcer sa confiance pour le mettre en pratique. On a cité les exemples des ateliers, des cours et des conversations de réflexion entre le corps enseignant et le reste du personnel. Certains participants ont souligné que ces possibilités pouvaient aider les instructeurs à adopter un état d'esprit axé sur la croissance et à s'ouvrir à la mise en œuvre de la CUA. Cette observation correspond aux observations d'études précédentes, qui suggéraient que le PP peut renforcer cette mise en œuvre (Langley-Turnbaugh et coll., 2013; Schelly et coll., 2011; Tobin, 2018). Des occasions d'apprentissage peuvent aussi contribuer à surmonter certaines difficultés en lien avec les perceptions du corps enseignant quant à la CUA (p. ex., l'idée selon laquelle la CUA exige plus de temps et de travail) et garantir une plus grande cohérence entre la compréhension du cadre par les enseignants et sa mise en œuvre (Hills et coll., 2022).

Éléments à prendre en compte pour l'évaluation

Étant donné les lacunes de la recherche concernant la mesure de l'efficacité de la CUA dans l'EPS, il était important pour les participants de discuter de la meilleure façon d'évaluer les progrès au sein de l'établissement (Cook et Rao, 2018; Murphy, 2020; Rao et coll., 2014). Ils ont signalé que des évaluations pouvaient prouver l'efficacité de la CUA et, par conséquent, renforcer son adoption parmi les membres du corps enseignant et parmi les gestionnaires supérieurs, une idée également avancée par les études existantes (Tobin, 2018).

Les participants ont suggéré qu'avant de commencer une évaluation, les établissements définissent clairement les critères qui seront employés. Ils ont discuté de la façon dont des personnes occupant différents rôles au sein des établissements peuvent comprendre et mesurer certains critères, tels que « la réussite », différemment. Pour surmonter cette difficulté, les participants ont suggéré que les parties prenantes aux évaluations définissent « la réussite » dans leur propre contexte pour décider des critères de mesure

pertinents pour définir l'efficacité des efforts de mise en œuvre de la CUA. Les participants définissaient aussi la CUA de différentes manières, notamment comme un outil de renforcement de l'accessibilité, un élément lié aux cadres d'équité ou encore un état d'esprit, par opposition à une liste de vérification. Les suggestions avancées par les participants complètent les études précédentes, qui étaient axées sur l'établissement de définitions claires de la CUA et des interventions en faveur de la CUA (Cook et Rao, 2018; Ok et coll., 2017; Rao et coll., 2014), en soulignant l'importance de la définition d'autres types de données et d'autres critères de mesure pertinents.

Les participants ont noté que des critères clairs pouvaient aider les établissements à mieux se placer pour choisir des critères de mesure adaptés : il n'est pas indispensable que ces derniers correspondent à des mesures quantitatives, ou qu'ils s'y limitent. Ils ont expliqué que certains des critères de mesure employés couramment dans le contexte de l'EPS, tels que les notes des étudiants, leur fidélisation ou leur taux d'obtention de diplômes, bien qu'utiles, peuvent s'avérer insuffisants s'ils sont utilisés seuls. En effet, ils ne permettent pas d'établir une vue d'ensemble du fonctionnement de la CUA. Les participants ont suggéré que le recours équilibré à des méthodes et des données qualitatives et quantitatives pouvait contribuer à surmonter ce problème pour l'évaluation des progrès de la mise en œuvre et des effets de la CUA sur les étudiants. Par exemple, certains participants ont recommandé que les établissements procèdent à des enquêtes, organisent des discussions en groupe ou communiquent directement avec les enseignants sur le sujet de leurs expériences quant à l'utilisation de la CUA pour leurs cours. Bien que des études précédentes aient appelé à la réalisation d'études quantitatives sur la CUA plus rigoureuses (Murphy, 2020), nos discussions laissent penser que des méthodes qualitatives devraient compléter les mesures quantitatives sur ce sujet.

Les participants considéraient que les méthodes de collecte de données utilisées dans le cadre des évaluations devraient impliquer les étudiants en particulier et placer leurs voix et leurs expériences au centre du processus. Les exemples comprenaient des enquêtes menées auprès des étudiants ou des groupes de discussion composés d'étudiants, ainsi que l'implication directe d'étudiants pour la conception collaborative d'instruments de collecte de données. Ces observations suggèrent que les étudiants et les enseignants devraient participer non seulement aux efforts de mise en œuvre de la CUA, comme les participants l'ont mentionné, mais aussi aux évaluations de cette mise en œuvre.

Stratégies recommandées pour l'intégration dans les établissements

En nous appuyant sur les discussions organisées lors de nos événements (en mettant à profit les témoignages directs des participants), nous présentons les 10 stratégies

suivantes pour renforcer l'efficacité de l'intégration de la CUA au sein des collèges et des universités de l'Ontario. Les recommandations de nos participants allient des stratégies qui contribuent à l'ancrage de la CUA au sein de chaque établissement à d'autres, qui aident le personnel enseignant à renforcer leur compréhension du sujet.

Faire de la CUA une politique de l'établissement

Les gestionnaires supérieurs d'établissements du secteur ontarien de l'EPS devraient :

- intégrer la CUA dans les cadres de politique des établissements pour indiquer un soutien et un engagement clairs;
- intégrer la CUA dans les processus existants, notamment dans les processus d'intégration des nouveaux employés ainsi que dans les processus d'examen et de validation des cours;
- appliquer les principes de la CUA dans le cadre des réunions, par exemple, pour contribuer à renforcer l'adoption parmi le corps enseignant et le reste du personnel et présenter des exemples pratiques de la mise en œuvre de l'approche;
- nommer et appuyer des champions de la CUA, qui peuvent contribuer à la sensibilisation sur le sujet de la CUA et à la présentation de ses avantages.

Créer des occasions pour les membres du corps enseignant et le reste du personnel d'établir des relations et d'apprendre

Les établissements du secteur ontarien de l'EPS doivent créer des occasions pour les intervenants de communiquer et de collaborer pour la mise en œuvre de la CUA, par exemple dans le cadre de comités, de dialogues ou de groupes de travail réunissant plusieurs départements ou des représentants de tout l'établissement (comme ceux organisés lors de nos événements). Pour ce faire, les établissements devraient :

- s'assurer que des points de vue et des publics divers sont représentés pour tous les départements des établissements, tout comme des intervenants aux rôles variés, tels que des membres du corps enseignant, du personnel administratif et des étudiants;
- contribuer à orienter les membres du corps enseignant et le reste du personnel vers des possibilités de PP ou vers des aides, au sein des établissements et en dehors. Par exemple, les établissements peuvent orienter les membres du personnel, notamment les enseignants, vers des détenteurs du savoir locaux ou des centres autochtones (Benton Kearney, 2022). Cette méthode permettrait aux membres du corps enseignant et au reste du personnel de demander l'autorisation et d'apprendre comment intégrer les connaissances et les pédagogies autochtones à leurs cours, ce qui peut contribuer à garantir que le contenu est pertinent et significatif pour les étudiants (Benton Kearney, 2022). Les établissements peuvent

aussi orienter les membres du personnel, notamment les enseignants, vers des possibilités d’instruction, par exemple vers des ressources sur la CUA disponibles sur eCampusOntario (p. ex., le certificat, « [Universal Design for Learning: Inspiring Equity and Inclusion in Higher Education](#) » [« Conception universelle de l’apprentissage : instiller plus d’équité et d’inclusion dans l’éducation supérieure », en anglais seulement], et le guide, « *Universal Design for Learning (UDL) for Inclusion, Diversity, Equity, and Accessibility* » [« Conception universelle de l’apprentissage [CUA] pour l’inclusion, la diversité, l’équité et l’accessibilité »]);

- créer des moments et des espaces pour permettre aux enseignants et au reste du personnel d’échanger sur les sujets des pratiques et de l’apprentissage et de s’aider mutuellement.

Évaluer l’adoption et les résultats de la CUA

Les établissements du secteur ontarien de l’EPS doivent établir des rôles clairs pour la mise en œuvre de la CUA (conformes aux politiques de l’établissement) et évaluer régulièrement l’adoption de la CUA et ses effets pour surveiller les progrès de la mise en œuvre par le biais d’évaluations fondées sur les besoins uniques de l’établissement. Les évaluations devraient :

- définir des critères de mesure potentiels et mesurer les résultats de la CUA pour combler les lacunes en matière de données probantes quantitatives et atténuer les doutes quant à l’efficacité de cette approche au sein de l’EPS (Cook et Rao, 2018; Murphy, 2020);
- utiliser une combinaison de méthodes pour la collecte de données probantes quantitatives et qualitatives faisant appel à des intervenants divers, parmi lesquels des étudiants et des enseignants, pour s’assurer que les critères et les mesures correspondent aux points de vue, expériences et besoins divers des personnes impliquées dans la mise en œuvre;
- impliquer les étudiants directement, par exemple en organisant des groupes de discussion ou des enquêtes à leur intention pour comprendre leur expérience avec la CUA. Cette méthode peut lancer un échange avec les étudiants sur la nature de la CUA et sur son application pour qu’ils puissent établir s’ils ont constaté son utilisation dans leurs cours, en laboratoire, en atelier ou en stage.

Conclusions

Pour s’assurer que tous les étudiants peuvent bénéficier d’un environnement d’apprentissage inclusif et accessible, les participants à nos événements (qui travaillent sur le sujet de la CUA dans les établissements et au sein du gouvernement) considèrent que les établissements ontariens du secteur de l’EPS devraient adopter la CUA à titre de

politique d'établissement, favoriser le perfectionnement personnel et la collaboration parmi les membres du corps enseignant et le reste du personnel et évaluer les progrès de la mise en œuvre. En établissant des liens entre la CUA et l'EDI et en parvenant à une compréhension de la CUA à titre de responsabilité collective, nos correspondants sont convaincus que les établissements pourront améliorer le soutien offert à tous les apprenants du secteur de l'EPS en Ontario. Toutefois, pour ce faire, il est indispensable de commencer par reconnaître que la CUA exige des efforts plus vastes et un plus grand engagement de la part des établissements pour élaborer une approche coordonnée de sa mise en œuvre.

Les événements organisés par le COQES ont constitué une occasion pour le secteur ontarien de l'EPS de se mobiliser autour d'un dialogue, d'échanger des idées et de discuter des expériences de la mise en œuvre et de l'évaluation de la CUA. Nous avons invité des participants aux expériences et aux rôles divers, issus de domaines d'expertise variés à s'exprimer. De nombreux participants à nos événements occupaient des rôles au sein de l'administration ou d'autres secteurs du personnel : à l'avenir, les études devraient faire appel à un plus grand nombre de participants issus de la haute direction et du corps enseignant pour garantir un éventail de points de vue plus large et pour définir les différences d'opinions entre les différents intervenants. La recherche devrait aussi faire appel aux enseignants à contrat comme aux enseignants dont les postes sont permanents pour étudier les différences éventuelles entre les besoins de ces catégories, leurs expériences et les types d'aides qui seraient utiles à chacun de ces publics.

Nos discussions ont permis de souligner la nécessité d'études supplémentaires pour l'évaluation de la CUA et de sa mise en œuvre. Alors que les établissements adoptent les recommandations des participants au dialogue, nous encourageons les chefs de file de la CUA de tous les établissements, quel que soit leur rôle, à présenter les résultats de leur travail. Une augmentation des effectifs des chercheurs actifs sur le sujet de la CUA est indispensable pour renforcer le soutien en faveur de son application et pour encourager son adoption.

Références

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. (« Conception universelle de l'apprentissage [CUA] : une analyse du contenu de revues à comité de lecture publiées entre 2012 et 2015. ») (En anglais seulement) *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* (« Journal de la mission professorale dans l'enseignement et l'apprentissage. »), 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>.
- Allworth, J., D'Souza, L., & Henning, G. (2021). *Design thinking in student affairs*. (« Réflexion conceptuelle dans les affaires étudiantes. ») (En anglais seulement) Éditions Stylus Publishing, LLC.
- Beck, T., & Fovet, F. (2014). UDL beyond the classroom—A UDL audit of disability service provision. (« La CUA au-delà de la salle de classe – Un audit sur la CUA dans la prestation de services aux personnes handicapées. ») (En anglais seulement) *Implementing Universal Design for Learning*. (« Mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage. »)
- Benton Kearney, D. (2022). *Universal design for learning (UDL) for inclusion, diversity, equity, and accessibility (IDEA)*. (Conception universelle de l'apprentissage [CUA] en faveur de l'inclusion, de la diversité, de l'équité et de l'accessibilité [IDEA].) (En anglais seulement) eCampusOntario. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/universaldesign/>
- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. (« Conception universelle de l'apprentissage et de l'instruction : points de vue des étudiants atteints de handicaps dans l'éducation supérieure. ») (En anglais seulement) *Exceptionality Education International* (« Exceptionnalité dans l'éducation à l'international »), 25(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Boyko, J. A., Lavis, J. N., Abelson, J., Dobbins, M., & Carter, N. (2012). Deliberative dialogues as a mechanism for knowledge translation and exchange in health systems decision-making. (« Dialogues délibératifs à titre de mécanisme de l'échange et de l'application des connaissances dans la prise de décisions au sein des systèmes de santé. ») (En anglais seulement) *Social Science & Medicine* (« Sciences sociales et médecine »), 75(11), 1938–1945. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.06.016>
- CAST. (2018a). *About CAST*. (« À propos de CAST. ») (En anglais seulement) <https://www.cast.org/about/about-cast>

- CAST. (2018b). *Frequently asked questions*. (« Foire aux questions ».) (En anglais seulement) <https://udlguidelines.cast.org/more/frequently-asked-questions>
- CAST. (2018c). *Research evidence*. (« Données probantes issues de la recherche. ») (En anglais seulement) <https://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>
- CAST. (2018d). *The UDL guidelines*. (« Les lignes directrices sur la CUA. ») (En anglais seulement) <https://udlguidelines.cast.org/>
- CAST. (2018e). *UDL in public policy*. (« La CUA dans les politiques publiques. ») (En anglais seulement) <https://www.cast.org/impact/udl-public-policy#cte>
- CAST. (2020). *CAST announces a community-driven process to update UDL guidelines*. (« CAST annonce un processus géré par la communauté en faveur de la mise à jour des lignes directrices relatives à la CUA. ») (En anglais seulement) <https://www.cast.org/news/2020/community-driven-process-update-udl-guidelines>
- Chatham House. (pas de date). *Chatham house rule*. (« Règle de Chatham House. ») (En anglais seulement) <https://www.chathamhouse.org/about-us/chatham-house-rule>
- Chatoor, K. (2021) *Obtention de titres d'études postsecondaires par les étudiants handicapés de l'Ontario et leurs résultats*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Cook, S. C., & Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. (« Application systématique de la CUA pour des pratiques efficaces en faveur des étudiants atteints de handicaps. ») *Learning Disability Quarterly* (« Apprentissage dans le secteur du handicap, revue trimestrielle »), 41(3), 179–191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. (« Perfectionnement professionnel efficace des enseignants. ») *Palo Alto, Californie : Learning Policy Institute*. (« Institut des politiques sur l'apprentissage. ») <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education. (« Mesure de l'efficacité des interventions utilisant la conception universelle de l'apprentissage dans l'éducation postsecondaire. ») (En anglais seulement) *Journal of Postsecondary Education and Disability* (« Journal de l'éducation postsecondaire et des handicaps »), 26(3), 195–220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>

- Fornauf, S. et Erickson, J.D. (2020). Toward an inclusive pedagogy through universal design for learning in higher education: A review of the literature. (« Vers une pédagogie inclusive au sein de l'éducation supérieure grâce à la conception universelle de l'apprentissage : un examen de la littérature. ») (En anglais seulement) *Journal of Postsecondary Education and Disability* (« Journal de l'éducation postsecondaire et des handicaps »), 33(2), 183–199. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273677.pdf>
- Fovet, F. (2020). Universal design for learning as a tool for inclusion in the higher education classroom: Tips for the next decade of implementation. (« La conception universelle de l'apprentissage à titre d'outil d'inclusion dans l'éducation supérieure : conseils pour la mise en œuvre au cours de la prochaine décennie. ») (En anglais seulement) *Education Journal*. (« Journal de l'éducation. ») 9(6), 163–172. doi: 10.11648/j.edu.20200906.13
- Fovet, F. (2021). Developing an ecological approach to the strategic implementation of UDL in higher education. (« Élaboration d'une approche écologique de la mise en œuvre stratégique de la CUA dans l'éducation supérieure. ») (En anglais seulement) *Journal of Education and Learning* (« Journal de l'éducation et de l'apprentissage. »), 10(4), 27–39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1309836.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario. (2022a). *Élaboration de normes d'enseignement proposées de la maternelle à la 12^e année – rapport de recommandations final de 2022*. <https://www.ontario.ca/fr/document/elaboration-de-normes-denseignement-proposees-de-la-maternelle-la-12e-annee-rapport-de>
- Gouvernement de l'Ontario. (2022b). *Élaboration de propositions de normes pour l'éducation postsecondaire — rapport de recommandations final 2022*. <https://www.ontario.ca/fr/page/elaboration-de-propositions-de-normes-pour-education-postsecondaire-rapport-de-recommandations-final-2022>
- Hills, M., Overend, A. et Hildebrandt, S. (2022). Faculty perspectives on UDL: Exploring bridges and barriers for broader adoption in higher education. (« Points de vue du corps enseignant sur la CUA : exploration des passerelles et des obstacles pour l'adoption de l'approche dans l'éducation supérieure. ») *Revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*, 13(1), n1. <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2022.1.13588>
- King-Sears, M. E., Johnson, T. M., Berkeley, S., Weiss, M. P., Peters-Burton, E. E., Evmenova, a. S. et Hursh, J. C. (2015). An exploratory study of universal design for teaching chemistry to students with and without disabilities. (« Étude préliminaire de la conception universelle de l'apprentissage de la chimie chez les étudiants atteints de handicaps et ceux qui ne le sont pas. ») (En anglais seulement) *Learning*

- Disability Quarterly* (« Apprentissage dans le secteur du handicap, revue trimestrielle ») 38(2), 84–96. DOI:10.1177/0731948714564575
- Kovac, L. (août, 2021a). *Multiple Means of Action or Expression*. (« Modes d'action et d'expression divers. ») (En anglais seulement) Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario. <https://www.aoda.ca/multiple-means-of-action-or-expression/>
- Kovac, L. (août, 2021b). *Multiple Means of Representation*. (« Modes de représentation divers. ») Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario. <https://www.aoda.ca/multiple-means-of-representation/>
- Kovac, L. (septembre, 2021c). *Multiple Means of Engagement*. (« Modalités de mobilisation diverses. ») Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario. <https://www.aoda.ca/multiple-means-of-engagement/>
- Langley-Turnbaugh S. J., Blair, M. et Whitney, J. (2013). Increasing accessibility of college STEM courses through faculty development in UDL. (« Amélioration de l'accessibilité des cours collégiaux dans les STIM grâce à l'élargissement du recours à la CUA par le corps enseignant. ») Dans S. Burgstahler (Éd.). *Universal design in higher education: Promising practices*. (« Conception universelle de l'apprentissage dans l'éducation supérieure : pratiques prometteuses. ») (En anglais seulement) Seattle : DO-IT (« Handicaps, possibilités, interconnexion de réseaux et technologie. »), Université de Washington. https://www.washington.edu/doi/sites/default/files/atoms/files/Part_2_B_Accessibility_of_College_STEM_UDHE-PP_12_18_18-2_tagged_0.pdf
- Matherson, L., et Windle, T. M. (2017). What do teachers want from their professional development? Four emerging themes. (« Qu'est-ce que les enseignants attendent de leur perfectionnement professionnel? Quatre thèmes émergents. ») (En anglais seulement) *Delta Kappa Gamma Bulletin*, (« Bulletin Delta Kappa Gamma »), 83(3), 28–32. <https://search-ebshost-com.myaccess.library.utoronto.ca/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=122126913&site=ehost-live>
- Mohawk College. (pas de date). *Language and symbol options*. (« Possibilités relatives au langage et aux symboles. ») (En anglais seulement) <https://www.mohawkcollege.ca/employees/centre-for-teaching-learning/universal-design-for-learning/universal-design-for-0-3>
- Moore, E. J., Smith, F. G., Hollingshead, A. et Wojcik, B. (2018). Voices from the field: Implementing and scaling-up universal design for learning in teacher preparation programs. (« Mise en œuvre et mise à l'échelle de la conception universelle de

- l'apprentissage dans la préparation des programmes des enseignants. ») *Journal of Special Education Technology* (« Journal de la technologie dans le domaine de l'éducation spécialisée »), 33(1), 40-53. <https://doi.org/10.1177/0162643417732293>
- Murphy, M. P. (2020). Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. (« Croyance sans données probantes? Notes de recherche sur les politiques en lien avec la conception universelle de l'apprentissage. ») (En anglais seulement) *Policy Futures in Education* (« Perspective des politiques dans l'éducation. »), 19(1), 7-12. <https://doi.org/10.1177/1478210320940206>
- Napierala, J., Pilla, N., Pichette, J. et Colyar, J. (2022). *L'apprentissage en Ontario pendant la pandémie de COVID-19 : Expériences des étudiants de première année du postsecondaire en Ontario en 2020-21*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. (« Conception universelle de l'apprentissage dans les salles de classe de la maternelle à la 12^e année : un examen systématique de la recherche. ») (En anglais seulement) *Exceptionality* (« Exceptionnalité »), 25(2), 116-138, DOI: 10.1080/09362835.2016.1196450
- Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario. (pas de date). *Standard workload formula (SWF) FAQ*. (« Formule de calcul standard de la charge de travail : foire aux questions. ») (En anglais seulement) College Faculty (« Corps enseignant collégial »), SEFPO. <https://www.collegefaculty.org/swf-faq/>
- Paterson, J., Friend, J., Bonisteel, M. et Brar, R. (2022). Universal design for learning: Inspiring equity and inclusion in higher education. (« Mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage : instiller plus d'équité et d'inclusion dans l'éducation supérieure. ») (En anglais seulement) eCampusOntario. <https://vlslibrary.ecampusontario.ca/fr/item-details/#/faef27e7-0ba3-485a-b848-c263735d5433?k=udl&itemTypes=6&itemTypes=12&sortCol=2&increasePopularSearch=true>
- Pichette, J., Brumwell, S., Rizk, J. (2020) *Élargir l'accessibilité de l'enseignement supérieur à distance : Leçons tirées de la pandémie et recommandations*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Rao, K., Ok, M. W. et Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. (« Un examen de la recherche sur les modèles éducatifs ayant recours à la conception universelle de l'apprentissage. ») (En anglais seulement)

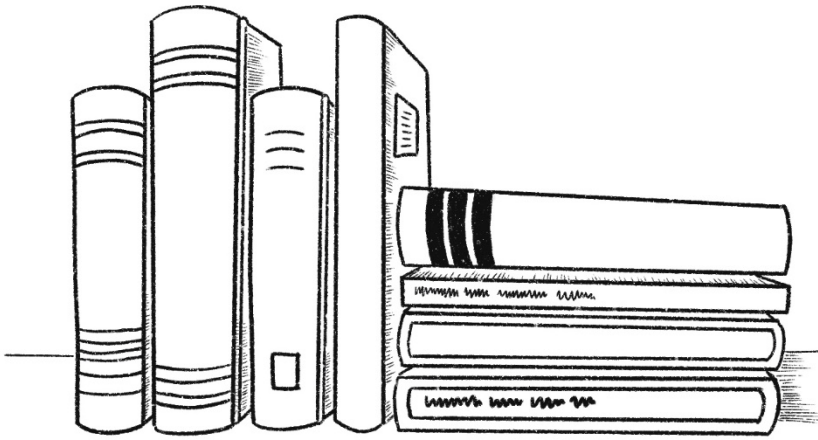
- Remedial and Special Education* (« Éducation spécialisée et enseignement correctif »), 35(3), 153–166. <https://doi.org/10.1177/0741932513518980>
- Rose, D. (2022). *Cracks in the foundation: Personal reflections on the past and future of the UDL guidelines*. (« Des fissures dans les fondations : réflexions personnelles sur le passé et l’avenir des lignes directrices relatives à la CUA. ») (En anglais seulement) CAST. <https://www.cast.org/binaries/content/assets/common/news/cracks-foundation-whitepaper-20211029-a11y.pdf>
- Schelly, C., Davies, P. et Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. (« Perceptions des étudiants quant à la mise en œuvre par les enseignants de la conception universelle de l’apprentissage. ») (En anglais seulement) *Journal of Postsecondary Education and Disability* (« Journal de l’éducation postsecondaire et des handicaps »), 24(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941729.pdf>
- Seok, S., DaCosta, B. et Hodges, R. (2018) A systematic review of empirically based universal design for learning: Implementation and effectiveness of universal design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level. (« Un examen systématique de la conception universelle de l’apprentissage fondée sur des données empiriques : mise en œuvre et efficacité de la conception universelle dans le domaine de l’éducation pour les étudiants du postsecondaire, y compris les étudiants atteints de handicaps. ») (En anglais seulement) *Open Journal of Social Sciences* (« Revue des sciences sociales en accès libre »), 6, 171–189. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>
- Smart, J. (pas de date). *Brainstorming – Popcorn and round robin*. (« Remue-méninges : séance ouverte ou communication avec son voisin. ») (En anglais seulement) SessionLab. <https://www.sessionlab.com/methods/brainstorming-popcorn-and-round-robin>
- Smith, F. G. (2012). Analyzing a college course that adheres to the universal design for learning (UDL) framework. (« Analyse d’un cours collégial conforme au cadre de la conception universelle de l’apprentissage [CUA]. ») (En anglais seulement) *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* (« Journal de la mission professorale dans l’enseignement et l’apprentissage. »), 12(3), 31–61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ992116.pdf>
- Talking circles*. (« Cercles de discussion. ») (En anglais seulement) (pas de date). First Nations Pedagogy Online. (« Pédagogie des Premières Nations en ligne ») <http://firstnationspedagogy.ca/circletalks.html>

Tobin, T. (2018). Making the UDL Case to Campus & School Leaders. (« Parler en faveur de la CUA sur les campus et auprès des membres éminents des écoles. ») (En anglais seulement)

https://www.learningdesigned.org/sites/default/files/Done_TOBIN.final_.pdf

UDL On Campus. (« La CUA sur le campus. ») (pas de date). *UDL examples*. (« Exemples de CUA. ») (En anglais seulement) http://udloncampus.cast.org/page/udl_examples

Universal Design for Learning Implementation and Research Network (UDL-IRN). (Réseau pour la recherche et la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage. ») (pas de date). <https://udl-irn.org/>



Dialogues du COQES sur la conception universelle de l'apprentissage : définition d'un consensus et recommandations principales du secteur

Annexes

Annexe A : Membres du comité de direction

Le comité de direction comprenait huit membres qui apportaient de l'expertise quant à la CUA, l'EDI et la création de cursus. Il comprenait aussi un membre du personnel du COQES, dont la présence visait à s'assurer de la faisabilité de la mise en œuvre par l'organisme des idées du comité de direction. Les huit membres étaient les suivants :

- Darla Benton Kearney, conseillère en enseignement et en apprentissage – conception universelle de l'apprentissage, Mohawk College
- Jackie Pichette, directrice de recherche, politiques et partenariats, COQES
- Jane Ngobia, vice-présidente, communautés inclusives, Collège Sheridan
- Jerri-Lynn Orr, spécialiste des cursus autochtones, Université Lakehead
- Ravinder Brar, gestionnaire et directrice de l'intégration de la CUA, Collège George Brown
- Teresa Lee, responsable de la CUA et de l'accessibilité, Collège Centennial
- William Hennessy, professeur et conseiller en cursus, Collège Algonquin
- Yunyi Chen, créatrice de contenu éducatif, internationalisation des programmes et des cursus, Université Queen's

Annexe B : Événements du COQES sur la CUA

Les intitulés de nos événements étaient les suivants : 1) Defining UDL (« Définir la CUA »); 2) Approaches to Institutionalizing Universal Design for Learning (« Approches de l'intégration de la conception universelle de l'apprentissage dans les établissements »); 3) Measuring Success with Universal Design for Learning Implementation (« Mesure de la réussite de la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage »); et 4) Rethinking Universal Design for Learning Implementation (« Nouvelle réflexion sur la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage »). En gardant la CUA à l'esprit et avec l'aide de notre comité de direction, l'équipe du projet du COQES s'est assurée que chaque événement appliquait les principes de la CUA en prévoyant plusieurs possibilités de participation. Les participants pouvaient prendre part à la conversation en levant leur main sous forme virtuelle pour prendre la parole à haute voix, utiliser la fonctionnalité de clavardage, ajouter des éléments à un tableau Padlet ou en adressant un courriel à l'équipe d'organisation après l'événement.

- 1) Le premier événement, « Defining UDL » (« Définir la CUA »), était axé sur le dialogue. Il avait pour objectif d'aborder les questions de l'ambiguïté et de la confusion dues aux différences d'interprétation et d'application de la CUA. Nous avons invité 21 intervenants du secteur à présenter leur compréhension de la définition de la CUA dans le contexte du secteur ontarien de l'EPS. Nous avons utilisé un modèle de cercle de discussion, suggéré par un membre du comité de direction et fondé sur des cultures et des visions du monde autochtones pour organiser des discussions en petits groupes (« Talking Circles » [« Cercles de discussion »], pas de date). Les participants pouvaient parler uniquement quand ils détenaient une plume virtuelle, ce qui permettait de créer un espace dans lequel chacun pouvait présenter ses idées et être entendu sur un pied d'égalité : ce modèle favorisait le déroulement respectueux du dialogue entre les participants. Sur les conseils de notre comité de direction, nous nous sommes appuyés sur cet événement pour jeter les bases d'autres événements axés sur la mise à l'échelle de la CUA. Les discussions qui ont eu lieu lors de cet événement ont aussi été utiles pour créer un document d'introduction, que le COQES a fait parvenir aux participants aux événements suivants (voir annexe C). Ce document d'introduction présentait l'intérêt du COQES pour ces efforts, ainsi que plusieurs définitions de la CUA issues des discussions.
- 2) Le deuxième événement, « Approaches to Institutionalizing Universal Design for Learning » (« Approches de l'intégration de la conception universelle de l'apprentissage dans les établissements »), a été organisé selon un format faisant appel à 46 participants. Il a commencé avec des présentations assurées par

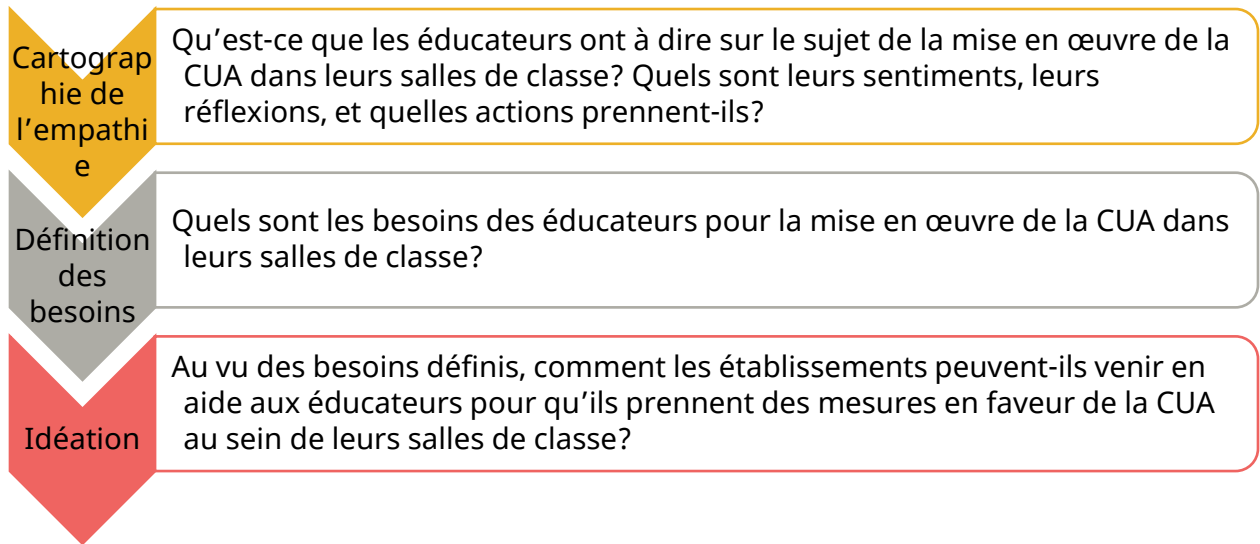
deux intervenants, suivies de discussions en petits groupes. La première intervenante, Jodie Black, est spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage et travaille au Collège Fleming. M^{me} Black a parlé des principes de l'appui à la diffusion de la CUA au sein des établissements d'EPS, ainsi que des difficultés rencontrées dans l'application de ces principes. La seconde intervenante, Nadia Richards, est la gestionnaire responsable de l'antiracisme et de l'intégration au Collège George Brown. M^{me} Richards a parlé d'initiatives de lutte contre le racisme dans des établissements postsecondaires et de la façon dont la CUA peut servir d'outil de soutien à des pratiques antiracistes. Cette présentation a révélé l'intersection entre les cadres de la CUA et de l'équité, par exemple en ce qui concerne l'antiracisme, ainsi que la façon dont on peut tirer des leçons d'autres efforts d'intégration de la CUA dans les établissements pour la mise en œuvre de l'approche. Pour la discussion qui a suivi ces présentations, organisée selon le modèle du cercle de discussion, on a invité les participants à réfléchir aux présentations, à offrir leurs propres points de vue et à écouter respectueusement les autres points de vue.

- 3) Le troisième événement, « Measuring Success with Universal Design for Learning Implementation » (« Mesure de la réussite de la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage »), a aussi été organisé selon un format faisant appel à 50 participants. Il comportait des discussions en table ronde assurées par quatre membres du comité de direction, suivies de discussions en petits groupes. Les intervenantes, Darla Benton Kearney, Jane Ngobia, Ravinder Brar et Teresa Lee, se sont concentrées sur la définition de méthodes pour l'évaluation des progrès réalisés pour l'intégration de la CUA et ont présenté des travaux d'évaluation en cours au sein d'établissements. Une fois les présentations achevées, les participants (parmi lesquels figuraient des experts de la recherche sur la mesure, l'évaluation et l'intégration dans les établissements) ont été invités à faire part de stratégies et d'idées supplémentaires pour évaluer des initiatives d'envergure telles que l'intégration de la CUA dans les établissements. Conscients que le degré de confort des participants quant à la contribution à des discussions relatives aux méthodes d'évaluation pouvait varier, nous avons employé une forme de discussion en séance ouverte, dans le cadre de laquelle les participants présentaient leurs idées sur la base du volontariat (Smart, pas de date).
- 4) Le quatrième et dernier événement, « Re-thinking Universal Design for Learning Implementation » (« Nouvelle réflexion sur la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage »), était un atelier de réflexion conceptuelle, qui a réuni 42 participants. Julia Allworth, gestionnaire et experte de la réflexion

conceptuelle, responsable de projets d'innovation au carrefour de l'innovation de l'Université de Toronto, a animé cet atelier. La réflexion conceptuelle est une méthode utilisée pour l'élaboration de solutions à des problèmes complexes ou « vexants » qui consiste à faire preuve d'empathie envers les besoins des personnes confrontées à ces problèmes (Allworth et coll., 2021). L'équipe du projet et le comité de direction du COQES estiment que cette approche est adaptée étant donné la complexité de la mise à l'échelle du cadre flexible (et parfois ambigu) de la CUA dans des établissements d'EPS ontariens divers et de grande taille. Le COQES a invité des gestionnaires supérieurs et des enseignants issus de collèges, d'instituts autochtones et d'universités, ainsi que des experts de la CUA, à prendre part à cet événement. Nous avons demandé aux participants de tenir compte des besoins d'un groupe clé d'intervenants impliqué dans l'intégration dans les établissements de la CUA : le corps enseignant. Des participants ont utilisé Miro, un outil interactif de réflexion conceptuelle, pour procéder à un remue-méninges autour des besoins du personnel enseignant et des approches que les établissements peuvent adopter pour répondre à ces besoins. La figure B1 présente une vue d'ensemble des activités et des questions utilisées lors des discussions, autour desquelles les participants ont travaillé dans le cadre de l'atelier. Étant donné le rythme rapide de l'événement, un style similaire de discussion en séance ouverte a été sélectionné à nouveau (Smart, pas de date). Avant cet événement, le COQES a diffusé un document d'introduction relatif à la réflexion conceptuelle pour fournir aux participants une vue d'ensemble de ce sujet et de ses liens avec celui de la CUA (voir annexe D).

Figure A1

Questions de discussion et activités des ateliers de réflexion conceptuelle



Remarque : Cette figure présente les activités incluses dans le quatrième événement du COQES, un atelier de réflexion conceptuelle. Chaque activité respectait les principes de réflexion conceptuelle et comprenait une question dont l'objet était de contribuer à l'orientation des discussions en petits groupes.

Universal Design for Learning in Ontario: A Primer for HEQCO-Facilitated Discussions

Fall 2021 – Spring 2022

What is HEQCO?

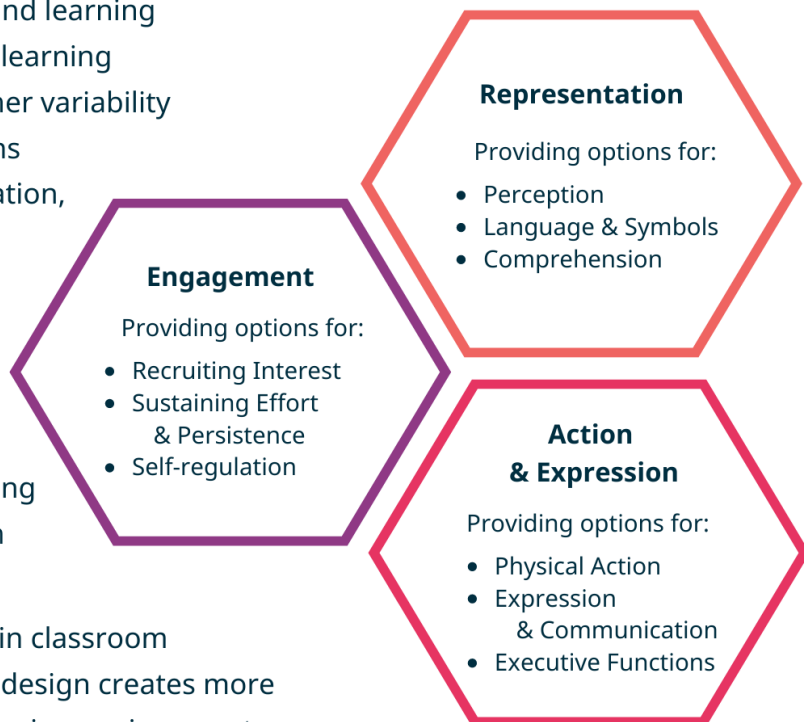
The Higher Education Quality Council of Ontario (HEQCO) is an agency of the Government of Ontario that brings evidence-based research to the continued improvement of the province's postsecondary education system. HEQCO's research explores issues related to access, quality, sustainability and system design.

What is Universal Design for Learning?

Universal Design for Learning (UDL) is an evidence-based framework that aims to improve teaching and learning for everyone. UDL reduces learning barriers and supports learner variability by providing multiple means of engagement, representation, and action and expression.

The UDL guidelines are currently being updated to strengthen their role in addressing systemic barriers to learning, including racism, sexism and ableism among others.

Integrating UDL principles in classroom instruction and curriculum design creates more inclusive and accessible learning environments that can better meet students' diverse needs.



Why is HEQCO doing this work?

HEQCO recommends Ontario colleges and universities embrace UDL to improve the accessibility of higher education. Our research highlights the importance of UDL for embracing learner variability and increasing success for all students. Aligning with HEQCO's focus on improving access and learning outcomes, we are conducting this work to share knowledge and inform the uptake of UDL across Ontario postsecondary institutions. HEQCO also hopes that this work will help lay the groundwork for a UDL community of practice.

While many Ontario postsecondary institutions recognize and promote the benefits of UDL, its integration in the classroom "remains mostly an individual choice for instructors and departments." With an interest in scaling-up these efforts to improve the quality and accessibility of education across the province, HEQCO is convening a series of solution-oriented discussions about the institutionalization of UDL. We plan to report on the lessons from these discussions in a publication.

Discussion questions to consider ...

- ➔ What successes and challenges has your institution experienced in institutionalizing UDL and evaluating its implementation?
- ➔ How do equity, diversity, inclusion and decolonization (EDID) shape your (or your institution's) approach to implementing UDL and evaluating its uptake?
- ➔ What do stakeholders at your institution need to implement and evaluate approaches to institutionalizing UDL effectively?

How do stakeholders define UDL?

HEQCO engaged in conversations with stakeholders from Ontario postsecondary institutions to understand how they define UDL. We learned that UDL is ...

... a tool that fosters accountability and educational equity by supporting diverse populations and learner variability.

... a tool for everyone, including students, faculty, staff and administrators, that should be embedded in all learning contexts.

... best used as a proactive rather than reactive approach to the design of courses, teaching and assessments.

... a reflective practice or framework that encourages faculty and staff to think critically about pedagogy and curricula.

... one of several models for improving accessibility in higher education.

... helpful in creating a space where all learners have pathways to learn and can construct their own learning journey.

... closely connected to Indigenous ways of knowing and being, anti-racism and social justice.

... a mindset rather than checklist to recognize, empower and meet diverse learners where they are.

... different across courses and departments, so implementation requires a broad institutional effort.

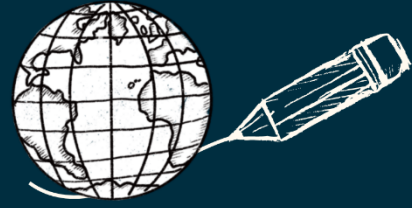
Contact

For any inquiries related to this project, please contact **Ken Chatoor** (kchatoor@heqco.ca) or **Jackie Pichette** (jpichette@heqco.ca). To learn more about HEQCO, please visit heqco.ca.



Annexe D : Document d'introduction sur la CUA et la réflexion conceptuelle

Design Thinking and Universal Design for Learning (UDL)



by Julia Allworth | info@juliaallworth.com

Design Thinking Overview

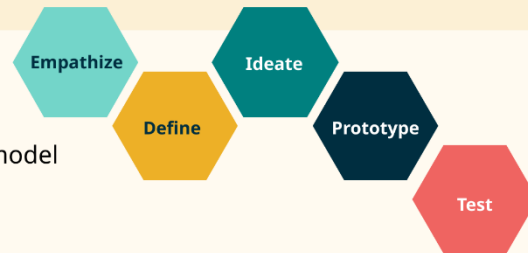
Design thinking is an empathy-based approach to innovation and problem solving.

With a design thinking approach, we base solutions on an understanding of the unique needs of the people we are designing for.

As such, it's both a method and a mindset. Not only does it offer a series of steps to help with designing solutions, but it also helps us think about problems differently.

Design Thinking as a Method

The Stanford d.school offers the following five-step model for human-centred Design Thinking.



Design Thinking as a Mindset

Design Thinking offers the following mindset principles to guide thinking about challenges and solutions.



Empathy. First, seek to understand the people involved. What are their needs? Empathy is essential for innovation and problem solving; people are integral to the solution.



Curiosity. Instead of making snap judgments, ask questions and seek to develop a deeper understanding of problems.



Prototyping. Adopting a prototype mindset means expecting failure and seeing it as a learning opportunity. First attempts often fall short; several tries are needed to meet stakeholder needs. Approach new projects as pilots and be willing to see shortcomings as key learning opportunities.



Disruption. Design thinkers are disrupters of the status quo. They're people who seek to transform rather than sustain. Sometimes, a whole new approach is preferable to a simple improvement of what already exists.



Divergence. It's human nature to try to solve a problem right away. Design thinkers consider the big picture before converging on a solution.

Why Is Design Thinking Important for UDL?

Design Thinking — as both **method** and **mindset** — is useful when thinking about UDL and its implementation in higher education settings.

It's helpful at the classroom level because it provides a way for instructors to think, empathetically, about the particular needs of their students. It's also helpful for administrators — it provides a framework to launch conversations about institution-wide UDL implementation.

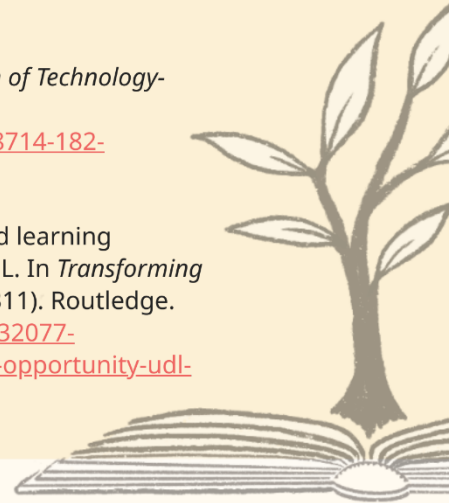


Design Thinking and Universal Design for Learning Resources

Ballenger, S., & Sinclair, N. (2020). Inclusive Design Thinking-Model for Inclusive Course Development. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(4), n4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1278682>

Bower, M. (2017). Design thinking and learning design. In *Design of Technology-Enhanced Learning*. Emerald Publishing Limited. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-78714-182-720171008/full/html>

Jackson, R. M., & Lapinski, S. D. (2019). Restructuring the blended learning environment on campus for equity and opportunity through UDL. In *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning* (pp. 297-311). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351132077-18/restructuring-blended-learning-environment-campus-equity-opportunity-udl-richard-jackson-scott-lapinski>



Additional Design Thinking Resources

Allworth, J., D'Souza, L., & Henning, G. W. (2021). Design thinking in student affairs: A primer. Stylus Publishing, LLC.

Clifford, D. (n.d.). *Equity-Centered Design Framework*. <https://dschool.stanford.edu/resources/equity-centered-design-framework>

Creative Reaction Labs. (n.d.). *EQUITY-CENTERED COMMUNITY DESIGN FIELD GUIDE*. <https://static1.squarespace.com/static/55737465e4b048703924b9b5/t/5a9eaec053450a4352677984/1520348865673/ECCD+FIELD+GUIDE+FINAL+-+2018+DOWNLOAD.pdf>

IDEO. (n.d.). *Design Kit*. <https://www.designkit.org/>

Luchs, M. G. (2015). A brief introduction to design thinking. *Design thinking: New product development essentials from the PDMA*, 1-12. https://www.researchgate.net/profile/Michael-Luchs/publication/315766681_A_Brief_Introduction_to_Design_Thinking/links/5f450beba6fdcccc43fe086f/A-Brief-Introduction-to-Design-Thinking.pdf

Johansson-Sköldberg, U., Woodilla, J., & Çetinkaya, M. (2013). Design thinking: past, present and possible futures. *Creativity and innovation management*, 22(2), 121-146. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/caim.12023>

