

Guide de l'enseignement inclusif à Columbia

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	2
INTRODUCTION	3
PRINCIPE 1 : INSTAURER ET ENCOURAGER UN CLIMAT DE CLASSE QUI FAVORISE LE SENTIMENT D'APPARTENANCE DE CHAQUE ÉTUDIANT.E.	8
PRINCIPE 2 : ÉTABLIR DES ATTENTES EXPLICITES.....	14
PRINCIPE 3 : CHOISIR DU CONTENU DE COURS QUI RECONNAÎT LA DIVERSITÉ ET LES OBSTACLES À L'INCLUSION	18
PRINCIPE 4 : CONCEVOIR TOUS LES ÉLÉMENTS DU COURS POUR LES RENDRE ACCESSIBLES	22
PRINCIPE 5 : RÉFLÉCHIR À SES CONVICTIONS SUR L'ENSEIGNEMENT AFIN D'OPTIMISER LA CONNAISSANCE DE SOI ET L'ENGAGEMENT À L'ÉGARD DE L'INCLUSION	26

« L'excellence en enseignement et en apprentissage exige l'inclusion des identités, expériences et talents uniques de chaque membre de la population étudiante. Le guide de l'enseignement inclusif du centre d'enseignement et d'apprentissage à Columbia est une excellente ressource qui aidera le personnel enseignant et les diplômé.e.s en enseignement à mieux comprendre les différentes facettes de l'enseignement inclusif et à apporter des changements significatifs dans leurs classes. Comme le recteur Bollinger le rappelle dans son énoncé de mission sur la diversité, bâtir une communauté universitaire diversifiée ne se fait pas en un claquement de doigts. Il faut un engagement soutenu, un effort concerté et l'attention de tous. J'espère que le guide et les programmes connexes du centre vous fourniront les ressources dont vous avez besoin pour améliorer l'apprentissage de tout le monde. »

Soulaymane Kachani

Vice-recteur à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'innovation, Université Columbia

« La création d'un accès égal et équitable aux possibilités d'apprentissage est au cœur du travail que le centre d'enseignement et d'apprentissage accomplit en accord avec l'engagement de Columbia à l'égard de l'enseignement axé sur l'apprenant.e. La pédagogie inclusive repose sur une pratique réfléchie et la prise de conscience des valeurs et suppositions implicites qui motivent chaque décision relative à la conception des cours et aux pratiques en classe (en personne et en ligne). L'enseignement doit être guidé par une intention et une volonté à remettre en question les pratiques de longue date. Pour y parvenir, il faut un examen franc du pouvoir et de la dynamique entre la population étudiante et le personnel enseignant, mais aussi de la dynamique au sein de la population étudiante elle-même. Les résultats en valent la peine : une transparence de l'intention, des conversations explicites sur l'apprentissage ainsi qu'un partage du pouvoir et de la responsabilité pour préparer le terrain à l'apprentissage. »

Catherine Ross

Directrice générale

Centre d'enseignement et d'apprentissage, Université Columbia

« L'Université Columbia est un lieu extraordinaire lorsqu'une place spéciale est réservée aux diverses identités et expertises représentées par notre corps professoral, notre population étudiante et notre personnel d'exception. En travaillant ensemble dans un esprit de communauté, nous pouvons continuer de faire évoluer la culture sur le campus vers un climat d'inclusion où nous nous épaulons et tirons avantage de nos différences. Le Guide de l'enseignement inclusif à Columbia nous donne l'occasion de faire avancer cette conversation ensemble. »

Dennis A. Mitchell

Vice-recteur à l'avancement du corps professoral, Université Columbia

« Des directives explicites pour promouvoir l'enseignement inclusif sont d'une importance vitale pour des établissements comme l'Université Columbia qui formeront la prochaine génération d'universitaires, de leaders et d'enseignant.e.s de grande influence. »

Anne L. Taylor

Vice-doyenne des affaires universitaires

Vagelos College of Physicians and Surgeons, Université Columbia

Remerciements

Au nom du centre d'enseignement et d'apprentissage de l'Université Columbia, nous tenons à vous remercier de votre intérêt et de votre engagement à l'égard de l'enseignement inclusif, mais aussi d'avoir pris le temps d'examiner le présent *Guide de l'enseignement inclusif à Columbia*. Le personnel du centre espère que vous et vos étudiant.e.s le trouverez utile. Notre communauté continue de travailler pour faire de l'Université Columbia un lieu accueillant et inclusif pour tout le monde.

Christine Simonian Bean, Ph. D., directrice adjointe
Amanda M. Jungels, Ph. D., directrice adjointe principale
Programmes et services aux membres du corps professoral
Coprésidentes du groupe de travail sur l'enseignement inclusif

Auteur.e.s du Guide de l'enseignement inclusif à Columbia

Lucy Appert, Ph. D.
Directrice associée, Programmes et services aux membres du corps professoral

Christine Simonian Bean, Ph. D.
Directrice adjointe, Programmes et services
destinés au corps professoral
Coprésidente du groupe de travail sur
l'enseignement inclusif

Amanda Irvin, Ph. D.
Directrice, Programmes et services aux membres du corps professoral

Amanda M. Jungels, Ph. D.
Directrice adjointe principale, Programmes et services
destinés au corps professoral
Coprésidente du groupe de travail sur l'enseignement
inclusif

Suzanna Klaf, Ph. D.
Directrice associée, Programmes et services aux membres du corps professoral

Mark Phillipson, Ph. D.
Directeur, Programmes et services aux diplômé.e.s

Remerciement spécial

Centre d'enseignement et d'apprentissage :

Catherine Ross, directrice générale

Ian Althouse, directeur adjoint principal, Programmes et services aux diplômé.e.s

Caitlyn Esposito, gestionnaire des communications

Andrew Flatgard, concepteur principal de l'apprentissage, Programmes et services aux membres du corps professoral

Lakshmi Nair, concepteur de l'apprentissage, Programmes et services aux membres du corps professoral

Laura Nicholas, gestionnaire des communications et relations publiques

Marc Raymond, concepteur principal, Expérience et création

A. Maurice Matiz, directeur principal, Technologies pédagogiques

Zarina Mustapha, intégratrice Web principale

Bureau du vice-recteur à l'avancement du corps professoral :

Adina Berrios Brooks, rectrice adjointe à l'avancement du corps professoral

Shana Lassiter, rectrice adjointe à la diversité et à l'inclusion du corps professoral

Introduction

Pourquoi ce guide?

L'enseignement inclusif retient beaucoup l'attention sur les campus. On s'attend de plus en plus à ce que le personnel enseignant comprenne l'effet que l'environnement (intellectuel, social, émotionnel et physique) du cours peut avoir sur leur classe et réponde aux appels de la population étudiante et de l'administration pour la mise en place d'un environnement scolaire inclusif (Ambrose et coll., 170). Il ne s'agit pas seulement de tenir compte des préférences des étudiant.e.s en matière d'éducation : des décennies de recherche ont démontré que l'apprentissage ne se fait pas en vase clos. La manière dont les étudiant.e.s perçoivent l'environnement en classe (que la classe soit perçue comme un milieu accueillant et inclusif ou un espace « froid » propice à la marginalisation) peut avoir une incidence considérable sur leurs résultats d'apprentissage. De plus, la création d'un milieu d'enseignement inclusif est bénéfique pour l'apprentissage de l'*ensemble* des étudiant.e.s, car bon nombre des stratégies qui favorisent un climat productif encouragent aussi le développement personnel (180). Cependant, créer un environnement d'apprentissage qui soutient l'ensemble de la population étudiante peut être difficile, surtout si l'on tient compte de la multitude de façons dont l'inclusion et l'exclusion peuvent se manifester, entre autres dans les interactions entre étudiant.e.s ou entre le corps professoral et la population étudiante, dans le contenu et les politiques de cours, etc. Bien que l'inclusion et la diversité soient importantes pour la majeure partie du corps professoral, du personnel et de la population étudiante, ces sujets sont rarement abordés sous un angle pratique. Cette lacune laisse bien des professeur.e.s dans l'incertitude en ne sachant pas comment s'y prendre, malgré de fortes motivations philosophiques et pédagogiques dans certains cas.

Lorsque nous avons créé le *Guide de l'enseignement inclusif à Columbia*, notre objectif était d'aider les membres du personnel enseignant à trouver la bonne approche en leur présentant les **cinq principes de l'enseignement inclusif appuyés de stratégies pratiques et accessibles**. Nous voulions les aider à prendre connaissance des principes et stratégies de l'enseignement inclusif, à réfléchir à leurs propres pratiques en classe et les améliorer, et à avoir accès à des ressources pour un examen plus approfondi ou une meilleure application des principes dans un seul document.

Ce guide convient aux personnes qui connaissent bien l'enseignement inclusif ainsi qu'à celles qui s'initient à la création d'un milieu d'apprentissage inclusif. Les cinq principes sont tirés de pratiques fondées sur des données probantes, de sorte que les outils et les stratégies qui s'y trouvent reposent sur des recherches actuelles.

Nous voulions également inclure des stratégies à mettre immédiatement en pratique. Bien que certains changements puissent nécessiter une refonte du programme de cours, il est possible d'apporter de nombreux changements pour favoriser sans attendre un environnement inclusif.

De plus, les principes décrits dans le présent guide sont souples et peuvent être mis en œuvre de manière globale ou individuelle, de la façon qui convient le mieux à la discipline et à la classe.

Création du guide

Le travail de création a commencé en 2016 après que le centre d'enseignement et d'apprentissage (CTL) ait organisé un événement d'un jour, à savoir le [forum sur l'enseignement inclusif](#). Le forum a réuni des membres du corps professoral, du personnel, du personnel de recherche postdoctorale et de la population étudiante diplômée ou de premier cycle de Columbia pour leur permettre de discuter de leurs expériences sur la mise en place d'environnements d'enseignement inclusifs et leur contribution à de tels environnements. Tout au long de la journée, les personnes présentes ont discuté avec d'autres membres de la population étudiante et du corps professoral de ce que les pratiques d'enseignement inclusives signifiaient pour elles. Michele DiPietro, experte de renommée nationale, a prononcé un discours en plénière sur la relation entre les classes inclusives et les retombées positives pour l'apprentissage des élèves.

Afin de maintenir notre engagement à l'égard de l'inclusion à Columbia, le CTL a mis sur pied un groupe de travail interne sur l'enseignement inclusif. Le groupe de travail a déterminé qu'un guide sur le sujet serait une ressource utile à la communauté de Columbia. Christine Simonian Bean et Amanda M. Jungels ont donc été nommées à titre de coprésidentes du groupe de travail pour diriger les efforts de création du guide. Le groupe de travail a examiné bon nombre de ressources, guides, livres et sites Web disponibles pour évaluer les domaines qui se chevauchent, les similitudes et les différences et en dégager les grands thèmes. Il a également consulté de nombreuses publications et recherches sur l'apprentissage et l'enseignement inclusif.

À la lumière de cette exploration, le groupe de travail a élaboré cinq principes qui illustrent des pratiques d'enseignement inclusives. Par la suite, chaque membre a choisi un principe à étudier et à élaborer. Chaque principe a fait l'objet de deux séries d'examens par les pairs, et l'ensemble du guide a été révisé par plusieurs membres du personnel du CTL qui connaissent bien les pratiques, la recherche et la théorie se rapportant à l'enseignement inclusif. Le produit final est le *Guide de l'enseignement inclusif à Columbia*, lequel a été publié à l'automne 2017 et est appelé à être en constante évolution étant donné la nature itérative de la recherche continue sur l'enseignement inclusif.

Principe 1 : Instaurer et encourager un climat de classe qui favorise le sentiment d'appartenance.

Comment peut-on créer un climat qui valorise les identités, les expériences et les origines variées en classe? Comment peut-on encourager et créer un espace productif qui favorise les conversations significatives, la pensée critique et l'apprentissage transformateur? Le climat est déterminant pour la création d'une salle de classe inclusive et il n'est pas évident de le voir dans son ensemble. Susan Ambrose et ses collaborateurs le définissent comme l'environnement intellectuel, social, émotionnel et physique dans lequel se déroule l'apprentissage (170). Le concept est global pour une bonne raison : il comprend les interactions entre étudiant.e.s et celles entre le personnel enseignant et la population étudiante. Il s'agit du contenu présenté, du ton de la classe, des outils pédagogiques et de la façon dont les stéréotypes sont abordés ou ne sont pas évoqués en classe. En raison de l'exhaustivité du concept, ces aspects seront revus dans les différents principes présentés dans ce guide.

Dans une salle de classe axée sur l'apprenant.e, l'objectif principal est de créer un climat propice à l'apprentissage où chaque étudiant.e reçoit le respect et l'appui de ses pairs et du personnel enseignant. Comme l'explique Barbara Gross Davis, l'environnement idéal en classe est celui où tous les étudiant.e.s se sentent à leur place et où leurs points de vue comptent (65). Le personnel enseignant fait preuve de leadership dans la conception et la prestation du cours et encourage les étudiant.e.s à s'approprier leur apprentissage. Il établit des normes élevées, croit aux capacités des étudiant.e.s et s'engage à les aider à atteindre ces normes (Weimer). Bien que le climat de classe ait beaucoup à voir avec la façon dont le cours est organisé, la responsabilité de créer des conditions propices à l'apprentissage est partagée. Margery Ginsberg et Raymond Wlodkowski insistent sur le fait que cette responsabilité mutuelle doit amener le personnel enseignant à voir autrement son rôle principal : au lieu de savoir quoi enseigner, il faut chercher à comprendre et à renforcer le potentiel du sens commun (29). Il faut travailler avec la classe pour établir et maintenir de façon proactive le climat de classe (voir le principe 2).

Pour centrer l'enseignement sur l'apprenant.e, il faut bien comprendre et reconnaître chaque personne dans la classe. Comme le rappelle Christine Hockings, en enseignement supérieur, les pratiques d'apprentissage et d'enseignement inclusifs accueillent la personne et ses différences comme une source de diversité pouvant enrichir la vie et l'apprentissage des autres (1). S'ils n'ont pas l'impression d'être valorisés et respectés en tant que personnes, les étudiant.e.s sont moins susceptibles de participer en classe ou de se plonger dans la matière (Barr). Pour favoriser le sentiment d'inclusion, il faut avoir conscience des identités variées et intersectionnelles dans la classe et travailler activement pour accueillir chacune des expériences et idées. Sans ce savoir, l'enseignement est généralement fondé sur les croyances et suppositions de ce que les étudiant.e.s font et doivent savoir et de ce qu'ils peuvent faire et doivent pouvoir faire, ce qui peut en amener une partie à se sentir dépassée, désengagée ou sous-stimulée (Hockings, 6).

Afin de créer un climat de cours productif qui tient compte de chaque personne, on doit instaurer un climat propice au sentiment d'appartenance qui valorise toutes les identités, origines et expériences. Un climat de classe inclusif ne peut garantir la sécurité, car les salles de classe ne sont pas un lieu dénué de toute forme de pouvoir et exempt de conflits ni un endroit où les gens ne voient pas les couleurs; d'ailleurs, une classe inclusive n'a pas à avoir cette prétention. Il s'agit plutôt de reconnaître et de valoriser les différences entre les personnes et de leur donner du temps et des chances égales de s'exprimer et de partager leurs expériences (Steele et Cohn-Vargas). Limiter les comportements négatifs pour favoriser les comportements positifs aide à promouvoir un climat productif en classe.

Bien qu'il existe un certain nombre de techniques importantes pour favoriser la participation positive en classe, il y a aussi un bon nombre de pratiques à connaître pour éviter d'introduire, de perpétuer ou d'ignorer des comportements contre-productifs, invalidants ou nuisibles. Même un commentaire lancé à brûle-pourpoint peut envoyer un message non intentionnel, mais puissant, qui accole une perception négative à l'appartenance à un groupe (Ambrose et coll., 182). Pour créer un climat de cours inclusif, il faut s'engager à faire participer la classe d'une manière qui ne privilégie ni n'exclut des groupes, des identités ou des expériences. Il est important d'avoir conscience des répercussions de l'exclusion, des stéréotypes et des microagressions (terme utilisé pour décrire des indignités verbales, comportementales ou environnementales brèves et courantes, intentionnelles ou non, qui communiquent des affronts et des insultes raciales hostiles, méprisantes et négatives envers toute personne ou tout groupe marginalisé) sur les apprenant.e.s et s'efforcer de réduire ces expériences dans la classe (Sue et coll., 183).

Stratégies pédagogiques

Quelques pistes pour influencer positivement le climat de classe dès les premiers instants :

- **Établir une relation avec les étudiant.e.s.** (Ambrose et coll.; Barr; Weimer)
 - Réduisez l'anonymat en classe en apprenant les noms donnés par les étudiant.e.s et en apprenant à les connaître au moyen de sondages et d'activités en classe, de visites pendant les heures de bureau, du clavardage en ligne, etc.
 - Faites part de vos intérêts, de vos passions et de votre processus d'apprentissage personnel en montrant comment vous appliquez le matériel de cours et les compétences ciblées dans votre travail et votre vie personnelle.
 - Décrivez vos propres craintes et difficultés à apprendre la matière nouvelle pour éliminer les obstacles et démystifier le processus d'apprentissage.
- **Établir une relation entre les étudiant.e.s.** (Barr; Davis; Lee et coll.; Weimer)

- Donnez l'occasion aux étudiant.e.s d'apprendre à se connaître et d'interagir entre eux. Utilisez des activités brise-glace au début du trimestre et encouragez-les à travailler en dyades ou en petits groupes.
- Encouragez le dialogue sur les expériences d'apprentissage. Animez une discussion sur les meilleures et les pires expériences en classe afin d'établir un climat propice à l'apprentissage, à la consignation et à l'échange pour mettre en lumière les diverses réactions, expériences et perspectives. Voici quelques suggestions :
 - « Dans la meilleure classe que j'ai eue, les élèves... »
 - « J'apprends mieux quand... »
 - « Je n'apprends pas bien dans les classes où... »
 - « Les pairs m'encouragent à apprendre quand... »
- Utilisez la réflexion narrative pour intégrer les connaissances expérientielles. Concevez des activités qui permettent aux étudiant.e.s d'apprendre de leurs expériences et de leurs approches variées d'un concept ou d'un objectif de cours. Demandez-leur de décrire aux autres leur intérêt pour le cours afin de mieux comprendre les différents points de vue et les diverses expériences dans le groupe.

Quelques astuces pour valoriser les personnes et limiter la discrimination en classe :

- **Traiter chaque étudiant.e comme une personne.** (Ambrose et coll.; Davis; Lee et coll.)
 - Lorsque vous sollicitez la participation des étudiant.e.s, ne présumez pas de leur appartenance à divers groupes démographiques. Permettez-leur de s'auto-identifier s'ils se sentent à l'aise de le faire. De même, ne vous attendez pas à ce qu'une personne parle au nom de tout un groupe; intervenez si la classe semble avoir une telle attente. Traitez chaque personne avec autant de respect : prononcez bien son nom; demandez-lui son pronom et utilisez-le; appuyez ses capacités et ses expériences uniques.
- **Éviter de faire des suppositions sur les capacités personnelles d'après des stéréotypes.** (Ambrose et coll.; ReducingStereotypeThreat.org; Steele)
 - Lorsque vous interagissez avec la classe, tenez compte des stéréotypes et prenez soin de ne pas les perpétuer (« Je vous offre un tutorat spécial parce que je sais que les femmes ont du mal avec les mathématiques »). Concentrez-vous plutôt sur les actions comportementales et contrôlables (« Venez me voir à mon bureau pour qu'on puisse travailler quelques problèmes »).
- **Démontrer le même niveau de confiance dans les capacités de chaque personne.** (Davis; Strossner et Good)
 - Lorsque vous tâchez de ne perpétuer aucun stéréotype, prenez garde à ne pas surprotéger un groupe ou à vous montrer trop strict envers certaines personnes. Faites preuve d'impartialité lorsque vous soulignez les réalisations et les aspects à améliorer. Insistez sur le maintien de normes élevées en donnant l'assurance verbale que vous les aiderez à réussir et offrez un soutien pédagogique pour respecter ces

normes (voir le principe 2).

- **Aborder directement les moments difficiles en classe.** (Davis; Sue et coll.; Tsukada et Perreault)
 - Réglez les moments difficiles en classe, comme les microagressions et les attitudes, commentaires ou comportements offensants et aliénants. Transformez les moments difficiles en occasions d'apprentissage en demandant à la classe de prendre un moment pour réfléchir de façon critique à leurs préjugés et positions. En pareille situation, assurez-vous d'allouer suffisamment de temps pour nommer et aborder l'anxiété dans la classe.
 - Lorsque des moments difficiles surviennent, demandez à la classe d'axer la discussion sur les *problèmes* ou les *commentaires*, et non sur les personnes. N'attribuez pas de motifs ou d'intentions à la personne ayant exprimé ou commis l'acte offensant ou aliénant; concentrez-vous plutôt sur le commentaire, le comportement ou l'attitude en soi et reconnaissez son effet sur les autres. Demandez aux étudiant.e.s de s'exprimer au « je » pour aborder des questions délicates (par exemple, « Je pense que ce commentaire sur les blancs qui se peignent le visage en noir minimise le problème » ou « Je me sens blessé par ce raisonnement parce que... »), ce qui peut aider à établir et à maintenir une relation saine avec eux.

Quelques pistes pour suivre l'évolution du climat de classe :

- **Solliciter des commentaires.** (Davis)
 - Instaurez des processus anonymes officiels et informels pour recevoir des commentaires sur le climat. Demandez aux assistants, aux collègues ou au personnel du CTL d'effectuer des observations en classe, ou demandez au groupe de remplir une grille d'évaluation du climat de classe au milieu du trimestre comme cette [évaluation de l'environnement de classe](#) offerte en anglais. Voici quelques suggestions :
 - « Quelles questions ou préoccupations avez-vous au sujet du climat de classe? »
 - « Avez-vous trouvé que le professeur ou vos pairs ont eu des paroles ou commis des actions offensantes? Pouvez-vous préciser? »
 - « Dans quelle mesure vous sentez-vous à l'aise de participer à ce cours? »
 - « Qu'est-ce qui rend la participation en classe facile ou difficile pour vous? »
 - « Avez-vous des suggestions pour encourager une discussion ouverte et franche en classe? »
 - Envisagez de recueillir des commentaires par voie électronique et de façon anonyme au moyen de CourseWorks, de Google Forms ou de Survey Monkey. Cette technique peut favoriser l'honnêteté des

étudiant.e.s et apaiser leurs craintes au sujet des conséquences négatives que pourraient avoir leurs commentaires.

- Lorsque vous sollicitez des commentaires, assurez-vous de les passer en revue et d'en faire rapport à la classe au prochain cours pour valider leurs commentaires et leurs points de vue. Lorsque vous lisez des commentaires à la classe, évitez de les attribuer à des personnes en particulier, même si vous savez qui les a écrits; elles pourraient ne pas vouloir exposer leurs opinions de cette façon.

Références

Ambrose, Susan A., Michael W. Bridges, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett et Marie K. Norman. 2010. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Barr, Jason. 2016. « Developing a Positive Classroom Climate ». *The IDEA Center*, octobre 2016 : 1-9.

Davis, Barbara Gross. 2009. *Tools for Teaching*. 2^e éd. San Francisco : John Wiley & Sons.

« College and University Classroom Environment Inventory », <https://case.edu/ucite/sites/case.edu/ucite/files/2018-02/College-and-University-Classroom-Environment-Inventory.pdf>.

Ginsberg, Margery B. et Raymond J. Wlodkowski. 2009. *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Hockings, Christine. 2010. *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education: A Synthesis of Research*. York : Higher Education Academy

Lee, Amy, Robert Poch, Marta Shaw et Rhiannon Williams. 2012. « Engaging Diversity in Undergraduate Classrooms: A Pedagogy for Developing Intercultural Competence », *ASHE Higher Education Report* 38 (2). San Francisco : John Wiley & Sons.

« Reducing Stereotype Threat », consulté le 19 juillet 2017, <http://www.reducingstereotypethreat.org/>.

Steele, Claude M. 2011. *Whistling Vivaldi: How Stereotypes Affect Us and What We Can Do (Issues of Our Time)*. New York : W.W. Norton & Company.

Steele, Dorothy M. et Becki Cohn-Vargas. 2013. *Identity Safe Classrooms: Places*

to Belong and Learn. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Stroessner, Steve et Catherine Good. 2011. « Stereotype Threat: An Overview ». Dans *Reducing Stereotype Threat*, consulté le 19 juillet 2017, https://femmes-et-maths.fr/wp-content/uploads/2021/01/stereotype_threat_overview.pdf.

Sue, Derald Wing, Annie I. Lin, Gina C. Torino, Christina M. Capodilupo et David P. Rivera. 2009. « Racial microaggressions and difficult dialogues on race in the classroom ». *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 15 (2) : 183.

Tsukada, H. et Perreault, A. 2016. « Complicating How Classroom Climate Works: Advancing the Framework ». *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal* 9 (2).

Weimer, Maryellen. 2013. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. 2^e éd. San Francisco : Jossey-Bass.

Principe 2 : Établir des attentes explicites.

La création et le maintien d'un climat de cours inclusif demande de tenir compte de la façon dont on communique les objectifs généraux (axés sur les résultats globaux du cours), les objectifs d'apprentissage spécifiques (axés sur ce que le cours permettra d'accomplir) et les attentes générales envers les étudiant.e.s. La définition d'objectifs de cours raisonnables, mais stimulants, la formulation claire de ces buts et l'élaboration de travaux pratiques et d'expériences d'apprentissage pour favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage du cours peuvent aider à égaliser les chances de réussite, à réduire le risque de biais, à encourager la participation et à les préparer à réussir (Ambrose et coll.). De plus, le fait d'avoir des objectifs et des attentes d'apprentissage clairement énoncés peut accroître leur motivation en réduisant la frustration et le découragement. Fixer des buts et des objectifs clairs pour l'apprentissage les aide à bien concentrer leurs efforts. Au moment de définir les objectifs, il peut être utile de penser aux verbes d'action (ce que les travaux doivent permettre de faire, de déterminer, de résoudre, etc.), ce qui peut aider à réduire l'ambiguïté et la confusion.

La formulation claire des objectifs d'apprentissage permet d'avoir une feuille de route pour concevoir des évaluations transparentes et pertinentes. Les travaux assignés doivent ainsi énoncer clairement les critères d'évaluation. Il faut s'efforcer d'être aussi explicite que possible au sujet des attentes relatives aux travaux confiés et offrir du soutien pour favoriser la réussite. On peut notamment utiliser une grille de notation et la distribuer à l'avance, donner des tâches conçues pour acquérir les compétences nécessaires, fournir en temps opportun de la rétroaction axée sur les objectifs du cours et énoncer les attentes quant au temps à consacrer à un travail. Chacune de ces mesures peut aider les étudiant.e.s de tous les milieux à concentrer leur attention sur les compétences nécessaires pour réussir le cours. Au moment de définir les critères des travaux, il faut tenir compte de la pondération des évaluations et se demander si le système de notation utilisé pourrait aller à l'encontre des objectifs d'enseignement inclusif ou démotiver les étudiant.e.s.

Des niveaux de transparence peuvent s'ajouter à la définition explicite des objectifs et des critères d'évaluation. Fournir des exemples de travaux exemplaires reçus d'anciens groupes et discuter des erreurs courantes commises dans les travaux peut aider à comprendre la différence entre un travail conforme à l'objectif et un travail qui rate la cible. La création d'ententes communautaires ou de lignes directrices sur les discussions en classe peut aider à comprendre et à formuler les normes et les attentes de la classe, ainsi qu'à rendre tous les acteurs de la classe responsables de l'établissement et du maintien d'un environnement inclusif et favorable.

Stratégies pédagogiques

Conseils pour aider la classe à comprendre les buts, les objectifs et les attentes du cours :

- **Définir les critères d'évaluation.** (Ambrose et coll.)
 - Énoncez clairement les critères d'évaluation et offrez de la rétroaction en temps utile pour permettre aux étudiant.e.s de prioriser leurs efforts et de renforcer leur capacité à atteindre les objectifs.
 - Distribuez des outils comme les grilles de notation, en plus des descriptions et des critères des travaux, pour aider une communauté diversifiée à comprendre les exigences. Les étudiant.e.s peuvent apprendre à appliquer la grille en évaluant des échantillons d'anciens travaux anonymes ou, après avoir établi des relations et un climat favorable en classe, en formant des paires pour évaluer le travail de l'autre.
 - Demandez-vous si le système de notation utilisé (par exemple, la notation selon une courbe) ou la pondération de vos évaluations (par exemple, quelques travaux aux enjeux élevés) pourraient les démotiver. Offrez-leur plusieurs occasions de moindre importance de démontrer leurs connaissances et utilisez des stratégies de notation qui les encouragent à développer une mentalité de croissance (à savoir la conviction qu'une personne peut s'améliorer par ses efforts personnels, l'élaboration de stratégies et l'aide des autres).
- **Fournir de la rétroaction en temps opportun.**
 - Offrez de la rétroaction claire et réalisable pour aider les étudiant.e.s à évaluer leurs progrès dans le cours par rapport aux objectifs énoncés. Communiquez clairement les buts, les objectifs et les attentes dès le départ, puis donnez des commentaires explicites sur la qualité de leur travail. Ces pratiques peuvent les encourager à s'appropriier le processus d'apprentissage et à ajuster leur performance, au besoin, pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage.
 - Réfléchissez à la rétroaction que vous donnez et à la façon dont vous pourriez modifier votre enseignement pour les aider à apprendre. Par exemple, vous pourriez modifier votre enseignement pour mettre l'accent sur les points qui posent plus de problèmes.
- **Établir une entente collective et des lignes directrices pour encadrer les discussions.** (Ambrose et coll.; Ginsberg et Wlodkowski; Lee et coll.)
 - Établissez une entente collective sur ce qui constitue un environnement d'enseignement favorable et inclusif pour que tout le groupe partage la responsabilité du climat de classe. Elle peut aussi vous aider à reprendre le contrôle lorsque les esprits s'échauffent. Convenez avec la classe de lignes directrices pour tous les acteurs du cours, discutez de ce qui

contribue et nuit aux environnements d'apprentissage inclusifs, et réitérez l'importance de respecter l'entente collective pour renforcer l'importance d'instaurer un environnement où tout le monde est accepté.

- Mettez en place des processus pour obtenir de la rétroaction sur le climat du cours, désamorcez explicitement les tensions lorsqu'elles surviennent et, dans la mesure du possible, transformez les tensions et les débats en occasions d'apprentissage.
- **Fournir des exemples de travaux exemplaires.**
 - Donnez des exemples pour bien expliquer les attentes et faciliter la compréhension. Les exemples de travaux peuvent aussi illustrer des compétences spécifiques à une discipline et aider à clarifier les attentes et les normes d'évaluation (et leur relation avec les objectifs d'apprentissage) auprès d'un groupe diversifié.
- **Modéliser le comportement attendu.**
 - Soyez conscient que vous donnez l'exemple du comportement attendu, intentionnellement ou non. Dans vos relations interpersonnelles avec le groupe, adoptez un comportement qui respecte l'entente collective et les lignes directrices sur les discussions et modélisez les compétences attendues dans les travaux et les évaluations.

Références

Ambrose, Susan A., Michael W. Bridges, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett et Marie K. Norman. 2010. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Arreola, Raoul A. 1988. *Writing Learning Objectives: A Teaching Resource Document from the Office of the Vice Chancellor for Planning and Academic Support*. The University of Tennessee, Memphis, consulté le 19 juillet 2017, https://www.uwo.ca/tsc/graduate_student_programs/pdf/LearningObjectivesArreola.pdf.

Recognizing and Addressing Cultural Variations in the Classroom. Eberly Center for Teaching Excellence, Carnegie Mellon University, consulté le 19 juillet 2017, www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/culturalvariations.pdf.

Ginsberg, Margery B. et Raymond J. Wlodkowski. 2009. *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Lee, Amy, Robert Poch, Marta Shaw et Rhiannon Williams. 2012. « Engaging

Diversity in Undergraduate Classrooms: A Pedagogy for Developing Intercultural Competence ». *ASHE Higher Education Report* 38 (2). San Francisco : John Wiley & Sons.

Stevens, Dannelle D. et Antonia J. Levi. 2013. *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, Virginie : Stylus Publishing, LLC.

Principe 3 : Choisir du contenu de cours qui reconnaît la diversité et les obstacles à l'inclusion.

Le contenu joue un rôle important dans la création d'un environnement d'apprentissage inclusif où chaque personne se sent prise en compte et valorisée – ou le contraire. Comme le décrit Christine Hockings, les connaissances qui sont intégrées au programme d'études, la personne qui les sélectionne et dans quel but elle le fait sont des points importants à examiner lorsqu'il s'agit de concevoir des programmes d'études inclusifs. Ce qui est considéré comme des connaissances légitimes découle de luttes de pouvoir complexes entre des groupes de classe, de race, de genre et de religion identifiables (23). Susan Ambrose et ses collaborateurs personnalisent cet enjeu en ajoutant que pour les étudiant.e.s qui développent leur sentiment identitaire, raison d'être et sentiment de compétence, certains messages véhiculés dans les cours peuvent se traduire en messages sur leur propre pouvoir, identité et agentivité et influencer leur engagement et persévérance dans le domaine (179). Bien qu'il soit possible d'utiliser plusieurs stratégies inclusives pour concevoir et animer un cours, l'inclusivité en classe demande d'examiner le rôle du contenu dans l'apprentissage.

La question du contenu dans une classe inclusive est complexe. D'une part, présenter du contenu qui représente des perspectives traditionnellement marginalisées pourrait donner l'impression que le cours est à l'abri des critiques en raison des textes choisis (« Je donne un cours sur les civilisations d'Asie orientale. Mon cours est intrinsèquement inclusif! »). D'autre part, les matières généralement considérées comme « neutre » peuvent donner une impression d'immunité (« J'enseigne les statistiques. Il n'y a pas de notion de genre ou de race dans les chiffres! »). Il est important de reconnaître qu'il existe des façons inclusives d'examiner le contenu en classe, peu importe la matière enseignée et le fait qu'il soit axé sur des groupes marginalisés ou non.

Il est vrai que les lectures de cours font souvent l'objet de critiques quant à leur contenu, et ce, pour de bonnes raisons. Dans la mesure du possible, il faut élargir les lectures en évitant de présenter uniquement les perspectives dominantes et en choisissant plutôt des contenus qui reflètent un éventail de races, d'ethnies, d'identités de genre, de sexualités, de capacités, d'âges, de religions, etc. Cela dit, il n'est pas conseillé d'inclure une perspective marginalisée symbolique ici et là pour se conformer en apparence à une exigence de diversité. Mieux vaut inclure et étudier différentes perspectives dans un but recherché. Au contraire, les lectures de cours inclusives devraient porter sur de multiples perspectives, en plus d'être contextualisées et intégrées de façon nuancée. Si un cours traite exclusivement de perspectives dominantes (occidentales, blanches, hétérosexuelles), il y a lieu de faire preuve de transparence en encourageant la critique et la réflexion sur cette

situation.

Les lectures de cours ne sont pas le seul aspect du contenu à considérer : des messages sur l'appartenance et l'exclusion peuvent être véhiculés dans une variété d'interactions en classe. Comme Ambrose et ses collaborateurs le rappellent, le concept du contenu est large et englobe les métaphores utilisées et les exemples présentés en classe, mais aussi les études de cas et les sujets de projets choisis. Le contenu présenté est aussi important que le contenu omis, car on peut en retirer des messages sur le domaine et sur les personnes qui y ont leur place (179). Il faut avoir conscience des aspects démographiques des statistiques et données présentées (par exemple, ne montrer que des personnes de couleur dans les diapositives projetées lorsqu'il est question de diabète pourrait laisser entendre que seules les personnes de couleur en sont atteintes). Il y a aussi lieu de reconnaître les absences historiques et contemporaines des femmes et des personnes de couleur, le cas échéant, et d'aborder les obstacles institutionnels à l'inclusion disciplinaire (« Je tiens à souligner que, bien que son travail ne soit pas reconnu ici, c'est Marianne qui a préparé et publié ces travaux après la mort de son mari Max Weber »). Cette transparence confère une validité aux sentiments et aux critiques des étudiant.e.s et invite à une discussion critique.

Stratégies pédagogiques

Quelques stratégies pour utiliser du contenu inclusif dans les cours :

- **Sélectionner du contenu qui représente une variété d'idées et de points de vue.** (Ambrose et coll.; Davis; Lee et coll.; Sellers et coll.)
 - Au moment de choisir le contenu du cours (lectures, manuels et autres documents), demandez-vous si certains points de vue sont systématiquement sous-représentés ou absents. Visez un programme de cours inclusif pour présenter les idées et les concepts sous différentes perspectives au lieu de laisser entendre que l'expérience d'un groupe est la norme (par exemple, demander à la classe d'étudier les formes de danse amérindienne du 19^e siècle en parallèle à la représentation des Amérindiens joués par des blancs dans les pièces de théâtre américaines de l'époque).
 - Évaluez de manière critique la présentation du matériel. Si vous faites lire un texte qui s'avère problématique ou qui véhicule des stéréotypes (par exemple, un manuel de gestion d'entreprise qui n'utilise que des pronoms masculins, ou un chapitre d'un manuel de dermatologie qui ne montre que des patients à la peau claire), soulignez ces lacunes et envisagez de compléter le texte par d'autres lectures. Encouragez la classe à critiquer le contenu, soit une façon de normaliser la pensée

critique.

- **Sélectionner du contenu rédigé par des auteurs de divers horizons.** (Davis; Hockings; Sellers et coll.)
 - Lors de la sélection du contenu d'un cours, en particulier pour un cours dont le contenu est généralement considéré comme plutôt neutre, tâchez d'inclure des ressources écrites, créées ou étudiées par des auteurs d'origines diverses. Par exemple, si toutes les études que vous présentez dans un cours de chimie ont été menées par des scientifiques européens ou américains de sexe masculin, vous risquez d'envoyer un message (même s'il est involontaire) voulant qu'il n'y ait pas d'études produites par des femmes ou des personnes de couleur, ou pire, que vous n'y accordiez pas d'importance.
 - Le cas échéant, évoquez les contributions qu'ont apportées des groupes historiquement sous-représentés et expliquez leur importance dans le domaine. Cette action permet aux personnes de ces groupes de voir qu'elles sont bien représentées par les chercheurs, les mentors et les modèles du cours.
- **Utiliser des exemples multiples et diversifiés qui ne marginalisent pas la communauté étudiante.** (Ambrose et coll.; Davis; Hockings)
 - Lorsque vous présentez du contenu dans le cadre d'une discussion en classe ou d'un cours magistral, prévoyez d'utiliser des exemples qui traitent de tous les genres et de toutes les cultures auxquels des personnes de différents groupes d'âge, différents statuts socio-économiques et différentes religions peuvent s'identifier. Si ce n'est pas possible, fournissez le contexte en abordant les limites (« Cette étude a porté sur de jeunes hommes blancs inscrits dans les grandes universités dans les années 1970, ce qui modifie la façon dont nous pouvons appliquer aujourd'hui ces résultats aux salles de classe des universités »).
 - Ne supposez pas que tout le monde reconnaîtra les références culturelles, littéraires ou historiques utilisées. Veillez à ne pas récompenser les étudiant.e.s qui vous ressemblent au détriment des autres (par exemple, en discutant chaleureusement avec les personnes originaires de votre ville natale, mais sans s'informer sur l'origine des autres). Essayez plutôt de vous inspirer des ressources, du matériel, de l'humour et des anecdotes en lien avec la matière en tenant compte de la diversité sociale et culturelle du groupe.

Références

Ambrose, Susan A., Michael W. Bridges, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett et

Marie K. Norman. 2010. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Davis, Barbara Gross. 2009. *Tools for Teaching*. 2^e éd. San Francisco : John Wiley & Sons.

Hockings, Christine. 2010. *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education: A Synthesis of Research*. York : Higher Education Academy.

Lee, Amy, Robert Poch, Marta Shaw et Rhiannon Williams. 2012. « Engaging Diversity in Undergraduate Classrooms: A Pedagogy for Developing Intercultural Competence ». *ASHE Higher Education Report* 38 (2). San Francisco : John Wiley & Sons.

Sellers, Sherrill et coll. 2007. *Reaching All Students: A Resource for Teaching in STEM*. Center for the Integration of Research, Teaching, and Learning (CIRTL), consulté le 19 juillet 2017, <https://tilford.k-state.edu/docs/ReachingAllStudents.pdf><https://tilford.k-state.edu/docs/ReachingAllStudents.pdf>.

Principe 4 : Concevoir tous les éléments du cours pour les rendre accessibles.

Un environnement inclusif reconnaît la diversité des capacités et expériences des apprenant.e.s et leur offre de multiples façons de consulter le matériel de cours et d'exprimer leurs apprentissages. Pour que vos expériences d'apprentissage soient universellement accessibles sur les plans physique et cognitif, vous pouvez recourir à la conception universelle de l'apprentissage (CUA), une approche pédagogique fondée sur les sciences de l'apprentissage. En pratique, la CUA signifie qu'on ne doit pas faire de suppositions sur les capacités ou les expériences personnelles (en effet, il n'est jamais approprié de spéculer sur le handicap qu'une personne peut avoir) et demande d'éliminer les biais dans les méthodes d'expression, notamment en n'acceptant pas seulement les travaux écrits. Il faut donc reconnaître que la technologie et la manière de communiquer la matière et les travaux ne sont pas nécessairement neutres et peuvent en fait imposer des défis supplémentaires et inutiles qui dépassent le cadre du cours.

Si l'aspect universel évoqué par la CUA est parfois critiqué parce qu'il semble suggérer l'existence d'une approche pédagogique parfaite, son intention est tout l'inverse. Les mots clés de la CUA sont « méthodes multiples » : ses préceptes incitent le personnel enseignant à offrir différentes méthodes d'engagement, de représentation, d'action et d'expression de l'apprentissage.

En mettant l'accent sur la création d'expériences d'apprentissage qui facilitent l'engagement et la capacité d'expression, la CUA peut bénéficier à toutes les personnes et pas seulement à celles qui ont besoin de mesures d'adaptation. La CUA invite à réfléchir objectivement à ce que signifie l'utilisation et la maîtrise du matériel de cours, sans présumer des capacités ou de l'expérience des destinataires et en éliminant les biais quant aux méthodes d'expression. Il sera ainsi plus facile d'adapter le cours, pas seulement pour répondre aux problèmes d'accessibilité, mais aussi pour atteindre d'autres visées, comme passer d'un format en présentiel à un format entièrement en ligne. Les ajustements apportés pour répondre à des préoccupations particulières en matière d'accessibilité peuvent aussi améliorer l'expérience de toute la classe de manière inattendue. Par exemple, fournir la transcription des vidéos de cours permet d'accéder autrement au contenu des exposés et d'y faire des recherches textuelles. De même, la prise en compte des problèmes d'accessibilité cognitive en fournissant les connaissances de base et en décomposant les concepts du cours pour en faire ressortir les modèles et les grandes idées apporte une clarté à la conception du cours qui profite à toute la classe.

La loi américaine exige de prévoir des mesures d'adaptation pour les personnes ayant un handicap physique ou des difficultés d'apprentissage (pour en savoir plus, voir le site Web du [ministère américain de l'Éducation](#)). Il existe à Columbia un

bureau qui peut vous aider à vous conformer à la loi (voir le site Web des [services d'aide aux personnes handicapées de Columbia](#)). Cela dit, il est important de se rappeler que les mesures imposées par la loi (par exemple, doubler le temps alloué pour passer un examen écrit) établissent presque toujours une norme *minimale* à laquelle le personnel enseignant doit se conformer. Si le fait d'accorder plus de temps à une personne ayant des difficultés cognitives lors d'un examen écrit répond techniquement à l'exigence, il pourrait être encore mieux de lui offrir de démontrer sa maîtrise d'un sujet au moyen d'une présentation orale, d'un modèle structuré ou d'une autre méthode qui correspond davantage à ses capacités de communication. Prioriser l'accessibilité de tous les aspects du cours, du matériel pédagogique aux travaux imposés en passant par les activités en classe, permet d'envisager la conception sous différents angles et de créer une expérience d'apprentissage qui favorise un engagement plus complet de la part d'une diversité d'apprenant.e.s.

Stratégies pédagogiques

Les stratégies suivantes suivent la structure des principes-cadres de la CUA. Pour obtenir plus de renseignements, consultez le [site du CAST](#), le centre de technologie appliquée.

Quelques conseils pour reconnaître la diversité des capacités et créer des expériences d'apprentissage accessibles :

- **Présenter l'information de différentes manières.**
 - Demandez-vous quels sont les obstacles potentiels à la compréhension de l'information présentée pour améliorer l'accessibilité dans le contexte le plus large possible. Cette approche vous permet de répondre aux besoins des personnes qui s'initient à une nouvelle discipline, celles qui ont un handicap physique ou cognitif et celles qui parlent une autre langue maternelle et trouvent inaccessible le vocabulaire du matériel pédagogique.
 - Éliminez les obstacles en fournissant du matériel d'appui (glossaires, illustrations, etc.), de l'information contextuelle et plusieurs types d'exemples pour faciliter le transfert des connaissances. Présentez l'information sous différentes formes (par exemple, fournir des transcriptions pour le contenu multimédia) et dans un format facile à adapter (par exemple, pouvoir augmenter la taille du texte ou modifier la luminosité).
 - Adoptez les lignes directrices pour des présentations et discussions accessibles élaborées par la [Digital Library Federation](#) qui recommandent entre autres d'utiliser des polices de caractères spécialement conçues pour les dyslexiques et d'éviter le recours à des différences de couleurs pour expliquer des concepts.
- **Fournir différents moyens d'action et d'expression.**

- Étudiez toutes les méthodes possibles de participation et d'évaluation dans un cours. En définissant clairement ce que signifie la maîtrise du contenu du cours, vous pouvez proposer une série de moyens à la classe pour démontrer ces connaissances. N'oubliez pas que certaines personnes pourraient ne pas pouvoir participer à des activités en dehors de la classe. Des objectifs clairement définis peuvent vous aider à leur proposer d'autres travaux qui permettent de travailler les mêmes concepts et compétences qu'une activité sur le terrain.
- Permettez à la classe d'interagir avec le matériel de cours de manière à favoriser l'apprentissage (par exemple, présenter le programme de cours et les travaux aux textes denses sous forme d'aides organisationnelles graphiques, comme un calendrier avec des jalons).
- Envisagez sérieusement de mettre la technologie à profit dans vos cours. Pour certains types de handicaps physiques, la technologie peut être à la fois une aide et un obstacle. Les technologies d'assistance comme les lecteurs d'écran peuvent donner accès à des ressources autrement inaccessibles, mais les outils numériques utilisés pour promouvoir l'apprentissage actif peuvent demander de faire des actions (glisser, déposer et cliquer) non conformes aux normes d'accessibilité. Les systèmes de gestion de l'apprentissage tels que CourseWorks respectent les normes d'accessibilité, mais vous devez vérifier les [Règles pour l'accessibilité des contenus Web](#) afin d'évaluer les autres outils technologiques utilisés dans vos cours.
- Offrez de l'encadrement. Favorisez le développement des capacités de fonctionnement exécutif (par exemple, fixer des objectifs à long terme, planifier des stratégies pour atteindre ces objectifs, suivre les progrès accomplis et modifier les stratégies en fonction des commentaires reçus) en clarifiant les étapes nécessaires entre les mécanismes complexes et les résultats globaux dans le cadre d'une expérience d'apprentissage.
- Offrez souvent des occasions d'évaluation informelle et de rétroaction sur les progrès, et intégrez dans ce processus des moments pour s'arrêter et réfléchir avant d'agir (voir le principe 2).
- **Proposer différents modes de participation.**
 - Créez un climat de soutien en classe (voir principe 1). N'oubliez pas que les messages culturels (« Les filles ne sont pas faites pour travailler en informatique ») et les angoisses personnelles (« Je n'ai aucun talent en rédaction ») peuvent limiter la participation en classe. Lutez contre ces messages et ces comportements démotivants en encourageant la collaboration plutôt que la compétition entre pairs et en accordant autant d'attention au processus qu'aux réponses dans les évaluations.
 - Offrez plusieurs modes de participation qui encouragent l'autonomie. Proposez aux étudiant.e.s de réaliser des enquêtes ou des recherches sur des sujets de leur choix qui font écho à leurs intérêts personnels.

- Permettez-leur de choisir entre différents formats pour présenter leurs travaux, comme une présentation orale ou un document de recherche.
- Invitez-les à participer à l'élaboration des travaux ou activités en classe (proposer des questions pour les guides d'étude des examens ou diriger des discussions en classe). Cette pratique renforce l'engagement significatif en encourageant la réflexion sur les apprentissages et leur pertinence.

Références

Ministère de l'Éducation des États-Unis. 1998. « Auxiliary Aids and Services for Postsecondary Students with Disabilities ». Consulté le 19 juillet 2017. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/auxaids.html>.

CAST. Consulté le 19 juillet 2017. <http://www.cast.org/>.

Université Columbia. « Disability Services ». <https://health.columbia.edu/disability-services>.

Columbia University Libraries. « Accessibility ». <https://library.columbia.edu/using-libraries/disability.html>.

Université Columbia. « Disability Services ». <https://health.columbia.edu/disability-services>.

Digital Library Federation. « Guide to Creating Accessible Presentations ». <https://www.diglib.org/dlf-events/2016forum/guide-to-creating-accessible-presentations/creating-accessible-presentations/>.

Rose, David H., Wendy S. Harbour, Catherine Sam Johnston, Samantha G. Daley et Linda Abarbanell. 2006. « Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application ». *Journal of Postsecondary Education and Disability* 19 (2) : 135-151.

National Center on Universal Design for Learning. Consultée le 19 juillet 2017. <http://www.udlcenter.org/>.

Universal Design for Learning in Higher Education. « UDL on Campus ». Consulté le 19 juillet 2017, <http://udloncampus.cast.org/home>.

Web Accessibility Initiative. 2021. « Vue d'ensemble des Règles pour l'accessibilité des contenus Web ». <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/fr>.

Principe 5 : Réfléchir à ses convictions sur l'enseignement afin d'optimiser la connaissance de soi et l'engagement à l'égard de l'inclusion.

Lorsque vous engagez à comprendre vos étudiant.e.s (leurs identités, expériences, motivations, intérêts, connaissances et besoins), il devient tout aussi important de réfléchir à vos *propres* identités et croyances. Dans la précipitation du quotidien, il n'est pas rare de recourir à des stratégies d'enseignement, des instincts et des habitudes répandues dans la discipline ou qui reflètent nos préférences personnelles en matière d'apprentissage. Margery Ginsberg et Raymond Wlodkowski abordent la difficulté de passer d'une éducation monoculturelle à une éducation plus sensible à la diversité : « La tendance 1) à récompenser ceux qui pensent comme nous, 2) à utiliser notre propre expérience et notre éducation pour déterminer la matière à enseigner et 3) à favoriser le confort de ce qui est contrôlé, familier et prévisible dans nos classes explique pourquoi nous avons peu d'intérêt à changer ces habitudes » (25). Quelles que soient nos bonnes intentions, ces actions (parfois inconscientes) peuvent nous empêcher de réfléchir à la véritable expérience des étudiant.e.s. Ces comportements peuvent même aller à l'encontre d'une expérience d'apprentissage inclusive.

Le développement d'un certain nombre de biais, aussi subtils ou inexprimés soient-ils, est inévitable au cours de la vie personnelle et professionnelle. Les biais peuvent concerner aussi bien les identités que le personnel enseignant partage avec des étudiant.e.s que les différences perçues (Tarr). En outre, des biais peuvent influencer le traitement des personnes considérées comme privilégiées, mais aussi de celles semblant appartenir à des groupes sous-représentés, marginalisés ou culturellement distincts (Goodman). Ginsberg et Wlodkowski affirment que la conscience de notre identité et de nos croyances culturelles peut nous aider à comprendre comment nos bonnes intentions sont façonnées inconsciemment d'après un cadre dominant et inflexible, malgré l'apparence d'ouverture et de réceptivité à améliorer la motivation à apprendre chez toutes les personnes (13). Prendre le temps de réfléchir aux attitudes affichées, aux suppositions faites et aux habitudes adoptées en classe peut aider les étudiant.e.s à maintenir leur engagement à l'égard de la matière, des autres et d'eux-mêmes.

Réfléchir à ses convictions personnelles sur l'enseignement peut aider à optimiser la conscience de soi et l'engagement en faveur de l'inclusion. La réflexion formelle ou informelle sur les pratiques d'enseignement et l'analyse des actions peut aider à examiner et à remettre en question ses croyances ainsi qu'à explorer les idées préconçues qu'on entretient sur soi et sur les autres (Brookfield). Comme le suggère Stephen Brookfield, « prendre conscience des idées préconçues implicites qui encadrent notre façon de penser et d'agir est l'un des plus grands

défis intellectuels à relever dans notre vie. C'est aussi une chose à laquelle nous résistons instinctivement, par peur de ce que nous pourrions découvrir » (Brookfield, 2-3). Ce travail de réflexion et de découverte permet d'approfondir la conscience de soi et de mettre en œuvre des stratégies nouvelles et différentes en vue d'améliorer l'inclusion en classe. Il est alors possible de s'engager à enseigner dans le cadre d'un processus itératif qui suscite une réflexion critique et profonde à l'égard des étudiant.e.s.

Stratégies pédagogiques

Quelques questions à se poser sur la pratique de l'enseignement :

- **Quelles sont vos identités et comment les autres vous perçoivent-ils?**
(Bennet et Bennet; Goodman; Hearn; Johnson-Bailey et Lee; Lee et coll.)
 - Réfléchissez à votre position ou à la façon dont votre position sociale est assignée et négociée conséquemment à la combinaison de divers facteurs sociaux ou différentes identités (race, sexe, classe sociale, genre, capacité, orientation sexuelle). Le corps que vous habitez, l'image que vous avez de vous et les informations à votre sujet que vous choisissez de partager peuvent tous avoir un effet sur la perception et le confort des personnes présentes dans la classe. Faites l'inventaire de la manière dont vos affiliations et identités (les plus évidentes comme les moins visibles) peuvent façonner vos perceptions et vos relations avec les autres de même que leurs perceptions et leurs relations avec *vous*. Par exemple, croyez-vous que chaque étudiant.e peut réussir dans votre classe? Vous arrive-t-il de vous ranger du côté des personnes qui vous ressemblent le plus? Vous accorde-t-on autant d'autorité d'une personne à l'autre dans la classe? Votre position donne-t-elle lieu à des suppositions inexactes ou stéréotypées à votre sujet? Si vous souhaitez modifier l'une ou l'autre des dynamiques en classe qui découlent de votre position, essayez d'y remédier en menant des discussions et en réalisant des actions concrètes en classe.
 - Les cours font souvent appel à la compétence interculturelle qui amène les étudiant.e.s à faire face à des points de vue et à des personnes de différentes cultures en classe ou sur le campus. Si le cours a comme objectif d'établir et d'encourager cette compétence, précisez quels comportements et attitudes contribuent à cet objectif et lesquels font tout le contraire. Fixez des objectifs avec les étudiant.e.s et aidez-les à atteindre ces objectifs en vous appuyant sur des modèles de la littérature interculturelle.
- **Quels sont mes biais implicites (ou explicites)? Est-ce que je propage, neutralise ou remets en question les stéréotypes dans ma classe?**
(Ambrose et coll.; Banaji et Greenwald; [Projet Implicite](#); Steele; Sue et coll.)

- Faites honnêtement l'inventaire des façons dont vous pouvez, consciemment ou inconsciemment, être affecté par les biais ou les perpétuer. Ajustez de manière proactive votre comportement et encouragez les autres à faire de même pour éviter de créer un environnement de classe propice à la marginalisation ou neutraliser un environnement hostile. Le [projet Implicite](#) de l'Université Harvard est un outil d'autoévaluation particulièrement utile. Il propose un large éventail de tests sur les biais implicites pour aider les gens à prendre conscience de leurs préférences automatiques pour certaines identités (race, genre, orientation sexuelle, etc.).
- Familiarisez-vous avec le concept de la menace du stéréotype (définie par Stroessner et Good comme le risque de confirmer, comme caractéristique de soi, un stéréotype négatif qui vise son groupe social) et efforcez-vous de neutraliser les stéréotypes ou d'en discuter intentionnellement dans les cas où ils sont évoqués. Remettez en question les stéréotypes lorsqu'ils sont propagés dans le contenu ou dans les commentaires oraux ou écrits en classe. Si vous vous surprenez (ou si l'on vous surprend) à perpétuer des stéréotypes, abordez ouvertement la situation et efforcez-vous de réduire vos stéréotypes inconscients à l'avenir.
- **Comment est-ce que je gère les difficultés en classe?** (Ambrose et coll.; Kipp dans Landis et coll.; Lee et coll.; Weinstein et Obeart)
 - Cultivez la distance réflexive en vous demandant, sur le moment ou à titre préventif, quels sont les comportements en classe qui déclenchent chez vous des émotions fortes, vous font perdre votre bon sens ou détournent autrement votre attention. Comment réagissez-vous aux frustrations récurrentes telles que les retards, le manque de préparation, l'utilisation inappropriée de la technologie, l'indifférence ou l'hostilité lors d'une discussion? Les étudiant.e.s perçoivent rapidement les signaux dans de telles circonstances, ce qui peut susciter dans la classe des émotions ou des affiliations potentiellement aliénantes. Une meilleure prise de conscience de la façon dont vous gérez les moments difficiles en classe peut vous aider à donner l'exemple d'un comportement constructif (voir le principe 2).
- **Comment la façon dont j'organise les espaces et les activités de la classe peut-elle favoriser l'inclusion ou l'exclusion?** (Lee et coll.)
 - Soyez attentif à la manière dont vous définissez et utilisez l'espace dans la classe. La façon dont vous vous positionnez et dont vous positionnez vos étudiant.e.s dans la classe peut aider à reconnaître les signaux que vous leur envoyez sur l'autorité et la participation équitable par les éléments fondamentaux tels que la position assise, le mouvement, la présentation et la formation des groupes. De même, réfléchissez à la manière dont vous utilisez l'espace et dont vous vous déplacez lorsque vous enseignez, ce qui peut avoir des répercussions en classe sur la

hiérarchie et l'inclusion. Demandez-vous si vous êtes devant la classe et regardez vos étudiant.e.s de haut. Est-ce que vous allez vous asseoir à la table ronde pour discuter avec eux? Où dirigez-vous votre attention lors des interactions en classe? Il n'existe pas d'utilisation parfaite ou neutre de l'espace, mais vous devez avoir conscience de la façon dont vous définissez et utilisez l'espace pour veiller à ce que vos actions n'aillent pas à l'encontre de vos intentions.

- Réfléchissez aux activités que vous choisissez. Avez-vous tendance à répéter le même format chaque semaine ou à varier les activités? Offrez-vous plusieurs possibilités de participation en classe, comme les travaux individuels, en dyade, en équipe et en grand groupe? Si vous avez l'impression de répéter les mêmes activités sans intention précise, ou de vous appuyer continuellement sur les mêmes modes d'expression pour faire participer vos étudiant.e.s, essayez d'élargir votre répertoire afin d'accroître leur engagement (voir le principe 4).

Références

Ambrose, Susan A., Michael W. Bridges, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett et Marie K. Norman. 2010. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Banaji, Mahzarin R. et Anthony G. Greenwald. 2016. *Blindspot: Hidden Biases of Good People*. New York : Bantam.

Bennett, Janet M. et Milton J. Bennett. 2003. « Developing Intercultural Pedagogy: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity ». Dans *Handbook of Intercultural Training*. Sous la direction de Dan Landis, Janet Bennett et Milton Bennett. Thousand Oaks, CA : Sage Publications : 147-65.

Brookfield, Stephen D. 2017. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Ginsberg, Margery B. et Raymond J. Wlodkowski. 2009. *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Goodman, Diane J. 2011. *Promoting Diversity and Social Justice: Educating People from Privileged Groups*. New York : Routledge.

Hearn, Mark Chung. 2012. « Positionality, Intersectionality, and Power: Socially Locating the Higher Education Teacher in Multicultural Education ». *Multicultural Education Review* 4 (2) : 38-59.

Johnson-Bailey, Juanita et Ming-Yeh Lee. 2005. « Women of Color in the Academy: Where's Our Authority in the Classroom? ». *Feminist Teacher* 15 (2) : 111-122.

Landis, Dan, Janet Bennett et Milton Bennett. 2004. *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Lee, Amy, Robert Poch, Marta Shaw et Rhiannon Williams. 2012. « Engaging Diversity in Undergraduate Classrooms: A Pedagogy for Developing Intercultural Competence ». *ASHE Higher Education Report* 38 (2). San Francisco : John Wiley & Sons.

Projet Implicite, consulté le 12 juillet 2017, <https://implicit.harvard.edu/implicit/>.

Stroessner, Steve et Catherine Good. 2011. « Stereotype Threat: An Overview ». Dans *Reducing Stereotype Threat*, consulté le 19 juillet 2017, https://femmes-et-maths.fr/wp-content/uploads/2021/01/stereotype_threat_overview.pdf.

Steele, Claude M. 2011. *Whistling Vivaldi: How Stereotypes Affect Us and What We Can Do (Issues of Our Time)*. New York : W.W. Norton & Company.

Tarr, Kathleen, 2015. « ‘A Little More Every Day’: How You Can Eliminate Bias in Your Own Classroom ». *The Chronicle of Higher Education*, 23 septembre 2015, <http://www.chronicle.com/article/A-Little-More-Every-Day-/233303>.

Weinstein, Gerald et Kathy Obeare. 1992. « Bias Issues in the Classroom: Encounters with the Teaching Self ». *New Directions for Teaching and Learning* 52 : 39-50.