

La Conception universelle de l'apprentissage dans le contexte suisse

Géraldine Ayer et Robin Morand

Résumé

L'accessibilité, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et la différenciation pédagogique sont des notions couramment utilisées en éducation, qui se rapportent à des mesures et pratiques à visée inclusive. Toutefois, n'ayant pas la même origine, pouvant avoir des significations plurielles, il peut être difficile de les situer les unes par rapport aux autres et de comprendre à quelles mesures, outils et/ou pratiques elles se réfèrent. Cette situation peut créer de la confusion, d'autant plus qu'elles peuvent être comprises différemment par les divers acteurs et actrices intéressés. Cet article tente de clarifier ces notions dans le contexte de l'école inclusive et de la pédagogie spécialisée en Suisse, et plus spécifiquement en lien avec la thématique de ce dossier, à savoir la CUA.

Zusammenfassung

Barrierefreiheit, Universal Design of Learning (UDL) und innere Differenzierung sind Begriffe, die im Bildungswesen häufig verwendet werden. Sie beziehen sich auf Massnahmen und Praktiken, die auf Inklusion abzielen. Sie haben jedoch nicht denselben Ursprung und können mehrere Bedeutungen haben. Deshalb kann es schwierig sein, sie zueinander in Beziehung zu setzen und zu verstehen, auf welche Massnahmen, Instrumente und/oder Praktiken sie sich beziehen. Dies kann zu Verwirrung führen, zumal sie von den verschiedenen Akteur:innen unterschiedlich verstanden werden können. Dieser Artikel versucht zu klären, wo diese Begriffe im Kontext der inklusiven Schule und der Sonderpädagogik in der Schweiz stehen, und zwar speziell im Zusammenhang mit dem Thema dieses Dossiers, des Universal Design of Learning.

Keywords: accessibilité, conception universelle de l'apprentissage, inclusion, pédagogie différenciée/ Barrierefreiheit, différencierender Unterricht, Inklusion, Universal Design for Learning

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2024-03-05>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 14, 03/2024



Introduction

L'école inclusive remise en question

En juin 2022 une initiative de la **Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt** (l'association indépendante du corps enseignant de Bâle-Ville), demandant la réintroduction des classes spéciales, est déposée au Grand-Conseil de Bâle-Ville. En janvier 2024, une politicienne et deux politiciens UDC, PLR, Vert libéral déposent au Conseil d'État de Zurich une **motion visant à alléger l'école régulière** – en avril 2024, le Conseil d'État propose au Grand conseil de rejeter la motion. Toujours à Zurich, l'UDC dépose le 18 juin 2024 une **initiative pour les classes spéciales**. Finalement, la proposition inscrite dans le **papier de position du PLR**, adopté lors de son Assemblée des délégués le 22 juin 2024, souhaite l'abolition de l'école inclusive. Avec des slogans relayés par les médias, tels que « l'école inclusive est à bout de souffle » ou encore « l'échec de l'école inclusive », celle-ci souffre d'une certaine baisse de popularité relayée par ces diverses démarches politiques. En regardant de plus près les arguments, on constate que les élèves à besoins éducatifs particuliers ou/et ayant des difficultés de comportement sont plus particulièrement pointés du doigt comme étant une cause importante de surcharge de l'école régulière et sont par conséquent souhaités hors des classes régulières. Mais dans un contexte scolaire marqué par des défis nombreux et variés, peut-on vraiment leur faire porter le chapeau ? Ne faudrait-il pas plutôt d'abord se demander à quel point notre école est inclusive ?

L'école inclusive : un droit

Rappelons tout d'abord que l'école inclusive est un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de l'ensemble des élèves dans le système éducatif régulier (UNESCO, 1994, 2009, 2017). En 2014, la Suisse a ratifié la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées et s'est donc engagé à mettre en œuvre l'école inclusive (art. 24, CDPH, 2006). Au-delà de ces dispositions du droit international, la Constitution interdit toute forme de discrimination (art. 8, Cst., 1999) tandis que les cantons se doivent d'encourager l'inclusion¹ (art. 20, LHand, 2004), les « solutions intégratives devant être préférées aux solutions séparatives » (Concordat, 2006). L'école inclusive étant un droit, il ne s'agit donc pas de débattre du « si » mais du « comment » réaliser l'école inclusive, comme le relève Islam Alijaj, conseiller national zurichois (NZZ, 2024 [traduction libre]).

Le « paradigme individualiste » : un piège de l'enseignement spécialisé

Si nous considérons les **résultats d'une enquête** sur l'école à visée inclusive lancée par le Syndicat des enseignants romands (SER) auprès d'enseignantes et enseignants de Suisse romande, et publiée fin mai 2024, plusieurs causes de résistance à école inclusive sont mentionnées. L'une des causes les plus importantes concerne ce que l'enquête nomme « le paradigme individualiste », c'est-à-dire l'attribution de mesures individuelles. Inscrite dans le Concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) et son instrument – la Procédure d'évaluation standardisée (PES) –, la « détermination des besoins individuels » pour l'attribution de mesures de pédagogie spécialisée renforcées est devenue un élément de l'organisation structurelle (art. 5, al. 1 et art. 6, al. 3, 2006)². Avec d'un côté l'enseignement spécialisé et de l'autre l'enseignement régulier, elle joue un rôle non négligeable dans la surcharge ressentie par des professionnelles et professionnels de l'école régulière. Bien que n'aboutissant pas obligatoirement à l'attribution de mesures individuelles, la détermination de ces besoins débouche la plupart du temps sur des mesures individuelle. Christophe Darbellay, conseiller d'État valaisan, vice-président du comité de la CDIP³ et président de la CIIP⁴, relève dans un **entretien avec la RTS mené en août 2023** qu'« on a été très loin dans l'individualisation de l'enseignement ». Pourtant, non seulement des doutes sont émis par des enseignantes et enseignants qui ont participé à l'enquête quant à l'efficacité des mesures attribuées individuellement, mais celles-ci ont de surcroît un coût plus important que d'autres mesures collectives ou bénéficiant au système scolaire dans son entier (Lanners, 2020). Alors même que le manque de ressources pour la mise en place de l'école inclusive est régulièrement invoqué – voir notamment **l'enquête 2024 sur la satisfaction des enseignantes et des enseignants dans leur profession** (Brägger, 2024, p. 61). La question des ressources et de leur utilisation est donc cruciale.

La CUA, un outil au service d'une école inclusive

L'école inclusive tient compte de la diversité des besoins d'apprentissage de l'ensemble des élèves : il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques d'apprentissage, qui résolvent les problèmes de la même manière, qui aient les mêmes intérêts, les mêmes motivations ou le même répertoire de comportement (Burns, 1971). Et il en va de même des élèves ayant un trouble ou une déficience – pouvant occasionner une situation de handicap – ou qui traversent une période plus difficile (immigration, maladie, contexte familial instable, difficultés d'apprentissage temporaire, etc.). Il est donc compliqué de tendre vers une école la plus inclusive possible quand on maintient une perspective individualisante. Bien que notre système (encore) organisé en deux silos séparés ne facilite pas ce mouvement, des outils et pratiques facilitant

¹ En Suisse, l'intégration scolaire correspond à l'inclusion scolaire (Jugement 2C_590/2014, Tribunal fédéral).

² Elle trouve son origine dans le transfert de l'entière responsabilité de la pédagogie spécialisée de la Confédération aux cantons à la suite de la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches en 2006.

³ CDIP, Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique.

⁴ CIIP, Conférence intercantonal de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

l'inclusion existent (Lanners, 2022) et peuvent être mis en place ou être renforcés malgré cette entrave structurelle. Il s'agit de partir prioritairement de la perspective de l'ensemble des apprenantes et apprenants et non pas de celle des situations individuelles des élèves catégorisés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, sur le même modèle que l'accessibilité architecturale, plus l'école et ses apprentissages sont accessibles au plus grand nombre, moins il y a besoin de mettre en place des mesures ou des aménagements individuels, nettement plus coûteux en termes de ressources et aussi plus impactant pour le corps enseignant ainsi que les élèves concernés et leurs parents.

L'approche de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) part du constat indéniable de l'hétérogénéité des élèves. C'est un cadre de référence aidant à la création d'environnements d'apprentissages utilisables et accessibles au plus grand nombre d'enfants possible. On peut donc considérer la CUA non seulement comme un outil au service de l'école inclusive, mais aussi et surtout au service du corps enseignant et des élèves. Encore peu connue en Suisse, du moins au niveau de l'école obligatoire, la CUA est proche d'autres notions couramment utilisées en éducation ou dans le domaine du handicap – notamment celles d'accessibilité et de différenciation pédagogique. Dans cet article, nous proposons de présenter la CUA ainsi que les notions d'accessibilité et de différenciation pédagogique. Nous situerons également l'accessibilité et la différenciation dans le contexte suisse et par rapport à la CUA.

Accessibilité et conception universelle de l'apprentissage

L'accessibilité

La définition actuelle du handicap, reconnue au niveau international, est interactive et multidimensionnelle : le handicap est le résultat de l'interaction complexe entre une personne ayant un problème de santé ou un handicap fonctionnel et son environnement dans une situation donnée (OMS, 2001). La manière dont est conçu l'environnement est donc un facteur déterminant du handicap.

L'accessibilité est le fait de prendre les mesures appropriées afin de permettre aux personnes en situation de handicap de vivre de manière indépendante et de participer pleinement à tous les aspects de la vie. Il s'agit d'assurer l'accès (1) à l'environnement physique, (2) aux transports, (3) à l'information et à la communication ainsi qu'à (5) d'autres infrastructures et services à disposition publiquement, en identifiant et éliminant les obstacles et barrières rencontrés (art. 9, al. 1 CDPH).

Dans les contextes éducatif et scolaire, l'accessibilité concernera la levée des barrières physiques (accessibilité architecturale) ainsi que les barrières liées à l'accès à l'information et à la communication. La particularité du cadre scolaire est que l'information s'inscrit dans un contexte pédagogique. Il est donc impossible de dissocier entièrement ou de considérer séparément l'information, la tâche pédagogique et l'objectif d'apprentissage.

Quand on aborde l'accessibilité en lien avec l'information et la communication, le papier est trop limitant et ne pourra qu'être peu accessible. Une information sous forme numérique (en complément ou à la place du format papier) sera nécessaire pour répondre aux besoins divers et variés des personnes concernées. Une référence qui revient fréquemment en terme d'accessibilité numérique sont les *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)*. Publiées par la *Web Accessibility Initiative (WAI)* du *World Wide Web Consortium (W3C)*. Ces lignes directrices sont mentionnées et font références dans les législations de nombreux pays à travers le monde (W3C, 2023). En Suisse, elles apparaissent dans la norme eCH-0059. Les WCAG ont cependant deux limitations principales. La première vient probablement de leur ancrage historique dans le web. En effet, elles étaient, à l'origine, très fortement liées au format HTML, employé majoritairement sur les sites web que nous consultons quotidiennement. À partir de la version 2.0 des WCAG, le W3C tente d'être plus général et moins liés à une technologie spécifique (p. ex., le HTML) (W3C, 2008). Dans cette même direction, le W3C publie également des conseils généraux (non normatifs, qui ne font donc pas office de lignes directrices) pour l'application des principes WCAG 2.0 sur des contenus non web (W3C, 2024). La seconde limitation concerne l'accessibilité cognitive, bien que de nombreux principes des WCAG permettent de lever certaines barrières

cognitives. De manière générale, les normes WCAG visent traditionnellement et principalement à rendre une interface utilisable par les personnes ayant des déficiences sensorielles et/ou physiques (vision, audition, motricité). En soit, elles ne sont pas suffisantes pour répondre aux besoins de toutes les personnes en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. À noter que des directives complémentaires (*Supplemental Guidance*) et donc non comprises dans les WCAG, nommée *Making Content Usable for People with Cognitive and Learning Disabilities* sont réalisées par un groupe de travail de la WAI (W3C, 2021). Ce travail supplémentaire donne des pistes prometteuses. Cependant, à notre connaissance aucunes normes (ni au niveau suisse ni au niveau international) n'encadrent précisément cet aspect d'accessibilité cognitive de l'information. Toutes les démarches visant à rendre une information plus facile à lire et à comprendre (p. ex., Facile à lire et à comprendre en français, *Leichte Sprache* en allemand, *Easy to read* en anglais) sont plus que bienvenues, mais ce sont des méthodes de simplification de l'information et non pas des normes. Très probablement, elles aident à parcourir un bout du chemin vers une meilleure accessibilité cognitive, mais ne sont pas suffisantes en soi.

Dans le cadre éducatif suisse, l'accessibilités est mentionnée dans le **Programme de travail 2021-2024 de la CDIP** (2023). La CDIP a en effet chargé le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) de « parvenir à une compréhension commune des dispositions à prendre en termes d'accessibilité (mesures collectives) et de compensation des désavantages (ajustements individualisés) » (p. 14). Au niveau latin, dans son **Programme d'activité 2024 – 2027 de la CIIP** (s.d.), la CIIP fait de la gestion de la diversité une de ces priorités et stipule vouloir miser sur l'accessibilité et les possibilités offertes par les technologies, notamment en rendant les moyens d'enseignement romands accessibles à l'ensemble des élèves (CIIP, s.d.).

Adapter ou agir sur l'objectif revient à modifier le plan d'étude ou de formation. Une telle adaptation n'a de sens que dans les situations où un projet pédagogique individuel (PPI) est nécessaire. En terme d'accessibilité, il n'est donc possible d'agir que sur la tâche pédagogique en elle-même et sur l'information transmise durant la tâche pédagogique. Nous proposons de distinguer deux niveaux sur lesquels agir pour tendre vers une meilleure accessibilité dans ce contexte :

1. Rendre accessible le contenant : soit l'accessibilité « classique » de l'information sous sa forme pure. Autrement dit, le support qui véhicule l'information, pour lesquels la majorité des normes WCAG seraient applicables (contraste, taille, texte alternatif, etc.) ;
2. Rendre accessible le contenu : soit l'accessibilité plus de l'ordre « cognitive », où l'on visera à agir principalement au niveau de la tâche, soit en l'ajustant ou en la changeant entièrement. Certaines directives du WCAG peuvent aider à réduire les barrières à ce niveau, mais elles ne sont pas suffisantes en soi (p. ex., les directives en lien avec le niveau de lecture ou le temps d'évocation).

Il est important de distinguer les barrières existantes entre ces deux niveaux pour deux raisons : (1) cela facilite l'identification, l'anticipation et la remédiation des problématiques d'accessibilité en amont et (2) cela permet de créer une tâche en elle-même qui comporte le moins de barrières inhérente possibles et/ou de proposer une tâche alternative dès le début de la conception. En effet, si une tâche comporte trop de barrières intrinsèques, il deviendra impossible de la rendre accessible uniquement en agissant sur sa forme, sa présentation. Par rapport aux autres concepts développés dans cet article, c'est majoritairement sur le dernier niveau, c'est-à-dire rendre accessible le contenu, que l'accessibilité s'enchevêtre avec la CUA et la différenciation pédagogique.

La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

La CUA a pour objectif de rendre les apprentissages accessibles à l'ensemble des apprenantes et apprenants, sur le même modèle que l'accessibilité architecturale qui vise à rendre un bâtiment accessible à toutes et tous. Dans l'optique de la CUA, chacune et chacun a des besoins, des motivations, des stratégies et des moyens différents pour accéder à l'information et s'engager dans la tâche (Alvarez et al., 2020). À la place de réagir à un besoin qui apparaîtrait durant une leçon ou une thématique, il s'agit de proposer plusieurs moyens d'engagement, de représentation, d'action et

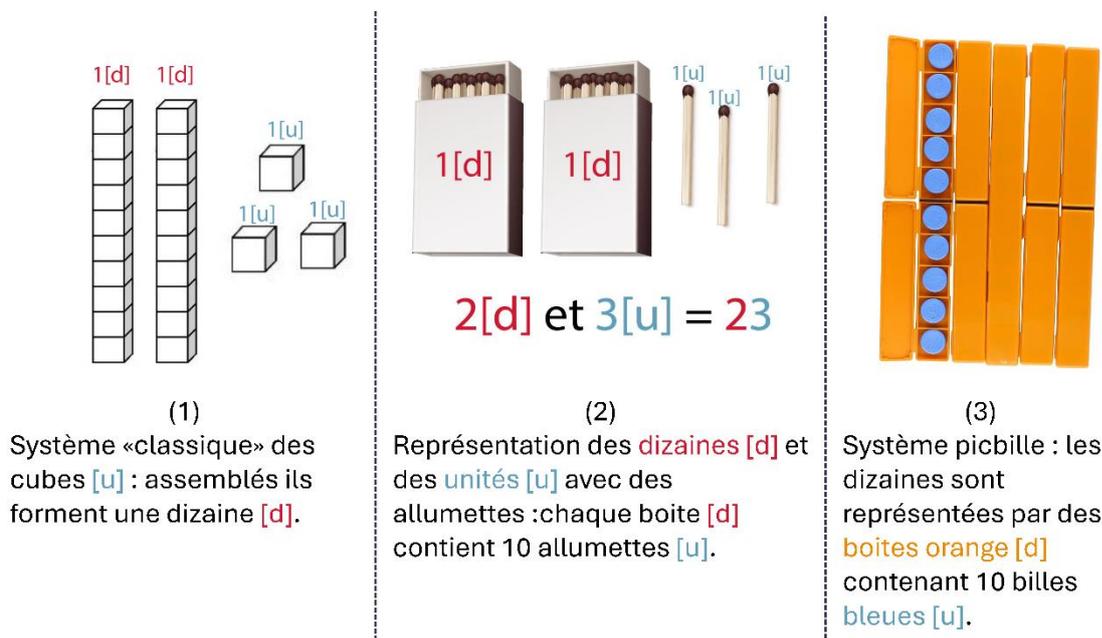
d'expression à priori pour l'ensemble des élèves. Ainsi, le corps enseignant prévoit dès le départ un éventail de moyens et de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de chaque apprenante ou apprenant, anticipant les besoins avant qu'ils n'émergent (Bergeron et al., 2012). Il ne s'agit pas de proposer à chaque leçon une panoplie de supports pour aborder une même notion – ce qui serait irréalisable au quotidien –, mais de varier les représentations, les moyens d'expression et d'actions au sein d'une même thématique ou d'un ensemble de leçon. Chaque apprenante et apprenant est ensuite libre de choisir le moyen ou la manière qui lui convient le mieux pour réaliser la tâche.

Exemple varier les représentations :

Lors d'un ensemble de leçon sur la notion de dizaine [d] et d'unité [u], l'enseignante ou l'enseignant propose plusieurs représentations : (1) les cubes de 1 [u] et les barres de 10 cubes [d] ; (2) des allumettes [u] ainsi que des boîtes d'allumettes à remplir avec 10 allumettes [d] ; (3) le système picbille, où les dizaines sont représentées par des boîtes [d] contenant des billes [u]. La Figure 1 illustre ces trois représentations.

Deux autres éléments facilitants la compréhension pourraient-être (1) l'utilisation d'un code couleur uniforme et constant durant les leçons : les unités [u] en bleu, les dizaines [d] en rouge, les centaines [c] en vert ; ou encore (2) laisser la liberté aux élèves de noter ces notions indifféremment, avec couleur (7d 4u ou 74) ou sans couleurs (74). Il est fortement probable que l'élève, dès qu'il est prêt, passe à la notation « la plus rapide », c'est-à-dire 74 (sans couleurs). Lui laisser entre-temps employer la notation qui lui convient le mieux lui permettra probablement d'être plus efficace et de mieux apprendre. Pour certaines et certains élèves, cette manière de faire sera nécessaire. Pour d'autres, elle ne sera qu'avantageuse.

Figure 1 : Trois représentations différentes des unités et des dizaines



Un autre élément qui apparait de manière transversale dans la CUA est de favoriser l'agentivité de l'apprenante et de l'apprenant (CAST, 2024), soit le fait de devenir actrices et acteur de ses apprentissages. Le développement de cette agentivité se retrouve dans la CUA de manière transversale. Proposer et permettre aux élèves de choisir parmi des manières différentes d'accéder à l'information ainsi que plusieurs manières d'action et d'expression pour restituer leurs résultats font partie de l'apprendre à apprendre (CAST, 2024). Bien entendu, il s'agit de les amener à prendre petit à petit de plus en plus d'autonomie et d'agilité dans ce processus pour qu'elles et ils puissent développer, choisir et utiliser les méthodes les plus efficaces. Plus concrètement, la CUA propose un ensemble de bonnes pratiques catégorisées en trois axes et trois niveaux illustrés par le tableau de la Figure 2.

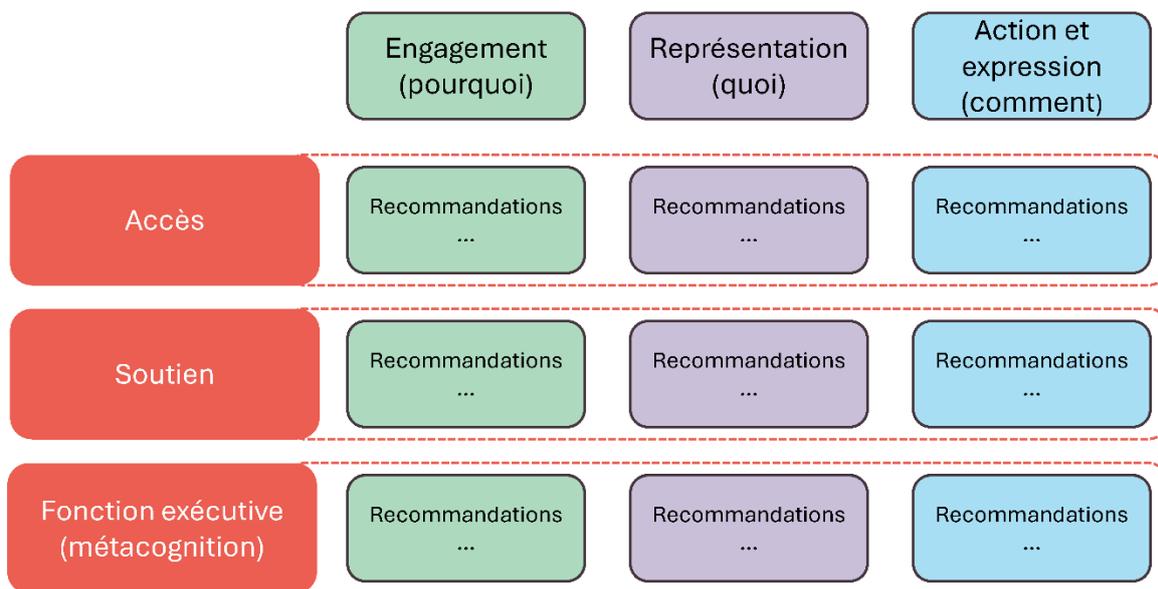
Les trois niveaux, soit les colonnes verticales verte, violette et bleue sur la Figure 2, sont :

- L'engagement (le pourquoi) ;
- La représentation (le quoi) ;
- L'action et l'expression (le comment).

Ensuite, chacun de ces axes est exprimé selon trois mêmes niveaux (encadrés oranges dans la Figure 2) :

1. « Accès », ce sont des recommandations pour faciliter l'accessibilité et l'accès à l'objet de l'apprentissage et de la tâche de manière générale ;
2. « Soutien », ce sont des recommandations pour soutenir l'effort, la motivation et la compréhension tout au long de la tâche ou d'une thématique ;
3. « Fonctions exécutives », ce sont des suggestions permettant de soutenir les fonctions exécutives et la métacognition tout au long du processus d'apprentissage.

Figure 2 : Schéma représentant la structure de la CUA



Chacune des cases est constituée de plusieurs pistes ou recommandations concrètes, par exemple « 8.1 Clarifier le sens et la finalité des objectifs » ou encore « 3.1 Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages » (CAST, 2024). Souvent, ces pistes sont déjà employées par le corps enseignant, telles que « 6.4 Améliorer la capacité de suivi des progrès » qui consiste à utiliser par exemple des portfolios de compétences, des auto-évaluations ou encore des évaluations formatives. Les principes proposés par la CUA ne sont donc pas des pratiques pédagogiques entièrement nouvelles. Il faut plutôt concevoir la CUA comme un rassemblement de pratiques fondées sur les preuves dont certaines sont déjà utilisées dans la pratique. L'innovation centrale de la CUA est d'imaginer l'enseignement comme un buffet constitué d'une variété de modalités d'apprentissage où chacune et chacun va apprendre en choisissant celle qui lui correspond le mieux.

Pour une définition complémentaire de la CUA, vous pouvez vous référer à [l'article de Alvarez dans ce même numéro](#). Le [Center for Applied Special Technology](#), l'organisme à l'origine de ce concept, met également à disposition des descriptifs très détaillés.

L'accessibilité ou la CUA ?

Les recommandations « 1.1 Prendre en charge les opportunités de personnalisation de l'affichage des informations » et « 1.2 Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations » impliquent de suivre, *a minima*

partiellement, des normes d'accessibilités tel que les WCAG. Cependant, comme nous l'avons montré, les normes WCAG ne sont pas suffisantes pour agir sur toutes les barrières présentes dans l'école d'aujourd'hui.

La CUA n'est pas à mettre en compétition ou en comparaison avec l'accessibilité. La CUA est un cadre de référence permettant d'éliminer ou *a minima* de réduire les obstacles liés à l'information et à la communication dans le contexte scolaire. La CUA permet donc une meilleure accessibilité.

Différenciation pédagogique et CUA

La différenciation pédagogique

Globalement, la différenciation pédagogique est un processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant ajuste son enseignement aux différents besoins identifiés chez les élèves de sa classe, afin de permettre à chacune et chacun d'atteindre un but d'apprentissage (Forget, 2018 ; Leroux & Paré, 2016 ; Stradling & Saunders, 1993).

La différenciation pédagogique repose sur le constat de l'hétérogénéité des élèves et sur le postulat d'éducabilité (Meirieu, 2008) – chacune et chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables. Elle s'appuie également sur les décisions des politiques éducatives, d'en donner la possibilité et les moyens aux apprenantes et apprenant, c'est-à-dire d'assurer l'équité (Forget, 2018 ; Forget & Lehraus, 2015). Ces éléments ressortent dans les documents suisses officiels. Alors que les cantons adhérant à Harnos s'engagent à assurer l'équité au sein du système éducatif suisse (CDIP, 2015), le programme de travail 2021-2024 de la CDIP (2023) mentionne explicitement son objectif de contribuer à l'équité du système d'éducation. Une commission « Équité et Formation (CoEF) » a été constituée à cet effet en 2022 par la CDIP (CDIP, 2022). Dans sa **Déclaration relative aux finalités et objectifs** (CIIP, 2003), l'École publique romande, sur la base des principes d'éducabilité et d'équité (Point 2, iii et iv) relève « différencier ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves » pour assumer sa mission de formation (Point 2, lettre d).

La différenciation pédagogique renvoie à des ancrages théoriques et pratiques hétérogènes, ce qui ne facilite pas le travail de délimitation du champ (Forget & Lehraus, 2015). Il est toutefois possible de « dégager de la littérature une définition générale qui rassemble les auteurs, tant francophones qu'anglophones, autour d'un noyau dur commun » (Forget, 2018, p. 30). Selon la définition de Przemyski (2004), qui parle d'une « pédagogie de processus », il s'agit de mettre en œuvre « un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (p. 10). Elle doit donc permettre à chaque apprenante et apprenant d'atteindre les objectifs fixés légalement (Kahn, 2010). Concernant le contexte suisse, il s'agit des plans d'études de l'école obligatoire (**Plan d'Études Romand**, **Lehrplan 21** et **Piano di Studio**) ou des autres plans de formation existants aux degrés supérieurs.

Plus concrètement, il s'agit tant de concevoir des situations collectives d'apprentissage en fonction de la classe que d'apporter, au besoin, des ajustements (Forget, 2018 ; Prud'homme & Bergeron, 2012). Les démarches et gestes à poser exigent des enseignantes et enseignants de bien connaître les élèves qui composent leur classe. La différenciation peut se faire à quatre niveaux, qui interagissent entre eux et peuvent donner lieu à des combinaisons multiples (Caron, 2003, 2008 ; Forget, 2018 ; Gouvernement du Québec, 2006 ; Meo, 2008 ; Tomlinson, 1999, 2004) :

1. *Les contenus*, c'est-à-dire ce que les élèves vont apprendre (les faits, concepts, principes et compétences propres à une discipline scolaire). Il s'agit par exemple de proposer des textes avec des niveaux de lecture variés, des thématiques différentes pour le développement d'une compétence, plusieurs choix de problèmes à résoudre ou encore de valoriser les projets personnels ou d'établir des contrats d'apprentissage pour certains élèves. Le contenu de l'enseignement peut être ajusté selon les compétences de chacune et chacun.

2. Les *processus*, c'est-à-dire la manière dont les apprentissages sont réalisés (les modalités d'apprentissage). Par exemple, les formes et les degrés de guidage par l'adulte, les outils (livres, vidéos, sites web, articles), les démarches (déductives/inductives, enseignement explicite) ou encore les stratégies d'apprentissage proposées. Ainsi, le processus peut être ajusté « en vue d'une transmission optimale des savoirs » (Tomlinson, 2004).
3. Les *productions*, c'est-à-dire les moyens par lesquels les apprenantes et apprenants démontrent ce qu'elles et ils ont appris (le résultat de l'apprentissage). Par exemple, présentation orale ou écrite, type de support (affiche, débat d'idées, blog), choix entre deux sujets lors d'une évaluation avec les mêmes objectifs et critères d'évaluation pour toutes et tous les élèves. Cela permet d'évaluer chaque élève selon ses forces et ses champs d'intérêt.
4. Les *structures*, c'est-à-dire les modalités d'organisation d'une situation d'apprentissage (le contexte d'apprentissage). Par exemple, varier les types de regroupement des élèves (groupes de besoins, niveaux, intérêts, tutorat entre élèves, etc.), offrir la possibilité de travailler de manière individuelle, par deux ou en petits groupes, diversifier la disposition de la classe (coin lecture, coin travail collectif, coin travail en individuel, etc.). Cependant, certains auteurs (Forget, 2018) considèrent que ce dernier point relève plus d'une diversification que d'une différenciation de l'enseignement ; l'enseignante ou l'enseignant propose des conditions d'enseignement des d'apprentissage variées indépendamment du profil des élèves, tandis que la différenciation consiste à identifier des besoins précis pour adapter ces conditions aux besoins de ses élèves.

Les possibilités de différencier laissées aux enseignantes et enseignants dépendent non seulement de l'organisation structurelle du système éducatif – par exemple, la question des ressources, de leur nature et de leur répartition, présenté dans notre introduction –, mais aussi, à un niveau plus local, des cultures d'établissement – quelle est la posture de l'établissement concernant le redoublement ? l'enseignante ou l'enseignant peut-elle ou peut-il compter sur l'aide d'une ou d'un autre professionnel lors de certaines périodes hebdomadaire ? quelle est la nature de la collaboration avec les autres professionnelles et professionnels ? comment les élèves sont-ils évalués ? (Forget, 2018). En Suisse, l'éducation est de la responsabilité des cantons et des établissements. Il est donc difficile de circonscrire précisément où commence et où s'arrête la différenciation pédagogique. Toutefois, en nous basant sur des prescriptions nationales et intercantionales et le choix de définition retenu, nous proposons des pistes suivantes pour délimiter la différenciation pédagogique en Suisse romande :

- Les démarches collectives et ajustements de différenciation pédagogique doivent permettre d'atteindre les objectifs fixés et *ne touchent donc pas aux objectifs d'apprentissage et d'évaluation*. Ainsi, les adaptations des plans d'étude ou de formation ne rentrent pas dans ce cadre. Notons que, partant du postulat d'éducabilité, la différenciation pédagogique doit permettre à chaque élève de développer son plein potentiel (Gillig, 1999). C'est la raison pour laquelle des adaptations pour un élève ne devraient pas être envisagés avant de s'être assuré que l'enseignement dispensé réponde au mieux à ses besoins.
- L'enseignante ou l'enseignant *peut mettre en place les démarches de différenciation pédagogique en classe de sa propre initiative*. Cela n'est pas le cas des mesures nécessitant une décision dépassant la marge de manœuvre de l'enseignante ou l'enseignant en classe. Il s'agit notamment des aménagements de type compensation des désavantages⁵ ou des mesures de pédagogie spécialisée renforcées pour les élèves scolarisés à l'école régulière. La décision en vue de l'attribution de telles mesures nécessite un réseau impliquant divers actrices et acteurs (autres professionnelles et professionnels de la pédagogie, direction d'établissement ou services de l'enseignement spécialisé, parents, etc.). La marge de manœuvre de l'enseignante ou l'enseignant dépend ici des décisions prises dans le cadre du réseau. Par exemple, elle dépendra des professionnelles et professionnels intervenant dans sa

⁵Par aménagement, nous entendons les adaptations formelles individuelles des conditions d'apprentissage et d'évaluation sans modification des objectifs d'apprentissage ou de formation.

classe et de la nature de leur collaboration. Elle dépendra aussi de l'éventuel matériel mis à disposition dans le cadre du déploiement de ces mesures, ce qui nous amène à la piste suivante.

- Les démarches de l'enseignante ou enseignant *dépendent des ressources à sa disposition* (infrastructure, matériel, autres professionnelles et professionnels intervenant en classe mesures attribuées à certains élèves). Ces ressources dépendent elles-mêmes des décisions prises au niveau de l'établissement, des services de l'enseignement, voir même du matériel personnel des élèves (p. ex. moyens auxiliaires de l'AI, tablette, etc.). Par exemple, si des tablettes numériques sont mises à disposition des élèves, cela permettra à l'enseignante ou l'enseignant d'une part de proposer, dans certaines situations, l'utilisation des fonctions intégrées au système d'exploitation (p. ex., lecture automatique, sous-titres, dictionnaire électronique) et d'autre part de donner accès à des contenus didactiques de manière plus flexible via des applications ou sites adaptés aux besoins des élèves. Ces diverses ressources – matérielles et personnelles – sont d'autant plus nécessaires qu'elles peuvent tant soutenir la mise en œuvre de la CUA que de la différenciation pédagogique.

Pour plus de précisions sur la différenciation pédagogique, les aménagements et les adaptations dans le contexte suisse, nous vous renvoyons à la [fiche introductive du CSPS](#) et à sa Figure 2 (Ayer & Salamin, 2018).

Différences entre la CUA et la différenciation pédagogique

Dans la littérature scientifique, d'un point de vue théorique, il n'y a pas de consensus quant au fait de déterminer si la différenciation pédagogique et la CUA sont des approches complémentaires, si la CUA englobe la différenciation pédagogique ou si les deux modèles sont fondamentalement différents – voire incompatibles. Les conclusions tirées par les chercheuses et chercheurs qui ont tenté l'exercice dépendent des définitions auxquelles elles et ils se réfèrent, voire des interprétations nécessaires selon le contexte. Relevons que ces deux approches ont beaucoup évolué avec le temps par rapport à leur définition initiale et tendent à se rapprocher de plus en plus avec les années (Griful-Freixenet et al., 2020, 2021). Ainsi, la CUA, qui initialement vise à anticiper les besoins de chacune et chacun et à leur offrir plusieurs choix, a évolué vers un modèle plus flexible, avec des options personnalisables pour répondre aux besoins individuels. La différenciation pédagogique, quant à elle, qui réagit aux besoins de l'ensemble de la salle de classe, a évolué vers un modèle qui anticipe et offre différentes voies à l'ensemble des élèves pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage (Forget, 2018 ; Griful-Freixenet et al., 2020).

De notre point de vue et partant des éléments que nous avons présentés dans cet article, la CUA et la différenciation pédagogique ne s'excluaient mais se renforceraient en tant qu'outils au service de l'école inclusive. Par exemple, la mise à disposition d'une panoplie de moyens *à priori*, comme le propose la CUA, augmente les possibilités et la marge de manœuvre des enseignantes et enseignants pour différencier et permet d'autant plus de diminuer le recours à des mesures individuelles.

Conclusion

Il est parfois difficile de s'y retrouver quant à la signification de diverses notions pourtant couramment utilisées en éducation. Les notions d'accessibilité, de CUA et de différenciation pédagogique ne font pas exception à cela. Cette confusion est compréhensible, car ces notions ont des origines et des évolutions différentes, des significations plurielles et sont utilisées depuis déjà des décennies dans divers domaines allant de la recherche à la pratique, en passant par les prescriptions politiques. Il en résulte une difficulté pour les acteurs de l'éducation de développer un langage commun. Pourtant, cet exercice est essentiel, car il favorise la collaboration interprofessionnelle, interservices / intracantonale et intercantonale, ainsi que la poursuite d'objectifs communs – dont celui d'assurer l'équité dans l'éducation, indispensable au déploiement d'une école inclusive.

Cet article est une première tentative pour clarifier et situer les notions d'accessibilité, de CUA et de différenciation pédagogique en tenant compte du contexte Suisse. L'exercice étant complexe pour les raisons déjà invoquées, nous

avons choisi de partir et de nous limiter à un cadrage théorique ou/et des définitions qui font consensus au niveau international, tout en tenant compte des politiques éducatives en vigueur en Suisse. Notons que, certaines sources étant issues d'un contexte francophone, ces définitions nécessiteraient des ajustements aux contextes culturels et linguistiques suisse alémanique et tessinois. S'agissant plus concrètement des mesures et pratiques, mentionnons qu'il nous semble impossible de circonscrire précisément celles qui *rentrent* strictement dans le cadre de ces définitions tant elles dépendent du contexte. Les normes WCAG, les recommandations de la CUA ou encore la différenciation pédagogique avec ses quatre niveaux et les pistes que nous proposons peuvent servir de base. Relevons qu'elles poursuivent toutes le même objectif, de rendre les apprentissages accessibles à toutes et tous, ou du moins au plus grand nombre. Nous les considérons donc comme des mesures et pratiques au service de l'inclusion ou tout simplement des mesures et pratiques inclusives.

Au début de cet article nous nous sommes demandés à quel point notre école est inclusive. Laissant de côté les nombreux facteurs d'influence qui dépassent les propos de cet article, nous souhaitons revenir sur l'obstacle majeur qu'est le fonctionnement de l'enseignement spécialisé et régulier en deux silos. Comment pouvons-nous faire fonctionner un système éducatif qui vise l'inclusion si l'enseignement spécialisé n'est lui-même pas pleinement intégré dans le système régulier ? Combiné avec des mesures centrées en premier lieu au niveau de la classe – plutôt qu'individuelle – ce découplage permettrait d'optimiser et de libérer des ressources au bénéfice du groupe classe et probablement de soulager en partie le corps enseignant.

La rédaction de cet article nous a également amené à être confronté à la question de l'évaluation sommative/certificative. Comment passer de l'évaluation des élèves dans le cadre de l'école inclusive à l'évaluation certificative, voire sélective ? Comment conserver ou retirer à ce moment-là les mesures et pratiques inclusive ? Ou est-ce que la manière d'évaluer doit être repensée ? Finalement, dans quelle société souhaitons-nous vivre ? Une société où tout le monde a des chances de trouver sa place ou une société à deux vitesses ? Comme le relève Maulini (2015), « les nations socialement et économiquement les plus homogènes ont en général des systèmes scolaires moins sélectifs que les autres, parce que le destin des personnes y dépend moins qu'ailleurs de leur diplôme, et qu'on leur accorde le temps d'apprendre ensemble avant de songer à les distinguer de leur voisin (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010) ».

Autrice et auteur



Géraldine Ayer
Collaboratrice scientifique SZH/CSPS
geraldine.ayer@csp.ch



Robin Morand
Collaborateur scientifique SZH/CSPS
robin.morand@csp.ch

Références

- Alvarez, 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(03), 2-9. <https://doi.org/10.57161/r2024-03-01>
- Alvarez, B., Vergaram, P.A., & Iglesias, I. (2020). Decaffeinated UDL: Chile in Quest of Inclusive Education. In S. L. Gronseth & E. M. Dalton. *Universal access through inclusive instructional design: international perspectives on UDL*. Routledge.
- Ayer, G., & Salamin, M. (2021). *Informations sur les fiches du CSPS et de la CIIP à l'attention du corps enseignant*. Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS).

- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2012) La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bundesgericht. (2015). Urteil BG 2C_590/2014 vom 27.03.2015. https://www.bger.ch/ext/eurospider/live/de/php/aza/http/index.php?lang=de&type=show_document&highlight_dolid=aza://04-12-2014-2C_590-2014&print=yes
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, 55-56
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- CAST (2024). The UDL Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2015). *BILAN 2015 : Harmonisation des éléments visés par l'art. 62, al. 4, Cst. dans le domaine de la scolarité obligatoire*. https://edudoc.ch/record/117987/files/bilanz2015_bericht_f.pdf
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2022). *Règlement de la Commission Équité et formation (CoEF) du 27 janvier 2022*. Comité de la CDIP. https://edudoc.ch/record/223574/files/Regl_KoBiGe_f.pdf
- Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2023). *Programme de travail 2021-2024. Version actualisée 2024*. <https://edudoc.ch/record/213098/files/programme-de-travail-CDIP-2021-2024.pdf>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2003, 30 janvier). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. https://www.ciip.ch/files/8/Declaration_CIIP_Finalites-objectifs_ecole_2003-01-30
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]. (s.d.). *Programme d'activité 2024-2027*. www.ciip.ch/files/8/PA_CIIP_2024-2027.pdf
- Forget, A., & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*, Université de Genève (1^{ère} éd.) Freiwilige Schulsynode Basel-Stadt [FSS]. (2022, 19. Januar). Kantonale Volksinitiative für den Ausbau der separativen Angebote an der integrativen Schule Basel-Stadt. https://www.fss-bs.ch/wp-content/uploads/2022/01/02_2022_Foerderklassen_Initiative_Unterschriftenbogen.pdf
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck Université.
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021) Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>,
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée* (1^{ère} éd.). de Boeck.
- Komitee für eine Schule mit Zukunft. (2024). *JA zur Förderklasseninitiative*. www.schule-mit-zukunft.ch
- Lanners, R. (2022). Maîtrise des coûts ou la gestion des ressources en pédagogie spécialisée. *Revue Suisse De pédagogie spécialisée*, 12(2), 55–59. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1076>
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique ? *Vivre le primaire*, 29(1), 35-37.

- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), RS 151.3 (2002, 13 décembre ; État le 1^{er} juillet 2020. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr>
- Maulini, O. (2015). La pédagogie différenciée et ses pièges : comment les déjouer ? Laboratoire Innovation Formation Education [LIFE]. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1502.pdf>
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure* 52(2), 21-30. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Neue Zürcher Zeitung [NZZ]. (2024, 19 juillet). «Integration nur um der Integration willen ist der falsche Weg».
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. <https://iris.who.int/handle/10665/42418>
- Parti libéral radical [PLR]. (2024, 22 juin). *L'école obligatoire à bout de souffle : retour à sa mission initiale : 17 champs d'action pour une formation scolaire équitable et orientée vers l'avenir*. https://www.plr.ch/fileadmin/documents/fdp.ch/pdf/FR/Positions/Formation_recherche_et_innovation/Papiers_de_position/20240622_PP_Bildung_f.pdf
- Przemyski, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette.
- Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35, 127–137.
- Syndicat des enseignants romands [SER] / Syndicat des services publics [SSP]. *Conférence de presse –Ecole à visée inclusive. Principaux résultats de l'enquête menée par le SER et le SSP*. [https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2024-05/2024.05.22-Conférence presse SER-SSP_Ecole inclusive.pdf](https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2024-05/2024.05.22-Conférence%20presse%20SER-SSP_Ecole%20inclusive.pdf)
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing Responsibility for Differentiating Instruction. *Roepers Review*, 26(4), 188-189. <http://doi.org/10.1080/02783190409554268>
- 19h30 (2023, 20 août). *Christophe Darbellay, président de la Conférence intercantonale de l'instruction publique à propos de l'école inclusive*. RTS. <https://www.rts.ch/info/dialogue/2024/article/ecole-inclusive-une-ecole-pour-tout-le-monde-est-ce-que-ca-fonctionne-28550771.html>