

La conception universelle de l'apprentissage (*Universal Design*) et sa mise en œuvre

ENJEUX - 2.2

Ce projet a été rendu possible grâce à la collaboration de :



*Enseignement supérieur,
Recherche, Science
et Technologie*



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

Université du Québec

475, rue du Parvis

Québec (Québec) G1K 9H7

Téléphone : 418 657-4349

Courriel : capres@uquebec.ca

Site Internet : www.uquebec.ca/capres

Pour faciliter la lecture, le genre masculin est utilisé sans aucune intention discriminatoire.

Université du Québec, novembre 2013

Prémisse

Au cours de l'année 2012-2013, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) a reçu le support du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) afin de réaliser un inventaire comparé des discours concernant les « étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif (TA, TSA, TDAH) » et leur participation aux études universitaires, au Québec et ailleurs.

Les travaux qui suivent s'appuient sur la consultation de la littérature savante et de la littérature grise en lien avec la réalisation de l'inventaire, sur des entretiens ciblés avec des acteurs universitaires et collégiaux ainsi que des organismes associés.

Réalisation

L'équipe de recherche sur les étudiants présentant des troubles de santé mentale et des troubles neurocognitifs (TA, TSA, TDAH) de Monsieur Julien Prud'homme, professeur associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), a travaillé intensivement, au cours de cette année à la réalisation de ces travaux. Un remerciement particulier à Mme Céline Péchard, doctorante au département des sciences de l'éducation de l'UQAM et Mme Mariane Sawan, doctorante au programme de science, technologie et société de l'UQAM pour leur travail.

Sommaire

1. *L'Universal Design* dans l'enseignement supérieur
2. La variété des mises en œuvre selon les juridictions
 - a. Le cas de la Norvège
 - b. Le cas de la Californie
3. La variété des mises en œuvre selon les établissements (taille, type, philosophie)
 - a. Le cas de l'Université McGill
 - b. Le cas de l'Université de Guelph (Ontario)
4. Les défis organisationnels
 - a. La résistance au changement
 - b. L'approche partenariale comme moyen de mettre en œuvre l'UD

Le concept d'« accessibilité universelle » (*Universal Design* ou « UD ») est d'abord né de préoccupations pour la conception de bâtiments accessibles aux personnes à mobilité réduite. Son principe directeur est la prise en compte, de manière préventive, des besoins de tous les utilisateurs potentiels dès l'étape de planification d'un espace ou d'un service, afin d'en assurer l'accessibilité pour réduire les demandes ultérieures d'accommodements individuelsⁱ.

Depuis quelques années, des efforts pour appliquer à l'enseignement ce principe d'adaptation préventive ont mené à la formulation de divers modèles comme *l'Universal Design for Instruction (UDI)*, *l'Universal Instructional Design (UID)* ou *l'Universal Design for Learning (UDL)*ⁱⁱ. S'écartant des seules préoccupations physiques, ces modèles proposent d'adapter l'enseignement en classe pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Leur pari est de répondre à un vaste ensemble de besoins particuliers (handicap, langue seconde, étudiants de première génération) en adaptant la tenue générale des cours plutôt qu'en multipliant les accommodements individuels.

Ces modèles gagnent en popularité, mais leur mise en œuvre pose de réels défis organisationnels et pédagogiques. Après une brève présentation de l'UD, on exposera ici des exemples de son implantation à l'échelle de juridictions, comme la Norvège et la Californie, et d'établissements, comme aux universités McGill et de Guelph. Ces cas inspireront des remarques sur la mobilisation des enseignants et des autres acteurs concernés dans la mise en œuvre d'outils UD.

1. L'Universal Design dans l'enseignement supérieur

Les divers modèles d'UD adaptés à l'enseignement supérieur suggèrent des modifications aux syllabus, à l'enseignement en classe et aux modalités d'évaluation, pour répondre à une vaste palette de besoins et de profils d'apprentissage sans réduire les exigences académiques. L'insistance de l'UD sur l'adaptation préventive de l'enseignement se veut en rupture avec l'approche classique (« médicale ») centrée sur l'intervention individuelle et spécialisée, dépendante d'un diagnostic. À ce titre, elle invite aussi à repenser le rôle du personnel des services de soutien aux personnes en situation de handicap.

Devant l'augmentation des populations à besoins particuliers, affecter des ressources à l'adaptation préventive de l'enseignement doit aider les universités à combler une part croissante des besoins sans multiplier les processus d'évaluation et les aménagements individuels, plus coûteux. Cette approche est compatible avec les positions de la Commission des droits de la personne et de la jeunesseⁱⁱⁱ sur les responsabilités des établissements postsecondaires à l'endroit des personnes présentant des troubles de santé mentale ou des troubles neurocognitifs (TA, TSA, TDAH). L'adaptation de l'enseignement profite aussi à l'ensemble de la clientèle étudiante, présentant ou non des besoins particuliers : à McGill, la mise en œuvre de l'UD a ainsi entraîné une amélioration de la qualité générale de l'enseignement, selon les évaluations étudiantes et d'autres outils de mesure. Alors que de moins en moins d'étudiants en situation de handicap semblent disposés à dévoiler leur condition, l'adaptation préventive de l'enseignement assure aussi un plus grand respect de la vie privée et permet de rejoindre la part non négligeable des étudiants avec un trouble inapparent qui se refusent à demander de l'aide spécialisée.

L'adaptation préventive de l'enseignement est un objectif à long terme, poursuivi de manière progressive à l'aide de recommandations et de soutien concret aux enseignants. À l'Université McGill, l'Office for Students with Disabilities (OSD) a produit un guide à l'endroit des enseignants^{iv}, qui s'inspire des principes présentés sur le site du CAST^v. Ce document suggère aux enseignants des modifications tant à leurs syllabus qu'à leurs méthodes d'enseignement en classe.

Les changements suggérés aux syllabus comprennent :

- l'inclusion aux plans de cours d'une note invitant les étudiants ayant des besoins particuliers à contacter l'enseignant ;
- l'usage de formats documentaires diversifiés ;
- la mise en ligne de notes de cours, d'informations complémentaires, d'exercices ou de questions d'étude.

Les changements suggérés aux méthodes d'enseignement en classe comprennent :

- une préparation attentive et la formulation d'objectifs d'apprentissage clairs ;
- l'usage de supports multimédias et d'approches pédagogiques diversifiées (études de cas, jeux de rôle, apprentissage coopératif, conférenciers invités, logiciels éducatifs) ;
- des présentations accessibles fondées sur un langage simple, l'emploi systématique d'exemples et la synthèse régulière de la matière ;
- le recours à des modes d'évaluation alternatifs, comme le remplacement d'un examen à choix multiples par une sélection de questions à développement ;
- une attitude accueillante et empathique, conforme aux guides courants sur l'abord des personnes en situation de handicap^{vi}.

L'OSD de McGill affiche aussi sur son site internet des conseils pratiques en matière de conception de matériel pédagogique, inspirés du Centre of Universal Design de la NCSU^{vii}, et de nombreux liens vers d'autres ressources disponibles sur l'enseignement UD^{viii}.

Malgré le ton de certains plaidoyers, les approches UD n'excluent pas le maintien du recours à des mesures de soutien individuel dans certains cas. En fait, parce qu'elle repose sur des principes généraux simples, l'adaptation préventive de l'enseignement peut s'insérer de multiples manières à l'offre de service. Le recours à la technologie se révèle le plus souvent incontournable^{ix}, comme en témoignent les cas réunis ici.

2. La mise en œuvre de l'adaptation préventive à l'échelle des réseaux : la Norvège et la Californie

Les réseaux universitaires de la Norvège et de la Californie offrent deux exemples de mise en œuvre de l'UD dans des contextes différents. Le cas norvégien témoigne de la recherche d'un modèle mixte entre les approches médicale et UD, tandis que le cas californien documente des expériences menées au sein de réseaux d'établissements.

2.1 Le cas de la Norvège

En Norvège, l'approche UD est nommément préconisée par la loi de 2009 sur l'inclusion et la lutte à la discrimination basée sur le handicap. L'UD n'y représente toutefois qu'une approche parmi d'autres, au sein d'un modèle en entonnoir où les mesures UD servent en quelque sorte de « première ligne », et qui précise l'accès à des aménagements individuels quand l'UD ne suffit pas ou ne peut être mis en place^x.

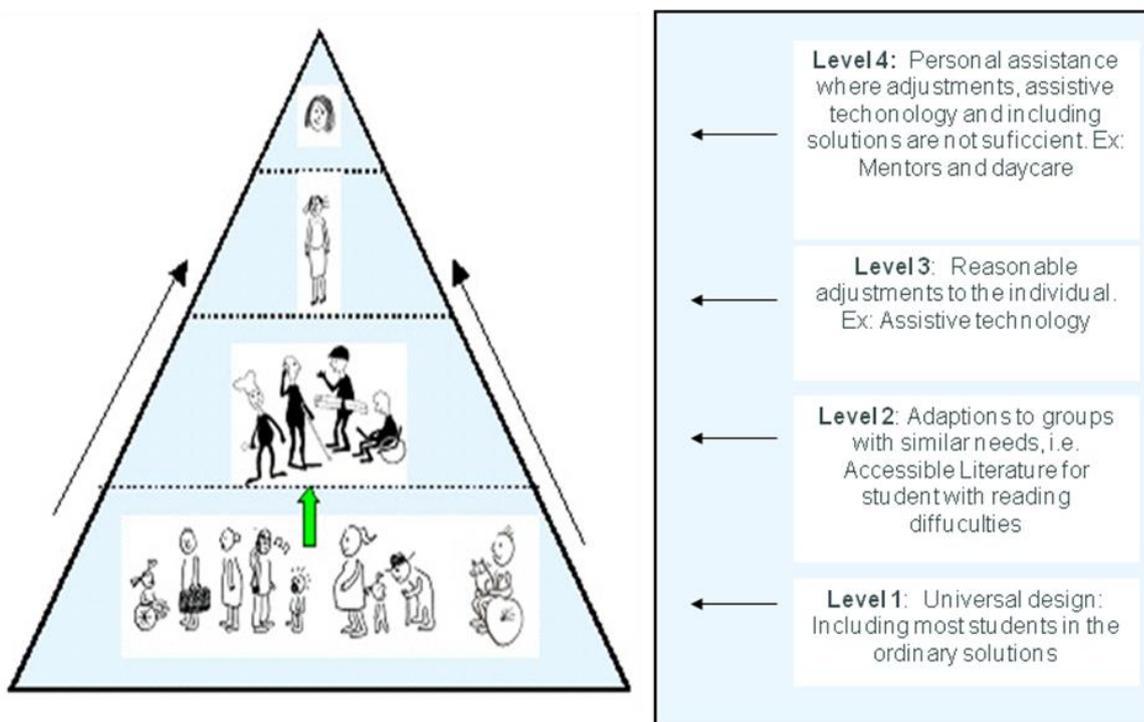


Figure 1 [Conférence LINK de Gent, 2012, Universell]

Dans le modèle norvégien, l'UD constitue ainsi une première ligne de services que complètent dans certains cas, et sous certaines conditions, des interventions individuelles plus classiques.

La mise en œuvre des principes UD dans les établissements postsecondaires est coordonnée à l'échelle nationale par un organisme spécialisé, Universell, mandaté par le ministère norvégien de l'Éducation pour soutenir les services responsables de l'accessibilité dans les collèges et universités. Dressant le bilan de l'aventure après trois années d'implantation, Universell estime que la promotion de l'UD, comme approche de première ligne, a contribué à faire connaître la diversité des étudiants à besoins particuliers et à élever les exigences en matière d'accessibilité, notamment grâce à l'amélioration des sites internet et à un souci plus constant de prévention de la discrimination. L'organisme estime toutefois que l'implantation de l'UD en coexistence avec le modèle médical du handicap est difficile à réaliser, la première ayant tendance à phagocyter le second. En effet, l'UD peut faire oublier l'existence de besoins individuels qui débordent l'aménagement préventif. L'UD ne résout pas non plus les problèmes liés à la qualité générale des services offerts aux étudiants ou la difficile question de la transition vers l'emploi^{xi}.

2.2 Le cas de la Californie

En Californie, c'est la diversité culturelle de la population qui a largement incité l'État à encourager les établissements postsecondaires à adopter du matériel didactique et des pratiques de conception universelle^{xii}. Comme en Norvège, les autorités responsables préconisent la mise en œuvre généralisée de l'UD dans toutes les universités de l'État. La démarche d'adaptation de l'enseignement, ancrée essentiellement dans les technologies numériques, cohabite là aussi avec les approches « médicales » à l'attention d'étudiants en situation de handicap. Les deux grandes universités publiques que sont l'Université de Californie et l'Université d'État de Californie, deux réseaux d'établissements représentant ensemble trente-deux campus, offrent de bons exemples d'une application de l'UD planifiée en réseau et s'appuyant sur la mise en commun de certains services.

L'Université d'État de Californie compte deux types de services distincts, soit les centres pour étudiants en situation de handicap de chacun des campus, qui offrent des services individuels, et le Center for Teaching and Faculty Development (CTFD), un organisme panréseau voué à l'application de l'UD. Cette mise en œuvre « réseau » des outils UD s'appuie largement sur l'usage des technologies de l'information via *The Accessible Technology Initiative (ATI)*^{xiii}, un programme de l'Université d'État de Californie ayant le mandat de développer un leadership national en matière d'accessibilité à la technologie grâce à l'application de l'UD. Le site de l'ATI rassemble et fait circuler des informations issues des 23 campus de la CSU, et concernant le développement de ressources éducatives accessibles. Cette mise en réseau des ressources se fait sous la forme d'accès à des documents téléchargeables, à des tutoriels vidéo ou à des séminaires sur des thèmes concrets comme la création de documents accessibles (Word, PowerPoint ou PDF), la conception de cours et la mise en ligne de contenus d'apprentissage^{xiv}. S'y trouvent aussi les brochures, lettres et vidéos de sensibilisation produites par les différents campus.

Le réseau de l'Université de Californie, un réseau distinct, s'est lui aussi doté d'un service centralisé de soutien à la mise en œuvre des outils UD d'adaptation préventive. Basé au campus de Berkeley, un service des technologies éducatives fournit des outils et de la formation à l'ensemble de la communauté du réseau. Ce centre loge un groupe de concepteurs pédagogiques et de personnel de soutien (« Instructional Design and Faculty Support », IDFS) spécifiquement chargé de soutenir les enseignants qui souhaitent adapter leurs cours aux normes UD. L'IDFS affiche d'ailleurs sur son site des conseils

pratiques à destination des enseignants, sous des rubriques telles que : « Cinq façons de rendre votre cours accessible » ou « La création d'un syllabus complet et accessible »^{xv}.

Les deux réseaux californiens ont ainsi centralisé la mise en œuvre du modèle UD, essentiellement par la diffusion d'outils technologiques et de conseils aux enseignants. Les deux réseaux adhèrent eux aussi à un modèle mixte, qui continue d'offrir des services de soutien individuel en parallèle à la mise en œuvre de l'UD, moyennant des exigences élevées et précises en matière de documentation diagnostique^{xvi}. Cette approche les distingue de l'Université McGill, où le recours à l'UD vise plus clairement la diminution des demandes individuelles de service.

3. La mise en œuvre de l'UD aux universités McGill et de Guelph

Contrairement à la Norvège et à la Californie, les provinces canadiennes (ou leurs réseaux d'établissements) n'ont pas encore élaboré de politique d'ensemble sur l'adaptation préventive de l'enseignement. À leur échelle, des universités se sont toutefois engagées d'elles-mêmes dans l'application de l'UD. Les cas étudiés ici sont ceux des universités McGill et de Guelph. Dans les deux cas, la mise en œuvre d'une politique UD cohabite avec la persistance d'une offre de service individuelle. À McGill, cependant, le projet UD répond à un objectif clair de réduction des demandes (et de l'offre) de services individuels, rendu compatible avec la création d'un environnement plus favorable aux personnes en situation de handicap. L'adaptation de l'enseignement n'est pas confiée aux mêmes unités administratives dans l'un ou l'autre cas : l'Université de Guelph mise essentiellement sur le support aux enseignants et a confié le mandat UD à son Service de soutien à l'enseignement, tandis que McGill envisage une réforme plus globale mise en œuvre par son *Office for Students with Disabilities*, lui-même appelé à se métamorphoser considérablement.

3.1 Le cas de l'Université McGill

L'Université McGill a mis au point sa propre version d'un modèle hybride entre l'UD et une offre de services individuels. McGill continue ainsi d'offrir un soutien individuel à tout étudiant qui estime présenter des troubles susceptibles d'entraver son rendement scolaire^{xvii}. Conformément aux principes de l'UD, cependant, certains de ces services sont offerts sans obligation de fournir un diagnostic^{xviii}.

C'est l'augmentation rapide du volume d'utilisateurs des services aux personnes en situation de handicap qui a poussé l'université à envisager l'UD comme une politique globale, et non comme une simple ligne supplémentaire de services. L'UD s'inscrit à McGill dans une stratégie de refonte complète des services aux étudiants en situation de handicap, qui prévoit à la fois une offre de service hybride (UD et soutien individuel), la réduction des exigences pour accéder aux services individuels, et un usage accru des communications à distance (ex. : le premier contact auprès de l'OSD est proposé via Skype et l'inscription aux services, via un formulaire en ligne).

Lancée en 2011, la mise en œuvre de l'UD s'est déroulée en trois étapes. La première a consisté en la diffusion d'information sur l'UD, par des rencontres avec les enseignants et les étudiants, l'envoi de courriels et l'affichage en ligne de documents. La seconde étape a mené plus loin la mobilisation des enseignants au moyen d'ateliers sur l'impact de l'UD sur l'enseignement et l'évaluation. La troisième phase a consisté en l'offre de support individuel aux enseignants, sous forme de rencontres ou de capsules web^{xix}. Les enseignants sont ainsi directement soutenus dans la conception d'environnements d'apprentissage inclusifs par l'adaptation de leurs pratiques et de leurs supports pédagogiques.

De manière plus contingente, la grève de certaines catégories du personnel administratif de McGill, à la fin 2011 et début 2012, a contraint l'OSD à fonctionner en sous-effectif, créant un contexte d'urgence qui a mené les acteurs à la fois à accepter des changements importants et à constater les gains d'efficacité et de satisfaction induits par ces changements^{xx}. La reconnaissance d'une obligation légale de rendre les contenus accessibles à tous a aussi facilité la mise en œuvre de mesure UD.

3.2 Le cas de l'Université de Guelph (Ontario)

L'Université de Guelph a lancé la mise en œuvre de l'UD dans le cadre de *l'Accessibility for Ontarians with Disabilities Act (AODA)*^{xxi}, qui prône l'accessibilité aux biens, services et personnel des universités. L'université de Guelph adhère au principe que l'accessibilité est la responsabilité de tous (étudiants, enseignants et personnel administratif) et exige de la communauté qu'elle reconnaisse les barrières à l'accessibilité et travaille à les dépasser. Un comité de pilotage a rédigé un plan^{xxii} pour augmenter l'accessibilité des supports internet, de la bibliothèque, de la formation et de l'emploi après les études jusqu'en 2015. Figurent dans ce plan la formulation de politiques détaillées, la mise en ligne d'une boîte à outils pour les enseignants (et axée sur l'usage des technologies), une campagne d'information et des formations individuelles qui invitent les enseignants à utiliser ces outils, et le choix de solutions de conversion de texte pouvant être offertes à la bibliothèque du campus.

En parallèle à ce plan, le service aux étudiants en situation de handicap continue pour sa part de proposer des accommodements individuels « classiques » aux étudiants pourvus d'un diagnostic. Ces services regroupent une offre d'outils techniques divers, des services de prise de note et la possibilité de passer les examens dans un local dédié.

En fait, le plan de mise en œuvre de l'UD de Guelph a été confié non pas au service de soutien aux étudiants en situation de handicap, mais plutôt au service « régulier » de soutien à l'enseignement. Celui-ci offre des ressources en ligne et des ateliers à la demande sur les principes UD et des exemples concrets de leur application^{xxiii}. Le site du service propose une foule de ressources pour faire avancer l'accessibilité sur des sujets précis, comme les lectures obligatoires, les activités de groupe, la création de sites Web, le travail de laboratoire, la gestion de l'espace physique, la création de syllabus, les aides visuelles, les soutiens institutionnels...^{xxiv}

4. Les défis organisationnels

Implanter des mesures d'UD pour diminuer le volume de requêtes d'accommodements individuels, comme à McGill, comporte d'importants défis organisationnels^{xxv}. Le processus comprend deux facettes : détacher du personnel du soutien individuel pour le réaffecter à la mise en œuvre de l'UD, et offrir aux enseignants les modèles, les outils techniques et le soutien direct dont ils ont besoin pour adapter leurs cours. Les deux démarches supposent une gestion des rapports humains dans laquelle une approche à caractère partenarial semble pertinente.

4.1 À l'égard du personnel de soutien aux étudiants en situation de handicap

Les universités pourvues d'importants services de soutien aux étudiants en situation de handicap peuvent rencontrer, lors de la mise en œuvre de l'UD, la résistance des intervenants du service lui-même. En effet, des intervenants attachés au modèle de la relation d'aide individuelle peuvent envisager comme une déqualification le passage à un rôle d'information et de soutien aux enseignants. La perte appréhendée

d'un statut de « spécialiste » peut aussi pousser ces intervenants à surévaluer les besoins des étudiants en matière de relation d'aide. Elle peut également amplifier le sentiment d'impuissance face à un corps professoral jugé rétif. Cette réticence au sein du service, en partie muette^{xxvi}, pourra se manifester de multiples façons et brouiller le message UD, diminuant la crédibilité du projet auprès des partenaires et des utilisateurs.

La réaffectation de membres du personnel spécialisé à des tâches d'implantation de l'UD requiert donc du leadership et un long processus de formation et de développement technique. Le but poursuivi n'est pas seulement l'adhésion des intervenants, mais aussi la construction d'un sentiment de compétence pour les nouvelles tâches. Les solutions incluent :

- des ateliers de formation au modèle social du handicap, dans le cadre d'un effort réel pour lier les changements de procédure à un cadre théorique étoffé ;
- le développement de compétences de transition (maîtrise des technologies pertinentes à l'UD) et le développement d'outils d'évaluation interne à même de bien mesurer l'efficacité de la mise en œuvre de l'UD.

4.2 Après des enseignants

Convaincre les enseignants d'investir dans l'adaptation préventive de leurs cours exige de présenter l'UD comme un facteur d'amélioration générale de leur pédagogie et de la réussite de tous les étudiants. La possibilité de réduire, grâce à l'UD, les interactions directes avec les étudiants en situation de handicap peut aussi motiver les enseignants, qui jugent parfois lourde la multiplication des aménagements individuels. Insérer des questions sur l'amélioration de l'accessibilité de l'enseignement dans les démarches d'évaluation des enseignants, comme les formulaires d'évaluations étudiantes de fin de session ou les portfolios requis pour l'obtention de la permanence, est aussi un exemple de mesure incitative que peuvent prendre les administrations universitaires.

Les établissements qui s'engagent à adapter l'enseignement peuvent mettre en œuvre des stratégies pour mobiliser les enseignants, mais aussi pour alléger au mieux la charge de travail ainsi imposée. À l'Université McGill, comme dans certaines universités étasuniennes^{xxvii}, de courtes capsules vidéo et des ateliers de formation favorisent la diffusion de l'UD parmi les enseignants. L'Université d'État de Californie complète ses ateliers de formation en animant des communautés de pratique en ligne, où les enseignants reçoivent et échangent des conseils, des ressources et des exemples concrets de mise en œuvre de l'UD^{xxviii}. Il existe d'ailleurs des communautés en ligne et des bases de données accessibles à tous, comme le Merlot, une communauté en ligne internationale consacrée à l'intégration quotidienne de l'UD et comptant plus de 41 000 membres, qui permet des échanges de matériel didactique et se destine au personnel enseignant ainsi qu'aux étudiants^{xxix}. De manière générale, on trouve en ligne, sur des sites connus et éprouvés, une grande quantité de matériel « UD ».

4.3 L'approche partenariale comme outil de mise en œuvre de l'UD

Comme tout changement organisationnel important, le passage à l'UD ne peut pas être rapide. L'approche partenariale^{xxx} suggère des principes qui favorisent la mobilisation de tous les acteurs concernés (enseignants, étudiants, personnel administratif et de service, syndicats). L'idée de base est de ne pas imposer aux acteurs un projet « ficelé » à l'avance et de laisser place à une élaboration conjointe. Les principes de l'approche partenariale peuvent se traduire sous la forme de questions :

- la définition des besoins des étudiants en situation de handicap fait-elle consensus ?
- des lieux et moments de réflexion sont-ils prévus pour convenir en communauté des objectifs poursuivis et de leurs modalités ? Chaque partenaire a-t-il la possibilité (et le temps) de participer activement au processus de décision^{xxxi} ?
- les rôles et ressources de chacun sont-ils clairement précisés, de manière à clarifier les attentes et favoriser la reconnaissance de chaque contribution ?

Une construction partenariale exige une coordination suivie, une circulation ouverte de l'information, un réel investissement de temps et un leadership respectueux, propre à susciter la confiance. Elle exige aussi de ne pas se limiter à l'inventaire de ce qui ne va pas et d'identifier les éléments positifs à partir desquels construire un programme d'action. Les frustrations liées au temps qu'exige le processus peuvent être atténuées s'il est clair pour chacun que les résultats peuvent tarder et que toutes les attentes ne pourront être satisfaites.

Conclusion

L'adaptation préventive de l'enseignement semble une manière prometteuse d'affronter l'augmentation de la demande de service. Sa mise en œuvre s'accompagne toutefois de défis importants. Les exemples évoqués ici montrent que les modèles peuvent varier. Les cas norvégien et californien témoignent du succès d'une implantation en réseau, basée sur la mise en commun des ressources. Ils témoignent aussi de la coexistence d'offres de service UD et plus classique, montrant que le virage UD n'est pas nécessairement une démarche radicale. À l'échelle des établissements, les cas de McGill et de l'Université de Guelph révèlent que ce virage peut avoir des portées différentes, et impliquer tant les services aux étudiants en situation de handicap que les services « réguliers » de soutien à l'enseignement. Ces deux universités s'abreuvent largement aux ressources didactiques disponibles en ligne au sein de communautés de pratique reconnues et bien fournies (quoique surtout en langue anglaise). Enfin, il a semblé pertinent de souligner l'intérêt d'une approche partenariale, compatible avec les philosophies des universités québécoises.

Menée à bien, l'adaptation préventive de l'enseignement peut avoir des retombées positives non seulement sur les étudiants, mais aussi sur l'organisation universitaire elle-même. Mettre en œuvre de l'UD contribue en effet à élaborer une vision d'avenir du cadre humain et technologique de l'université. Plus localement, elle suggère le rapprochement des services spécialisés et des politiques régulières de soutien à la réussite – et donc leur insertion plus claire aux objectifs généraux de l'université.

Références

- ⁱ Goff, E. et Higbee, J.L. « Introduction », *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*, Minneapolis, University of Minnesota, 2008, p.1-10.
- ⁱⁱ L'UDL, de facture plus simple, sert ainsi de modèle à l'Université McGill, tandis que l'UID sert de modèle à l'Université de Guelph. Sur les distinctions (et leur intérêt) entre les différents modèles, voir : J. McGuire, S. Scott et S. Shaw, « Universal Design and Its Applications in Educational Environments », *Remedial and Special Education*, 27, 3 (2006) : 166-175. On peut aussi consulter ces sites de référence : <<http://enact.sonoma.edu/ud/>> (10 mai 2013); Transforming Education through Universal Design for Learning, <<http://www.cast.org/index.html>> (10 mai 2013); The Center for Universal Design in Education, <http://www.washington.edu/doit/CUDE/app_postsec.html> (10 mai 2013).
- ⁱⁱⁱ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012, p.186-188.
- ^{iv} Universal Design for Learning Guidelines. Office for Students with Disabilities. Mc Gill.
- ^v CAST <<http://www.cast.org/>> (23 mai 2013)
- ^{vi} Orr, A.C. et Hammig, S.B. « Inclusive Postsecondary Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities : a Review of the Literature », *Learning Disability Quarterly*, 32 (2009) : 181-196 ; Basic Skills Committee, *Practices that Promote Equity in Basic Skills in California Community Colleges*, The Academic Senate for California Community Colleges, 2010 < <http://www.asccc.org/papers/practices-promote-equity-basic-skills-california-community-colleges> > (mai 2013). Au Québec, le collège Dawson s'intéresse depuis quelques années aux principes UD ; v. Barile, M. et al., « Cadre conceptuel pour une pédagogie innovatrice », 2011 <ftp://dc1.dawsoncollege.qc.ca/Adapttech/accessibilite.pdf> (juillet 2013).
- ^{vii} Université McGill. Étudiants en situation de handicap. Renseignements à l'intention des professeurs. <<http://www.mcgill.ca/osd/fr/facultyinfo#C1>> (23 mai 2013)
- ^{viii} Principalement le Center for Applied Technology, le Centre of Universal Design de la NCSU, et le Center for Universal Design de la North Carolina State University. McGill. Étudiants en situation de handicap. Liens externes. <http://www.mcgill.ca/osd/fr/resources/external-resources#C4> (23 mai 2013)
- ^{ix} Voir aussi le document 2.2 de la présente série.
- ^x Knarlag, K, « Universal design and education for all. From enthusiasm to governmental control – and back again ? », Présentation à la conférence Link de Gent, 2012 <<http://www.thelinknetwork.eu/index.php/upcoming-events/7-content/30>> (25 mars 2013)
- ^{xi} Universell, Universal design and education for all < <http://www.thelinknetwork.eu/index.php/upcoming-events/7-content/30> > (25 mars 2013)
- ^{xii} Sur la page d'accueil du centre UD de l'Université d'État de Californie Northridge, le terme « déficience » n'apparaît qu'une fois et il est expliqué que la déficience n'est qu'une caractéristique parmi d'autres. California State University. Northridge. Universal Design Center. <<http://www.csun.edu/accessibility/>> (30 mai 2013)
- ^{xiii} California State University, The Accessible Technology Initiative < <http://www.calstate.edu/accessibility/> > (23 avril 2013).
- ^{xiv} Sur les usages de la technologies à des fins d'accessibilité, voir le document 2.2 de la présente série.
- ^{xv} Educational Technology Services, Berkeley University, <<http://ets.berkeley.edu/article/berkeley-Instructional-Design-Community-looks-universal-design-ud/>> (10 avril 2013)
- ^{xvi} California State University, Guidelines for the Assessment and Verification of Students with Learning Disabilities <http://www.csun.edu/dres/pdfs/LD_Documentation_Guidelines.pdf> ; Berkeley University, Disabled Student Program <<http://dsp.berkeley.edu/verification.html>> (10 avril 2013)
- ^{xvii} Université McGill, Office for Students with Disabilities, < <http://www.mcgill.ca/osd/> > (8 avril 2013)
- ^{xviii} La demande de documentation diagnostique pour l'obtention de services ou accommodements individuels s'aligne, pour McGill, sur les directives d'AHEAD, une organisation professionnelle internationale pour les professionnels de l'éducation postsecondaire impliqués dans l'offre de services aux personnes ayant des besoins particuliers liés à un trouble. Cf. <<http://www.ahead.org/about>> (23 mai 2013)
- ^{xix} Université McGill, Universal Design Ressources for Faculty, <<http://www.mcgill.ca/osd/facultyinfo/infoimpairments>> (14 mai 2013)
- ^{xx} Principalement, il s'agissait de faire réaliser les examens par les enseignants et non par l'OSD, de numériser davantage de documents, et de simplifier les procédures d'inscription et d'obtention de certains services.
- ^{xxi} AODA, <<http://www.aoda.ca/>> (23 mai 2013)
- ^{xxii} University of Guelph, Multi-Year Accessibility Plan 2012-2015, <http://www.uoguelph.ca/accessibility/Multi-year_Accessibility_Plan.pdf> (23 mai 2013). Le comité était composé de directeurs ou de représentants de la bibliothèque et des services aux étudiants, des ressources humaines, des services financiers, des communications, ainsi que des services à l'enseignement, des services d'accueil et d'un expert de l'AODA.
- ^{xxiii} University of Guelph, Teaching Support Services <<http://www.uoguelph.ca/tss/uid/uidprinciples.cfm>> (14 mai 2013)
- ^{xxiv} University of Guelph, Accessibility < <http://www.uoguelph.ca/accessibility/universaldesign> > (14 mai 2013)
- ^{xxv} Embry, P.B. Parker, D.R., McGuire, J.M., Scott, S.S., « Postsecondary Disability Service Providers' Perceptions About Implementing Universal Design for Instruction (UDI) », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18, 1 (2005) : 34-48.
- ^{xxvi} Frédéric Fovet [directeur de l'OSD de McGill], présentation devant le Groupe de travail de l'UQ sur les étudiants en situation de handicap émergents (4 mars 2013)
- ^{xxvii} Voir : Izzo, M.V., Murray, A. et Novak, J., « The Faculty Perspective on Universal Design for Learning », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, 2 (2008) : 60-72.
- ^{xxviii} UDL-U: A Comprehensive Faculty Development Guide < <http://www.udluniverse.com/> > (23 avril 2013)
- ^{xxix} MERLOT (Ressource Éducative Multimédia pour l'Apprentissage et l'Enseignement en Ligne) <<http://taste.merlot.org/>> (10 mai 2013)
- ^{xxx} Le partenariat désigne un processus d'élaboration conjointe de projets et, de façon souvent ambiguë, une relation soutenue de collaboration dans laquelle les collaborateurs partagent la responsabilité d'un projet et la formulation d'une perspective commune. De

toute évidence, une telle relation requiert du temps. Voir Péchard, C. (2013) Notes de cours. Hiver 2013. Éducation et formation communautaire UQAM.

^{xxxii} À McGill, un élément ayant facilité l'acceptation des changements au sein de l'OSD est le fait d'avoir exercé un leadership peu directif donnant aux intervenants la possibilité d'exercer leur autonomie et de trouver eux-mêmes des solutions aux problèmes rencontrés, tout en partageant une finalité claire. La prise en compte réelle des critiques formulées s'est aussi avérée être fondamentale (entrevue avec Frédéric Fovet, directeur de l'OSD, 21 mai 2013).