

PA2014-022

Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde.

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et de l'apprentissage (PAREA)

La CUA, un modèle pédagogique efficace qui favorise l'inclusion !

Laure Galipeau, Effie Konstantinopoulos, Catherine Soleil
Collège Dawson

« L'éducation inclusive appelle des changements dans la façon d'accompagner les étudiants dans leur cheminement d'études ainsi que dans les pratiques pédagogiques des professeurs et des chargés de cours. » (Brodeur, 2017)

La variabilité dans la salle de classe est devenue la nouvelle norme. En tant que professeurs, nous devons nous remettre en question et réfléchir à comment répondre aux besoins des uns et des autres, sachant que les étudiants qui arrivent au cégep ont été en mesure de démontrer leurs compétences jusqu'à ce niveau. Dès lors, nous ne pouvons plus envisager l'enseignement de façon traditionnelle. À cet effet, il n'y a qu'à observer notre usage généralisé des technologies dans nos environnements professionnels et personnels. 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. Nos étudiants, dans toute leur diversité, ont le droit d'apprendre.

Le contexte

C'est avec l'arrivée massive au collégial de la « population émergente » que notre réflexion s'est amorcée. En effet, l'augmentation des étudiants inscrits auprès des services adaptés a amené tous les acteurs du milieu (gouvernement, établissements, administrateurs, professionnels et professeurs) à se mobiliser, ces dernières années, dans la mise en place de projets pour soutenir l'intégration, la rétention et la réussite scolaire de la population émergente. Par ailleurs, les étudiants avec un handicap non visible (troubles d'apprentissage, troubles neurologiques ou de santé mentale) représentent la plus forte augmentation du nombre d'inscriptions aux services adaptés contrairement aux étudiants avec un handicap autre.

(AQICESH, Statistiques annuelles 2016-2017). De surcroît, et en parallèle, des études ont été menées et démontrent que le nombre réel des étudiants en situation de handicap dans nos institutions dépasse le nombre d'étudiants qui s'inscrivent aux services adaptés. En effet, dès 2006, des recherches du réseau Adaptech, corroborées en 2012 par Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte & Trice, mettent en évidence qu'un grand nombre des étudiants de la population émergente ne s'identifieraient pas auprès des services adaptés, malgré la connaissance de leurs difficultés.

Au niveau collégial, quatre niveaux de français langue seconde (FLS) sont proposés dans lesquels les étudiants doivent compléter deux cours obligatoires, un en bloc A et le second en bloc B, dans une orientation propre à leur programme. La compétence privilégiée est celle de l'écrit, tant sur le plan de la production que sur celui de la compréhension dans les quatre niveaux de compétence, 100, 101, 102 et 103. Étant donné la quantité croissante de la population émergente dans les classes (Dubé, Sénécal, 2009 ; Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011 ; Comité Interordres, 2013 ; AQICESH, 2013), devant la diversité des profils d'apprentissage (Gardner, 1996 ; Flessas, 1997 ; Béliveau, 2007), une remise en question était nécessaire. La réflexion nous a permis de prendre du recul, de repenser le contenu enseigné, les travaux des étudiants et les évaluations. 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 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, Pédagogie collégiale, vol.23, no1, automne 2009.

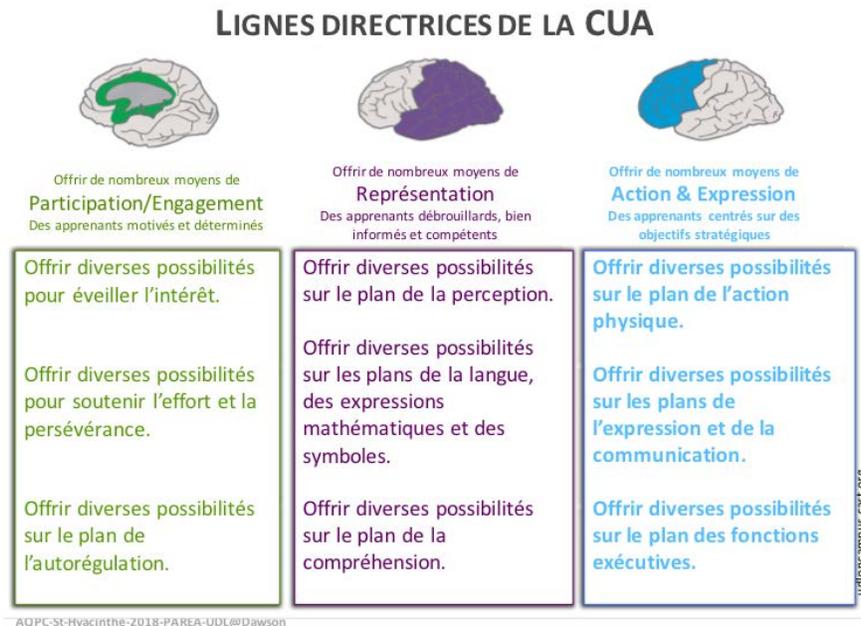
C'est à partir du devis ministériel que nous avons commencé notre démarche de réflexion sur notre enseignement. Nous avons choisi de nous pencher spécifiquement sur le premier niveau crédité de français (le 100, le Français de base). En effet, dans ce niveau de français, rien sur le plan grammatical et à l'écrit n'est encore cristallisé ni encodé pour toutes sortes de raisons (émotives, déficits, non-implication). La majorité de ces étudiants, depuis le primaire, apprennent le français langue seconde et ils n'ont toujours pas développé de compétences suffisantes pour être à un autre niveau que le plus faible offert au collégial. Un sentiment de démotivation générale à l'égard du français, défini comme « l'amotivation » selon Deci et Ryan (1985, 2002) habite les étudiants typiques de ce niveau et teinte toute leur approche à l'égard de la langue officielle. La littérature montre que tout individu souhaite satisfaire trois besoins psychologiques de base : un besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Bryan, Solmon, 2007 ; Deci, Ryan, 2000, 2002). En outre, une autre difficulté dans le premier niveau de français bloc A s'ajoute pour les étudiants ; elle vient du fait que nous n'enseignons rien qui n'ait déjà été enseigné auparavant. Cela explique, en partie, leur faible engagement tant en classe qu'à l'extérieur de la salle de classe. En effet,

comme le précise le devis ministériel, les étudiants, au niveau secondaire, ont déjà vu la matière, mais essentiellement à l'oral.

Pour répondre à cette situation, le modèle de la Conception universelle de l'apprentissage s'est imposé. En effet, un avis du Conseil supérieur de l'éducation s'inscrit dans la même perspective, soit celle de l'éducation inclusive, de la maternelle à la cinquième année du secondaire. Il 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). « [...] La CUA incarne, ne serait-ce que dans le projet normatif qu'elle soutient, une voie novatrice pour l'inclusion des ESH comme participants à la fois égaux et différents. » (Tremblay, Loïselle, 2016, p.20)

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 élèves répondent ou démontrent leurs connaissances ou leurs compétences) et de plusieurs moyens d'Engagement (flexibilité dans les façons dont les élèves sont engagés). Ce sont les trois grands principes qui organisent les différentes lignes directrices du modèle. S'ajoute aussi la dimension horizontale du tableau qui illustre la progression dans l'atteinte de l'objectif visé qui est celui de mener l'étudiant au statut d'apprenant expert, afin qu'il soit bien outillé en possédant de solides connaissances, qu'il trouve des stratégies utiles à ses apprentissages, qu'il soit déterminé à atteindre ses objectifs et finalement, qu'il soit déterminé et motivé, de manière égale, dans son apprentissage. Cette dimension horizontale se construit autour de trois axes. Ainsi selon Johnston (2014), le tableau peut aussi se lire selon trois niveaux horizontaux, l'accessibilité, l'information rendue signifiante et l'autonomie de l'étudiant. Cette lecture a été confirmée par la dernière version du cadre conceptuel (CAST, 2018) qui reprend de façon dynamique, par des verbes, la réflexion de Johnston : accéder, construire et s'appropriier le savoir (*Access, Build, Internalize*). Les points de contrôle (au nombre de 31) sont répartis dans neuf lignes directrices ; 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 inclusif qui répond aux besoins de tous.

Figure 1 Cadre conceptuel de la CUA (2014)



Fortes de toutes ces réflexions sur notre discipline et l'inclusion, nous avons choisi ce modèle pour l'appliquer dans nos salles de classe. Les lignes directrices ont donc logiquement structuré notre enseignement. En effet, nous avons repensé à la représentation du contenu, nous avons diversifié les possibilités d'action et d'expression de la part des étudiants. Nous avons également réfléchi à comment les engager à l'égard de leur cours de français langue seconde.

C'est ainsi qu'en tant que professeures-chercheuses nous avons employé et appliqué dans nos cours, de manière systématique, les outils et les stratégies développés et précisément conçus pour tenter de lever les barrières communes à l'apprentissage (voir figure suivante). Par cette démarche, nous nous éloignons des diagnostics, donc du modèle médical, pour adopter l'approche du modèle social (Fougeyrollas, 2007) et l'appliquer dans notre enseignement : modifier l'environnement d'apprentissage pour tous au lieu d'accommoder individuellement.

Figure 2 Barrières à l'apprentissage



Ces stratégies et ces outils ont été appliqués de façon systématique durant les trois sessions de l'expérimentation. Ils ont été distribués dans le tableau des lignes directrices en fonction des trois principes de la CUA (Représentation, Action & expression, Engagement).

En voici quelques exemples dans le cadre conceptuel de la CUA.

Tableau 1 Outils et stratégies CUA



Gallipeau, Konstantinopoulos, Soleil - Applications de la CUA en cours de FLS

La démarche

Participants

Les participants à la recherche étaient des étudiants inscrits au cours de FLS, niveau 1, Bloc A, ceux-ci ayant une moyenne de 67 % à 76 % au secondaire en FLS. Quatre groupes d'étudiants à l'automne 2015 (n=30), deux groupes à l'hiver 2016 (n=15) et quatre groupes à l'automne 2016 (n=50), de niveau 1, bloc A ont été concernés par la recherche. Nous avons donc obtenu un total de quatre-vingt-quinze participants à la recherche (n=95), au cours des trois sessions d'expérimentation. Les participants faisaient partie des groupes-classes des professeures. C'est le modèle de la CUA dans sa globalité que nous voulions mesurer comme facteur déterminant de l'apprentissage. Pour ce faire, celle-ci a choisi de comparer les effets du modèle sur l'ensemble des étudiants, **avec** ou **sans** diagnostic de handicap, pour vérifier que le modèle répond à la diversité des apprenants et ainsi aux besoins de tous. Il n'y a alors pas eu de groupe contrôle dans cette recherche.

Instruments de mesure

Deux questionnaires ont été développés. Le premier, un questionnaire sociodémographique (n=57) avait pour but de dresser un portrait global et initial des étudiants afin de permettre à l'équipe de recherche de conduire une étude comparée entre les étudiants avec et sans diagnostic exposés à la CUA. Le second questionnaire (n=40) portait sur les bénéfices des stratégies et des outils de la CUA auxquels les étudiants avaient été exposés pendant leur session dans leur cours de Français langue seconde. Les questions ont été développées autour des trois grands principes de la CUA (plusieurs moyens de Représentation, plusieurs moyens d'Action et d'Expression et plusieurs moyens d'Engagement) et de la lecture horizontale et graduée de ces trois principes : l'accessibilité, l'information rendue signifiante et l'autonomie de l'étudiant (Johnston, 2014). Le questionnaire était constitué de 61 questions, pour la plupart (35) sur une échelle de *Likert* à cinq degrés. Sept sur les 61 étaient des questions dichotomiques (Non/Oui) et huit étaient des questions descriptives, avec un choix de réponses. Onze proposaient d'ajouter des commentaires.

Les compositions progressives sont le dernier instrument de mesure développé pour cette recherche. Les quatre épreuves standard sont extraites des six compositions progressives rédigées dans le cadre du cours. En effet, en acceptant de participer à la recherche, les 95 étudiants acceptaient aussi que leurs compositions formatives et sommatives fassent partie du corpus des données. Ces compositions ont toutes été rédigées sous format électronique.

Elles sont la pierre angulaire de l'application de la CUA en classe de FLS au niveau 1. Elles endossent le rôle d'outil et de stratégie à la fois. Elles structurent la session et l'organisation du travail des étudiants. Le concept de fonder l'évaluation de l'écrit sur une série de trois compositions corrigées au fur et à mesure, avec une rétroaction dynamique (commentaires audio et écrits), permet aux étudiants de ne pas concentrer leur effort cognitif sur la rédaction d'une nouvelle composition, avec de nouvelles idées à développer, un nouveau vocabulaire à explorer. Ils retravaillent plutôt la dernière composition, à partir de nouvelles consignes, afin de modifier les éléments de la phrase. Toutes les modifications se font à partir du sujet de la rédaction, tels que le pronom personnel, le nom propre, le déterminant, le nom commun et l'adjectif, s'il y a lieu, et permettent de revoir les conjugaisons des verbes afin de s'assurer que celles-là correspondent bien avec les sujets. Ainsi la rédaction des compositions devient aussi un exercice grammatical qui permet à l'étudiant de démontrer et d'appliquer ses connaissances acquises en contexte d'écriture en FLS. Cette épreuve remplace alors les tests de grammaire et les quiz qui ne travaillent qu'une règle à la fois et hors contexte. Les compositions progressives permettent à l'étudiant de concentrer ses efforts sur l'application du contenu du cours afin de rédiger des textes complets. Finalement, les étudiants peuvent atteindre les compétences visées par le devis ministériel en plus de développer des compétences et des stratégies organisationnelles et d'autorégulation qu'ils pourront transférer et utiliser au long de leur apprentissage du FLS.

Les compositions progressives engagent les trois principes de la CUA. Nous pouvons voir apparaître celles-ci dans de nombreuses cases du cadre conceptuel. En effet, nous les retrouvons dès le premier principe, celui de la Représentation, au niveau de l'Autonomie de l'étudiant, dans le second principe, celui de l'Action et de l'Expression, sur les trois axes du principe, ceux de l'Accessibilité, de l'Information signifiante et de l'Autonomie de l'étudiant. Finalement, nous les retrouvons également dans le troisième principe, celui de l'Engagement, au croisement de l'Information signifiante et à celui de l'Autonomie de l'étudiant (voir Tableau 1). Par ailleurs, afin d'avoir une mesure initiale et finale pour évaluer l'amélioration du français écrit pour chacun des participants, au travers des deux séries de composition, mais également au travers de la session, nous avons donc choisi de sélectionner la première et la dernière composition de chaque série (C1-C3, C4-C6 et C1-C6).

Définition de l'amélioration de l'écrit

Dans le cadre de cette recherche, il s'agissait également de cerner le concept de l'amélioration de l'écrit. Nous avons défini cette dernière selon les termes suivants : au travers des compositions progressives et par l'augmentation des rapports des quatre éléments de la phrase de base, soit les GN, verbes, adjectifs et adverbes réussis sur le nombre de GN et verbes tentés et le total d'adjectifs et adverbes. Ces rapports ont tous été établis à travers les deux séries de compositions progressives, C1 - C3 (au présent), et C4 - C6 (au passé), ainsi qu'entre la composition initiale, la C1 et la composition finale la C6. Un dernier paramètre entrainé dans notre définition de l'amélioration, soit celui d'une tendance à la baisse des règles erronées de composition. Ce sont cinq règles de syntaxe de base enseignées et corrigées.

Analyse et Résultats

Les analyses se sont faites à partir d'analyses statistiques de variance (ANOVA et régression multiple hiérarchique). Les premières se penchaient spécifiquement sur l'amélioration du français au travers des compositions. Les secondes nous ont permis de mettre en perspective les lignes directrices de la CUA, les hypothèses concernant les croisements et l'appréciation des étudiants avec l'amélioration du français écrit.

Un des objectifs de la recherche avait pour but de mettre en évidence un meilleur contrôle des éléments de la phrase de base en français à travers les compositions progressives. Nous avons retenu certains éléments très précis pour définir l'amélioration du français écrit et c'est la raison pour laquelle nous sommes penchées sur la maîtrise des verbes et des groupes nominaux (GN), sur le bon emploi des adjectifs (place et accord), des adverbes et la bonne application de quatre règles de composition ainsi que celle de la négation. Rappelons que toutes nos hypothèses se basaient sur les séries de compositions.

Tout d'abord, il est remarquable de noter que les résultats des analyses ANOVA montrent que tous les étudiants, sans distinction, ont amélioré leur maîtrise de trois des cinq éléments constitutifs de la phrase

de base identifiés comme essentiels : les verbes, les GN et les adjectifs. Un tout premier objectif est dès lors déjà atteint : aucun étudiant n'est exclu dans l'amélioration de ces trois éléments majeurs. Les étudiants avec un diagnostic bénéficient au même titre que ceux sans diagnostic des stratégies et outils CUA proposés pour les aider à s'améliorer dans leur compétence d'écriture en français.

Aucun des résultats des analyses ANOVA, concernant les adverbes, n'était significatif au travers des quatre compositions : les étudiants ne démontraient pas de changement majeur dans l'emploi des adverbes. Ce résultat s'explique par le fait que ces derniers ne sont exigés dans les consignes que dans les dernières compositions de chacune des séries (C3 et C6). L'adverbe, comme constituant de la phrase de base, est identifié lors des rédactions, mais peu enseigné somme toute, considérant que l'accent est mis sur le verbe et le groupe nominal. Pour avoir des résultats significatifs au plan statistique, il faudrait demander, dès la deuxième composition, l'emploi de dix adverbes et accorder davantage de temps dans l'apprentissage de cet élément de la phrase.

Pour les règles de composition, celles-ci ne sont pas imposées dans la rédaction. Elles sont enseignées en classe et peuvent être rencontrées dans les épreuves standards ou non. N'étant pas spécifiquement citées dans les consignes comme obligatoires, elles sont, parfois, littéralement absentes. C'est probablement la raison du peu de signification retrouvée dans les résultats.

Comme l'ont démontré les résultats des analyses ANOVA, il n'y avait pas de distinction entre les groupes avec ou sans diagnostic. Ce facteur n'a donc pas été retenu pour les analyses de régression multiple hiérarchique : toutes portent alors sur l'ensemble des étudiants.

Ces dernières nous ont permis de montrer les interactions entre l'amélioration de l'écrit et l'appréciation du modèle CUA par les étudiants. Les neuf lignes directrices, résultat du croisement entre les trois principes et les trois lignes horizontales, sont toutes concernées : le modèle reçoit une réponse positive de la part des étudiants dans tout le tableau, le tout directement lié à l'amélioration de leur compétence à l'écrit. L'atteinte de la deuxième hypothèse principale (*l'emploi de la technologie au travers du prisme de la CUA réussit à engager tous les étudiants*) s'illustre par les résultats trouvés dans le principe de l'Engagement, mais également dans la ligne de l'Autonomie qui est celle qui obtient le plus de résultats significatifs pour tous les étudiants autant pour les verbes que pour les groupes nominaux. Par ailleurs, ce sont dans ces cinq lignes directrices que l'on retrouve le plus de résultats qui mettent en évidence le fait qu'au-delà de l'appréciation, positive ou négative, des outils et stratégies, les étudiants ont tous bénéficié de ceux-ci dans leur amélioration de l'écrit.

Étonnamment, ce n'est pas tant sur le plan de la ligne de l'Accessibilité que le lien a été le plus mis en évidence, mais plutôt au niveau de la troisième ligne, la plus difficile à atteindre, celle de l'Autonomie. Pour

obtenir des résultats positifs dans cette ligne, les deux précédentes lignes doivent également être atteintes pour favoriser le développement de l'apprenant expert. C'est le modèle dans son intégralité qui doit être pris en compte alors pour atteindre ce but : réduire les barrières et maximiser les situations d'apprentissage pour tous les apprenants. Voilà le résultat du passage de la théorie à la pratique du modèle de la CUA.

Lorsque nous discutons des défis rencontrés en salle de classe, le plus souvent les professeurs identifient alors l'engagement, l'autonomie et la maîtrise du savoir de l'étudiant comme les principaux défis à relever. Les résultats de notre recherche PAREA sont encourageants dans la mesure où ils sont des prédicteurs des impacts bénéfiques des outils et stratégies CUA sur l'amélioration des étudiants. Nous réalisons que tous les outils et stratégies ne sont pas forcément appréciés par tous, mais sans égard à cette appréciation, il semble qu'ils ont eu un effet positif sur leur engagement et leur autonomie à travers leur apprentissage et l'amélioration de leur français écrit.

Quelques pistes pour une pédagogie inclusive

La CUA n'est pas une « panacée » (Tremblay, Loisel, 2016), c'est plutôt un cadre théorique qui structure la réflexion pédagogique pour répondre aux besoins de tous.

Dès lors, l'inclusion se vit réellement en classe : l'étudiant est plus autonome dans ses choix et donc plus engagé. Ceci tend vers la rétention et la réussite. Voici quelques pistes pour mener à bien une implantation de la CUA dans les classes.

Étayage (scaffolding) et systématisation

L'étayage est « une intervention didactique » (Vallat, 2012) planifiée pour soutenir l'étudiant dans les étapes de son apprentissage. C'est « un processus de coconstruction dynamique » (TÉLUQ, 2018) qui participe à l'assise des principes de la CUA. Associé avec la systématisation des outils et stratégies, ces deux éléments permettent d'observer un réel progrès chez les apprenants.

Dans le cadre de notre recherche, les analyses statistiques mettent en évidence qu'il y a souvent un progrès dans les deux séries de compositions pour les verbes réussis ainsi qu'une variété dans le choix des verbes différents par exemple. Le progrès est moins présent dans la première série : les étudiants sont au début de leur apprentissage. Ce schéma atteste de l'application de la systématisation des stratégies sur une durée plus longue que celle de l'unique première série de compositions. Fait plus notable, cette même systématisation des stratégies outille toutefois les étudiants dès la première série afin de leur permettre de mieux identifier et mieux conjuguer leurs verbes plus tard pendant leur cheminement.

Le guide d'autocorrection est un autre 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 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. (Point de contrôle 3.3 *Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information* ; Point de contrôle 3.4 *Maximiser le transfert et la généralisation*).

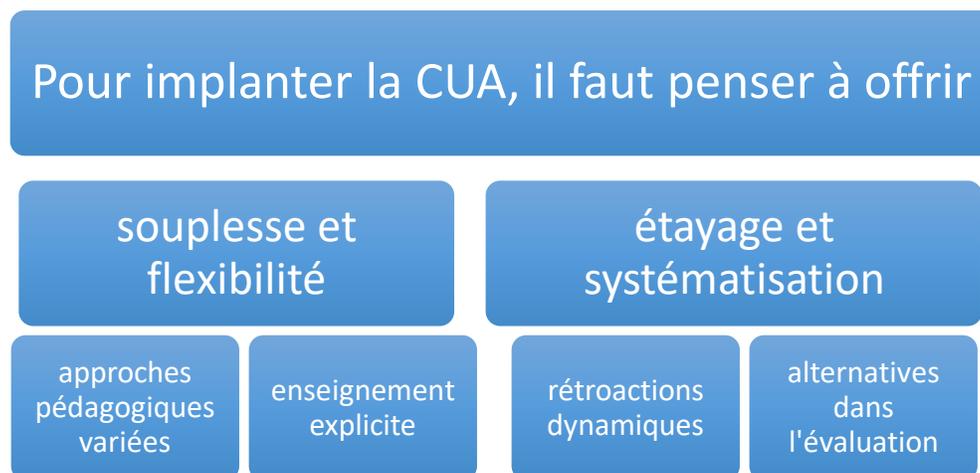
Nos résultats illustrent que le fait d'offrir plusieurs possibilités sur le plan des fonctions exécutives a permis à tous les étudiants, quel que soit leur degré d'appréciation des outils et des stratégies, d'améliorer leurs compétences à l'intérieur de chacune des deux séries de compositions progressives. Nous constatons que cela a un impact sur tous les étudiants, dans l'amélioration des éléments de la phrase de base (verbes et GN) : réel défi à relever pour les étudiants au début du cours. C'est lors de l'utilisation des outils et stratégies reliés aux fonctions exécutives que les étudiants ont ressenti les effets de l'application de la CUA sur le plan du « Comment faire ». Ces stratégies et ces outils les ont accompagnés dans l'atteinte du sentiment de plus d'autonomie dans leur apprentissage. Le guide d'autocorrection qui visait à développer l'autonomie des étudiants et les rétroactions dans le cadre des compositions progressives, visait à offrir plus de contrôle dans leur processus d'écriture. Cela est très encourageant puisque notre intention est d'outiller les apprenants pour devenir plus autonomes.

Flexibilité, options et choix

La CUA est une pédagogie centrée sur l'étudiant. L'un des objectifs de cette pédagogie est de rendre les étudiants plus autonomes et engagés dans leur processus d'apprentissage, notamment au moyen de l'autorégulation. La flexibilité dans le choix des options en est un levier à privilégier : elle permet de réduire les barrières à l'apprentissage. Rappelons que la flexibilité est un des fondements de la CUA. 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. Ce ne sont pas les qualités d'orateur¹ que nous cherchons à évaluer à travers cette épreuve imposée par le devis ministériel du niveau 1 en FLS, mais bien la qualité de l'expression orale en français dans une situation d'exposé préparé pendant un temps prescrit. Les critères d'évaluation sont appliqués de la même façon en présentiel qu'en format vidéo : les attentes de réalisation de l'exposé oral (fluidité, structure, volume, qualité de la langue et qualité de la communication) sont les mêmes, quel que soit le format choisi. Cette flexibilité dans le format de la présentation permet de réduire les impacts de l'anxiété,

¹ Comme le Devis ministériel le stipule, l'élément de la compétence 3 est celui d'« Émettre un message oral simple. Formulation claire et cohérente d'un exposé d'au moins quatre minutes. Emploi pertinent du vocabulaire courant. Expression intelligible des énoncés. ». Enseignement supérieur - DGAUC - DEC, 2009-2017

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. (Ligne directrice 4 *Offrir diverses possibilités sur les plans de l'action physique* ; Ligne directrice 5 *Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication* ; Ligne directrice 6 *Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives*).



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 professeurs.

Bibliographie

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) (2013, 2016, 2017). Statistiques et rapports. Repéré à <http://aqicesh.ca/association-aqicesh/statistiques-et-rapports>.

Béliveau, M-CI. (2007). *Dyslexie et autres maux d'école, quand et comment intervenir*, Montréal : Éditions du CHU de Sainte Justine.

Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*, Éducation et francophonie [Numéro thématique : Valorisation de la diversité en éducation : réflexion, états de connaissances, pistes d'action et défis contemporains (sous la direction de L. Prud'homme, S. Ramel et R. Vienneau)], XXXIX (2), 87-104.

Brodeur, M., Lefebvre, M., Otero, D., Lorite, A., Prud'homme, J., Gosselin, V., Genest, S., et Tremblay, S. (2017). *Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM*. Rapport du Groupe de travail sur l'éducation inclusive à l'UQAM. Document adopté par la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal. Repéré à http://ssa.uqam.ca/fichier/document/education_inclusive.pdf

Bryan, C.L., et Solmon, M.A. (2007). *Self-determination in physical education: designing class environments to promote active lifestyles*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 260–278.

Comité Interordres, nouvelles populations en situation de handicap (2013), *intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible !*, rapport final, CAPRES, Montréal. Repéré à <https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6RldJYW5YcVEwNjQ/edit>

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>

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985, 2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press

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.

Flessas, J., et Lussier, F. (1997). *L'impact du style cognitif sur les apprentissages*, Éducation et francophonie [Numéro thématique : Les difficultés d'apprentissage (sous la direction de Michelle BOURASSA), vol. XXV (2)]. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>

Fougeyrollas, P. (2007). *Modèles individuel, social et systémique du handicap. Une dynamique de changement social*, Développement humain, handicap et changement social, Québec : (16), 2, p.7-21.

Gardner, H. (1996). *Les formes de l'intelligence*, Paris : Éditions Odile Jacob.

Johnston, S. (2014). *Addressing learner variability in the blended learning classroom: The Promise of Universal Design for Learning*, Fredericton: Universal Design in Post-secondary Teaching: Reality or Utopia? Symposium for Educators University of New Brunswick.

Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Budd, J., King, L., Barile, M., Havel, A., Mimouni, Z., Chauvin, A., Raymond, O., Juhel, J. C. et Asuncion, J. (2015). Les TIC pour soutenir l'autodétermination des étudiants postsecondaires ayant des troubles d'apprentissage. Développement humain, handicap et changement social (RIPPH), 21 (1), 97-110.

Tremblay, S., et Loiselle, C. (2016). *Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique*, dans Éducation et francophonie 441 () : 9–23. DOI : 10.7202/1036170ar

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

Vallat, C. (2012). *Étude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois* (thèse de doctorat, Université de Toulouse, France).

Sites de références

LDAC-ACTA Association Canadienne des Troubles d'apprentissage

<https://www.ldac-acta.ca/?lang=fr>

CAST

<http://www.cast.org>

The Center for Universal Design, College of Design, North-Carolina State University

<https://projects.ncsu.edu/design/cud/>

EnAct

<http://enact.sonoma.edu/ud/>

PCUA

<http://pcua.ca>

UDL@Dawson

<https://www.dawsoncollege.qc.ca/ud/>

UDL-IRN

<https://udl-irn.org>

UDLonCampus

<http://udloncampus.cast.org/home#.Wx7MWi MyRs>