



HAL
open science

La conception universelle de l'apprentissage comme pédagogie inclusive dans le cadre de la lecture de consignes

Marie Anné

► **To cite this version:**

Marie Anné. La conception universelle de l'apprentissage comme pédagogie inclusive dans le cadre de la lecture de consignes. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361167

HAL Id: dumas-03361167

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361167>

Submitted on 1 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier degré

Mémoire

**La conception universelle de l'apprentissage
comme pédagogie inclusive dans le cadre de la
lecture de consignes**

Présenté par ANNÉ Marie

Sous la direction de Madame Cécile BERTERREIX

Année universitaire 2020-2021

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Cécile BERTERREIX pour sa présence tout au long de l'année scolaire ainsi que ses conseils qui m'ont aidée à structurer ce mémoire.

Je remercie également mes collègues de l'école Arc-en-ciel de Bruges, et tout particulièrement ma collègue de CM1 qui m'a ouvert sa classe pour me permettre de mener au mieux ma recherche.

SOMMAIRE

1. Introduction générale.....	p.4
2. Cadre conceptuel.....	p.5
2.1 L'inclusion : informations institutionnelles.....	p.5
2.1.1 Les paradigmes de l'inclusion.....	p.5
2.1.2 Émergence de la notion de BEP.....	p.7
2.1.3 Une école centrée sur les besoins : le passage du trouble au besoin.....	p.7
2.1.4 L'école inclusive et ses leviers.....	p.8
2.1.4 Carte mentale - Les leviers de l'école inclusive.....	p.8
2.1.5 Mise en oeuvre de la compensation.....	p.9
2.2 L'accessibilité pédagogique : informations scientifiques et pédagogiques.....	p.9
2.2.1 Mise en oeuvre de l'accessibilité pédagogique.....	p.9
2.2.2 Un modèle de pédagogie universelle : la conception universelle de l'apprentissage.....	p.12
2.2.3 Conception universelle des apprentissages et sentiment d'efficacité personnelle.....	p.14
2.2.4 Conception universelle des apprentissages et autorégulation.....	p.14
2.2.5 Mise en oeuvre de la CUA dans le cadre de l'enseignement de la lecture.....	p.15
2.2.6 Les principes de l'accessibilité des consignes.....	p.16
2.3 Présentation de l'étude.....	p.17

3. Méthodologie.....	p.18
3.1 Participants et contexte.....	p.18
3.1.1 Présentation de l'échantillon 1 - Groupe des EBEP.....	p.18
3.2 Épreuves (matériel, procédure, cotation).....	p.19
3.3 Passation (lieu, sessions, chronologies, conditions).....	p.22
4. Résultats.....	p.23
4.1 Graphique groupe - Comparaison des scores moyens SEP 1 et SEP 2.....	p.23
4.2 Tableau des scores individuels au SEP - Passation 1.....	p.24
4.3 Tableau des scores individuels au SEP - Passation 2.....	p.24
4.4 Graphique individuel - Comparaison des scores SEP 1 et SEP 2.....	p.25
4.5 Tableau de comparaison individuelle des scores au SEP.....	p.29
4.6 Comparaison des scores à l'item « consigne ».....	p.31
5. Discussion.....	p.33
6. Conclusion.....	p.37
7. Annexes.....	p.38
8. Bibliographie/Sitographie.....	p.55
9. 4ème de couverture.....	p.60

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés a augmenté de façon considérable (Bataille, 2018). Pour cause, à partir de 2005, les notions d'élève à besoins éducatifs particuliers et d'inclusion ont rapidement pris de l'importance et ont conduit au développement d'une école nouvelle : l'école inclusive. À l'heure actuelle, en France, l'inclusion semble être une des priorités du gouvernement. Les élèves en situation de handicap sont placés au cœur des préoccupations, comme en témoigne la dernière loi parue en 2019, la loi dite « *Pour l'école de la confiance* » qui a pour objectif de venir en aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers et à leurs enseignants : approfondir les connaissances des professeurs des écoles (formations, guides pédagogiques et pratiques) pour permettre d'améliorer la prise en charge de ces enfants, dans leurs besoins éducatifs et dans leur singularité, comme le prône le concept d'inclusion. L'inclusion est un large domaine qui repose sur une notion prépondérante : la notion d'accessibilité. Au sein de l'école inclusive, l'accessibilité se décline selon trois principaux axes : l'accessibilité des apprentissages, l'accessibilité pédagogique et l'accessibilité physique et technique. Ce mémoire porte ainsi sur une problématique phare de l'école inclusive, celle de l'accessibilité. Le travail se centrera plus particulièrement sur l'accessibilité pédagogique et sa mise en œuvre au sein d'une classe. Il sera question de mettre en lumière les différentes solutions qui existent pour répondre au mieux aux exigences de l'école inclusive : l'étude s'intéressera à l'un des modèles d'accessibilité pédagogique, celui de la conception universelle des apprentissages (appelée CUA). Nous chercherons à savoir comment la mise en pratique de la CUA au sein d'une classe peut favoriser les apprentissages de tous les élèves. Pour cela, une étude sera menée au sein d'une classe de cycle 3. Elle aura pour objectif de tester, auprès des élèves, la mise en œuvre de l'une des caractéristiques de la CUA dans le cadre de la lecture des consignes et d'observer alors si le recours à cette pédagogie dite « universelle » a un impact sur les apprentissages de tous les élèves de la classe. La première partie de cet écrit sera consacrée au cadre conceptuel du concept d'inclusion et aboutira à la présentation du modèle de pédagogie universelle (la CUA). La seconde partie exposera alors un exemple de mise en œuvre de cette pédagogie au sein d'une classe et sera suivie d'une présentation des résultats de la recherche ainsi que d'une discussion concernant ces résultats.

CADRE CONCEPTUEL

2.1. L'inclusion : informations institutionnelles

Les paradigmes de l'inclusion

Au fil des années, le paradigme concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers a évolué, faisant passer le système scolaire d'un mode d'intégration à un mode d'inclusion. En effet, même si les termes intégration et inclusion sont longtemps restés synonymes et confus, aujourd'hui, la distinction est bien plus claire et connue. D'après Joguet (2019), on parle d'intégration d'un élève au sein d'une classe ordinaire dès lors qu'il est admis que l'élève dispose des capacités nécessaires pour suivre le contenu des enseignements, de façon normale. En revanche, on parle d'inclusion dans les situations où l'enseignant doit adapter le contenu de son enseignement ainsi que sa façon d'enseigner dans le but de répondre au mieux au(x) besoin(s) présenté(s) par l'élève. L'évolution entre intégration et inclusion s'est faite à plusieurs niveaux, aussi bien au niveau national qu'au niveau international. Dans le cadre européen, le tournant majeur de l'école inclusive a eu lieu lors de la conférence de Salamanque en 1994, qui rappelle le droit à l'éducation comme étant, pour chaque enfant, un droit fondamental. Cette conférence permet alors de considérer l'élève comme un enfant qui a des caractéristiques propres desquelles découlent des besoins précis et individualisés. Elle évoque alors l'élève à besoins éducatifs particuliers sous la dénomination d'élève à besoins éducatifs « *spéciaux* » en précisant les premières intentions mondiales dans le domaine de l'éducation : dès lors, les systèmes scolaires doivent prendre en compte les caractéristiques et besoins de ces élèves et leur permettre d'accéder à tout milieu scolaire ordinaire. En France, l'un des précurseurs de l'inclusion est la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances qui affirme « *le droit de tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation* » (Bataille, 2018, p.16). A cette période, il s'agit de scolariser en milieu ordinaire tout élève reconnu comme étant en situation de handicap. Dès lors, l'inclusion des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers est une mesure de différenciation institutionnelle dans le sens où, l'institution (le système scolaire français) met en place une nouvelle organisation dans le but de favoriser l'inclusion de tous les élèves et tendre vers une école « pleinement inclusive ». Ainsi, en ce qui concerne les aides institutionnelles apportées aux élèves à Besoins Éducatifs Particuliers, l'école a développé quatre plans d'accueil : le PAI, le PAP, le PPS et le PPRE. Selon le(s) besoin(s) éducatif(s) de chaque élève (prise en compte de l'élève dans sa singularité), un plan/projet

d'accompagnement scolaire différent peut être proposé. Ces plans sont répertoriés en fonction du type de trouble ou de la pathologie dont l'élève est atteint et sont déployés à différentes échelles (classe/école, MDPH...).

De plus, les CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) présentes dans le système scolaire français sont considérées comme le « *levier de l'inclusion* » (Gilles, 2013, p.239). Leur apparition, consécutive à la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, « *réaffirme la nécessité d'une scolarisation en milieu ordinaire* ». Selon Gilles, la CLIS est le témoin de l'évolution des mœurs autour de l'inclusion car elle est « *qualifiée de dispositif collectif de scolarisation et non plus d'intégration* » possible en classe ordinaire ». Il précise d'ailleurs que la CLIS « *dont l'objectif est plus que jamais d'inclure dans le milieu ordinaire les élèves handicapés aux besoins éducatifs très hétérogènes, implique des parcours scolaires diversifiés, adaptés, mais devant conduire autant que possible en classe ordinaire* » (Gilles, 2013, p.241).

Dans une même optique, la loi de Refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, reconnaît la capacité de tous les enfants à apprendre et à développer des connaissances et veille à ce que l'inclusion scolaire de « *tous* » soit appliquée. Ainsi, un passage de la circulaire de rentrée sur l'inclusion (BO du 5 juin 2019) présente la nouvelle plateforme destinée aux enseignants : Cap École inclusive. Cette plateforme met à disposition de tous les enseignants des contenus tels que des ressources pédagogiques adaptées ou des outils spécifiques utilisables en classe qui ont été développés dans l'optique de guider, d'aider et d'enrichir les pratiques des enseignants ayant des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur classe. A travers cette nouvelle loi, la volonté du gouvernement est de créer un service public de l'école inclusive. Actuellement, le processus d'inclusion scolaire est donc rattaché à ce projet intitulé « CAP 2022 : Vers une école pleinement inclusive » (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports). Il se caractérise par la mise en œuvre de moyens à différents niveaux : d'abord, celui des élèves, avec la création de pôles inclusifs d'accompagnements localisés (PIAL) gérés par des enseignants spécialisés et des AESH; ensuite, celui des enseignants, avec la création de la plateforme Cap école inclusive mais aussi par l'augmentation des offres de formation dans le domaine de l'inclusion. Enfin, cette démarche inclut également les parents d'élèves, avec une intention d'accueil et de dialogue entre tous les partenaires de l'école inclusive.

Émergence de la notion de BEP

Dans l'ancienne logique de ségrégation, les élèves en situation de handicap ou considérés comme ayant besoin d'aide étaient « inadaptés » au système et donc écartés du système scolaire. Progressivement, dans les années soixante, des classes d'adaptation sont apparues, poursuivant un objectif de prévention des inadaptations scolaires. C'est à partir des années soixante-dix que le système bascule vers une logique d'intégration, notamment à la suite de la loi de 1975, qui parle de « *scolarisation de préférence dans des classes ordinaires pour les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap* ». Suite à cette loi, le terme d'élève « BEP » apparaît pour la première fois dans le rapport Warnock en Angleterre (1978) : le principe est d'identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves plutôt que de se centrer sur le repérage de leur handicap ou situation de handicap. Il faut attendre 1996 pour que la définition internationale de BEP apparaisse et soit présentée comme un besoin qui résulte d'une « *déficience, caractérisé par une difficulté d'apprentissage due à des difficultés d'ordre socio-économiques ou culturelles* » (OCDE, 1996).

Le concept d'inclusion évolue, entraînant un changement de paradigme qui amène à repenser la place des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système scolaire. On passe d'une logique de ségrégation à une logique d'intégration puis d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion qui se caractérise par une école inclusive centrée sur les besoins des élèves et sur des méthodes de pédagogie différenciée (Thomazet, 2006).

Une école centrée sur les besoins : le passage du trouble au besoin

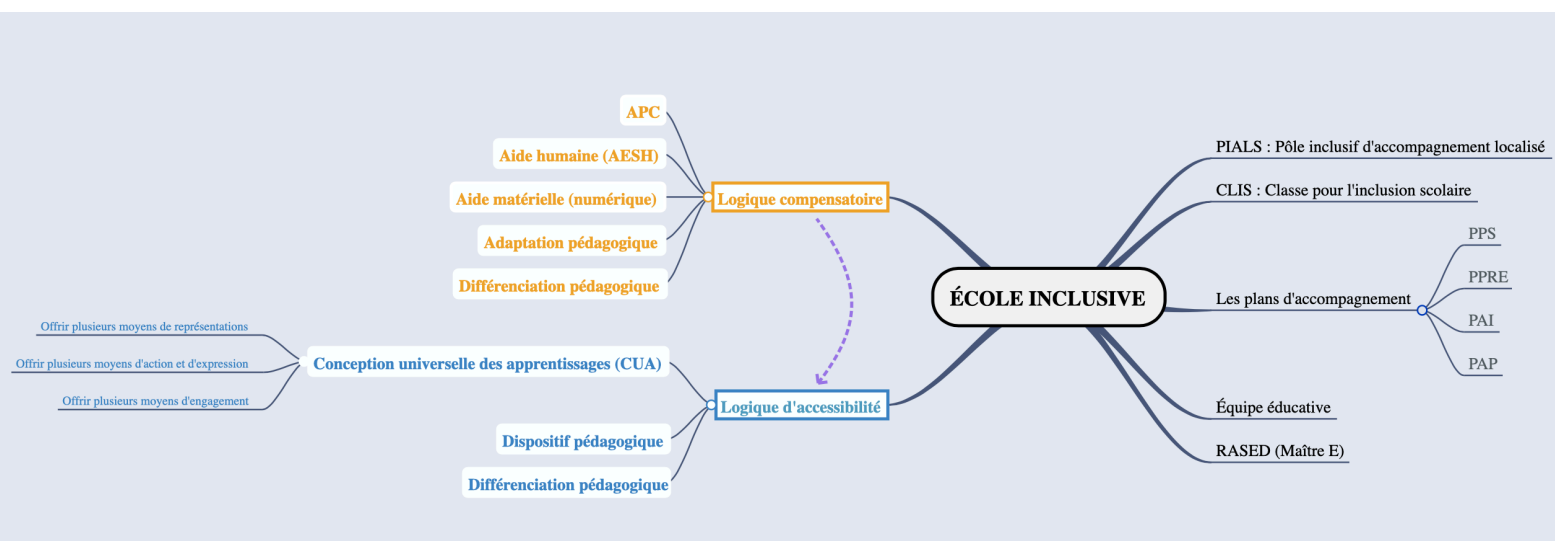
L'objectif n'est donc pas de considérer l'élève comme ayant un trouble lié à sa situation de handicap mais plutôt de le voir comme un élève ayant des besoins individuels précis liés à son contexte physique, moral et environnemental. Prenons l'exemple d'un élève dyspraxique : il sera considéré comme élève en situation de handicap (relevant de la MDPH) et disposant d'un PAP (plan d'accompagnement personnalisé) ou d'un PPS (projet personnalisé de scolarisation). L'enseignant prendra donc l'élève et ses spécificités en compte pour adapter son enseignement et, le plus souvent, mettre en oeuvre le principe de compensation via l'adaptation des supports d'enseignements et la différenciation pédagogique. Or, dans une réelle perspective d'inclusion et d'accessibilité des apprentissages, cet élève devrait uniquement être considéré comme un élève ayant des besoins particuliers individuels dus à son environnement (organisation spatiale de la

classe, des supports d'enseignement). Pour un élève dyspraxique, on parlerait alors en terme de « besoin de supports aérés », « besoin de repères spatiaux » plutôt que d'« handicap sensori-moteur ». Ebersold le conseille d'ailleurs dans son article en écrivant qu'il s'agit de « *ne pas partir de l'éventuelle déficience de l'élève comme problème ou point de départ, mais bien de partir de la capacité à apprendre de cet élève et d'inventer des formes d'accès à l'école adaptées à la diversité des profils et des besoins* » (Ebersold, 2016, p.15). Ainsi, suite à la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, le système scolaire français adopte une logique environnementale et systémique : l'enjeu est d'adapter le milieu à l'élève en interrogeant son environnement. Il s'agit de combiner à la fois les facteurs environnementaux et les facteurs individuels pour être amené à proposer une solution accessible à chacun des élèves, c'est ce que l'on appelle l'accessibilité pédagogique. Le concept d'élève « BEP » prend un tout nouveau sens : il ne s'agit pas d'une simple catégorisation de l'élève (étiquette « stigmatisante ») mais plutôt d'utiliser l'évaluation des besoins de l'élève comme un outil pour l'enseignant qui lui permettrait d'adapter ses choix pédagogiques en fonction du « degré » de besoin de l'élève.

Par conséquent, dans une logique d'inclusion, tous les élèves sont accueillis et l'accessibilité en premier lieu, puis la compensation si besoin, ensuite, sont mises en oeuvre.

L'école inclusive et ses leviers

2.1.4 Carte mentale - Les leviers de l'école inclusive



L'inclusion fait l'objet d'un passage d'une logique de compensation (offrir le plus possible à ceux qui en ont le plus besoin) à une logique d'accessibilité (offrir à tous les élèves la possibilité d'être aidés).

Mise en oeuvre de la compensation

L'une des solutions les plus courantes qu'offre l'école inclusive est souvent celle de la compensation. Elle correspond à toutes les aides qui peuvent être apportées aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle peut prendre la forme d'une aide humaine : mise à disposition d'une AESH lorsque la situation de l'élève est reconnue par la MDPH, temps d'APC avec l'enseignant; ou bien une forme matérielle : outils numériques adaptés, supports adaptés et mise en oeuvre de la différenciation pédagogique. L'enseignant peut également trouver recours auprès des membres du RASED (Maître G) et du psychologue scolaire via la mise en place d'une Équipe Éducative (EE) ou Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS) dans le cas d'un besoin reconnu par la MDPH et de la rédaction d'un Gevasco.

2.2 L'accessibilité pédagogique : informations scientifiques et pédagogiques

Mise en oeuvre de l'accessibilité pédagogique

Selon Plaisance, l'accessibilité se définit par « *la mise en oeuvre de pratiques pour la généralisation des accès aux différents niveaux de la scolarité* ». Ainsi, d'après l'auteur, sa mise en place ne « *se limite pas à l'accès physique à tel ou tel niveau, c'est l'ensemble des pratiques qui ouvre aux élèves en situation de handicap les conditions de leur développement optimal* » (Plaisance, 2013, p.225, 226).

Mais alors, dans une perspective d'inclusion scolaire, comment faire pour mettre en oeuvre l'accessibilité pédagogique ?

Désormais, les recherches menées dans les domaines de l'inclusion scolaire permettent d'avancer plusieurs pistes qui se proposent d'y répondre. Nous en présenterons trois.

La première réponse consiste à « *accompagner collectivement dans les apprentissages* ». Dans son article sur l'école inclusive intitulé « Apprendre (dans) l'école inclusive » (2019), Reverdy réalise un état des lieux des recherches en sciences de

l'éducation sur l'inclusion des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers. Ces recherches visent à dégager un ensemble de pratiques efficaces concernant à la fois la gestion d'un élève à Besoins Éducatifs Particuliers au sein d'une classe (gestion de la diversité et de l'hétérogénéité, mise en place de la différenciation) mais aussi concernant le fait de prendre en compte, dans la mesure du possible, toutes les comorbidités liées aux besoins éducatifs particuliers d'un élève (médicales, psychologiques, psychosociales...). Dans l'un des passages de son article, elle tente de répondre à la problématique suivante :

« *Comment favoriser l'apprentissage dans l'école inclusive ?* ». La réponse qu'elle apporte est une réponse globale, qui touche aussi bien les pratiques pédagogiques de l'enseignant que l'accompagnement collectif déployé pour l'élève confronté à des troubles des apprentissages. Des « *prises de risque* » de la part des enseignants, notamment dans le domaine de la pédagogie sont un élément essentiel pour une prise en charge efficace d'un élève à Besoins Éducatifs Particuliers (Reverdy, 2019). D'après l'auteur, il s'agit d'accompagner au mieux l'élève, c'est-à-dire, de favoriser le développement des pratiques inclusives tout en préservant et en privilégiant une certaine forme de collaboration. Ainsi, elle précise que l'enseignant a un rôle primordial à jouer, qui se traduit par un changement de perception de l'élève à Besoins Éducatifs Particuliers : en effet, si l'enseignant perçoit son élève non plus comme étant « limité » en termes de possibilités pédagogiques, mais plutôt comme un élève ayant des capacités qui se doivent d'être explorées, alors cela pourrait être une des conditions nécessaires pour favoriser le bien-être et l'apprentissage de l'élève. Parallèlement, elle évoque la collaboration comme étant un facteur de réussite pour les élèves présentant des troubles des apprentissages : une collaboration mise en place au sein même du groupe classe, entre les élèves (soutien, protection, aide), afin de gérer au mieux l'hétérogénéité.

La seconde, elle, repose sur un concept précis : « *l'autorégulation* », considérée comme un levier de l'école inclusive. En 2019, Philip s'intéresse à l'autorégulation. Elle procède à l'analyse d'une étude réalisée auprès d'élèves autistes dans laquelle les effets du processus d'autorégulation sur les apprentissages ont été observés. L'autorégulation se définit comme la « *prise en charge par l'enfant des stéréotypes, des maniérismes, de tous ces comportements qui l'empêchent de devenir un apprenant et qui souvent prend beaucoup de leur temps et de leur énergie, et qui en milieu scolaire créent des problèmes importants* » (Beaulne cité par Philip, 2019). L'objectif de l'autorégulation est de développer l'autonomie de l'élève, autrement dit, de lui apprendre à gérer ses émotions et à s'organiser, se contrôler pour évoluer au mieux au sein de la classe et du reste de ses

camarades et, par conséquent, lui permettre de progresser dans ses apprentissages. Ainsi, le dispositif sur l'autorégulation qui est mis en place, au sein de certaines écoles dites écoles « tests », consiste à accueillir de façon ordinaire les élèves ayant des Besoins Éducatifs Particuliers. Le but de cette démarche est que les élèves soient présents en classe, comme tout autre élève, tout en allant dans une autre pièce appelée « salle d'autorégulation » que l'auteur décrit comme étant, pour l'élève, un lieu de décompression dans lequel se trouvent à la fois, des professionnels du milieu médico-social, mais aussi un enseignant spécialisé dans cette approche. C'est dans cette pièce que l'élève apprend peu à peu à réguler ses émotions, son comportement et sa concentration. Ses progrès lui permettront ensuite d'intégrer, progressivement, une classe ordinaire sans avoir besoin d'être particulièrement aidé. Cependant, Philip précise que l'autorégulation fait appel à des compétences chez l'élève qui relèvent plutôt de compétences sociales ou psychosociales (de l'ordre du savoir-être) qui diffèrent fortement de celles des préoccupations du système scolaire français, basé davantage sur l'apprentissage de compétences scolaires (savoir-faire). Par conséquent, ce projet test de l'autorégulation sur l'apprentissage des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers s'inscrit dans une perspective d'évolution des mœurs de l'école primaire française.

Dans ce contexte, l'autorégulation suppose une modification de la manière d'enseigner chez les enseignants. Philip s'appuie sur les travaux du neuroscientifique Stanislas Dehaene (2018) qui définit quatre piliers de l'apprentissage : l'attention, qui est en quelque sorte le « filtre » des élèves concernant la réception de l'information (alerte/ orientation/ contrôle exécutif); l'engagement actif (participation et mobilisation de l'enfant); le retour d'information (apparenté aux feedbacks) et, pour finir, la consolidation (via des traitements explicites et implicites de l'information). L'un d'entre eux est particulièrement essentiel pour la réussite scolaire des élèves à besoins spécifiques, il s'agit de l'engagement actif : le principe est que l'élève se mobilise un maximum pour apprendre et développer des compétences. Un élève intéressé et motivé sera également un élève impliqué dans ses apprentissages (Philip, 2019). Par la suite, elle établit un lien entre le concept d'autorégulation et celui de motivation. En effet, lorsque l'autorégulation des élèves s'avère efficace, un sentiment d'auto-efficacité (Bandura cité par Belleau, 2015, p.3) peut grandir peu à peu et leur permettre de gagner en autonomie aussi bien dans le domaine des apprentissages que dans le domaine social (relation aux autres, gestion des émotions). Progressivement, l'autorégulation et l'autonomie permettent aux élèves d'apprendre à laisser plus de place à l'erreur (ou du moins, d'accorder de lui accorder une place différente) ainsi qu'à l'auto-correction. Finalement, au cours de son article, elle

montre en quoi le concept d'autorégulation peut être utile aux élèves atteints de troubles de l'apprentissage (ici, de formes autistiques) mais aussi à tous les élèves de la classe. D'après elle, l'autorégulation pourrait être un véritable atout pour rendre l'école encore plus inclusive.

La troisième réponse correspond à un modèle de pédagogie encore peu utilisé : la CUA.

Un modèle de pédagogie universelle : la conception universelle des apprentissages

Une autre réponse possible dans le cadre de l'inclusion est celle du modèle de la conception universelle des apprentissages. La conception universelle des apprentissages est un modèle de pédagogie « universelle » qui repose sur trois grands principes et dont l'utilisation est flexible. À l'origine, la CUA est apparue sous la désignation de « *design universel* » dans le domaine de l'architecture : il s'agissait de concevoir des bâtiments d'emblée accessibles à tous. Ce qui a d'ailleurs permis une prise de conscience concernant les aménagements de certains lieux ou bâtiments, qui se révélaient utiles non seulement pour les personnes en situation de handicap mais aussi pour d'autres personnes. « *On entend par "conception universelle" la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale* » (Nations Unies sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006).

Par la suite, le concept s'est progressivement étendu au monde de l'éducation. En effet, la CUA prône aujourd'hui le fait de rendre l'apprentissage accessible à tous. D'après Sénécal, à l'école, de plus en plus d'élèves nécessitent une attention particulière et ont des besoins qui impliquent la mise en place de « *stratégies pédagogiques flexibles* » et de « *mesures adaptatives* ». L'auteur suppose que la CUA serait « *une posture pédagogique qui vise la réussite de tous les élèves, tout en maintenant des attentes élevées* » et « *pourrait bien être la réponse* » aux questionnements sur l'inclusion (Sénécal, 2018, p.2). Par conséquent, la CUA et sa mise en oeuvre reposent surtout sur des pratiques pédagogiques précises qui tentent de répondre aux besoins de « tous ». Basée sur la recherche en neurosciences et sur les études sur le fonctionnement du cerveau, qui, par prolongement, permettent d'étudier l'apprentissage, la théorie de la conception universelle des apprentissages se base sur trois processus. Ces trois processus correspondent à trois zones différentes du cerveau, le quoi, le pourquoi et le comment, définies de cette façon : « *Le quoi se préoccupe des savoirs et il est lié au cortex moteur. Le pourquoi s'intéresse à*

la motivation et est associé au système limbique. Le comment s'attarde à la manière de faire et est relié au cortex préfrontal » (Belleau, 2015).

La CUA est donc la théorie selon laquelle, la sollicitation de ces trois régions du cerveau chez un élève (le quoi, le pourquoi, le comment) permet une meilleure implication de ce dernier et assure son attention, ce qui favorise les apprentissages. Dans son écrit, Jacques Belleau (2015) précise que la conception universelle des apprentissages et les adaptations pédagogiques qui vont avec, permettent de faire l'hypothèse que ses actions peuvent avoir un impact positif aussi bien sur les personnes concernées (besoins spécifiques) que sur d'autres personnes a priori non concernées. Il explique cela par le fait que ces personnes « non concernées » sont tout de même susceptibles de présenter un besoin semblable aux besoins spécifiques, bien qu'il ne soit pas forcément exprimé ou ressenti chez cet individu. Dans ce contexte, le rôle des enseignants est alors modifié dans le but de tendre vers une réelle inclusion de tous, c'est ce que Belleau résume en écrivant que l'action des enseignants vise non seulement à identifier les besoins spécifiques mais aussi à y répondre en proposant des solutions qui sont applicables à l'ensemble des individus (qu'ils soient considérés comme étant à besoins spécifiques ou non).

Quelques années auparavant, en 2002, Rose et Mayer proposaient déjà d'intégrer ces trois principes (le quoi, le pourquoi et le comment) sous forme de lignes directrices, à suivre en classe. Tout d'abord, celle d'offrir différents moyens de « *représentations* » aux apprenants. Cet axe renvoie à la perception, au langage et à la compréhension qui sont des éléments essentiels pour former un bon apprenant (compétent, autonome). Puis, celle d'offrir différents moyens d'« *engagement* » aux élèves : l'éveil de l'intérêt, le goût de l'effort et de la persévérance, le développement des stratégies d'autorégulation, qui constituent tous les éléments essentiels pour former un bon apprenant (intéressé et motivé). Pour finir, elles proposent une troisième ligne directrice, celle d'offrir différents moyens « *d'action et d'expression* » aux apprenants. Cet axe joue à la fois sur le plan physique mais aussi sur le plan cognitif (celui des fonctions exécutives) qui sont, eux aussi, des éléments essentiels pour permettre à l'apprenant d'être concentré et de pouvoir s'auto-réguler. En résumé, selon Rose et Mayer (2002), le rôle de l'enseignant est primordial dans la mise en oeuvre de la CUA car sa pédagogie vise essentiellement à répondre aux besoins de tous les élèves en ayant, en amont, pris en considération tous les besoins et en les ayant analysés.

Cette pédagogie universelle constitue donc une véritable piste d'accessibilité pédagogique qui s'appuie sur la logique suivante : le principe est de préparer un support qui soit accessible à tous, dès le début de l'apprentissage, tout en mettant en oeuvre la compensation si cela s'avère nécessaire. Concrètement, sa mise en oeuvre se traduit de la façon suivante : il s'agit de donner le choix aux élèves (choix du support, de sa forme), de présenter l'information de plusieurs façons, de cibler précisément la tâche et de procéder de la même manière à plusieurs reprises pour permettre aux élèves d'adopter progressivement cette pédagogie et d'en tirer profit.

Conception universelle des apprentissages et sentiment d'efficacité personnelle

C'est la raison pour laquelle, dans son écrit, Belleau met en lien le « *pourquoi* » avec le concept de SEP (aussi appelé SAE) : le sentiment d'efficacité personnelle, développé par le psychologue Bandura (2003). Le SEP se définit comme « *les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières.* ». Belleau (2015) précise alors que face à une perception négative de la tâche accomplie (à un certain sentiment d'échec), un élève ressentira le même sentiment lors de chacune de ses confrontations avec cette même tâche, sans jamais réussir à dépasser ce sentiment. Dans cette situation, le rôle de l'enseignant est primordial : d'après l'auteur, le professeur doit progressivement amener l'élève à changer son regard et sa perception de lui-même. L'élève doit donc apprendre à s'auto-évaluer et à s'auto-réguler pour atteindre, peu à peu, une réelle confiance en lui. Par ailleurs, il établit un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi : en effet, plus un élève se sentira compétent dans un (ou plusieurs) domaines (de compétences), plus il se fixera des objectifs précis et se donnera les moyens de les atteindre.

Dans cette optique, Belleau donne un exemple précis de mise en oeuvre de la conception universelle des apprentissages au sein de la classe, qui prend la forme du questionnement suivant : si un élève atteint de troubles spécifiques des apprentissages (tels que la dyslexie) utilise un ordinateur en classe, afin de l'aider à se corriger, pourquoi n'importe quel autre élève « lambda » ne pourrait-il pas y prétendre, lui aussi ?

Conception universelle des apprentissages et autorégulation

Toujours selon Belleau (2015), la mise en oeuvre de la CUA permet d'offrir aux élèves de multiples solutions en terme d'autorégulation. En effet, l'autorégulation est une approche

qui repose sur le fait de « *connaître ses limites et le moyen de les compenser* », par conséquent, l'enseignant doit aider l'élève à se fixer des objectifs, à identifier des priorités dans son apprentissage et à se donner les moyens de les atteindre. Ainsi, la conception universelle des apprentissages engage les élèves dans des stratégies d'autorégulation et d'adaptation qui facilitent leurs apprentissages, qu'ils soient, ou non, élèves à besoins éducatifs particuliers.

Mise en oeuvre de la CUA dans le cadre de l'enseignement de la lecture

Dans son article sur la CUA, Belleau (2015) présente les principaux angles d'actions à mener en classe selon le domaine d'enseignement. Si l'on s'intéresse à la lecture (et plus précisément à la lecture des consignes), il propose de : « *clarifier le vocabulaire et les symboles* », « *clarifier la syntaxe et la structure* » et « *soutenir le décodage* ». Pour cela, lors de la préparation, l'enseignant doit veiller à varier les supports avec pour objectif de proposer un support qui « combine » toutes les préférences des élèves et qui réponde aux besoins de tous. Ainsi, l'enseignement est efficace lorsqu'il est basé sur le principe de « *l'utilisation simple et intuitive* » (Belleau, 2015). Selon ce principe, les situations proposées et les consignes données doivent rester proches des connaissances et compétences de l'élève (acquises antérieurement) et l'information doit être la plus claire possible. Concernant la lecture des consignes, il est important que l'enseignant veille à lire à voix haute ce qui est écrit, sans déformer la consigne. De plus, selon Belleau, un texte bien conçu par l'enseignant est un texte clair qui respecte différents critères : la « *lisibilité* » (niveau de langage, longueur et complexité des phrases), la « *disposition du texte* » (texte aéré, dégagé) et la « *structure de l'information* » (ordre d'apparition, ordre de complexité). Lorsque tous ces facteurs sont réunis, on peut considérer que le support a un véritable impact sur la compréhension des élèves.

Par ailleurs, le critère de « *lisibilité* » semble important dans le domaine de l'accessibilité des écrits. En effet, on le retrouve également dans les écrits de Dupraz sur l'accessibilité des consignes¹. Tout d'abord, la lisibilité implique l'utilisation d'une police dite « *sans empattement* » (Arial, Verdana ou Helvetica) qui permet de gagner en efficacité lors de la lecture, avec des caractères de taille 12 minimum et un interligne de 1,5. Ces critères facilitent la lecture chez tous les élèves. Ensuite, il s'agit également de privilégier une écriture en minuscule (qui se lit mieux que celle en majuscule) ainsi que des couleurs et

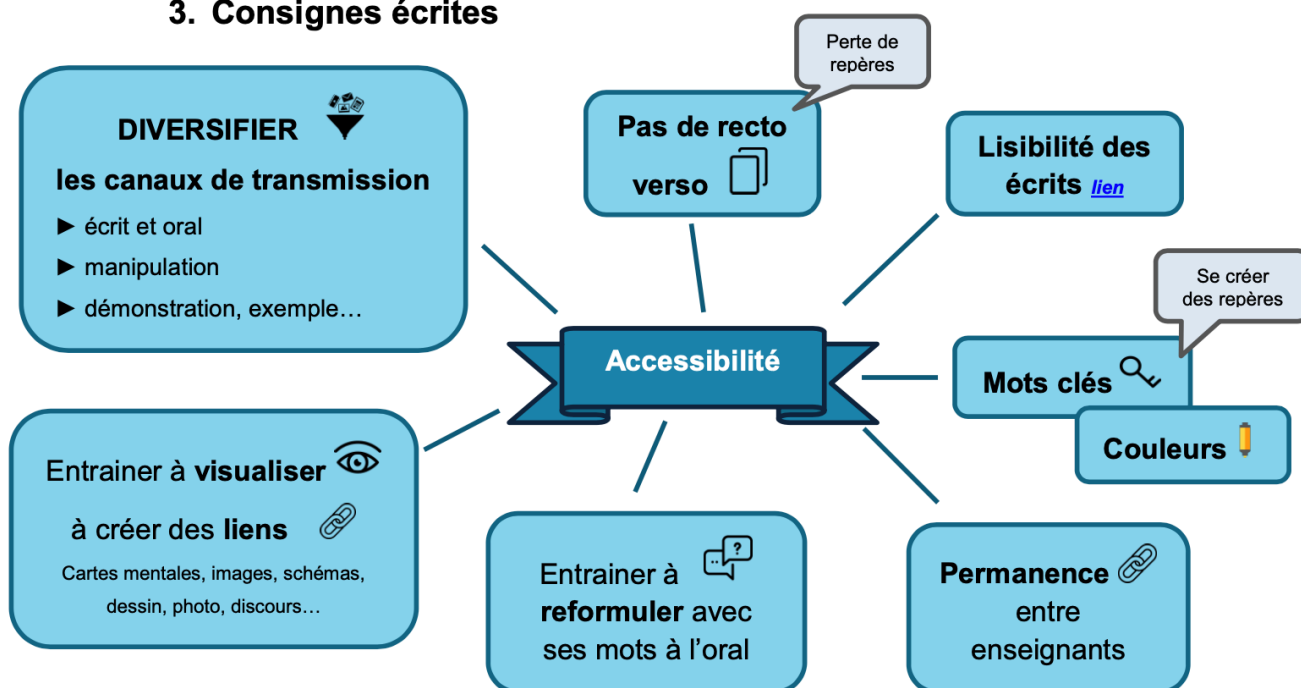
¹ Dupraz C., *Accessibilité des consignes pour chacun des élèves. Pôle école inclusive Rectorat de Grenoble. Plateforme Cap École Inclusive.*

contrastes précis (plutôt blanc sur bleu, orange sur jaune ou encore noir sur vert) pour permettre une lecture plus aisée. En ce qui concerne la syntaxe, Dupraz conseille d'éviter de « couper » un mot en fin de ligne, de privilégier les phrases courtes.

Pour résumer, la lecture des consignes s'avère être efficace lorsque ces dernières contiennent à la fois des éléments qui permettent de faciliter la lecture et qui constituent une aide à la compréhension. Par exemple, en proposant une numérotation ou des listes à puces qui vont scinder le texte à lire en phrases courtes et vont permettre de donner une information à la fois. De plus, des images peuvent aussi être proposées mais doivent être en lien avec le contenu du texte. Cependant, sur ce point, Dupraz insiste sur le fait qu'il faut veiller à ne pas proposer trop d'images car ce sont des « *distracteurs attentionnels* ». Pour autant, l'utilisation régulière de pictogrammes ou de symboles va permettre d'habituer les élèves à mettre du sens derrière un même symbole.

2.2.6 Les principes de l'accessibilité des consignes

3. Consignes écrites



Extrait de : Dupraz C., Accessibilité des consignes pour chacun des élèves. *Pôle école inclusive Rectorat de Grenoble. Plateforme Cap École Inclusive.*

Sur la base de ces éléments théoriques, il devient intéressant de se demander comment des élèves ne relevant pas des dispositifs « inclusifs » de notre système scolaire peuvent quand même être aidés. La piste de la conception universelle des apprentissages semble être une des solutions envisagées.

2.3. Présentation de l'étude

L'étude menée dans le cadre de ce mémoire s'intéresse donc aux besoins éducatifs particuliers des élèves en terme d'accessibilité des apprentissages.

Ainsi, le travail de recherche sera guidé par les deux questions suivantes :

- Comment certaines caractéristiques de la conception universelle des apprentissages pourraient répondre aux besoins des élèves (de tous les élèves, aussi bien les élèves BEP que autres élèves) ?
- En quoi certaines transformations de la pratique professionnelle (dans le cadre de la conception universelle des apprentissages) pourraient favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des élèves ?

La mise en oeuvre de cette étude au sein même d'une classe tentera alors d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

La recherche s'appuie sur l'hypothèse générale selon laquelle offrir différentes représentations d'une consigne sous une forme texte + indice visuel favorise la lecture et la compréhension de la consigne.

Les hypothèses retenues sont les suivantes :

- La multiplication des représentations d'une même consigne permet aux élèves à besoins particuliers (notamment dys-) de mieux lire et comprendre la consigne.
- La multiplication des représentations d'une même consigne permet à tous les élèves de la classe de mieux lire et comprendre la consigne.
- Cette caractéristique de la CUA renforce le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Cette caractéristique de la CUA renforce le sentiment d'efficacité personnelle chez des élèves ne présentant pas de besoins éducatifs particuliers.

MÉTHODOLOGIE

3.1 Participants et contexte

L'étude se déroule dans l'école au sein de laquelle je suis affectée. Les participants font partie d'une classe de cycle 3, de niveau CM1, classe à charge d'une de mes collègues enseignante. L'échantillon sera composé de deux groupes de six élèves : le premier groupe comprendra des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment des élèves dys- (dyslexie, dysgraphie, dyscalculie, dyspraxie) et qui présentent également, pour certains d'entre eux, des comorbidités telles que des troubles de l'attention et/ou du comportement (TDAH). Le second groupe, comprendra six autres élèves qui n'ont, au premier abord, aucun besoin éducatif particulier.

3.1.1 Présentation de l'échantillon 1 - Groupe des EBEP

Élève	Type de besoin éducatif particulier
L1	Trouble spécifique des apprentissages (dyslexie) Dysorthographe
K1	Non lecteur Suivi en orthophonie
K2	Troubles du langage oral et écrit
M1	Non lecteur Signes de dyslexie Troubles de l'attention
T	Dysgraphie Troubles de la concentration Troubles de la mémoire (immédiate)
A1	Signes de dysorthographe Suivi en psychomotricité

Suite à l'évaluation des besoins des élèves de la classe, avec l'enseignante, il en ressort un fort besoin dans le domaine de la lecture et plus particulièrement en ce qui concerne la lecture des consignes. En effet, la lecture de textes fonctionnels (comme les consignes) implique, de la part des élèves, de mettre en jeu différentes stratégies de lecture : la

lecture d'une consigne engage l'élève dans une recherche de l'information, qu'il doit traiter afin d'agir en conséquence. Ainsi, les difficultés rencontrées dans ce domaine sont multiples : mauvais repérage des mots clés, information essentielle difficile à saisir, absence de connaissance et de compréhension du vocabulaire (général ou spécifique), difficulté à comprendre la question posée et, parfois même, à anticiper les différentes étapes de l'exercice (planification). Par conséquent, la lecture de consignes peut s'avérer être un véritable obstacle pour les apprentissages : un élève peut maîtriser les compétences et savoirs mobilisés dans l'exercice mais ne pas y parvenir à cause d'une mauvaise lecture et compréhension de ce qui lui est demandé.

J'ai donc décidé de répondre aux besoins de cette enseignante concernant la lecture des consignes.

3.2 Épreuves (matériel, procédure, cotation)

Je choisis alors de réfléchir à l'élaboration d'un support (une façon de présenter les consignes) qui permette d'aider les élèves dys- mais qui convienne aussi aux élèves « autres ».

Dans le cadre de la CUA, modifier le support et l'adapter, c'est répondre à l'un des trois principes : celui de la diversité des représentations. Ainsi, je propose une consigne écrite qui comprenne à la fois du langage écrit et, à la fois, des éléments visuels (pictogrammes) afin de combiner écrit et image et de permettre aux élèves de choisir le mode de compréhension et de lecture de la consigne qui leur est le plus adapté. En proposant ce support, mon objectif est de permettre à tous les élèves d'alléger (à leur niveau) la tâche cognitive de lecture/compréhension de la consigne pour laisser place à la réalisation de la tâche en elle-même, et éviter ainsi la surcharge cognitive.

Pour se faire, j'ai choisi, à l'aide de l'enseignante, un exercice de lecture² qui permet de travailler la compétence logique suivante : trouver le début d'une phrase. Dans cet exercice, les élèves disposent d'une fin de phrase et doivent choisir le bon début parmi plusieurs propositions (**annexe 1**). Afin d'adapter ce support, j'ai repris le même type d'exercice, en modifiant uniquement les données, et j'ai travaillé sur l'élaboration d'une consigne adaptée, qui réponde aux principes de la CUA concernant la multiplication des représentations d'une même consigne. La création de mon deuxième outil (**annexe 2**)

² Lucas, J., & Lucas, L. J.-. (2014). *CLR 350 exercices de lecture CM - Livre de l'élève - Ed. 2014 (French Edition)*. HACHETTE EDUC

repose donc sur les éléments théoriques suivants : d'abord, les écrits de Belleau (2015) qui suggère qu'un support adapté dans le cadre de la CUA doit permettre de clarifier le vocabulaire, les symboles mais aussi la syntaxe et la structure des phrases en suivant le principe appelé principe de « lisibilité ». Par conséquent, j'ai commencé par travailler sur le niveau de langage et la syntaxe des phrases en les simplifiant (notamment en terme de longueur et de complexité) : ainsi, la consigne d'origine étant « *Pour commencer chaque phrase ou paragraphe ci-dessous, trois débuts te sont proposés. À toi de choisir le bon.* », je l'ai modifiée en prenant en compte les critères de lisibilité établis par Belleau. J'ai choisi de réécrire la consigne sous forme de phrases courtes mais également de modifier l'ordre d'apparition de l'information au sein de la phrase, en la remettant dans l'ordre logique, ainsi que de travailler sur la syntaxe (passage de la voix passive à la voix active). La consigne finale se présente donc sous cette forme : « *Pour commencer chaque phrase, on te propose trois débuts. À toi de choisir le bon.* ». Par ailleurs, afin de respecter le principe de multiplication des représentations d'une même consigne (principe phare de la conception universelle des apprentissages, utilisé dans cette étude), j'ai présenté la même consigne d'une deuxième façon. Pour cela, j'ai associé des pictogrammes aux mots qui me semblaient les plus importants pour comprendre la consigne (« entoure ») ou bien pour savoir où réaliser l'activité (« cahier »). La consigne n'apparaît donc plus sous forme de phrase mais bien sous forme de mots clés dont le sens est soutenu par des flèches qui permettent de guider la lecture de l'élève et par conséquent, son décodage.

Ensuite, toujours selon les critères énoncés par Belleau, j'ai modifié la disposition du texte en proposant un texte aéré (augmentation de l'interligne) et dégagé (sauts de ligne). Pour finir, j'ai également pris en compte les éléments donnés par Dupraz en ce qui concerne l'accessibilité des écrits, et notamment celle des consignes. Ainsi, j'ai utilisé une police dite « *sans empattement* » (Arial), en caractères de taille 12; j'ai écrit uniquement en minuscule et j'ai utilisé des couleurs et contrastes spéciaux (blanc sur bleu) afin de permettre à l'élève d'avoir une lecture plus aisée. De plus, j'ai présenté mon support sur deux pages distinctes pour éviter que le document soit en recto/verso.

Ce protocole nécessite l'utilisation d'un autre outil : une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (**annexe 3**). Cette échelle me permet de mesurer le SEP des élèves à plusieurs reprises au cours de l'étude. Pour la créer, je me suis basée sur un outil déjà existant, l'échelle de mesure du SEP scolaire développée par Masson et Fenouillet en 2013. Cet outil a la particularité de se composer d'une échelle globale (mesure du SEP dit « scolaire ») et de sous-échelles, plus précises, qui permettent de

mesurer le SEP dans les différentes disciplines (SEP français, SEP maths...). Ainsi, pour créer ma propre échelle, je me suis inspirée de quelques items de mesure du SEP en français.

Sur les six items proposés par Masson et Fenouillet, j'en ai conservé quatre :

- le SEP fr2 - « J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français à l'école », que j'ai transformé en « J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice. »
- le SEP fr3 - « Je comprends les exercices de français. », que j'ai transformé en « J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice. »
- le SEP fr4 - « J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français. », que j'ai transformé en « J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice. »
- le SEP fr5 - « Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de français en classe. », que j'ai transformé en « J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice. ».

Puis, j'ai choisi d'ajouter les deux items suivants :

- « J'ai réussi à terminer l'exercice » : cet item permet de vérifier la réussite/l'échec de l'élève face à l'activité : en effet, si à la fin de la passation je récupère une feuille non terminée ou non remplie, le score de cet item me permettra de savoir si l'élève a véritablement été au bout de l'exercice ou s'il n'a pas eu le temps de terminer, par manque de temps, par exemple.
- « Je pense avoir réussi l'exercice » : cet item me permet de mesurer le sentiment de compétence/de réussite de l'élève face à la tâche.

L'outil de mesure est basé sur une échelle de Likert, comprenant des items ordinaux du type « tout à fait d'accord » / « moyennement d'accord » / « un peu d'accord » / « pas du tout d'accord » plutôt que des items cardinaux (de 1 à 5), car cela semble plus simple, pour se positionner lors de leurs réponses, pour des élèves de cycle 3. De plus, une seule réponse est possible par item et l'échelle, constituée de quatre items ordinaux, n'offre pas la possibilité à l'élève de répondre « au milieu », ce qui supprime le biais de désirabilité sociale (volonté de répondre de façon conforme et/ou pour faire plaisir à son enseignant).

L'étude se déroulera en deux phases principales : la première (appelée passation 1) consistera à proposer une consigne aux élèves (sans que le support soit adapté) afin qu'ils réalisent un exercice. Suite à cela, on recueillera les réussites et échecs des élèves de l'échantillon pour l'exercice donné « L'élève a-t-il fait ce qui était demandé ? oui/non »

et on soumettra à ce même échantillon un questionnaire sous forme d'échelle de Likert pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève face à l'exercice réalisé. La seconde phase (appelée passation 2) consistera à proposer à ce même échantillon d'élèves un type d'exercice identique au précédent, mais avec des données différentes, et à introduire un support adapté pour la présentation de la consigne, qui répond au principe de la multiplication des représentations (CUA). De même, suite à cela, on recueillera les réussites/échecs des élèves et on leur fera passer le même test de mesure du sentiment d'efficacité personnelle.

En ce qui concerne la cotation, seule l'échelle de mesure du SEP est utilisée dans le recueil des données et le calcul d'un score. Ainsi, pour cette dernière, un maximum de quatre points par item peuvent être attribués : l'échelle comprend six items différents, le score maximal est donc de 24 points. On attribue les points de la façon suivante : « tout à fait d'accord » (4 points) / « moyennement d'accord » (3 points) / « un peu d'accord » (2 points) / « pas du tout d'accord » (1 point).

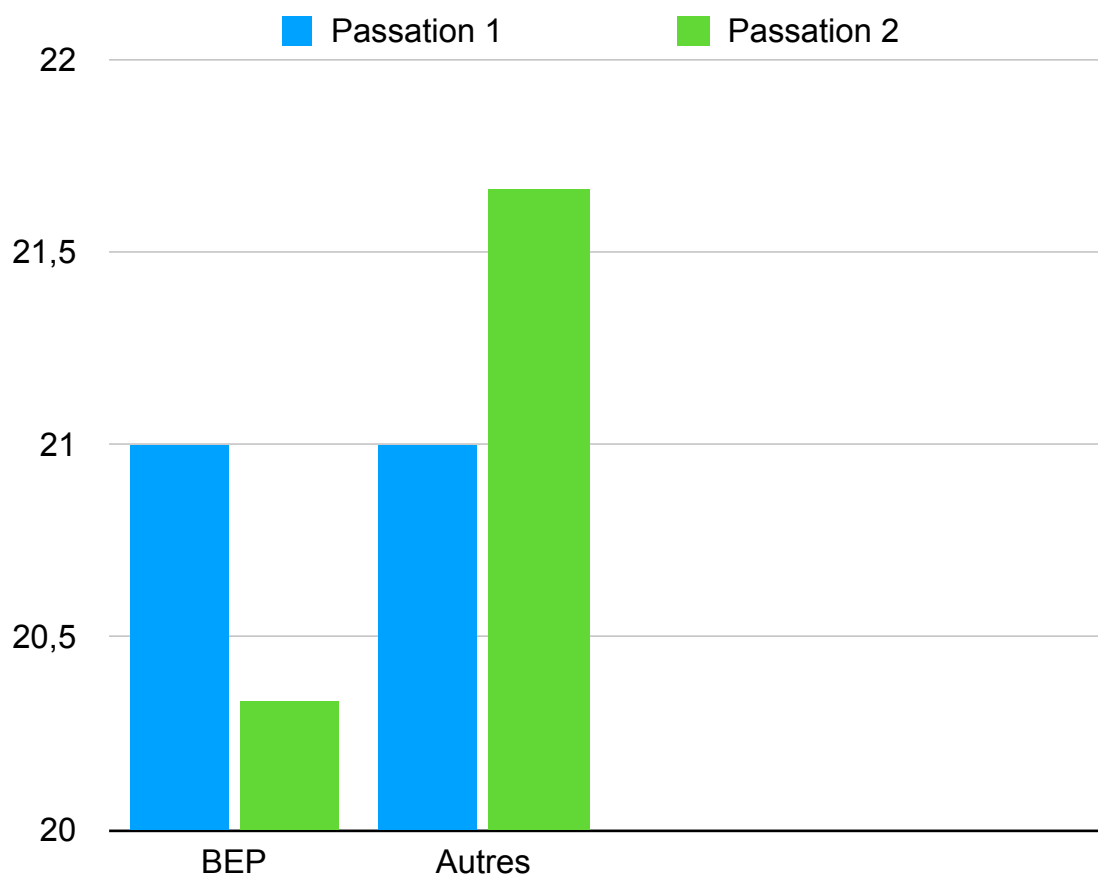
3.3 Passation (lieu, sessions, chronologie, conditions)

Les passations ont lieu dans la classe des CM1 de mon école. Les deux sessions se déroulent sur la même semaine : la première passation a lieu le lundi après-midi durant 20 minutes et la deuxième passation, le jeudi après-midi durant 20 minutes également. Chaque élève est assis à sa place et dispose uniquement de sa trousse, de son cahier et de la feuille pour réaliser l'activité. Deux élèves, non lecteurs, sont quant à eux installés au fond de la classe, chacun assis à une table : l'un est avec l'enseignante et l'autre avec moi-même. À la fin de chaque passation, l'élève dépose sa feuille d'activité/d'exercice dans la banette prévue à cet effet et récupère un questionnaire (l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle, outil 2). Il remplit alors son questionnaire et le remet à l'enseignant ou à moi-même une fois terminé.

En ce qui concerne les conditions de passage, j'ai fait le choix de proposer la fiche d'activité ainsi que de faire passer le questionnaire de mesure du sentiment d'efficacité personnelle à tous les élèves de la classe (soit un total de 26 élèves) en même temps, plutôt que de le faire passer uniquement à l'échantillon de 12 élèves. Pour autant, seuls les douze questionnaires de mesure du SEP me sont nécessaires pour recueillir les données recherchées dans cette étude.

RÉSULTATS

4.1 Graphique groupe - Comparaison des scores moyens SEP 1 et SEP 2



À la lecture de ce graphique, il apparaît que le score moyen au SEP pour l'échantillon 1 (élèves BEP) est de 21 pour la passation 1 et de 20,33 pour la passation 2. Par ailleurs, pour l'échantillon 2 (élèves autres), le score moyen au SEP est de 21 pour la passation 1 et de 21,66 pour la passation 2.

La comparaison des moyennes au score du SEP pour les deux échantillons montre que, de façon générale, le SEP a augmenté pour l'échantillon 2 et a baissé pour l'échantillon 1. Ce score indiquerait donc (même s'il n'est pas réellement significatif) que la diversité des représentations d'une même consigne, sous forme de support adapté par des caractéristiques de la CUA, ne serait, dans cette étude, pas significativement bénéfique pour des élèves BEP mais le serait uniquement pour des élèves « autres ».

Cette première lecture « globale » des données obtenues ne semble donc pas être en faveur de nos hypothèses de recherche. Cependant, il est possible d'en faire une lecture plus individuelle.

4.2 Tableau des scores individuels au SEP - Passation 1

Type de groupe	Élève	Score SEP (/24)
BEP	L1	24
	K1	21
	K2	17
	M1	21
	T	23
	A1	20
Autres	A2	24
	W	18
	M2	22
	D	19
	F	20
	L2	23

4.3 Tableau des scores individuels au SEP - Passation 2

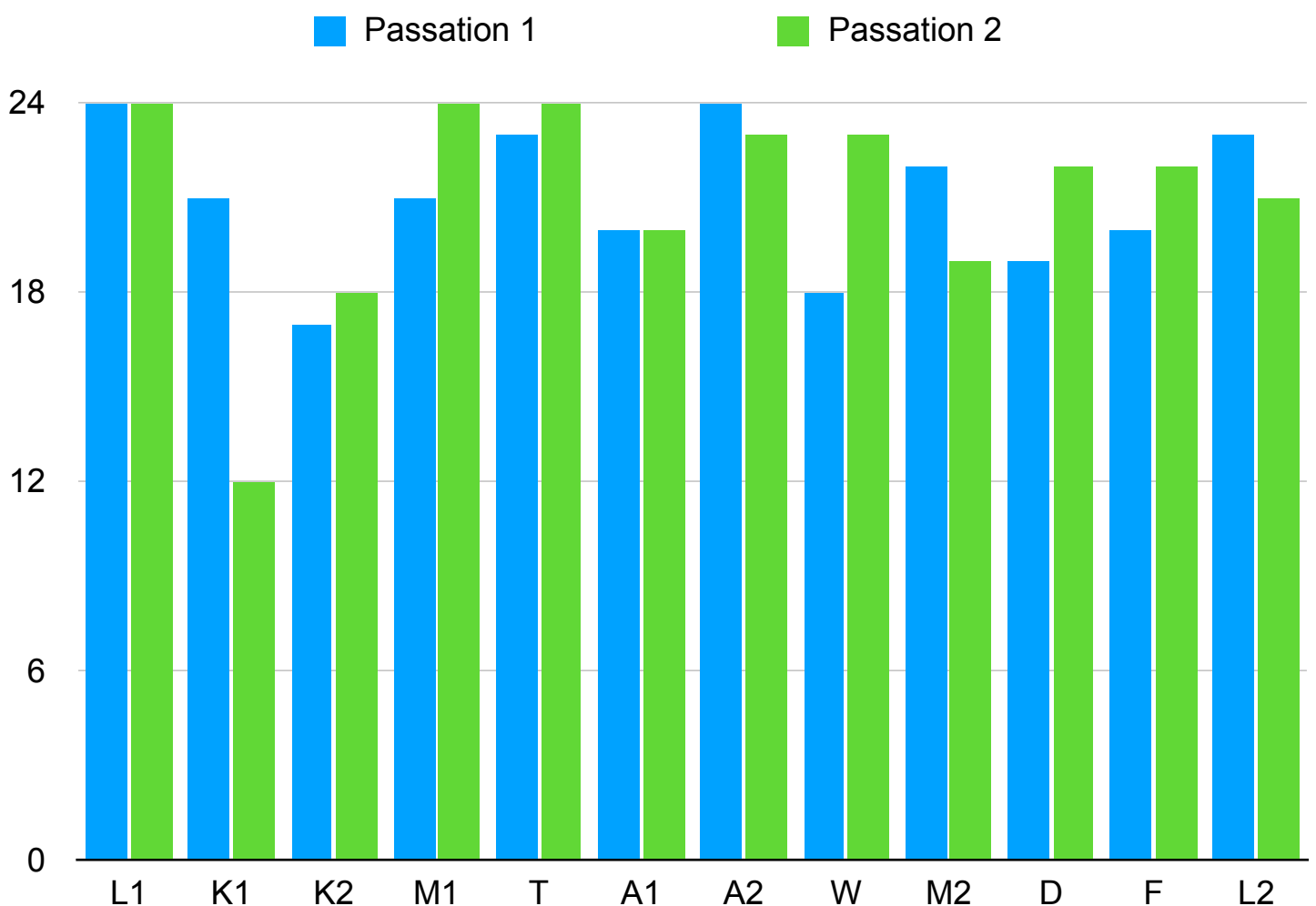
Type de groupe	Élève	Score SEP (/24)
BEP	L1	24
	K1	12
	K2	18
	M1	24
	T	24
	A1	20
Autres	A2	23
	W	23
	M2	19
	D	22
	F	22
	L2	21

À l'issue de cette étude, on peut, dans un premier temps, s'intéresser aux scores au SEP obtenus de façon individuelle, pour chacun des élèves de l'échantillon.

Ainsi, la comparaison des scores à l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle permet de relever plusieurs points :

- en ce qui concerne l'échantillon 1 (élèves BEP),
 - le SEP de la passation 2 est **supérieur** au SEP de la passation 1 pour **3 élèves sur 6**,
 - le SEP de la passation 1 et 2 sont **identiques** pour **2 élèves sur 6**,
 - le SEP de la passation 2 est **inférieur** au SEP de la passation 1 pour **1 élève sur 6**.
- en ce qui concerne l'échantillon 2 (élèves autres);
 - le SEP de la passation 2 est **supérieur** au SEP de la passation 1 pour **3 élèves sur 6**,
 - le SEP de la passation 2 n'est identique au SEP de la passation 1 pour aucun élève de l'échantillon,
 - le SEP de la passation 2 est **inférieur** au SEP de la passation 1 pour **3 élèves sur 6**.

4.4 Graphique individuel - Comparaison des scores SEP 1 et SEP 2



Ce graphique présente les scores à l'échelle du SEP obtenus lors de la passation 1, puis lors de la passation 2, pour un même élève. Il permet donc d'effectuer une comparaison entre ces deux scores.

La lecture de ce graphique met en évidence plusieurs aspects.

Premièrement, de façon globale, on peut constater que le SEP a augmenté pour 6 élèves (échantillons confondus), n'a pas évolué pour 2 élèves et a baissé pour 4 élèves.

Le score au SEP n'a donc pas augmenté de façon significative lors de la passation 2 (support adapté selon les critères de la CUA) étant donné que seuls 6 élèves sur 12 voient leur score évoluer positivement. Ainsi, le principe selon lequel il faut offrir différentes représentations d'une consigne sous forme texte + indice visuel aiderait la moitié des élèves de l'échantillon total. De plus, la CUA semble être bénéfique pour la moitié des élèves « BEP » ainsi que la moitié des élèves « autres » : les résultats montrent une répartition homogène du sentiment d'efficacité des élèves.

On note ensuite que le score au SEP baisse pour 3 élèves « BEP » et pour 3 élèves « autres ». Sachant que nos hypothèses de recherche suggèrent que les caractéristiques de la CUA ont un impact positif sur les élèves de l'échantillon BEP, un constat général peut alors être fait : on note l'absence de résultat significatif d'une hausse chez tous les élèves de l'échantillon BEP. On ne peut donc pas, à ce stade, valider cette hypothèse. Par ailleurs, pour les élèves de l'échantillon « BEP », on s'attendait à ce que tous les élèves soient favorisés par le support adapté et que leur score au SEP augmente, ce qui ne semble pas être le cas.

Ensuite, concernant l'échantillon d'élèves « autres », qui ne présentent donc a priori aucun besoin spécifique, les résultats montrent que le score au sentiment d'efficacité personnelle entre la passation 1 et la passation 2 est en baisse pour 3 élèves. Le score au SEP est donc plus faible pour la moitié d'entre eux, lorsqu'ils réalisent l'activité avec le support adapté. Ici, l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques de la CUA ont un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle de tous les élèves (échantillons confondus), ne peut elle non plus être vérifiée de façon significative.

Par conséquent, il semblerait judicieux de se plonger plus précisément dans les caractéristiques individuelles des élèves de l'échantillon BEP. Dès lors, on peut supposer qu'il y ait un lien entre les caractéristiques de chacun des élèves de l'échantillon BEP et leur sentiment d'efficacité personnelle.

Cette deuxième partie d'analyse des résultats se propose donc de faire une lecture des données de l'échantillon « BEP » de façon plus individuelle et en prenant en considération les caractéristiques de ces élèves (types de besoins spécifiques).

Dans cet échantillon, on peut voir que le score au SEP baisse pour 1 élève et n'évolue pas pour 2 élèves. On remarque que ces élèves correspondent à des profils types³. En effet, l'élève pour qui le SEP baisse (*élève K1*) est un élève non lecteur qui présente également des troubles spécifiques des apprentissages (dysorthographe). On peut alors émettre différentes hypothèses. Premièrement, on peut penser que cet élève a un score au SEP qui a baissé car il a rencontré des difficultés de compréhension au moment où il a réalisé l'activité ainsi que lorsqu'il a rempli son questionnaire (difficultés de lexique/vocabulaire, de syntaxe). Ainsi, le support adapté ne semble pas avoir aidé cet élève. Pour autant, on ne peut pas affirmer, ici, que le score au SEP de l'élève a baissé uniquement car il est non lecteur. On remarque, par ailleurs, que le deuxième élève non lecteur faisant partie de l'échantillon « BEP » a vu, à l'inverse, son score au SEP augmenter de trois points⁴ (*élève M1*). Ici, on peut supposer que le support adapté selon les caractéristiques de la CUA a eu un impact positif sur le SEP de cet élève. En revanche, on ne peut pas exclure l'hypothèse selon laquelle la présence d'un adulte (enseignante) en posture d'étayage auprès de cet élève non lecteur, aurait eu un impact positif sur sa lecture et compréhension de l'exercice, mais aussi sur sa manière de comprendre le questionnaire sur le SEP. Ces éléments pourraient expliquer l'augmentation du score au SEP de cet élève. Pour autant, cela signifierait que la posture d'étayage prise par l'enseignante et par moi-même lors des passations serait en définitive un biais.

Par la suite, on remarque que le score au SEP n'évolue pas pour deux élèves (*élèves L1 et A1*). Ces deux élèves ont un point commun : ils sont tous les deux dysorthographiques. Dans ce cas de figure, on peut supposer que le support adapté par les critères de la CUA n'aide pas les élèves qui présentent des troubles spécifiques des apprentissages du type dysorthographe. En effet, même si la consigne écrite est doublée par des indices visuels, il est possible que les élèves aient eu du mal à lire, à comprendre ou à interpréter des phrases lors de la réalisation de l'exercice, indépendamment de la compréhension de la consigne. Pour cela, en plus du fait d'adapter la consigne (*outil 2*), il conviendrait d'adapter également le support et le contenu de l'activité (par le biais de la différenciation).

³ 3.1.1 Présentation de l'échantillon 1 - Groupe des EBEP

⁴ 4.3 Graphique individuel - Comparaison des scores SEP 1 et SEP 2

Pour finir, on observe que le score au SEP augmente pour trois élèves (*élèves K2, M1, T5*). Parmi ces élèves, deux présentent des troubles du langage ainsi que des troubles de l'attention ou de la concentration et un élève est non lecteur⁶. Pour l'élève K2, on peut émettre l'hypothèse d'un biais que l'on appellerait biais « d'habitude » : en effet, le fait de rencontrer une deuxième fois la même tâche a peut être aidé l'élève à mieux lire et comprendre la consigne ainsi qu'à organiser son travail. Néanmoins, on peut également supposer que c'est le support adapté et donc l'application des principes de la CUA qui ont favorisé la réussite de cet élève, et par conséquent, ont fait augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. L'élève M1, lui, non lecteur, a un score au SEP qui bascule en « *tout à fait d'accord* » et atteint le score maximal de 24/24 lors de la deuxième passation. Ici, on peut alors penser que la multiplication des représentations de la consigne a véritablement aidé l'élève, ce qui irait dans le sens de nos hypothèses de recherche. Cependant, il est important de tenir compte d'un autre facteur : celui de la présence de l'enseignante en posture d'étayage, à côté de cet élève non lecteur. Une fois encore, cette condition représente un biais dans l'analyse des résultats étant donné qu'on ne peut pas savoir si l'étayage a apporté un réel soutien à l'élève ou, au contraire, ne l'a pas particulièrement aidé.




D'une manière générale, les résultats semblent montrer que les critères de la CUA ont favorisé la lecture et la compréhension de la consigne chez ces trois élèves, et donc impacté positivement leur sentiment d'efficacité personnelle. Pour autant, cette interprétation reste discutable car il est possible que ce ne soit pas forcément la présentation de la consigne (via les critères de la CUA) qui ait influencé le sentiment d'efficacité personnelle chez ces élèves. En effet, l'échelle de mesure du SEP (*outil 3*) proposée aux élèves comprend un total de six items, qui ne font pas tous référence à la lecture et à la compréhension de la consigne.











Après réflexion et en prenant en compte les données recueillies, il semblerait que les résultats de cette étude soient plus pertinents à analyser de façon individuelle plutôt que collective (par échantillon). En effet, si l'on s'intéresse aux élèves au cas par cas, en considérant également leurs caractéristiques et leurs besoins spécifiques, il paraît possible d'avoir une lecture et une interprétation plus riches et variées des résultats.

⁵ 4.3 Graphique individuel - Comparaison des scores SEP 1 et SEP 2

⁶ 3.1.1 Présentation de l'échantillon 1 - Groupe des EBEP

4.5 Tableau de comparaison individuelle des scores au SEP

Pourcentage d'évolution du SEP	
	Faible [1;10%]
	Moyen [11;24%]
	Fort [25;43%]

Groupe	Élève	Score passation 1	Score passation 2	Évolution du SEP
BEP (échantillon 1)	L1	24	24	=
	K1	21	12	
	K2	17	18	
	M1	21	24	
	T	23	24	
	A1	20	20	=
Autres (échantillon 2)	A2	24	23	
	W	18	23	
	M2	22	19	
	D	19	22	
	F	20	22	
	L2	23	21	

La comparaison de l'évolution des scores au SEP (entre la passation 1 et la passation 2) s'avère plus intéressante lorsqu'on considère les scores au cas par cas. En effet, même si le score moyen au SEP de l'échantillon 1 est légèrement plus faible que le score moyen

au SEP de l'échantillon 2⁷, on remarque pour autant que le SEP des élèves « BEP » a augmenté pour 3 d'entre eux, est le même pour 2 d'entre eux et a baissé pour uniquement l'un d'entre eux. À l'inverse, chez les élèves « autres », le SEP a augmenté pour 3 d'entre eux et baissé pour 3 d'entre eux. Les résultats semblent donc homogènes pour l'échantillon 2 (« BEP ») et plutôt hétérogènes pour l'échantillon 1 (« autres »).

Ce pourcentage d'évolution du sentiment d'efficacité personnelle permet de mettre en évidence plusieurs points : tout d'abord, on remarque que de façon générale, les augmentations du score au SEP sont plutôt faibles (soit de l'ordre de 1 à 10%). Seuls deux scores ont évolué moyennement (entre 11 et 24%) pour un élève BEP et un élève « autre ». Il n'y a qu'un seul score qui a augmenté de façon très significative (de plus de 25%) chez un élève « autre ». Cela signifie que, malgré le fait que le support adapté aide les élèves (qu'ils soient « BEP » ou « autres »), son impact demeure assez faible. Néanmoins, cette interprétation se doit d'être nuancée : l'un des biais principal dans cette étude et dans son protocole se trouve dans la fréquence à laquelle les élèves ont été confrontés au support adapté par les critères de la CUA. En effet, ici, les élèves (échantillons confondus) n'ont fréquenté le nouveau support (adapté) qu'une seule fois. On note, par ailleurs, que le score ayant le pourcentage d'évolution le plus élevé est celui d'un élève « autre » et non pas d'un élève « BEP ». On peut supposer que la CUA dans le cadre des consignes a un impact plus fort sur les élèves « autres » que sur les élèves « BEP ».

Bien qu'au premier abord, le score moyen de l'échantillon « BEP » soit plus faible que celui de l'échantillon « autres », ces résultats nous permettent finalement de remarquer que le sentiment d'efficacité personnelle évolue moins négativement pour les élèves BEP.

Cette étude est basée sur une hypothèse de recherche en lien avec la lecture et la compréhension d'une consigne. Par conséquent, les données recueillies doivent être lues et interprétées au travers de l'item « consigne » : « *J'ai compris ce qu'on me demandait de faire* ». On cherche alors à savoir si les caractéristiques de la conception universelle de l'apprentissage appliquées à la lecture des consignes permettent véritablement aux élèves de mieux lire et comprendre ce qui leur est demandé. Ainsi, on suppose qu'une meilleure compréhension de la consigne peut favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, échantillons confondus.

⁷ 4.1 Graphique groupe - Comparaison des scores moyens SEP 1 et SEP 2

4.6 Comparaison des scores à l'item « consigne »

	Score item 3 (P1)	Score item 3 (P2)	Évolution de l'item	Évolution du SEP
L1	4	4	Égal	=
K1	4	2	↘	↘
K2	3	2	↘	↗
M1	4	4	Égal	↗
T	4	4	Égal	↗
A1	3	4	↗	=
A2	4	4	Égal	↘
W	1	4	↗	↗
M2	3	4	↗	↘
D	4	3	↘	↗
F	4	4	Égal	↗
L2	4	4	Égal	↘

Ce tableau établit donc un lien entre le score à l'item « consigne » et le score au sentiment d'efficacité personnelle. À la lecture de ce tableau, de nouvelles interprétations peuvent être faites.

Tout d'abord, on peut voir qu'il n'y a qu'un seul élève (*élève W*) pour qui le score à l'item « consigne » et le score au SEP ont augmenté (corrélation). Cet élève fait partie du groupe « autre ». On peut supposer que la consigne a été plus accessible pour lui lors de la passation 2 ou bien que le support lui a semblé plus accessible. En revanche, il est possible que l'augmentation du score à l'item « consigne » s'explique par le biais de répétition de la tâche (habitude) : en effet, confronté pour la deuxième fois à la même

consigne, l'élève a pu se sentir plus à l'aise, d'où l'augmentation en parallèle de son sentiment d'efficacité personnelle.

Au total, on relève le cas de six élèves (échantillons confondus) pour lesquels le score à l'item « consigne » n'a pas évolué : on peut néanmoins constater que les scores à cet item étaient déjà élevés lors de la première passation que ce soit pour les élèves « BEP » ou pour les élèves autres (score autour de 3 ou 4), ce qui réduit la marge de progression au score. Parmi eux, il y a deux élèves⁸ pour qui l'item « consigne » a augmenté. D'abord, un élève « BEP » (élève A1) chez qui le score au SEP n'a pas évolué entre les deux passations : ici, on peut penser que la compréhension de la consigne via les critères de la CUA n'aurait pas eu un impact significatif sur le score au SEP, c'est-à-dire que l'item consigne n'est pas prédominant sur les autres. De plus, un élève « autre » (élève M2) pour qui le score au SEP a baissé : pour cet élève, on peut supposer que la consigne qui respecte les critères de la CUA ne permet pas de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle.

Pour finir, on remarque que le score à l'item « consigne » a baissé pour trois élèves. Un élève « BEP » (élève K1), non lecteur, pour qui l'item consigne a baissé en même temps que son score au SEP, ce qui semble cohérent et va dans le sens de nos hypothèses. Et enfin, un élève « BEP » (élève K2) et un élève « autre » (élève D) pour qui les scores à l'item « consigne » ont baissé d'un point, mais chez qui, pour autant, le SEP a augmenté.

Au vu de ces données et de leurs différentes interprétations, on ne peut pas affirmer qu'il y ait un véritable lien entre la lecture/compréhension de la consigne et le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. De plus, les données recueillies ne nous permettent pas de valider le fait que la confrontation de l'élève (à besoins éducatifs particuliers ou non) à une consigne qui répond aux principes de la CUA a un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Ainsi, bien que la multiplication des représentations d'une consigne semble en favoriser la lecture et la compréhension ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle de certains élèves (appartenant aussi bien au groupe des élèves « BEP » que des élèves « autres »), l'analyse des données recueillies, souvent trop peu significatives, ne nous permet pas de valider les hypothèses avancées dans le cadre de cette étude.

⁸ 4.6 Comparaison des scores à l'item « consigne »

DISCUSSION

Suite à l'analyse des résultats, il s'agit désormais de les comparer avec les éléments théoriques convoqués dans le cadre conceptuel de la partie 2.

Plusieurs auteurs apportent des informations théoriques, mais aussi pratiques, concernant la conception universelle des apprentissages.

Ainsi, pour rappel, Belleau (2015) affirme que la mise en oeuvre de la CUA aide à la fois les élèves à besoins éducatifs particuliers mais également tous les autres élèves (qui peuvent avoir un besoin identique mais pas forcément reconnu, exprimé ou ressenti). Dans le cadre de ce mémoire, les résultats semblent effectivement montrer que la CUA aide tous les élèves et pas seulement les élèves « BEP » : nous pouvons donc dire que cette affirmation de Belleau semble vérifiée, au travers de cette étude. Pour autant, il est important de prendre en compte l'aspect peu significatif de cette étude : elle ne comprend qu'un échantillon de douze élèves et, de plus, les résultats ne sont pas majoritairement significatifs. Ainsi, dans le cas d'une reproduction de cette étude, il faudrait probablement augmenter la taille de l'échantillon total (par exemple, jusqu'à une vingtaine d'élèves) pour rendre les résultats davantage significatifs.

Auparavant, en 2002, Rose et Mayer proposent d'offrir différents moyens de représentations aux élèves, c'est-à-dire de présenter l'information de plusieurs façons, pour leur permettre de mieux réussir. Pour ces chercheurs, la CUA est une véritable piste d'accessibilité pédagogique selon laquelle il s'agit de donner le choix aux élèves. Appliquée à notre étude, le choix donné aux élèves est alors celui de la consigne (consigne écrite doublée d'une consigne avec pictogrammes visuels). Cependant, cet apport théorique ne peut pas être affirmé dans le cadre de notre étude : en effet, on retient de façon générale que très peu d'élèves ont un score à l'item « consigne » en augmentation entre les deux passations.

Belleau (2015) établit également un lien fort entre la conception universelle des apprentissages et le sentiment d'efficacité personnelle : pour lui, un élève se souvient avoir été confronté à une certaine tâche et garde en mémoire son sentiment d'efficacité personnelle, face à cette tâche. Le rôle de l'enseignant est donc de permettre à l'élève de se sentir, progressivement, apte à gérer la tâche par lui-même. C'est ce que notre étude se proposait de faire (à petite échelle) : les élèves n'ont eu contact avec le support adapté qu'une seule fois. On peut alors supposer qu'ils n'ont pas eu le temps nécessaire pour s'habituer au support et tirer profit des critères de la CUA. Il aurait ainsi fallu proposer une

première passation telle quelle (support non adapté), suivie de plusieurs passations à l'aide du support adapté (éventuellement 2 ou 3).

Le même auteur explique que dans le cadre de la CUA, un enseignant se doit de proposer un support basé sur ce qu'il appelle une « *utilisation simple et intuitive* ». Encore une fois, c'est ce que notre étude a tenté de mettre en oeuvre en proposant des consignes adaptées et accessibles à tous les élèves, les plus claires possibles. Or, on pourrait supposer que cette utilisation « *simple et intuitive* » suppose de laisser une certaine marge d'autonomie à l'élève. Dans notre étude, si l'on peut en conclure que les élèves ont été mis en totale autonomie durant les deux passations, il n'en va pas de même pour deux élèves de l'échantillon 1, les élèves non lecteurs. En effet, pour ces deux élèves, l'enseignante et moi-même avons dû adopter une posture d'étayage (lecture à voix haute de la consigne, lecture de chacun des items de l'échelle de mesure du SEP et des réponses proposées) afin de soutenir leur décodage. Il convient donc de prendre en compte ce manque d'autonomie chez ces deux élèves. Ici, les deux élèves non lecteurs ont reçu un étayage car ils ne se trouvaient pas en capacité de réaliser l'activité de façon autonome. Les résultats de cette étude permettent alors de relever un aspect fondamental quant à l'autonomie des élèves : on pourrait supposer que la distance relative entre la tâche demandée et la zone proximale de développement de l'élève (ZPD) le conduit, soit, à réussir parfaitement l'activité demandée (dans le cas où les compétences sollicitées dans cette activité entrent dans sa zone proximale de développement), soit, au contraire, à se trouver en situation d'échec (dans le cas où les compétences sollicitées sont trop éloignées de la zone proximale de développement de l'élève).

Il s'agit ensuite de discuter les hypothèses de notre étude.

Pour rappel, la recherche s'appuie sur l'hypothèse générale selon laquelle offrir différentes représentations de la consigne sous une forme texte et indice visuel en favorise la lecture et la compréhension. Elle est déclinée en plusieurs hypothèses : la première suppose que la multiplication des représentations d'une même consigne permet aux élèves à besoins particuliers de mieux lire et comprendre la consigne mais permet également à tous les élèves de la classe de mieux lire et comprendre la consigne. Au vu des données aux scores du SEP et notamment celles liées à l'item « consigne », il semblerait que cette hypothèse ne peut pas être affirmée, dans cette recherche. Après réflexion, il s'avère plus judicieux de s'intéresser au score global du SEP en prenant en compte tous les items de l'échelle de mesure, plutôt qu'au seul item qui renvoie à la compréhension de la consigne.

La deuxième hypothèse est que cette caractéristique de la CUA renforce le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves à besoins éducatifs particuliers tout comme chez les élèves « autres ». Cependant, on ne peut pas affirmer non plus que cette hypothèse soit vérifiée. En fonction des cas, on constate que ce n'est pas toujours une meilleure compréhension de la consigne qui a permis aux élèves d'avoir un score au SEP plus élevé. Ainsi, on ne peut pas affirmer qu'il y ait un lien direct de causalité entre cette caractéristique précise de la CUA (la multiplication des représentations d'une même consigne) et le sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, l'observation au cas par cas des données obtenues, permettent de mettre en évidence une augmentation plutôt globale du SEP lors de la deuxième passation (support adapté). L'analyse des résultats a fait évoluer la lecture du score au SEP, allant vers une lecture de plus en plus individualisée. On constate que cette lecture du SEP n'est pas totalement en cohérence avec l'hypothèse de départ. Ainsi, il aurait fallu partir d'une hypothèse plus large, qui aurait pris en compte l'ensemble des caractéristiques de la CUA (ou du moins, plusieurs caractéristiques) et son impact sur le sentiment d'efficacité personnelle. Une hypothèse, plus élargie, aurait pu être la suivante : la CUA renforce le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves à besoins éducatifs particuliers tout comme chez les élèves « autres ».

Suite à la réalisation de cette étude, plusieurs aspects du protocole peuvent être discutés.

Tout d'abord, la fréquence à laquelle le SEP a été mesuré : à l'origine, dans le protocole, les élèves répondent au questionnaire de mesure du SEP à deux reprises, après la première passation puis après la deuxième. Finalement, les données recueillies sont peu nombreuses (deux scores par élève). On aurait pu proposer un protocole dans lequel l'échelle de mesure du SEP est soumise aux élèves avant et après chacune des passations : on obtiendrait donc un total de quatre scores par élève, ce qui permettrait de disposer d'un regard élargi sur l'évolution du SEP et sur le réel impact du support adapté.

Par conséquent, cela implique une deuxième modification du protocole. Il aurait fallu proposer plusieurs passations au sein de cette étude : par exemple, on aurait pu répéter la passation 2 (avec le support adapté) à plusieurs reprises pour atteindre deux ou trois passations de plus. Cela aurait permis non seulement de recueillir davantage de données (comme expliqué ci-dessus) mais aurait également eu une influence sur la réussite des élèves. En effet, le fait de leur soumettre plusieurs fois le support adapté par les

caractéristiques de la CUA leur aurait probablement permis de mieux s'approprier la tâche et donc, par conséquent, de tirer davantage profit de cette nouvelle pédagogie.

Pour finir, un élément de discussion revient à plusieurs reprises dans ce mémoire : celui de la posture d'étayage de l'enseignante (et de moi-même). Le constat qui peut être fait est que l'étayage semble constituer un biais dans le protocole et notamment dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Il faudrait alors se poser la question de l'intérêt de proposer une consigne étayée aux élèves en difficultés (ici, les deux élèves non lecteurs à qui nous avons lu l'intégralité des consignes, de l'exercice ainsi que du questionnaire de mesure du SEP). Finalement, on peut penser que les scores au SEP de ces deux élèves sont biaisés car les élèves ont été aidés par notre présence et n'ont donc pas pu s'approprier les critères de la CUA de façon individuelle et autonome.

Pour terminer, on est également en mesure de discuter la pertinence des outils utilisés dans cette étude ainsi que leur conception.

Dans un premier temps, on aurait pu imaginer étendre les critères de la CUA au-delà de la présentation de la consigne. Il aurait fallu modifier le support de base : par exemple, différencier en terme de niveau/difficulté les phrases proposées dans l'exercice, proposer des couleurs/contrastes au sein même de l'exercice ou encore mettre en évidence des mots clés/connus des élèves pour attirer leur attention et faciliter leur travail. En résumé, une bonne alternative aurait été de ne pas travailler que sur l'adaptation de la consigne mais plutôt d'élargir cette adaptation à l'ensemble du support.

Dans un second temps, il serait pertinent de s'intéresser à la relation entre la CUA et le degré d'autonomie qui est pour autant accordé aux élèves. L'étude menée en classe nous a permis de remarquer que la part d'autonomie laissée à l'élève était, de façon involontaire, différente selon qu'il appartienne à l'échantillon « BEP » ou à l'échantillon des élèves « autres ». Par conséquent, on peut s'interroger sur ces notions d'autonomie et de zone proximale de développement : est-il pertinent de proposer une tâche qui ne soit pas dans la zone proximale de développement d'un élève, quand bien même elle serait adaptée par des critères de la CUA ? À l'inverse, un support trop facilement accessible pour les élèves ne leur enlèverait-il pas une trop grande part d'autonomie ? Cela les empêcheraient de tirer profit des bénéfices de la CUA. Ici aussi, il serait intéressant de veiller à ce que la tâche soumise aux élèves implique une certaine mise en activité autonome de leur part. Ceci permettrait de constater les effets de l'autonomie sur le sentiment d'efficacité personnelle, le tout dans un cadre pédagogique qui exploite les critères de la CUA.

CONCLUSION

La conception universelle des apprentissages est une pédagogie inclusive qui prône l'accessibilité des enseignements pour tous les élèves. Elle repose sur de nombreux principes. Inscrit dans une démarche d'accessibilité des écrits, ce mémoire se propose d'étudier un principe de la CUA en particulier : celui de la diversification des représentations d'une même consigne. Le travail de recherche est guidé par les questions suivantes : comment la conception universelle des apprentissages pourrait-elle répondre aux besoins de tous les élèves ? Quel impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, une analyse des résultats obtenus a été faite. Cette dernière permet de constater, en premier lieu, que la conception universelle des apprentissages appliquée à la présentation des consignes semble bel et bien favoriser la lecture et la compréhension des consignes chez « tous » les élèves, c'est-à-dire pour les élèves des deux groupes (qu'ils soient « BEP » ou « autres »). En revanche, les résultats ne permettent pas d'affirmer que ce critère de la CUA ait une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle de tous les élèves.

La théorie de la conception universelle des apprentissages s'avère donc être une pédagogie complexe mais aussi flexible et constamment modulable par l'enseignant. Elle n'en demeure pas moins intéressante d'un point de vue pédagogique : en effet, il me semble important, en tant que professeur des écoles, de tenter de m'approprier au mieux cette nouvelle pédagogie, ou du moins, certaines de ses caractéristiques. Le travail mené tout au long de ce mémoire m'a permis de prendre conscience de l'intérêt de rendre les apprentissages accessibles à tous, quels que soient les profils d'élèves au sein d'une même classe.

Utilisée à bon escient, cette pédagogie peut finalement permettre une accessibilité des apprentissages pour « tous », de manière collective, tout en prenant en compte les caractéristiques et les besoins éducatifs spécifiques de chacun des élèves, dans leurs individualités.

ANNEXES

Annexe 1. Support passation 1 (outil 1)

Prénom :

Pour commencer chaque phrase ou paragraphe ci-dessous, trois débuts te sont proposés. À toi de choisir le bon.

275

- a) Son pelage épais...
- b) Son odorat développé...
- c) Sa queue en panache...

... lui tient bien chaud.

276

- a) Il faut être lourd...
- b) Il faut être fort...
- c) Il faut être courageux...

... pour sauter en parachute.

277

- a) Tends l'oreille, ...
- b) Mets tes lunettes, ...
- c) Lave-toi les mains, ...

... tu liras plus facilement.

278

- a) Mets ton chapeau de soleil,...
- b) Utilise tes jumelles,...
- c) Respire le grand air,...

... tu verras l'île de Sein.

279

- a) La vieille bâtisse était menue...
- b) La vieille bâtisse était perdue...
- c) La vieille bâtisse était tenue...

... au fond du vallon.

280

- a) Les étudiants espèrent dépasser...
- b) Les étudiants espèrent franchir...
- c) Les étudiants espèrent réussir...

... leur examen.

281

- a) La rue était si déserte qu'elle lui donnait...
- b) Le bonnet était si pointu qu'il lui donnait...
- c) Le chien était si triste qu'il lui donnait...

... l'air d'un vrai sorcier.

282

- a) La falaise était très haute; les parents tenaient leurs enfants par la main et les empêchaient de...
- b) La falaise était très haute; les parents tenaient leurs enfants par la main et les encourageaient à...
- c) La falaise était très haute; les parents tenaient leurs enfants par la main et leur permettaient de...

... se pencher au-dessus du vide.


Annexe 2. Support adapté passation 2 (outil 2)


Prénom :

Pour commencer chaque phrase, on te propose trois débuts. À toi de choisir le bon.

Choisis le bon début

OU

Entoure 

Recopie la phrase complète 

- a) Les flammes étaient si hautes que ...
- b) Les flammes étaient si petites que...
- c) Il faisait si beau dehors que...

... nous devons nous reculer.

- a) Georges aime prendre des bains, alors...
- b) Laetitia a laissé le robinet ouvert, alors...
- c) Les oiseaux chantent, alors...

... la baignoire déborde.

- a) Mon chien mange des croquettes, ainsi...
- b) Sacha adore aller au parc, ainsi...
- c) Léo fait le tri des déchets, ainsi ...

... il préserve l'environnement.

- a) Florian a fait un saut périlleux ...
- b) Florian a fait un rapide croquis ...
- c) Florian a fait la correction ...

... pour mieux comprendre l'énoncé du problème de mathématiques.

- a) Dans la cheminée, ils avaient laissé brûler le feu et on sentait que ...
- b) Dans la cheminée, ils avaient laissé le feu s'éteindre et on sentait que ...
- c) Dans la cheminée, ils avaient laissé le feu s'allumer et on sentait que

... la maison se refroidissait.

- a) Zoé a réservé une place pour un match de basket, elle ...
- b) Zoé a réservé une place pour une soirée d'anniversaire, elle ...
- c) Zoé a réservé une place pour une exposition de peinture, elle ...

... est passionnée par les arts.

- a) Jean a hâte de rejouer au rugby ...
- b) Jean a hâte de se coucher ...
- c) Jean a hâte de manger...


... tellement il est fatigué.

- a) Il est préférable de faire sa vaisselle avec une éponge et un torchon pour ...
- b) Il est préférable de faire sa vaisselle avec une éponge et un sac plastique pour...
- c) Il est préférable de faire sa vaisselle avec une éponge et du papier essuie-tout pour...

... limiter les déchets.

Annexe 3. Échelle de mesure du SEP (outil 3)

Prénom :

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

*[Dans les annexes suivantes, les élèves « **BEP** » seront signalés par le **orange** et les élèves « **autres** » par le **vert**.]*

Annexe 4. Échelles de mesure du SEP (passation 1)

Entoure  la réponse qui te convient le mieux. **Élève L1**

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) **J'ai réussi à terminer l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**


2) **J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

3) **J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

4) **Je pense avoir réussi l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

5) **J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

6) **J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

Entoure  la réponse qui te convient le mieux. **Élève K1**

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) **J'ai réussi à terminer l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

2) **J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - **moyennement d'accord** - tout à fait d'accord

3) **J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

4) **Je pense avoir réussi l'exercice.**
pas du tout d'accord - **un peu d'accord** - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) **J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

6) **J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève K2

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève M1

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Élève T

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Élève A1

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève A2

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève W

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève M2

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève D

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Élève F

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) **J'ai réussi à terminer l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) **J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) **J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) **Je pense avoir réussi l'exercice.**


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) **J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) **J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Élève L2

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) **J'ai réussi à terminer l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) **J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) **J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) **Je pense avoir réussi l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord


5) **J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) **J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Annexe 5. Échelles de mesure du SEP (passation 2)

Entoure  la réponse qui te convient le mieux. **Élève L1**

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) **J'ai réussi à terminer l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**


2) **J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

3) **J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

4) **Je pense avoir réussi l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

5) **J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

6) **J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - **tout à fait d'accord**

Entoure  la réponse qui te convient le mieux. **Élève K1**

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) **J'ai réussi à terminer l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) **J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) **J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) **Je pense avoir réussi l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) **J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) **J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.**
pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève K2

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève M1

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Élève T

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Élève A1

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève A2

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) **J'ai réussi à terminer l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) **J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) **J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) **Je pense avoir réussi l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) **J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) **J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève W

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) **J'ai réussi à terminer l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) **J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) **J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) **Je pense avoir réussi l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) **J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) **J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.**

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève M2

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure



la réponse qui te convient le mieux.

Élève D

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Élève F

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.


pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

Entoure  la réponse qui te convient le mieux.

Élève L2

Dans l'exercice de lecture que je viens de faire...

1) J'ai réussi à terminer l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

2) J'ai réussi à me concentrer sur l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

3) J'ai compris ce qu'on me demandait de faire dans cet exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

4) Je pense avoir réussi l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

5) J'ai été motivé(é) pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

6) J'ai été capable de m'organiser pour faire l'exercice.

pas du tout d'accord - un peu d'accord - moyennement d'accord - tout à fait d'accord

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

Belleau, J. (2015). Dossier CAPRES - La conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Bataille, P. (2018). L'École inclusive: un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés. ESF Sciences Humaines.

Dupraz C., Les règles de base pour l'accessibilité des écrits. Accessibilité des consignes pour chacun des élèves. *Pôle école inclusive Rectorat de Grenoble. Plateforme Cap École Inclusive.*

Gilles,É.(2013).L'inclusion, enjeu majeur de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*,63(3),237-250.

Joguet, J.(2019). *L'éducation inclusive*. Tom Pousse, 1ère Ed.

Lucas, J., & Lucas, L. J.-. (2014). CLR 350 exercices de lecture CM - Livre de l'élève - Ed. 2014 (French Edition). HACHETTE EDUC.

Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire: Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, (4), 374-392.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Ensemble pour l'École inclusive*. (s. d.). <https://www.education.gouv.fr/ensemble-pour-l-ecole-inclusive-7277> (consulté le 28/04/2021)

Philip, C. (2019). L'autorégulation des élèves : un levier pour construire une école inclusive : L'exemple d'un dispositif d'autorégulation inspiré de l'approche canadienne « ARAMIS ». *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 207-223.

Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 219-230.

Reverdy, C. (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier . Lyon : ENS de Lyon.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.

Senécal, I., Brazeau, C., & Quirion, I. (2018). La pédagogie inclusive: conception universelle de L'apprentissage.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27.

Charte anti-plagiat¹

1. Définition du plagiat

Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, une illustration ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité par un référencement bibliographique ou iconographique adéquat. D'un point de vue juridique, le plagiat est une atteinte au droit d'auteur et à la propriété intellectuelle, il peut être assimilé à un délit de contrefaçon.

2. Définition des travaux universitaires

Sont considérés comme travaux universitaires tous les documents réalisés par les étudiants et les enseignants, les chercheurs et les enseignants-chercheurs dans le cadre des activités de formation et de recherche. Ces travaux universitaires doivent avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture critique, nouvelle et personnelle du sujet qu'ils traitent.

3. Référencement des emprunts

La méthodologie d'un travail universitaire implique que les emprunts soient clairement identifiés et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Par conséquent, chaque auteur d'un travail universitaire s'engage à :

- Ne pas copier intégralement tout ou partie d'un livre, d'une revue ou d'une page Web, ou tout autre support y compris multimédia, même si le fragment est petit, sans désigner clairement cette partie au moyen de la typographie (guillemets, italique...) comme étant une citation et sans en mentionner la source (note de bas de page, bibliographie...).
- Ne pas illustrer un travail avec des images, des graphiques, des données provenant de sources externes sans en indiquer la provenance.
- Ne pas résumer l'idée d'un auteur, même en la reformulant avec ses propres mots, en omettant d'en indiquer la source (nom de l'auteur et références de l'ouvrage utilisé).
- Ne pas traduire un texte, même partiellement, sans en mentionner la provenance.

¹ Sources : « Charte anti-plagiat-Université Grenoble Alpes », [en ligne] : http://www.sciencespo-grenoble.fr/wp-content/uploads/2015/09/pdf_Charte_anti-plagiat_2014.pdf; « Charte anti-plagiat, Université de Versailles », [en ligne] : <http://www.uvsq.fr/charte-anti-plagiat>

- Ne pas utiliser intégralement ou partiellement le travail d'une autre personne (mémoire, article...) en le présentant comme le sien, même si cette personne a donné son accord.

4. Détection du plagiat

L'INSPE d'Aquitaine est doté d'un logiciel permettant de contrôler systématiquement les travaux universitaires et de détecter les similitudes, dans le but de rechercher le plagiat.

5. Sanctions

Les auteurs présumés de plagiat dans le cadre de la production du mémoire ou du RAPP de l'UE Recherche du Master MEEF mention premier degré risquent la non-validation de leur mémoire ou RAPP et de leur année de M2. Par l'intermédiaire du responsable de l'UE Recherche une commission composée d'enseignants-chercheurs pourra être saisie par les directeurs de mémoires et de RAPP et par les étudiants en cas de présomption de plagiat au moins une semaine **avant la soutenance pour les mémoires et au moins une semaine avant le dépôt pour les RAPP**. Cette commission – uniquement consultative, d'aide aux enseignants et aux étudiants – émettra un avis sur le travail incriminé.

En cas de plagiat avéré, c'est au conseil de discipline de l'Université de Bordeaux que sera transmis le document frauduleux, conseil qui tranchera (l'exclusion temporaire pour 6 mois, pour un ou deux ans et l'interdiction de passer les examens au niveau national sont des sanctions possibles...).

6. Engagement

Les étudiants s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux universitaires. À cette fin, ils reconnaissent avoir pris connaissance de tous les points de cette présente charte.

Nom, Prénom de l'étudiant (e)

Nom du Directeur de mémoire/RAPP

ANNÉ Marie


Cécile Berterreix

Groupe de TD Disciplinaire

Date et signature,

Groupe 3

7-12-202



Date et signature,

le 19/11/2020



RÉSUMÉ

La conception universelle des apprentissages est une pédagogie inclusive qui prône l'accessibilité des enseignements pour tous les élèves. Elle repose sur de nombreux principes. Inscrit dans une démarche d'accessibilité des écrits, ce mémoire se propose d'étudier un principe de la CUA en particulier : celui de la diversification des représentations d'une même consigne. Le travail de recherche est guidé par les questions suivantes : comment la conception universelle des apprentissages pourrait-elle répondre aux besoins de tous les élèves ? Quel impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle ?

Mots-clés : *inclusion - BEP - accessibilité - conception universelle de l'apprentissage - sentiment d'efficacité personnelle*