



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Se rencontrer pour avancer : une initiative pour l'amélioration des pratiques d'enseignement universitaire basée sur la conception universelle de l'apprentissage

Auteurs¹

Mercé Barrera, étudiante au doctorat, Université Jaume I, Espagne,
ciuranam@uji.es

Aida Sanahuja, professeure permanente, Université Jaume I, Espagne,
asanahuj@uji.es

Odet Moliner, professeure titulaire, Université Jaume I, Espagne,
molgar@uji.es

Mélanie Paré, professeure agrégée, Université de Montréal, Canada,
melanie.pare@umontreal.ca

¹ Les auteures sont toutes membres du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Les « Rencontres » à l'Université Jaume I (Espagne) ont rassemblé vingt-et-un professeurs, deux étudiants autistes, le coordinateur des services d'appui et deux membres d'une association d'autisme pour réfléchir collectivement aux pratiques pédagogiques inclusives. Cette initiative de recherche-action a mis en lumière les forces et les faiblesses des approches actuelles et a conduit à des pistes pour appliquer la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Elle a montré l'impact positif de la formation sur les pratiques enseignantes, attesté par les plans d'amélioration élaborés par les enseignants à partir de la CUA, tout en favorisant une culture de collaboration et une meilleure compréhension entre les différents acteurs de l'inclusion universitaire.

Mots-clés : formation des enseignants; enseignement supérieur; inclusion; conception universelle de l'apprentissage; troubles du spectre de l'autisme



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

La diversité de la population étudiante dans les classes universitaires a intensifié l'intérêt pour l'amélioration des pratiques d'enseignement en encourageant la participation et l'apprentissage de tous les étudiants. Les personnes autistes sont particulièrement concernées, car elles abandonnent souvent leurs études en raison des obstacles qu'elles rencontrent tout au long de leur parcours universitaire (Carrington, 2020). Dans le domaine de l'enseignement supérieur, les universités assument la responsabilité de garantir l'égalité des chances à tous les étudiants, un engagement qui se reflète dans leurs politiques institutionnelles (CRUE, 2021). L'application de ce principe fondamental a coïncidé avec une augmentation des inscriptions d'étudiants en situation de handicap, en particulier des personnes autistes. Alors que l'objectif de développement durable quatre (ODD 4) de l'UNESCO (2016) appelle les établissements à fournir une éducation de qualité, les obstacles à la participation et à l'apprentissage rencontrés par les personnes étudiantes persistent (Fabri et al., 2020) et créent un fossé entre les aspirations de l'ODD 4 et la réalité de la formation universitaire.

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) a gagné en importance au cours des dernières décennies au sein des universités. Cette approche s'intéresse à l'accessibilité des apprentissages par un enseignement conçu pour répondre aux besoins d'une diversité d'apprenants en réduisant les obstacles et le recours à des adaptations individuelles pour les personnes en situation de handicap (Bergeron et al., 2024). La CUA repose sur trois principes pour créer des environnements d'apprentissage flexibles offrant aux personnes apprenantes divers moyens, soit a) d'engagement, b) de représentation et c) d'action ou d'expression (Alvarez, 2024; Bergeron et al., 2024; Martin-Jean, 2023). Ces principes sont reflétés dans le cadre de mise en œuvre conçu par CAST (2024). De nombreuses recherches soutiennent les avantages de la CUA pour l'ensemble de la population étudiante, en se concentrant sur l'identification des éléments facilitateurs de ce cadre (Sánchez-Fuentes et Martin, 2019). D'autres études décrivent ses avantages spécifiques pour les étudiants en situation de handicap (Edwards et al., 2022; Griful-Freixenet et al., 2017) ou explorent la manière d'intégrer la CUA dans la formation universitaire des enseignants (Sanahuja et al., 2023) afin d'améliorer et de repenser les pratiques d'enseignement. Des preuves soulignant les avantages de ce paradigme pour les personnes autistes existent également (Barrera et Moliner, 2023a; Carrington et al., 2020). Elles dévoilent aussi que les interventions conçues en tenant compte des besoins de ces élèves peuvent étendre leurs avantages au reste du corps étudiant.

À cet égard, la CUA s'est répandue dans le domaine de l'éducation, en tant que paradigme qui prend en compte cette diversité dès la phase de planification de l'enseignement. Cependant, ce concept n'est pas encore couramment utilisé dans le milieu universitaire, car les enseignants ne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

savent pas comment le mettre en pratique (Sánchez-Fuentes et Duk, 2022; Querrien et Caignon, 2023). Bien qu'il existe des politiques d'équité, de diversité, d'inclusion et de la formation dans le contexte universitaire, elles sont souvent décontextualisées, trop générales, et les enseignants n'en perçoivent pas l'utilité pratique (Ristad et al., 2024). Face à cette situation, la question se pose de savoir quel type de soutien pourrait s'avérer plus efficace. Des recherches, telle celle de Rydeman et al. (2018), ont révélé que les enseignants apprécient l'attention personnalisée et les informations sur leurs étudiants ainsi que les conseils du personnel des bureaux de soutien. De plus, l'importance du partage d'expériences et de ressources entre les enseignants pour promouvoir la pratique réflexive est soulignée (Elaiche, 2024). À l'Université Jaume I, la formation à la CUA prend généralement la forme de formations continues promues par l'Unité de formation et d'innovation pédagogiques (UFIE). Toutefois, la participation du personnel enseignant à ces initiatives n'est pas toujours assurée en raison de contraintes de temps ou d'une perception d'applicabilité limitée dans leurs pratiques d'enseignement, comme le soulignent Sanahuja et al. (2023). Dans la lignée de Ristad et al. (2024), nous préconisons l'adoption d'une approche plus démocratique et pluraliste, qui donne de l'espace et de la validité à toutes les voix pour analyser de manière critique les pratiques habituelles et élaborer collectivement les stratégies nécessaires à la promotion d'une inclusion efficace. Ces initiatives représentent un progrès par rapport aux réponses standardisées souvent proposées pour répondre à la diversité étudiante, en valorisant les récits individuels et en reconnaissant les personnes impliquées comme actrices du changement dans leur environnement.

Déroulement

Cet article vise à présenter le processus de recherche-action organisé à l'Université Jaume I (Castellón, Espagne) en 2024. Cette initiative visait à réunir les enseignants universitaires et d'autres partenaires, afin d'analyser les pratiques d'enseignement et de les améliorer avec la perspective de la CUA et des personnes autistes.

Cette recherche-action s'inscrit dans le cadre du projet « Rencontres » axé sur les pratiques inclusives basées sur la CUA (Kemmis et McTaggart, 2000). La recherche-action est une méthodologie qui vise à résoudre des problématiques concrètes tout en produisant des connaissances, grâce à une collaboration active entre chercheurs et praticiens. Les étapes qui constituent ce processus sont les suivantes : 1) identifier les besoins; 2) planifier l'action; 3) mettre en œuvre et suivre l'action; 4) réfléchir à des améliorations et les proposer; 5) diffuser l'expérience (systématisation de l'expérience) (Ander-Egg, 2012; Villasante et al., 2009). Bien que le projet ait prévu un processus complet de recherche-action, certains enseignants n'ont pu mettre en pratique les éléments étudiés qu'après la fin du projet, en raison de la variation de leur charge d'enseignement d'un semestre à l'autre.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le projet a permis d'organiser cinq rencontres entre des membres du personnel enseignant universitaire, des étudiants autistes et du personnel spécialisé dans la CUA et l'autisme. Ces rencontres avaient pour buts d'analyser de manière critique et collective les pratiques d'enseignement, de partager des expériences et de concevoir des réponses éducatives et inclusives en suivant les étapes d'un processus de recherche-action. Le projet offre ainsi aux enseignants un développement professionnel éminemment pratique et contextualisé pour répondre aux besoins qui se présentent dans leur réalité d'enseignement.

Participants

Le projet a impliqué vingt-et-un enseignants de différentes facultés, deux étudiants autistes, le coordinateur du service d'appui² et deux membres d'une association d'autisme³ (tableau 1). Le personnel de soutien, les membres de l'association et les étudiants n'ont pas participé directement à la recherche-action (résultats présentés dans cette étude), mais ils ont participé aux réunions. Cependant, leurs témoignages ont été essentiels aux enseignants qui participaient, en offrant des perspectives uniques qui ont enrichi l'analyse et permis d'améliorer les pratiques pédagogiques dans une optique inclusive. Il convient de souligner que tous les participants parlaient au moins l'une des langues officielles de l'université, que ce soit l'espagnol ou le valencien.

Tableau 1
Données démographiques des participants

Données	Enseignants	Étudiants	Service d'appui	Association d'autisme
Branche de la connaissance				
Arts et sciences humaines	5	2		
Science	4			
Sciences de la santé	3			2
Sciences sociales et juridiques	2		1	
Ingénierie et architecture	7			
Sexe				
Hommes	10	1		1
Femmes	11	1	1	1
Nombre de participants			26	

Procédure

En vue de la première rencontre entre les participants, une date a d'abord été fixée par consensus entre les responsables du projet, qui a été proposée au coordinateur du service d'appui et à l'association d'autisme. Par la suite, les enseignants et les étudiants ont été contactés par courrier

² Bureau dont la mission est de développer le Plan d'inclusion des personnes en situation de handicap à l'Université Jaume I.

³ Association à but non lucratif de Castellón (Espagne) dont l'objectif est d'améliorer la qualité de vie des personnes autistes et de leur famille.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

électronique. Ils ont été invités à participer à la réunion et ont reçu des précisions, telles que le jour, l'heure et le lieu de la rencontre, et le lien vers Google Meet, qui permettait un format hybride.

Le projet a été structuré en quatre réunions, auxquelles s'ajoutaient des périodes de travail autonome pour remplir l'instrument *PlaniCUA*. Ces moments de travail ont suivi les étapes de la recherche-action (voir tableau 2). Après les deuxième et troisième réunions, deux mois de travail autonome ont été alloués durant lesquels les participants ont dû remplir le *ReviCUA* pour retravailler l'une de leurs propositions didactiques sous l'angle de la CUA. Les propositions ont été recueillies via le Padlet partagé avec tous les participants. Les réunions ont duré au maximum une heure et demie. Diverses techniques de documentation, notamment audio, photographique et vidéo, ont été utilisées pour enregistrer chaque rencontre. En outre, des notes détaillées ont été prises sur les dialogues, les réactions et les réflexions des participants. La technique du miroir, qui consiste à restituer aux participants du projet une image construite à partir des données recueillies lors des phases précédentes, a permis de susciter une réflexion critique, tant personnelle que collective. Cette technique favorise une interprétation dialogique et horizontale de l'information, en renforçant l'appropriation par les participants de leurs propres discours (Aguirre et al., 2018). Les informations collectées ont été organisées et partagées avec tous les participants par le biais d'un mur numérique dans Padlet. Pour garantir le respect des principes éthiques, tous les participants ont signé un consentement éclairé de participation et une autorisation d'enregistrement.

Instruments et ressources matérielles

Pour la première rencontre, nous avons utilisé deux ateliers tirés du guide *PractiCUA* (Sanahuja et al., 2024), une ressource conçue pour aborder, d'un point de vue expérientiel et pratique, les principes fondamentaux de la CUA par le biais d'ateliers. Chaque atelier aborde un aspect de la CUA considéré comme fondamental, allant de sa présence dans le curriculum, en passant par ses origines dans l'architecture et les neurosciences, jusqu'à chacun de ses principes et de ses orientations pratiques pour sa mise en œuvre en classe. Les ateliers proposés sont les suivants : 1) De la conception universelle à la CUA; 2) Curriculum et CUA; 3) Neuroéducation et CUA; 4) Élaboration des plans d'action (MAPS); 5) Mettre en pratique la CUA; 6) Explorer les multiples formes de représentation; 7) Diversifier les modes d'action; 8) Idées clés sur la CUA; 9) Repenser les priorités : la diversité en classe; 10) Espace de pause active. Dans le cadre de ce projet, les ateliers six et sept ont été utilisés afin d'approfondir les principes de représentation ainsi que d'action et d'expression.

Ensuite, il y a eu un partage sur les apprentissages des participants, générant un espace de dialogue pour aborder les doutes et les réflexions qui ont surgi au cours de la rencontre. Au cours de cette même rencontre,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'instrument *PlaniCUA* a été présenté (Barrera et al., 2023b) afin de faciliter l'analyse des pratiques d'enseignement à partir du cadre CUA 2.2 (CAST, 2018). À l'aide de cet instrument, les enseignants ont procédé à une autoévaluation de leurs pratiques en trente-trois items. Ils devaient indiquer, sur une échelle de un à dix, le degré perçu de mise en œuvre des principes, des lignes directrices et des points de contrôle de la CUA dans leur enseignement au cours d'un mois. Sur les vingt-et-un enseignants qui ont participé, quatorze ont rempli le questionnaire. L'instrument *PlaniCUA* a fourni aux enseignants des informations clés sur leurs forces et sur les domaines d'amélioration potentiels à partir du cadre de mise en œuvre de la CUA.

Lors de la deuxième rencontre, les résultats obtenus avec l'instrument *PlaniCUA* ont été présentés de manière globale et anonyme à tous les participants. Ce partage a permis à chacun de commenter librement ce qu'il souhaitait, sans qu'aucune personne en particulier ne soit désignée. Cette démarche a facilité la réflexion sur chaque élément du cadre de mise en œuvre de la CUA et sur ses implications directes pour l'enseignement universitaire, fournissant des informations déterminantes sur l'identification des besoins dans le cadre du processus de recherche-action.

Puis, dans le cadre de la phase de mise en œuvre et de suivi du projet, l'outil *ReviCUA* a été présenté. L'objectif était de permettre au personnel enseignant de planifier des améliorations cohérentes avec la CUA dans certaines des matières qu'il enseigne. Voici les sections qui le composent : 1) Contexte; 2) Proposition didactique actuelle; 3) *PlaniCUA* : points forts et points à améliorer; 4) Réélaboration de la proposition didactique dans une perspective CUA; 5) Révision de la proposition; 6) Documentation du processus (images, vidéos, liens, matériel didactique, etc.); 7) Possibilités de diffusion de la proposition.

Pour remplir le *ReviCUA*, les enseignants disposaient d'une période de deux mois pour travailler de manière indépendante, avec le soutien asynchrone des chercheurs. Au total, huit participants se sont acquittés de cette tâche. Ces enseignants ont été invités à présenter leur plan d'amélioration au reste des participants sous la forme de leur choix. Ces présentations ont eu lieu lors des deux dernières réunions, ce qui a constitué un espace essentiel d'échange et de dialogue entre les différents participants.

Les instruments ont été conçus en espagnol. Pour cet article, le nom des instruments a été adapté en français, bien que la version originale corresponde aux sigles de la CUA en espagnol (*PractiDUA*, *PlaniDUA* et *ReviDUA*). Cependant, tant ces instruments que leur version initiale sont originaux. Ces outils sont conçus pour être utilisés à tous les niveaux éducatifs, de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'université.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En guise de clôture de la section, le tableau 2 est présenté. Il rassemble les contenus abordés lors des différentes séances, leur lien avec les phases de la recherche-action ainsi que les instruments utilisés.

Tableau 2
Chronologie des « rencontres » et des phases de la recherche-action

Date de la réunion	Programmation	Phases de recherche-action (Ander-Egg, 2012; Villasante et al., 2009)	Instruments et matériaux
27 février 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Route 2023 - Objectifs du projet 2024 - Contextualisation de la CUA grâce à PractiCUA - Présentation de <i>PlaniCUA</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identification des besoins 2. Planification 	<i>PlaniCUA</i> <i>ReviCUA</i> <i>PractiCUA</i>
26 mars 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de ses propres pratiques - Plan d'amélioration et planification de la mise en œuvre - Présentation de <i>ReviCUA</i> 		
21 mai 2024 (asynchrone)	<ul style="list-style-type: none"> - Synthèse du plan d'amélioration et mise en œuvre des propositions 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Mise en œuvre et suivi de l'action 	
9 juillet 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Partage des expériences 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Réflexion sur l'action et propositions d'amélioration 	
17 septembre 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Partage des expériences - Planification conjointe de la diffusion 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Diffusion de l'expérience (systématisation de l'expérience) 	

Apports et prospectives

Les résultats sont présentés ici selon les phases du processus de recherche-action vécu par les enseignants. Ils dévoilent le travail d'analyse réflexive sur la CUA que ces derniers ont effectué par rapport aux cours enseignés et au développement professionnel réalisé. Bien que le personnel de soutien, les membres de l'association et les étudiants n'aient pas participé directement à la recherche-action, ils ont joué un rôle crucial tout au long du processus en offrant des conseils et des perspectives qui ont enrichi l'analyse et facilité l'amélioration des pratiques pédagogiques, dans une approche inclusive.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Phases 1 et 2 : identification des besoins et planification

Cette section comporte les résultats issus de l'analyse de l'instrument *PlaniCUA*. Les réponses fournissent des informations sur la mesure dans laquelle le personnel enseignant de l'université a mis en œuvre les principes, les lignes directrices et les considérations de la CUA. Les résultats portent d'une part sur l'engagement (motiver les apprenants et maintenir leur intérêt) et d'autre part sur la représentation (présenter l'information de diverses manières afin de faciliter la compréhension) et l'action ou l'expression (permettre aux étudiants de démontrer leurs connaissances de différentes façons). Les pourcentages sont regroupés en fonction d'une échelle de réponse (1 = « jamais », 5 = « fréquemment » et 1 = « toujours »). Par la suite, il leur a été demandé, individuellement, d'identifier dans leurs résultats les aspects à améliorer (notes de 1 à 6) ainsi que les points forts (notes de 7 à 10).

En ce qui concerne les résultats de *PlaniCUA* sur le principe de la motivation et de l'engagement, bien que le personnel enseignant déclare mettre en œuvre plus fréquemment les lignes directrices qui concernent l'inclusion des intérêts des personnes étudiantes dans le contenu des matières (21,4 %) ainsi que la création d'un climat de soutien et d'acceptation dans la classe (21,4 %), il existe certaines limites dans la ligne directrice relative à l'implication des personnes étudiantes dans la planification des sessions, puisque 28,6 % des participants ont indiqué ne pas le faire dans leur enseignement. De même, pour ce qui est de l'effort et de la persévérance, 28,6 % des enseignants mettent en évidence les objectifs, favorisent différents niveaux de difficulté ou fournissent un retour d'information. En revanche, l'encouragement au travail coopératif, entre autres par la répartition des rôles ou l'instauration de règles d'équipe, est moins pris en compte. Enfin, le modèle d'autorégulation émotionnelle est celui dans lequel les scores les plus faibles sont observés, notamment en ce qui a trait à la réflexion sur son propre comportement ou à l'offre d'un soutien pour résoudre les problèmes quotidiens, puisque ce sont 21,4 % des participants qui indiquaient ne pas le développer.

Concernant les résultats relatifs à la mise en œuvre du principe de représentation, on observe que 14,3 % des enseignants déclarent le faire systématiquement, en soutenant les formes de perception par le biais de canaux multiples, notamment l'information visuelle, plus courante que l'information auditive. Quant au langage et aux symboles, 21,4 % des enseignants clarifient généralement les concepts, rendent leurs relations visibles et les illustrent à l'aide de plusieurs médias. Toutefois, les résultats sont moins bons pour ce qui touche le décodage des symboles et la compréhension des différentes langues (14,3 %). Par ailleurs, pour ce qui est des formes de compréhension, des scores élevés sont observés pour l'activation des connaissances antérieures (28,6 %), la visualisation des idées importantes et l'enchaînement des informations (21,4 %). En revanche, les pourcentages sont plus faibles pour le travail de mémoire et la généralisation de l'apprentissage (7,1 %).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Quant aux résultats relatifs au principe d'action et d'expression, les scores sont relativement faibles pour le modèle d'action physique, en particulier en ce qui concerne la variabilité des formes de réponse et l'utilisation de technologies d'assistance (7,1 %). Néanmoins, des scores légèrement plus élevés sont observés pour la flexibilité des délais de livraison. En outre, les pourcentages relatifs à l'expression et à la communication sont majoritairement moyens pour les formes d'expression, les outils et ressources pour la composition et les aides à l'apprentissage (14,3 %). Les scores diminuent légèrement lorsqu'ils relèvent de la formulation des objectifs par les étudiants eux-mêmes, mais augmentent quand ils s'appliquent au soutien à l'organisation de l'information et au retour d'information (7,1 %).

Les résultats concernant les fréquences de mise en œuvre des lignes directrices de la CUA rapportées par les participants leur ont permis de réfléchir à leur propre pratique d'enseignement, d'identifier les points forts et les domaines d'amélioration des pratiques existantes et de les examiner dans l'instrument *ReviCUA*. Quelques propositions sont présentées ci-dessous en fonction de chacun des principes de la CUA.

Motivation et engagement

Parmi les forces des participants, la clarté des objectifs et des cibles pédagogiques a été soulignée comme un atout majeur, tout comme la flexibilité accordée dans la réalisation des tâches, qui favorise une adaptation aux besoins du corps étudiant. De plus, l'intégration de stratégies de gestion des émotions et de la frustration ainsi qu'un retour d'information renforcé, notamment par des exemples et des outils d'autoévaluation, ont été reconnus comme des pratiques bénéfiques. Toutefois, certains points nécessitent une attention particulière : l'apprentissage reste trop souvent centré sur l'obtention de notes plutôt que sur la construction de connaissances, et les objectifs académiques de la population étudiante, notamment en master, ne sont pas toujours suffisamment pris en compte. Par ailleurs, leur participation à la planification des sessions pourrait être renforcée et, dans le cadre du travail de groupe, une meilleure appropriation des contributions de chacun permettrait d'améliorer la cohérence et l'utilisation du retour d'information au sein des équipes.

Représentation

Concernant les forces des participants liées à ce principe de la CUA, la diversité des ressources mises à disposition, accompagnées d'un guide de transcription, facilite l'accessibilité et la compréhension. De plus, la présentation du cours par l'entremise d'une vidéo explicative permet de clarifier les objectifs, le programme et les modalités d'évaluation. L'activation des connaissances antérieures du corps étudiant constitue un autre atout, tout comme la mise en avant des concepts clés dans les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

supports d'entraînement à l'aide de codes de couleur ou de polices spécifiques. Cependant, certaines améliorations sont nécessaires. Les supports auditifs et visuels ne sont pas toujours adaptés aux besoins de la population étudiante, et la cartographie des concepts, bien qu'évoquée, n'est pas systématiquement mise en place. De plus, si les idées principales sont soulignées oralement, elles pourraient être renforcées par d'autres stratégies visuelles. Enfin, la participation des étudiants varie selon les cours, ce qui influence la richesse des discussions et suggère la nécessité de méthodes plus homogènes pour encourager l'échange.

Action et expression

En termes de forces liées à l'action et à l'expression, la création d'activités d'apprentissage continu, sous forme d'exercices variés (lectures, vidéos, recherches, etc.), offre un entraînement progressif avant les examens tout en permettant une évaluation formative. L'analyse comparative de plusieurs solutions à un même problème favorise le développement d'une pensée critique, tandis que l'utilisation de documents éditables partagés facilite l'interaction en classe sur des textes écrits. De plus, l'intégration d'outils de programmation comme Copilot ou ChatGPT soutient l'apprentissage et l'autonomie de la population étudiante. Toutefois, certains aspects méritent d'être améliorés. Actuellement, peu de possibilités sont proposées pour accomplir une tâche, limitant la diversité des approches. De même, pour les étudiants ayant des difficultés à s'exprimer à l'oral, la mise en place de forums écrits volontaires pourrait encourager leur participation. L'usage d'un matériel multimédia plus interactif, intégrant davantage de médias et de rétroaction, renforcerait également l'expérience d'apprentissage. Enfin, l'évaluation étant principalement écrite, explorer d'autres formats d'examen pourrait mieux refléter la diversité des compétences développées.

Phase 3 : mise en œuvre et suivi de l'action

Sur la base de ces informations, les participants ont retravaillé leur cours dans la perspective de la CUA, ont planifié leur action pédagogique en intégrant les améliorations discutées et les ont mises en œuvre dans leur classe (phase 3 : mise en œuvre et suivi de l'action). Les orientations pratiques suivantes peuvent être résumées :

- L'accent est mis sur le fait que le cours se concentre sur des activités pratiques qui simulent des scénarios réels de la vie professionnelle ou sur l'utilisation de stratégies coopératives qui favorisent l'échange, l'interaction et le dialogue entre les étudiants.
- L'accent est également mis sur l'utilisation de technologies éducatives (p. ex. la classe virtuelle) et de ressources numériques pour faciliter la création d'infographies et la compréhension de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

concepts plus complexes ainsi que l'intégration de compétences numériques.

- L'évaluation formative et le retour d'information constant aux étudiants pour améliorer leurs performances sont mentionnés dans plusieurs avis. L'enseignant doit se positionner comme un guide qui accompagne les étudiants dans leur processus d'apprentissage.
- L'importance de la métacognition est soulignée par un questionnaire d'autoréflexion portant sur la réflexion du propre apprentissage, sur ce que les personnes étudiantes pensaient savoir et sur ce qu'elles avaient appris.

Phase 4 : réflexion sur l'action et propositions d'amélioration

Une fois la proposition mise en œuvre, l'instrument *ReviCUA* a permis aux participants de réfléchir à l'opérationnalisation de leur démarche. À cette fin, quelques questions directrices ont été fournies : Comment évalues-tu la mise en œuvre des améliorations de ta matière selon l'approche CUA? Comment les personnes étudiantes ont-elles accueilli ces changements? Quelles répercussions cette proposition a-t-elle sur ta pratique enseignante? Ces questions visaient à guider la réflexion du corps enseignant après la mise en œuvre de la proposition. Étant donné que les enseignants se trouvaient à des stades différents du processus de recherche-action, il a été décidé que ces questions seraient abordées de manière individuelle, afin que chacun puisse les développer dans l'outil au moment le plus pertinent. Toutefois, lors de la dernière rencontre, elles ont été reprises de manière plus générale afin d'explorer collectivement les potentialités de la CUA pour ce qui touche l'apprentissage et la population étudiante.

Conclusion

En conclusion, cette initiative est appréciée en tant qu'espace de construction collectif du savoir, alimenté par une variété de perspectives et de voix. Bien que le personnel de soutien de l'université, l'association et les étudiants autistes n'aient pas participé directement au processus de recherche-action, leur présence lors des différentes sessions a permis d'offrir un accompagnement déterminant aux enseignants pour améliorer leurs pratiques. Ce projet a favorisé les échanges entre des enseignants de différents horizons et domaines de connaissances, permettant le dialogue, l'échange d'expériences et le développement professionnel sur les questions de diversité et d'inclusion. Il convient également de souligner les progrès accomplis vers un modèle de programme d'études au sein duquel l'accent ne porte plus sur les spécificités de la population étudiante autiste, mais sur l'amélioration de l'enseignement selon une perspective universelle. L'appui sur la CUA amène à répondre aux besoins des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

étudiants autistes tout en rendant les pratiques pédagogiques plus inclusives et bénéfiques pour l'ensemble du corps étudiant. Ce changement de perspective peut susciter des inquiétudes chez les enseignants et une diminution du sentiment d'efficacité perçue, en raison de la formation pédagogique limitée en matière d'inclusion éducative dans le contexte universitaire. En ce sens, cet article souligne la valeur des rencontres en tant qu'espaces de réflexion et de formation des enseignants sur les stratégies et les ressources pour l'inclusion dans le cadre de l'approche de la CUA. En parallèle, le personnel de soutien, l'association et les étudiants ont développé une meilleure compréhension des préoccupations et des intentions des enseignants, ce qui a favorisé une plus grande compréhension mutuelle et une disposition à collaborer pour améliorer ensemble les pratiques.

Un aspect remarquable de cette approche est qu'elle part des pratiques d'enseignement existantes, en supposant que l'inclusion est un processus continu. Cette perspective s'éloigne de la conception binaire bien ancrée de l'inclusion éducative et se manifeste plutôt comme voyage qui implique la révision constante de la planification de l'enseignement afin de répondre à la diversité du corps étudiant. Par conséquent, ce projet a un impact réel sur les pratiques d'enseignement et favorise une culture collaborative plus forte, dans laquelle toutes les voix sont prises en compte. Pour atteindre cet objectif, l'université doit assumer sa responsabilité en fournissant du temps et des espaces dédiés à ces initiatives, ce qui représente un défi important. Des projets similaires peuvent faire la promotion de rencontres démocratiques et inclusives, en soulignant que la diversité nous enrichit et permet de nous interroger, de nous réaffirmer et d'avancer en tant que professionnels de l'éducation.

Limites

En ce qui concerne les limites de cette étude, il convient de noter que, bien que la faculté ait analysé ses pratiques d'enseignement et mis en œuvre un plan d'amélioration à partir du cadre de la CUA, un processus complet de recherche-action nécessite l'intégration d'une phase de réflexion sur l'action et la formulation de propositions d'amélioration pour entreprendre une nouvelle spirale de recherche-action et continuer à progresser dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Par conséquent, les futures recherches devraient aborder les spirales suivantes du processus afin d'explorer des défis et des stratégies variés pour l'inclusion dans l'université. Une autre limitation de cette étude réside dans le nombre restreint d'enseignants ayant rempli les outils et participé activement à la recherche, ce qui peut influencer la portée des résultats. Il serait intéressant d'impliquer un plus grand nombre d'enseignants, y compris de différents pays, afin d'enrichir l'analyse et de poursuivre l'amélioration des pratiques pédagogiques dans une perspective d'inclusion.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Financement

Ce projet a été financé par l'Unité de formation et d'innovation éducative (UFIE) de l'Université Jaume I de Castellón, Espagne (code : 51333/24). La première auteure souligne le financement reçu pour le séjour de recherche à l'Université de Montréal (code : E-2023-24).

Références

- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. et Traver, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Servicio de Publicación de la Universitat Jaume I.
- Álvarez, L. (2024). La conception universelle de l'apprentissage : d'une vision partagée aux pratiques plurielles, en passant par ses défis. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(3), 2.
- Ander Egg, E. (2012). *Repensando la investigación-acción participativa*. Grupo Editorial Lumen Hvmanitas.
- Barrera, M. et Moliner, O. (2023a). How does universal design for learning help me to learn?: students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>
- Barrera, M., Sanahuja, A., Moliner, O. et Sales, A. (2023b). *Tema 2. Diseño Universal para el Aprendizaje: implicaciones prácticas a través de las TIC*. [Matériel pédagogique de l'UJI]. <http://dx.doi.org/10.6035/DUARDM.2024.6>
- Bergeron, L., Bergeron, G., Lachance, A. et Barthos, M. (2024). L'éducation inclusive. Approches, écueils possibles et points de vigilance. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs* (p. 129-164). Presses de l'Université du Québec
- Carrington, S., Sagers, B., Webster, A., Harper-Hill, K. et Nickerson, J. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum? *International Journal of Educational Research*, 102, 101583. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Cebrián, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: una investigación-acción cooperativa con profesorado. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 99-114.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.590>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment*, 6(4), 284.
- CRUE (2021). *Universidad 2030. Propuesta para el Debate*.
<https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE-Universidades-Espanolas.-Posicionamiento-Agenda-2030.pdf>
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H. et Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84(4), 779-799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- Elaiche, H. (2024). L'impact de la pratique réflexive sur le métier d'enseignant. *Relais*, 10(10), 207-217.
- Desmarais, M. E., et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Revue Internationale de Pédagogie*, 51(1).
- Fabri, M., Fenton, G., Andrews, P. et Beaton, M. (2020). Experiences of higher education students on the autism spectrum: Stories of low mood and high resilience. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1411-1429.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1767764>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. et Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the universal design for learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (2000). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Koo, T. K. et Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163.
<http://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Martin-Jean, E. (2023). Vers une approche institutionnelle: favoriser la réussite éducative par la conception universelle de l'apprentissage et l'accessibilité universelle. *Éducation et francophonie*, 51(1).
- Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire : un état de la question. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100077ar>
- Ristad, T., Østvik, J., Horghagen, S., Kvam, L. et Witsø, A. E. (2024). A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100311. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100311>
- Rydeman, B., Efring, H. et Hedvall, P. O. (2018). Towards a more inclusive university—supporting teachers through Universal Design for Learning. *Studies in health technology and informatics*, 256, 98-106.
- Sanahuja, A., Barrera, M., Moliner, O., Sales, A. et Benet, A. (2023). Diseño universal de aprendizaje para una docencia inclusiva: una propuesta formativa dirigida al profesorado universitario. Dans M. M. Simón et al., J. J. Gázquez, A. Martos, P. Molina et S. Fernández (dir.), *Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en Educación, Arte y Humanidades* (p. 199-205). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Sánchez-Fuentes, S. et Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez-Fuentes, S. et Martín, R. A. (2019). Buenas prácticas en la educación superior basadas en el diseño universal como marco de referencia. Dans C. Márquez (dir.) *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (p. 121-137). Dykinson.
- UNESCO. 2016. *Educación 2030. Declaración y Marco de Acción de Incheon. Hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Villasante, T. R., Montañes, M. et Martí, J. (2009). *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía*. El Viejo Topo.