

# Apprendre ensemble à l'université

## L'apport de la Conception Universelle de l'Apprentissage

Emmanuel Sylvestre

Directeur  
Professeur

Centre soutien à l'enseignement  
Faculté des Sciences Sociales et Politiques

Unil.



04.02.26



designed by  freepik

# Sommaire

1. Pédagogie inclusive : quelles représentations ?
2. Conception universelle de l'apprentissage : le socle de base
3. Boîte à outils pédagogique : renforcer la base avec des ajustements ciblés
4. Conclusion

# 1. Pédagogie inclusive

Quelles représentations ?



## 1.1 Qu'est-ce qu'une pédagogie inclusive ?

« La pédagogie inclusive vise le développement du plein potentiel de [l'ensemble de la population étudiante] (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).

Elle postule qu'il n'existe pas [de personne apprenante] typique et que la diversité est la norme (Meyer, Rose et Gordon, 2014).

D'emblée, l'approche inclusive reconnaît donc la variété des besoins d'apprentissages selon les individus.

Cette approche reconnaît également que chez un même individu, les besoins d'apprentissage fluctuent dans le temps et dépendent des contextes. »

[Université de Laval, 2017, p. 7]



## 1.2 Des représentations persistantes

- Deux représentations persistent dans la population enseignante :
  - la pédagogie inclusive baisse le niveau académique [Hills et al., 2022; Sylvestre, à paraître]
  - elle surcharge le travail enseignant [Hills et al., 2022; Kennel et al., 2021]
- Ces deux représentations reposent sur une **méconnaissance des données empiriques** et une **méconnaissance des cadres théorico-pratiques**



# 2. Conception universelle de l'apprentissage

## Le socle de base



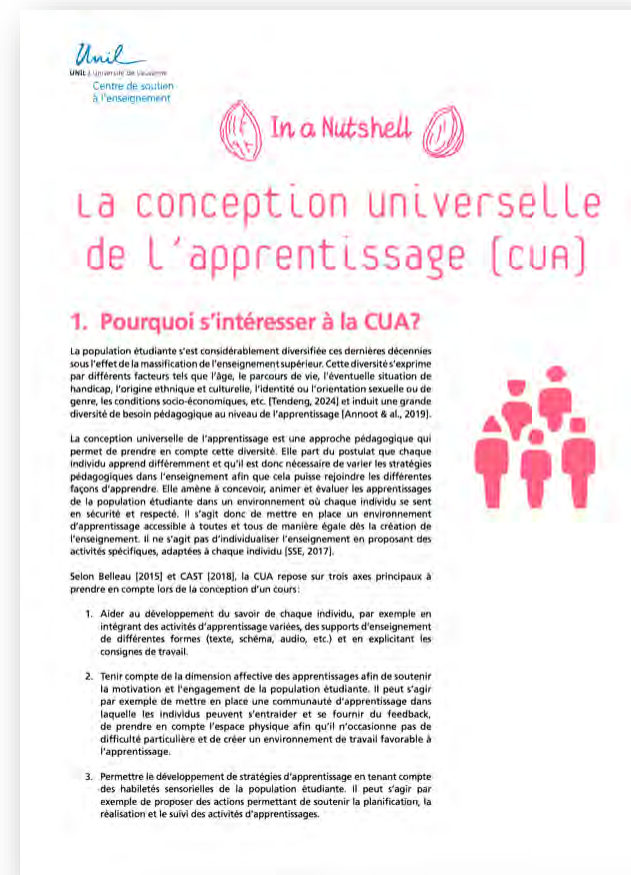
## 2.1 La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) comme réponse systémique

« Elle amène à concevoir, animer et évaluer les apprentissages de la population étudiante dans un **environnement** où chaque individu se sent en sécurité et respecté.

Il s'agit donc de **mettre en place un environnement d'apprentissage accessible à toutes et tous** de manière égale dès la création de l'enseignement.

**Il ne s'agit pas d'individualiser l'enseignement** en proposant des activités spécifiques, adaptées à chaque individu. »

[Serry et Sylvestre, 2024]



**Unil**  
UNIL Université de lausanne  
Centre de soutien  
à l'enseignement

**In a Nutshell**

### La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

#### 1. Pourquoi s'intéresser à la CUA?

La population étudiante s'est considérablement diversifiée ces dernières décennies sous l'effet de la massification de l'enseignement supérieur. Cette diversité s'exprime par différents facteurs tels que l'âge, le parcours de vie, l'éventuelle situation de handicap, l'origine ethnique et culturelle, l'identité ou l'orientation sexuelle ou de genre, les conditions socio-économiques, etc. (Tendeng, 2024) et induit une grande diversité de besoin pédagogique au niveau de l'apprentissage (Annoot & al., 2019).

La conception universelle de l'apprentissage est une approche pédagogique qui permet de prendre en compte cette diversité. Elle part du postulat que chaque individu apprend différemment et qu'il est donc nécessaire de varier les stratégies pédagogiques dans l'enseignement afin que cela puisse rejoindre les différentes façons d'apprendre. Elle amène à concevoir, animer et évaluer les apprentissages de la population étudiante dans un environnement où chaque individu se sent en sécurité et respecté. Il s'agit donc de mettre en place un environnement d'apprentissage accessible à toutes et tous de manière égale dès la création de l'enseignement. Il ne s'agit pas d'individualiser l'enseignement en proposant des activités spécifiques, adaptées à chaque individu (SSE, 2017).

Selon Belleau [2015] et CAST [2018], la CUA repose sur trois axes principaux à prendre en compte lors de la conception d'un cours :

1. Aider au développement du savoir de chaque individu, par exemple en intégrant des activités d'apprentissage variées, des supports d'enseignement de différentes formes (texte, schéma, audio, etc.) et en explicitant les consignes de travail.
2. Tenir compte de la dimension affective des apprentissages afin de soutenir la motivation et l'engagement de la population étudiante. Il peut s'agir par exemple de mettre en place une communauté d'apprentissage dans laquelle les individus peuvent s'entraider et se fournir du feedback, de prendre en compte l'espace physique afin qu'il n'occasionne pas de difficulté particulière et de créer un environnement de travail favorable à l'apprentissage.
3. Permettre le développement de stratégies d'apprentissage en tenant compte des habiletés sensorielles de la population étudiante. Il peut s'agir par exemple de proposer des actions permettant de soutenir la planification, la réalisation et le suivi des activités d'apprentissages.

## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

A. Offrir plusieurs façons de percevoir et comprendre l'information	B. Offrir plusieurs façons de s'exprimer et d'agir sur les contenus	C. Offrir plusieurs façons de susciter l'intérêt et de maintenir la motivation
A.1. Permettre à chacun de percevoir l'information selon ses besoins	B.1. Varier les manières d'interagir avec les supports et outils	C.1. Donner envie d'apprendre en rendant les activités engageantes
A.2. Clarifier le langage, les symboles et les notions complexes	B.2. Proposer plusieurs manières de s'exprimer et de produire	C.2. Encourager l'engagement durable et la collaboration
A.3. Aider les étudiant·es à structurer, relier et retenir les idées	B.3. Aider à s'organiser, planifier et suivre ses progrès	C.3. Aider les étudiant·es à mieux se connaître et à rester motivé·es

[Sylvestre (2025) d'après CAST (2011)]





## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

### A.1. Permettre à chacun de percevoir l'information selon ses besoins

#### Supports multimodaux

Capsule vidéo accompagnée du verbatim, infographie résumée oralement, schéma expliqué avec une légende audio

#### Formats accessibles

Compatibilité avec les outils d'assistance (lecteur d'écran, synthèse vocale, navigation clavier)



## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

### A.2. Clarifier le langage, les symboles et les notions complexes

#### Glossaires

Glossaire intégré dans Moodle, mur collaboratif avec définitions, infographies ou cartes mentales annotées

#### Consignes explicitées

Structure en étapes numérotées, schéma d'attentes, capsule vidéo d'explication, consigne orale et écrite

##### 2. Poser des consignes explicites et synthétiques

###### 2.1. Adopter une formulation explicite

Formulations littérales, concrètes, désambiguïsées

Histoire

Question 1 - (5 points)

En vous appuyant sur le document A, dressez un tableau de la situation économique et sociale de la France.

économique	social

?

Histoire

Question 1 - (5 points)

D'après le document A, quelles sont les conséquences économiques et sociales provoquées par la crise de 1929 ?

Rédiger votre réponse (20 lignes maximum).

###### 2.2. Etayer les consignes

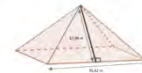
Illustrer et préciser pour mieux appréhender le travail

Etayer les consignes à l'aide d'illustrations visuelles ou de supports écrits

Mathématiques

Question 1 - (3 points)

La grande pyramide du Louvre est formée par une base carrée de côté 35,42 m et par quatre triangles isocèles identiques de hauteur 27,96 m. Les faces formées par les triangles sont en verre. Calculer la surface totale de la pyramide, c'est-à-dire la somme des surfaces des 5 faces de la pyramide.



Epreuve de français

Question 1 : Faites un résumé du texte précédent.

Epreuve de français

Durée de l'épreuve : 1 heure.

- Les dictionnaires ne sont pas autorisés.
- Écrivez vos réponses sur la « fiche réponse » distribuée.
- Rendez l'ensemble des documents au surveillant (sujet et fiche réponse).

Question 1 : Rédigez un résumé du texte 1 (entre 200-240 mots). (10 points)

Informations pertinentes

Mathématiques

Question 1 - (5 points)

La grande pyramide a été construite au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, entre 1785 et 1790. Située au milieu de la rue Napoléon, elle est construite de verre et de métal et pèse 200 tonnes. Elle est formée par une base carrée de côté 35,42 m et par quatre triangles isocèles identiques de hauteur 27,96 m. Calculer la surface recouvrant cette pyramide.

La grande pyramide a été construite au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, entre 1785 et 1790. Située au milieu de la rue Napoléon, elle est construite de verre et de métal et pèse 200 tonnes. Elle est formée par une base carrée de côté 35,42 m et par quatre triangles isocèles identiques de hauteur 27,96 m. Calculer la surface recouvrant cette pyramide.

Ateliers  
culturels



## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

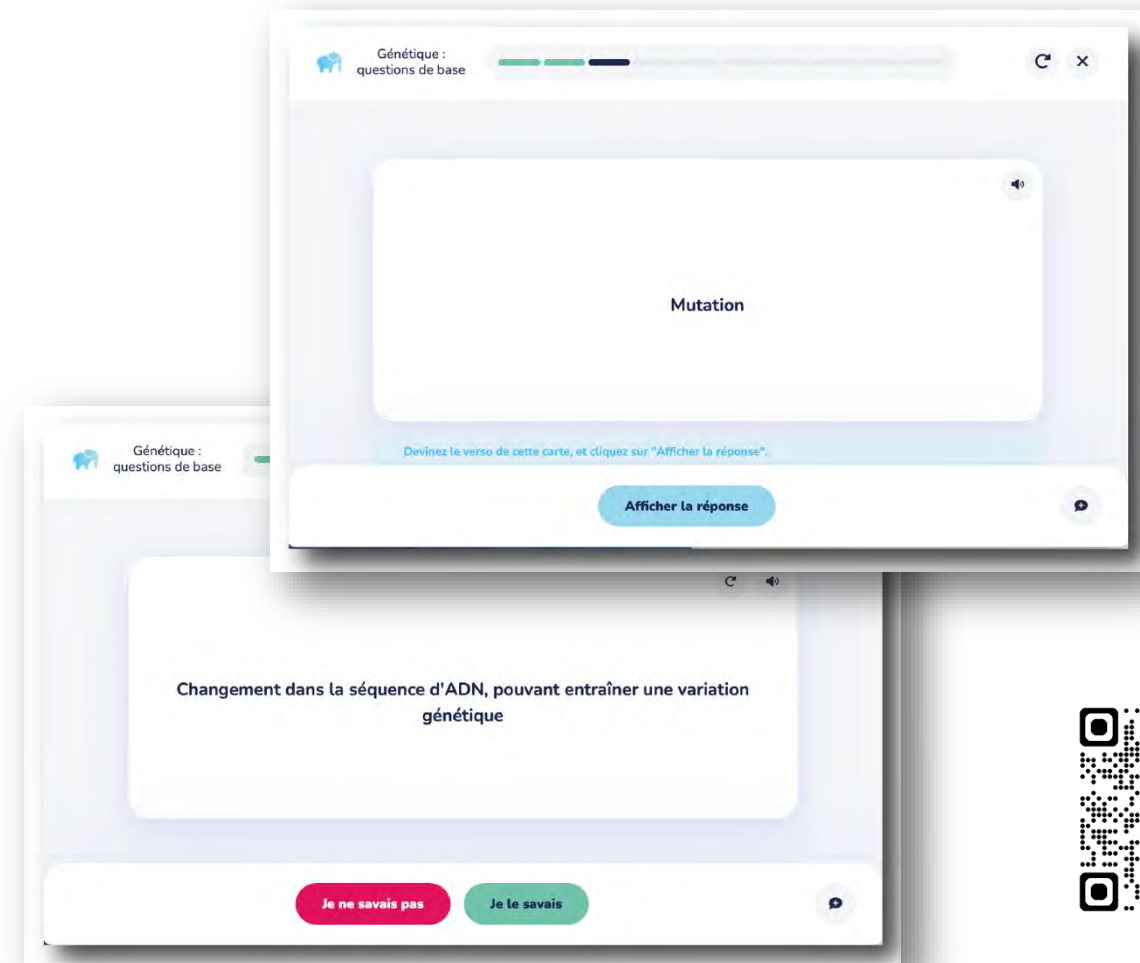
### A.3. Aider les étudiant·es à structurer, relier et retenir les idées

#### Exemples variés

Études de cas, exemples issus de contextes variés, témoignages, démonstrations pratiques

#### Activités interactives

Quiz formatifs, questions réflexives, cartes mentales collaboratives



## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

### B.1. Varier les manières d'interagir avec les supports et outils

#### **Diversité des modes d'interaction**

Activités individuelles, interactives et/ou collaboratives  
accessibles via divers outils et formats

[Sylvestre et Lison, 2025]

**Unil.**





## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

### B.2. Proposer plusieurs manières de s'exprimer et de produire

#### Formats flexibles

Portfolio, rapport écrit, podcast, vidéo, carte mentale, etc.

#### Soutien interactif

Forums, blogs, feedback audio/vidéo, présentations commentées, tutoriels



**LES mémos du CSE**

### évaluer les apprentissages des étudiant·e·s à l'aide du portfolio

**Q**u'est-ce qu'un portfolio ? Le recours à l'outil portfolio dans l'enseignement et la formation s'inspire des portfolios que constituent généralement les artistes pour rendre compte des œuvres principales qu'ils/elles ont réalisées et de leur parcours artistique au fil des années (expositions, prix, formations, etc.).

Une définition souvent utilisée du portfolio en enseignement est la suivante : « Un portfolio est une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant·e dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant·e au choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que des indications sur la capacité de réflexion sur soi de l'apprenant·e. » (Paulson, Paulson & Meyer, 1990).

On pourrait distinguer quatre types ou quatre fonctions principales des portfolios :

- Le **portfolio pour l'évaluation des apprentissages** dans le cadre d'une formation ou d'un cours donné : dans ce cas, le but du portfolio est de constituer un répertoire de travaux commentés par les étudiant·e·s qui permettra à l'enseignant·e d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques et le développement des compétences des étudiant·e·s, le plus souvent dans une perspective formative.
- Le **portfolio de présentation** : il s'agit ici de rassembler des travaux dans le but de les présenter par exemple dans le cadre d'une recherche d'emploi ou de la conclusion d'un marché. Dans ce cadre, le portfolio peut être annexé à un curriculum vitae.
- Le **portfolio de validation** ou de certification : dans ce cas, le portfolio est présenté en vue de faire valider des compétences ou des apprentissages pour obtenir un diplôme ou un certificat ou pour être admis dans une formation supérieure ou professionnelle.
- Le **portfolio de développement professionnel ou personnel** dont le but est de mettre en évidence le processus de développement de compétences tout au long de la vie.

Ces différents types de portfolios se rejoignent cependant sur plusieurs points :

- Une perspective réflexive de l'apprentissage, c'est-à-dire le développement chez les étudiant·e·s de compétences transversales comme l'auto-évaluation et la compréhension de ses propres processus et méthodes d'apprentissage.
- Une perspective expérientielle de l'apprentissage, c'est-à-dire la mise en évidence et la valorisation de toutes ses expériences d'apprentissage, que celles-ci soient explicites ou implicites. Dans un portfolio, l'étudiant·e est amené à décrire ses expériences puis à les analyser.
- Une autonomie et une responsabilisation de l'étudiant·e vis-à-vis de son propre processus d'apprentissage : dans un



## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

### B.3. Aider à s'organiser, planifier et suivre ses progrès

#### Planification

Rétroplanning, agenda de projet, checklist hebdomadaire

#### Rétroaction

Feedback formatif, auto-évaluations guidées, revues de pairs

#### Gestion du temps

« Plus on a de temps pour réaliser une tâche, plus cette tâche prend du temps. »

Loi de Parkinson

Plan d'actions (objectifs/ to do)	Temps à disposition	Qui? (seul, par 2, tous)	Résultats attendus	Délai



## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

### C.1. Donner envie d'apprendre en rendant les activités engageantes

#### Choix personnalisés

Présentation orale, capsule vidéo, synthèse écrite, podcast, etc.

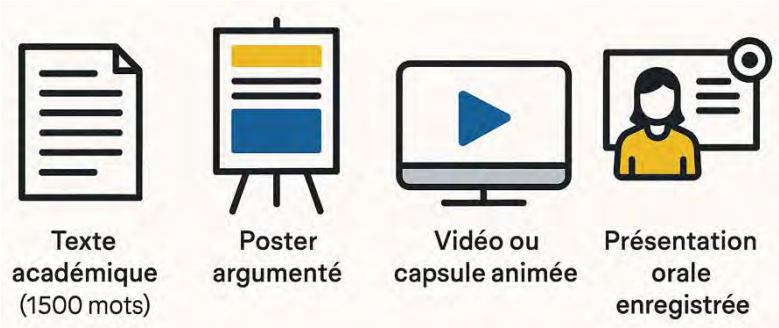
#### Contextualisation authentique

Études de cas réels, interventions de praticien·nes invité·es, etc.

#### Objectif d'apprentissage

Structurer une argumentation fondée sur des sources pertinentes, en mobilisant les concepts vus en cours.

#### En quoi les politiques publiques peuvent-elles favoriser l'insertion sociale ?



Critères
Pertinence du contenu
Clarté de la problématique ou du message central
Mobilisation des concepts / références
Argumentation et analyse
Structuration logique du propos
Sources et appui empirique
Qualité de la conclusion ou synthèse

## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

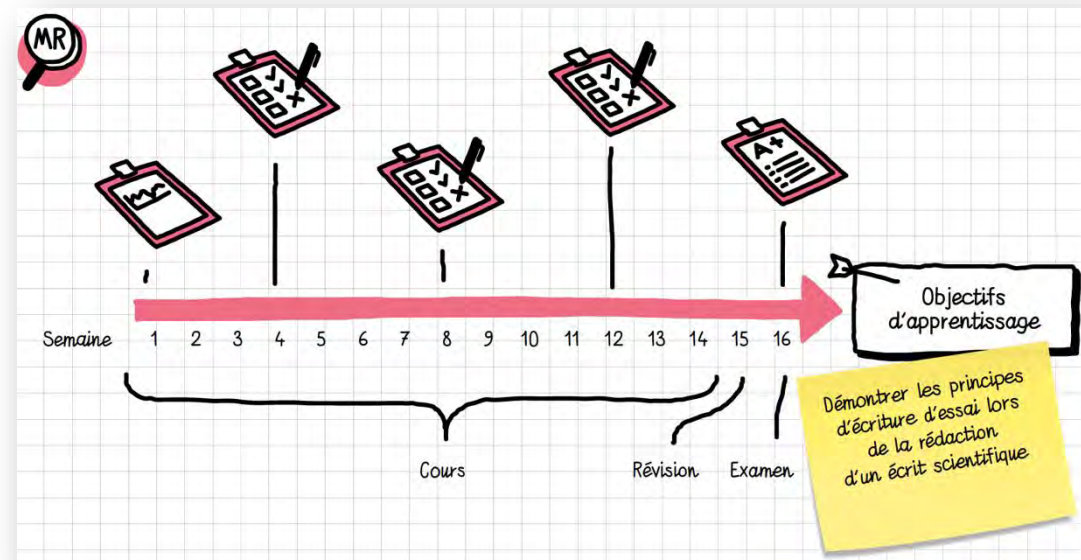
### C.2. Encourager l'engagement durable et la collaboration

#### Fractionnement des tâches

Livrables progressifs, jalons avec rétroaction formative, feedback sur brouillons ou esquisses de projet

#### Collaboration active

Groupes d'entraide en ligne, co-évaluation entre pairs, travaux de groupe avec rôles définis, forums de discussion thématiques





## 2.2 Les lignes directrices de la CUA

### C.3. Aider les étudiant·es à mieux se connaître et à rester motivé·es

#### Outils de suivi

Grille critériée à remplir en autonomie, tableau de bord personnel, auto-positionnement en début et fin de module

#### Réflexion personnelle

Journal de bord, activités de métacognition en fin de séquence, capsules vidéo de réflexion, échanges guidés en petits groupes sur les réussites et obstacles

Semaine	Objectif de la séance	Ai-je atteint cet objectif ?	Ce que j'ai compris	Ce que je dois encore approfondir
		<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Partiellement <input type="checkbox"/> Non		

## 2.3 L'efficacité de la CUA

Une méta-analyse [Almeqdad et al., 2023]

- 13 études (n=771 participants), publiées entre 2015 et 2021

### Résultats

- La CUA améliore significativement les résultats académiques **sans réduction des exigences**
- L'effet est d'autant plus marqué lorsque les 3 principes de la CUA sont mis en oeuvre



# 3. Boîte à outils pédagogique

## Renforcer la base avec des ajustements ciblés

### Pédagogie à l'université

Une boîte à outils pédagogiques est en libre accès !



10 outils concrets  
A utiliser de suite



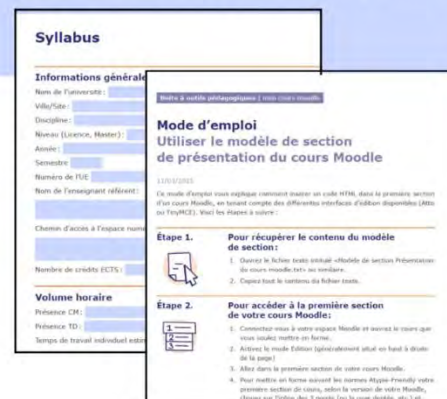
Vous êtes enseignantes et enseignants, membres des services pédagogiques ?

Voici des solutions adaptées pour mieux inclure les étudiants présentant des troubles du neuro-développement (TND)

- ✓ gabarit PowerPoint accessibilisé
- ✓ syllabus modifiable
- ✓ tutoriels pratiques
- ✓ check-lists
- ✓ cartes de rôles
- ✓ infographie sur la posture enseignante



### Des formats adaptés à vos besoins



### 3 thématiques pour vous organiser

- Ma première séance de cours
- Mon cours Moodle
- Les travaux de groupe



### Une boîte à outils conçue collectivement



La boîte à outils pédagogiques Atypie-Friendly réunit :

- l'expertise de spécialistes des TND et de la pédagogie
- l'expérience des enseignantes et enseignants
- le savoir-faire d'ingénieries et d'ingénieurs pédagogiques
- les retours d'étudiantes et d'étudiants
- la connaissance fine des personnels des services handicap.

UNIL : Emmanuel Sylvestre | Julian Bader | Emilie Lettry  
Université de Toulouse : Marie Capcarrière | Jeanne Piccardi  
amu : Leila Boutora | Alice Carne | Gabrielle Regula  
Université de Tours : Sophie Roesch  
Ainsi que les experts : Sandrine Le Sourn-Bissaoui | Philippe Godiveau | Bertrand Monthebert

Nous remercions toutes celles et ceux qui ont accepté de tester nos outils en avant-première : étudiants, personnels des équipes pédagogiques et enseignants.



## 3.1 Complémentarité CUA / aménagements

- La CUA ne remplace pas les aménagements, elle les **complète** [Monthubert et al., à paraître]
- Les aménagements individuels sont nécessaires quand la CUA ne suffit pas :
  - ex. : besoin d'un tuteur, d'un temps supplémentaire, d'un environnement sensoriel contrôlé
- Elle réduit la nécessité d'aménagements individuels en rendant les environnements pédagogiques accessibles à toutes et tous [Monthubert et al., à paraître]

➤ **La CUA est le socle de base, les aménagements sont des ajustements ciblés**



## 3.2 La boîte à outils pédagogique (BOP) d'Atypie-Friendly



in atypie friendly

Accueil Le projet ▾ Le réseau ▾ Les ressources ▾ La recherche Étudiants ▾ Actualités ▾ Contact

# La Boîte à outils pédagogiques, une nouvelle ressource

Des outils concrets pour rendre vos enseignements plus inclusifs pour les étudiantes et étudiants présentant des TND ! Comment adapter son enseignement pour mieux inclure les étudiantes et les étudiants présentant des troubles du neuro-développement (TND) ? Le programme Atypie-Friendly, en collaboration avec l'équipe du Centre de soutien à l'enseignement (CSE) de l'Université de Lausanne (UNIL), a mis en place une Boîte à Outils Pédagogiques. La « BOP ».



## 3.3 La BOP comme levier d'opérationnalisation

- La Boîte à outils pédagogiques (BOP) propose des **outils directement intégrables** dans la pratique enseignante sans surcharge mentale
- Elle repose sur une **démarche collaborative** (enseignant·es, étudiant·es, chercheur·es, services handicap) garantissant **rigueur scientifique et pertinence opérationnelle**
- La BOP vise à implémenter la CUA **sans effort supplémentaire**, en fournissant des outils prêts à l'emploi

## 3.4 Quelques exemples

### 3.4.1. Le syllabus / plan de cours

- Le syllabus est un outil de **planification et de repérage** essentiel pour les étudiant·es présentant des TND
- **Template modifiable** (Word, PDF) Un syllabus bien conçu **réduit les demandes individuelles**

**Syllabus**

---

**Informations générales**

Nom de l'université :

Ville/Site :

Discipline :

Niveau (Licence, Master) :

Année :

Semestre :

Numéro de l'UE :

Nom de l'enseignant référent :

Chemin d'accès à l'espace numérique :

Nombre de crédits ECTS :

---

**Volume horaire**

Présence CM :

Présence TD :

Temps de travail individuel estimé :

---

**Pour joindre l'enseignant**

☐ Mail (entre 8h30 et 17h30) :

☐ Courrier dans le casier numéro :

☐ Bureau :

- Numéro bureau :
- Accès :

• Jours et heures de permanence :

☐ Ou sur rendez-vous (demande de rendez-vous par mail) :

☐ En cours : ☐ à la pause ☐ ou les  dernières minutes

## 3.4 Quelques exemples

### 3.4.2. Un modèle de présentation

#### Modèle PPT intégrant des principes d'accessibilité

- Polices lisibles, couleurs contrastées, structure claire
- Instructions claires pour les étudiant·es
  - ex. : « vous avez le droit d'utiliser des casques, des lunettes teintées, des objets anti-stress »

Introduction > 1. Titre > 2. Titre > 3. Titre > 4. Titre > 5. Titre > Bibliographie > Contact	
Sommaire	
• Introduction	
1. Titre	
2. Titre	
3. Titre	
4. Titre	
• Bibliographie	
• Contact	
	16 sur XX



## 3.4 Quelques exemples

### 3.4.3. Des questions à se poser avant le 1<sup>er</sup> cours

Boîte à outils pédagogiques | adapter son premier cours

#### Sa salle de cours: 15 questions à se poser

septembre 2025

La lumière (naturelle ou artificielle) est-elle adaptée? Peut-on fermer les volets ou éteindre certains éclairages (néons, vidéoprojecteur)?

L'environnement est-il stable, sans trop de mouvements et de distractions?

Ai-je proposé une prise de note participative?

Un lieu de repli est-il prévu?

Est-ce que j'utilise plusieurs formats (oral, visuel, texte imprimé) pour transmettre l'information?

Ai-je la même salle à chaque cours? Un plan d'accès est-il communiqué aux étudiants?

Existe-t-il une solution pour suivre le cours à distance en cas d'impossibilité de présentiel?

Certaines odeurs (peinture, fleurs...) sont-elles trop fortes?

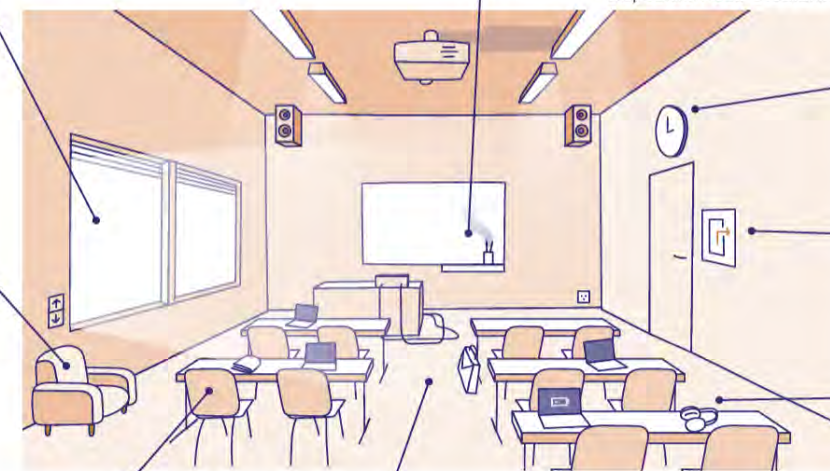
Les étudiants sont-ils autorisés à enregistrer le cours? Disposez-vous d'un enregistrement audio du cours? Est-il mis à disposition des étudiants?

Ai-je mis en place une routine d'entrée et de sortie pour ceux qui en ont besoin (arriver/partir en premier ou dernier)?

Y a-t-il des nuisances sonores (horloge, vidéoprojecteur, bruits extérieurs)? Peut-on les limiter?

Ai-je précisé aux étudiants qu'ils peuvent sortir en cas de surcharge sensorielle ou émotionnelle, sans demander la permission?

Ai-je précisé aux étudiants qu'ils peuvent utiliser des outils pour moduler la charge sensorielle: casque réduction de bruit, bouchons d'oreille, gants, lunettes de soleil, coussin, objets de régulation sensorielle (fidget ou stim toys)?



Les chaises sont-elles ergonomiques?

Les déplacements sont-ils faciles? L'espace est-il dégagé d'obstacles?

Les étudiants peuvent-ils choisir leur place selon leurs besoins?

Autrices: Jeanne Piccardi  
Marie Capcarrere (Université de Toulouse)

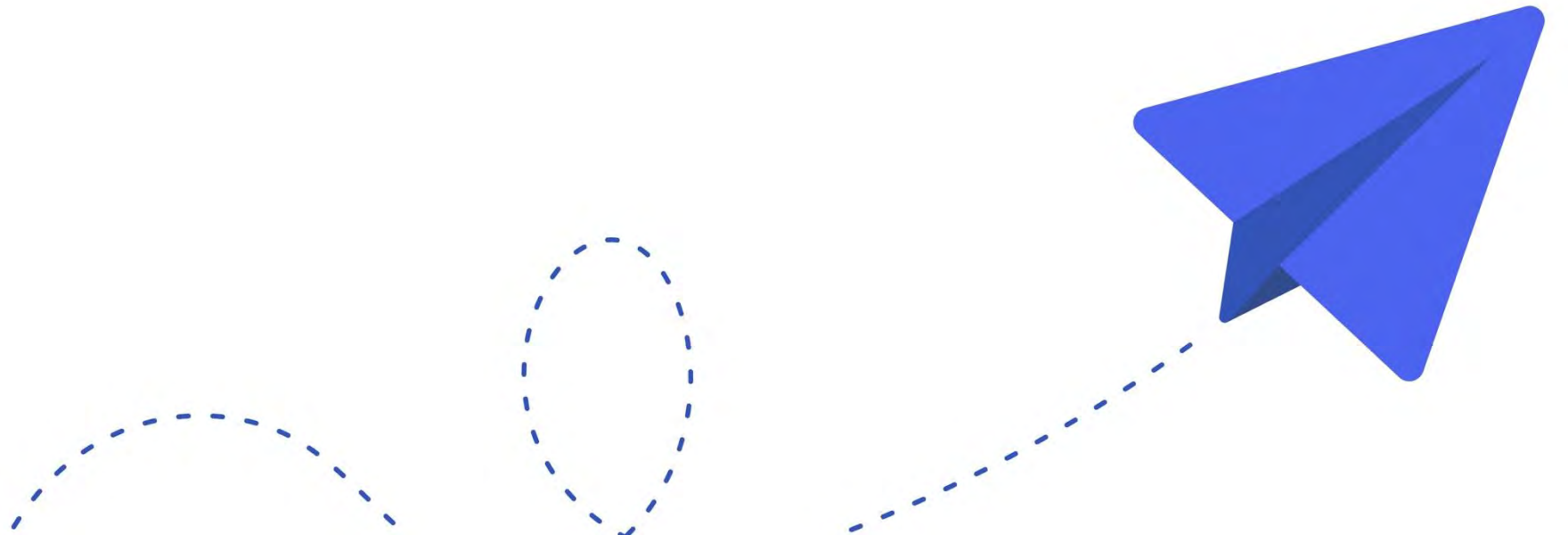
Graphiste: Julian Bader (UNIL)

atypie  
friendly  
REUSSIR L'UNIVERSITÉ INCLUSIVE

Unil.



# 4. Conclusion



## En guise de synthèse

- **La CUA** est une réponse globale : elle **réduit les obstacles** et **améliore les résultats académiques** [Almeqdad et al., 2023]
- **Les aménagements** sont des ajustements ciblés : nécessaires quand la CUA ne suffit pas [Monthubert et al., à paraître]
- **Les outils** (BOP) permettent d'intégrer la CUA dans la pratique **sans surcharge** en fournissant des ressources prêtes à l'emploi (mais adaptables)

# Bibliographie

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- CAST. (2024). *Directives de la Conception universelle de l'apprentissage* (version 3.0). [https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer\\_french.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_french.pdf)
- Hills, M., Overend, A., & Hildebrandt, S. (2022). Faculty perspectives on UDL: Exploring bridges and barriers for broader adoption in higher education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2022.1.13588>
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M., & Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89902(3), 23–45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Incorporated.
- Monthubert, B., Guillon, Q., & Piccardi, J. (à paraître). Population neurodivergente dans l'enseignement supérieur. Dans E. Sylvestre, S. Serry et S. Ney (dir.), *Vers un enseignement plus inclusif*. Épistémè.
- Sylvestre, E. (à paraître). Principes et approches d'une pédagogie universelle à l'université. Dans E. Sylvestre, S. Serry et S. Ney (dir.), *Vers un enseignement plus inclusif*. Épistémè.