

Une plongée dans l'inclusion : quelques pistes pour l'application de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) en classe

Laure Galipeau et Catherine Soleil, professeures de français, langue seconde et Effie Konstantinopoulos, conseillère pédagogique auprès des services adaptés, ont mené une recherche [PAREA](#) sur les applications de la CUA dans un cours de français langue seconde (FLS). Elles ont repensé le contenu du cours en tenant compte de la diversité des étudiants afin de lever les barrières qui peuvent nuire à l'apprentissage sans toutefois baisser les critères d'évaluation des compétences requises. Découvrez le parcours qui les a conduites vers cette pédagogie de l'inclusion.

C'est avec l'arrivée massive au collégial de la « population émergente » que notre réflexion s'est amorcée. Une remise en question était nécessaire. La réflexion nous a permis de prendre du recul, de repenser le contenu enseigné et les travaux des étudiants. Une prise de conscience s'est alors opérée par rapport aux étudiants, par rapport à la difficulté que représente l'effort cognitif et par rapport aux barrières rencontrées dans le cadre de leur apprentissage.

La variabilité en classe est devenue la nouvelle norme. À titre d'institution ou simplement en tant qu'individu, nous ne pouvons plus nous permettre de vouloir répondre à un étudiant standard, de niveau moyen, alors que tout dans notre société se structure désormais par rapport à la diversité. ([Todd Rose, The Myth of Average, TEDx, 2013](#))

La phrase suivante a été le déclencheur de notre réflexion pédagogique : « Ce qui peut être aidant pour un étudiant ayant des troubles d'apprentissage peut l'être pour les autres étudiants. » (Dubé, Sénécal, 2009)

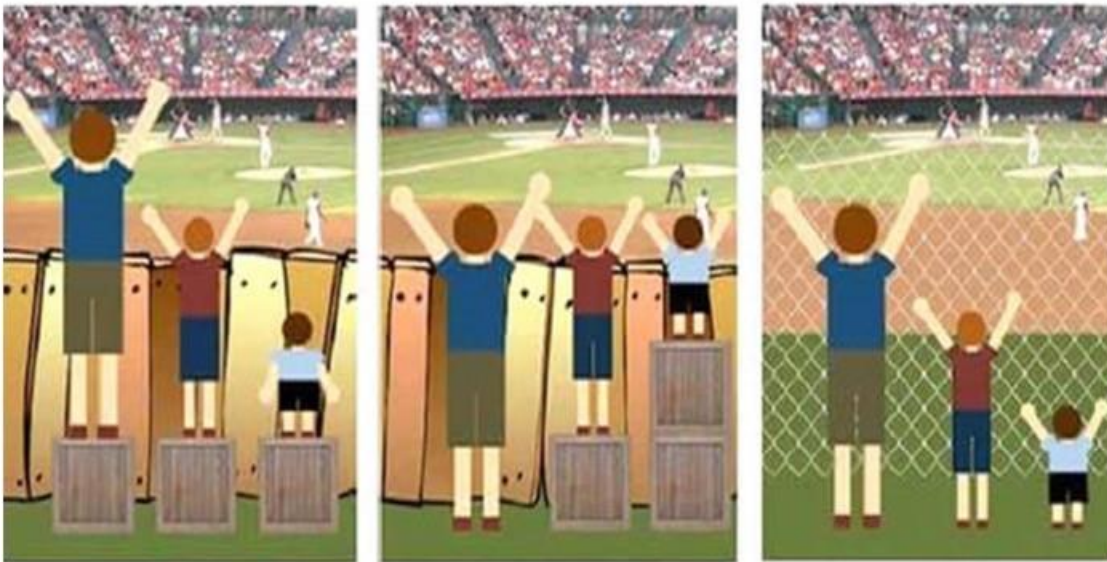
Le modèle de la Conception universelle de l'apprentissage s'est imposé. Dans le même ordre d'idées, un avis du Conseil supérieur de l'éducation montre l'évolution de l'école québécoise qui va de l'intégration scolaire (modèle médical) où « l'élève ayant des besoins particuliers est intégré à la classe ordinaire, mais il doit s'y adapter (avec des mesures mises à sa disposition) », en passant par l'inclusion scolaire où « c'est plutôt l'école qui s'adapte à l'élève ayant des besoins particuliers pour qu'il puisse participer pleinement aux activités d'apprentissage au sein de la

classe ordinaire » pour arriver à l'éducation inclusive (modèle social) où finalement « l'école cherche à s'adapter *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble. On parle aussi de pédagogie inclusive ou de pédagogie universelle. » (CSE, 2017, p.5).

Exclusion

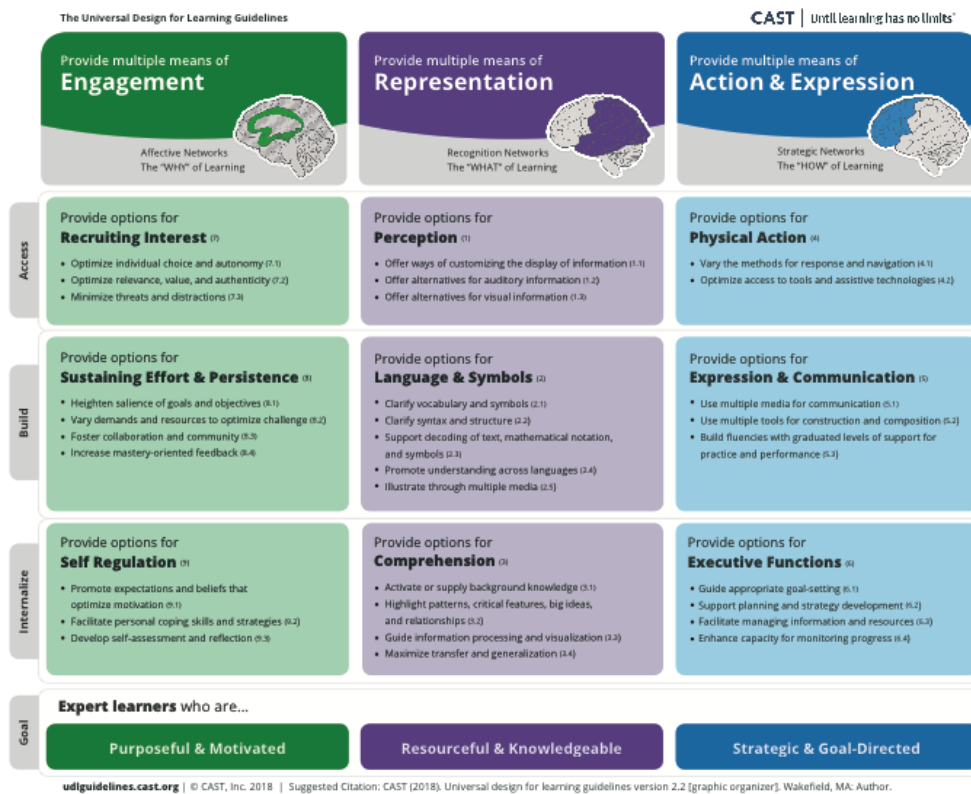
Intégration

Inclusion



Advancing Equity and Inclusion-A guide for Municipalities©CAWI

La CUA structure son approche autour de plusieurs moyens de Représentation (flexibilité dans la façon dont l'information est présentée), de plusieurs moyens d'Action et d'Expression (flexibilité dans la manière dont les étudiants répondent ou démontrent leurs connaissances ou leurs compétences) et de plusieurs moyens d'Engagement (flexibilité dans les façons dont les étudiants sont engagés). De plus, le tableau peut aussi se lire selon trois niveaux horizontaux : *Access, Build and Internalize* ([CAST](#), 2018). Les 31 points de contrôle des lignes directrices sont répartis dans neuf cases ; ils ont dirigé notre réflexion à l'égard de l'implantation du modèle pour lever les barrières qui peuvent nuire à l'apprentissage des étudiants afin de créer un environnement pédagogique qui facilite l'apprentissage de tous.



Quelques pistes pour une pédagogie inclusive

Le tableau ci-dessous montre quelques-uns des outils et stratégies mis en place dans le cours de premier niveau en FLS. Ils sont aisément transférables à d'autres disciplines.



Le français langue seconde (FLS)

En français langue seconde, au premier niveau, l'accent est mis sur l'acquisition des règles de grammaire et est basé sur des séries d'exercices et de tests ainsi que sur la rédaction de compositions. Nous avons constaté que même si les étudiants réussissaient bien les tests, il n'y avait pas de transfert lors de la rédaction des compositions. Afin de rédiger une phrase, un texte en français, il faut connaître les différents éléments de la phrase ainsi que leurs fonctions. Nous avons alors établi une nouvelle façon de présenter et d'enseigner la matière à partir des défis et des barrières rencontrés par nos étudiants lors de la rédaction des compositions. Nous avons choisi d'éliminer les tests et de centrer nos évaluations sur deux séries de compositions. En effet, les résultats de notre recherche sur l'impact de la CUA en salle de classe montrent qu'il y a une amélioration du français écrit auprès de tous les étudiants, avec ou sans diagnostic ([Galipeau, Konstantinopoulos, Soleil, PAREA-2018](#)).

Étayage et systématisation

L'étayage¹ est « une intervention didactique » (Vallat, 2012) planifiée pour soutenir l'étudiant dans les étapes de son apprentissage et qui participe à l'assise des principes de la CUA. Associé avec la systématisation des outils et des stratégies d'apprentissage, l'étayage permet d'observer un réel progrès chez les apprenants.

Ainsi, durant la session, les étudiants écrivent deux séries de compositions. Chaque série comporte trois rédactions, chacune conçue pour être rédigée en tenant compte des précédentes. Les exigences d'écriture et les compétences recherchées sont graduées à l'intérieur de chaque série ainsi qu'entre les deux séries. Les objectifs qui sous-tendent l'utilisation des compositions progressives sont multiples pour l'étudiant :

- Mieux maîtriser les éléments de la phrase de base et leurs fonctions.
- Permettre une meilleure compréhension et une meilleure application des règles de grammaire.
- Rendre l'étudiant plus indépendant dans la rédaction et dans la révision de son texte.
- Développer un sentiment de satisfaction par rapport à l'écriture en français.

Ces objectifs sont directement liés aux éléments de la compétence et aux critères de performance de ceux établis par le devis ministériel du cours de FLS de niveau 1.

Le guide d'autocorrection ([doc PDF à ajouter](#)) est un outil qui permet à l'étudiant de réviser sa composition en cherchant les critères ciblés de l'évaluation. En effet, il guide l'étudiant dans son questionnement sur la structure de sa phrase de base. Il vise d'abord à mieux comprendre les règles de grammaire qui ont été enseignées et à mieux corriger le texte. Le guide systématise ainsi les automatismes

¹ Wood et al. (1976, p. 90) define scaffolding as a process "that enables a child or novice to solve a task or achieve a goal that would be beyond his unassisted efforts." [...] scaffolds require the adult's "controlling those elements of the task that are initially beyond the learner's capability, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence".

nécessaires à la révision en guidant le traitement et la manipulation de la langue dans le processus d'écriture de l'étudiant. Il permet donc de mieux structurer la révision de la composition, habilité défaillante chez la grande majorité des étudiants de ce niveau et, ainsi, d'avoir un regard réflexif sur l'écriture en mettant l'accent sur les points importants de l'évaluation. Le guide d'autocorrection donne alors à l'étudiant l'autonomie nécessaire pour appliquer les stratégies de révision par lui-même.

Afin d'offrir d'autres moyens d'étayage, nous avons formé les étudiants au correcticiel Antidote. Il a la même fonction que le guide d'autocorrection quand les étudiants rédigent au laboratoire.

Enfin, pour toutes les évaluations, on calcule plus de temps pour tous afin que chacun puisse compléter à son rythme l'examen. Ainsi, le temps alloué permet de développer chez l'étudiant des stratégies d'autorégulation et d'autonomie. De plus, il permet de reconnaître le temps nécessaire au traitement de l'information et toutes autres tâches métacognitives propres à chacun.

Il est important de noter que nous jouons un rôle pivot dans le processus d'étayage, en donnant aux étudiants une rétroaction continue.

Flexibilité, options et choix

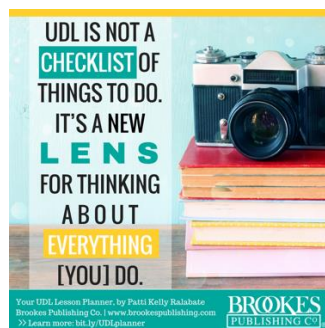
Notre but, en tant qu'enseignant, dans cette pédagogie centrée sur l'étudiant est de les rendre plus autonomes et engagés. La flexibilité dans le choix des options rejoint l'autorégulation. En effet, un des fondements de la CUA est la flexibilité. Cela permet de lever les barrières à l'apprentissage en offrant des choix dans la façon d'aborder le principe de l'Action et Expression par exemple. La présentation orale d'un exposé préparé en est un bon exemple : elle fait partie des évaluations obligatoires en FLS et est associée à de nombreuses situations anxiogènes. Pour offrir une flexibilité plus grande, mais toujours équitable sur le plan de l'action et de l'expression, les présentations orales peuvent être réalisées devant un grand groupe, devant un groupe réduit, à l'individuel, mais également sous le format de vidéo enregistrée. Les critères d'évaluation sont appliqués de la même façon en présentiel qu'en format vidéo. Cette flexibilité dans le format de la présentation permet de réduire les impacts de l'anxiété, sans pour autant altérer la preuve de

la compétence orale des étudiants. Elle est offerte à tous, sans distinction ni demande de justification, au début du cours dans le cadre des consignes du travail exigé. Elle répond à la diversité des apprenants.

Finalement, tous nos documents sont accessibles à l'avance et tout au long de la session sur la plateforme virtuelle du cours. Cela a pour objectif de donner l'occasion aux étudiants de les imprimer ou de les lire afin de se préparer, à l'avance, pour le cours. En ayant au préalable les grandes lignes de la leçon, l'étudiant peut voir ce qui sera enseigné. Il sera davantage préparé au traitement de l'information, activera ses connaissances antérieures et fera ainsi des liens avec celles-là pendant le cours. Le degré d'anxiété sera moins élevé (Turgeon, Brousseau, 2000). De plus, l'étudiant peut utiliser son diaporama comme support pour prendre les notes de cours. L'effort cognitif en salle de classe sera moindre puisqu'il pourra écouter et ajouter de l'information pertinente pour lui.

Conclusion

Le modèle va bien au-delà de l'application de bonnes pratiques pédagogiques, c'est une nouvelle façon de penser l'inclusion dans son ensemble et de l'appliquer de manière systématique à notre enseignement auprès de tous. Certes, ce nouvel état d'esprit nécessite, lors de son appropriation, des efforts, des échanges, de la réflexion sur le long terme, de la remise en question de ses propres valeurs et croyances, mais permet une construction solide et durable d'une approche pédagogique inclusive. Ce constat n'est pas une exagération : la CUA procure satisfaction et reconnaissance de l'effort aux apprenants et aux enseignants.



Pour plus d'informations, veuillez consulter UDL@Dawson.

References :

Dubé, F., et Sénécal, M-N. (automne 2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services, Montréal : Pédagogie collégiale, vol. 23 (1), 17-22.

Conseil supérieur de l'Éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec : le Conseil. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>

TÉLUQ, Wiki-TEDia, *Fiche sur l'étayage*. Repéré à <http://wiki.teluq.ca/wikitedia/index.php/Etayage>

Turgeon, L., et Brousseau, L. (2000). *Préventions des problèmes d'anxiété chez les jeunes*. dans Problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Vitaro, F., Gagnon, C., Montréal : Presses de l'Université du Québec.

[CAST](#)