

3

Offrir diverses possibilités

Sur le plan de la compréhension



Quoi

Le but de l'éducation n'est pas de rendre l'information accessible, mais plutôt d'enseigner comment faire un bon usage de cette information accessible. Des décennies de recherche en sciences cognitives ont démontré que la capacité de transformer de l'information accessible en connaissances utilisables n'est pas un processus passif, mais actif. Construire des connaissances utilisables et accessibles pour la prise de décision future ne dépendent pas seulement de la perception de l'information, mais de «compétences de traitement de l'information» actives, comme la participation sélective, l'intégration de nouvelles informations aux connaissances antérieures, la catégorisation stratégique et la mémorisation active. Les compétences des individus diffèrent considérablement quant au traitement de l'information et dans l'accès à leurs connaissances antérieures.

Traduction libre, CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>

3.1 Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base

- Ancrer les nouveaux apprentissages en établissant un lien avec les connaissances antérieures pertinentes et en les activant (ex. : en utilisant des images, des vidéos, des schémas sémantiques, des tempêtes d'idées, etc.)
- Utiliser des organisateurs graphiques comme le SVA, les cartes conceptuelles
- Préenseigner les concepts prérequis à travers des démonstrations ou des modèles
- Relier les concepts avec des analogies et des métaphores pertinentes
- Établir des liens interdisciplinaires explicites (ex. : utiliser les stratégies de lecture pour le cours d'univers social)
- Faire une mise en contexte en faisant des liens avec le vécu et les expériences personnelles des élèves



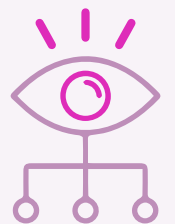
3.2 Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions

- Surligner ou faire ressortir les éléments clés d'un texte, d'un graphique, de diagrammes, de formules, etc.
- Utiliser des résumés, des organisateurs graphiques, des routines d'organisation d'unité, des routines d'organisation de concept/leçon et des routines de maîtrise de concept pour mettre l'accent sur les idées et les relations clés
- Utiliser plusieurs *exemples oui* et *exemples non* pour mettre l'accent sur ce qui est attendu
- Utiliser des indices pour attirer l'attention sur les éléments essentiels
- Mettre en évidence les compétences acquises précédemment qui peuvent être utilisées pour résoudre de nouveaux problèmes



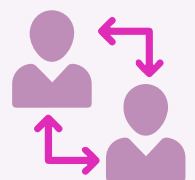
3.3 Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information

- Donner un soutien explicite pour chaque étape d'un processus séquentiel
- Fournir des options pour les méthodes et les approches organisationnelles (ex. : tableaux et algorithmes pour le traitement des opérations mathématiques)
- Fournir des modèles interactifs qui guident l'exploration de nouveaux concepts
- Procéder par étayage pour soutenir les stratégies de traitement de l'information
- Fournir plusieurs points d'entrée à une leçon et des voies facultatives à travers le contenu (ex. : explorer de grandes idées à travers des œuvres dramatiques, les arts et la littérature, le cinéma et les médias)
- Segmenter l'information en éléments plus petits
- Diffuser progressivement l'informations (ex. : mise en évidence séquentielle)
- Éliminer les distractions inutiles à moins qu'elles ne soient essentielles à l'intention pédagogique
- Favoriser une présentation multimodale de l'information (images, vidéos, animations, graphiques, symboles, schémas, infographies, cartes, etc.)
- Donner les consignes sous différentes formes (à l'oral, à l'écrit, en ligne, etc.)
- Varier les logiciels de présentation (ex. : PowerPoint, Prezi, GoogleSlide, etc.)



3.4 Maximiser le transfert et la généralisation

- Fournir des listes à cocher, des organisateurs, des notes sur des pense-bêtes, des rappels électroniques
- Promouvoir l'utilisation de stratégies et d'appareils mnémoniques (ex. : l'imagerie visuelle, les stratégies de paraphrase, etc.)
- Intégrer des opportunités de révision et de pratique (ex. : entre pairs, avec élèves experts, avec l'enseignant, avec des capsules vidéos, etc.)
- Fournir des modèles, des organisateurs graphiques, des cartes conceptuelles pour prendre en charge la prise de notes
- Fournir un étayage qui connecte de nouvelles informations à des connaissances antérieures (ex. : des toiles de mots, des cartes conceptuelles à moitié complétées)
- Intégrer de nouvelles idées dans des idées et des contextes familiers (ex. : utilisation de l'analogie, de la métaphore, du théâtre, de la musique, d'un film, etc.)
- Fournir des opportunités explicites et soutenues pour généraliser l'apprentissage à de nouvelles situations (ex. : différents types de problèmes mathématiques ayant un lien direct avec la vie courante (faire l'épicerie, faire une recette, faire une construction, etc.)
- Offrir plusieurs opportunités échelonnées dans le temps pour revoir les idées clés et faire des liens entre les idées
- Offrir des opportunités d'apprentissage authentiques
- Offrir des opportunités de communication de l'apprentissage à travers des projets
- Faire des liens avec la communauté
- Favoriser l'expérimentation et la manipulation



Références:

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org> (Traduction libre)
BELLEAU, J. Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA). Québec : CAPRES, 2015. Repéré à <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/04/15.04-Dossier-CAPRES-CUA.pdf>
Senécal, I. La pédagogie inclusive: conception universelle de l'apprentissage, Collège Sainte-Anne, 2015