# **PORTFOLIO cua 2019**

**Intégration progressive des principes de la conception universelle de l’apprentissage (CUA) dans un cours de français à distance**

# 

# **tEXTE ALTERNATIF**

# **Diagramme représentant les 3 axes de la CUA :**

# **l’engagement, la représentation et l’action et l’expression**

Source : [**https://ddtech.sd62.bc.ca/teacher-initiatives/universal-design-for-all-learners-udl/**](https://ddtech.sd62.bc.ca/teacher-initiatives/universal-design-for-all-learners-udl/)

# **Chantale giguère**

# **COLLèGE dawson – Avril 2019**

**LE CONTENU**

1. La problématique: ce qui m’a mené à la CUA
2. Le contexte : projet pilote d’un cours de français à distance inclusif
   1. L’origine du projet pilote
   2. Les buts du projet pilote
   3. Les étapes du projet pilote
      1. Le choix du cours à adapter
      2. L’adaptation du matériel pédagogique
      3. Les choix technologiques
      4. La logistique du cours
      5. L’implantation du cours en ligne inclusif
3. Les changements pédagogiques reposant sur les lignes directrices de la CUA qui ont été implantés pour rendre le cours plus inclusif
   1. Le recadrage de l’approche pédagogique
      1. Un cours actif centré sur l’apprenant
      2. Un cours qui favorise la souplesse et l’autonomie dans l’apprentissage
      3. Un cours constructiviste et qui favorise l’apprentissage par les pairs
   2. La refonte des consignes
   3. La conception des activités d’apprentissage
   4. La conception des évaluations
   5. L’enseignement des stratégies d’apprentissage
   6. L’encadrement des étudiants et les rétroactions fournies par le professeur
   7. La métacognition face aux apprentissages et aux stratégies d’apprentissage
4. Les défis
   1. Pour les étudiants
   2. Pour les professeurs-développeurs
5. Les constats
   1. La perspective des étudiants
   2. La perspective des professeurs
6. La réflexion
7. Les références
8. Les remerciements

ANNEXES : Trousse pour les professeurs

1. Mon tableau des lignes directrices de la CUA avec des exemples tirés d’un cours de français à distance
2. Liste de vérification des choix technopédagogiques durant la conception d’un cours en ligne inclusif et accessible
3. Exemple de remarque pour plan de cours en ligne inclusif
4. Capsule de formation pour les professeurs disponible sous peu dans les sites web [CUA](https://www.dawsoncollege.qc.ca/udl/) et [E-learning](https://www.dawsoncollege.qc.ca/elearning/) du collège Dawson.
5. **LA PROBLÉMATIQUE : CE QUI M’A MENÉ À LA CUA**

J’ai eu le privilège d’être initiée aux principes de la Conception Universelle de l’Apprentissage (CUA) par des chercheuses du collège Dawson, soient : Mesdames Laure Galipeau, Catherine Soleil et Effie Konstantinopoulos (Équipe Clé provenant du département de français et du *AccessAbility Centre* du collège. Leurs présentations et ateliers ont piqué ma curiosité et m’ont conscientisée à l’importance de concevoir des activités d’apprentissage et d’évaluation qui tiennent compte des barrières des étudiants durant le processus d’apprentissage de favoriser la réussite de tous les élèves, peu importe leur contexte d’apprentissage.

En assistant à plusieurs colloques et webinaires (Dawson Ped Day, REFAD, GRIEMETIC, APOP, Ed-ICT symposium, World Online Learning, etc.) j’ai poursuivi en concomitance mon apprentissage des principes de la CUA et des bonnes pratiques en formation à distance (FAD). Cela m’a fait prendre conscience de la rareté des amalgames entre la CUA et la FAD. En effet, il y a quelques années à peine, très peu de conférences traitaient de l’inclusion ou de l’accessibilité en contexte de cours en ligne, ce qui est en voie de changer peu à peu dans les réseaux collégial et universitaire de la province.

Au même moment, je constatais dans mes cours de français un accroissement marqué du nombre d’étudiants ayant des difficultés d’apprentissage (diagnostiqués ou non) et, de ce fait, une augmentation des demandes d’accommodements. C’est donc dans ce contexte que j’ai commencé à mettre en branle un cours pilote de français langue seconde à distance qui se voulait le plus inclusif possible. Ma participation à la Communauté de Pratique (COP) de la CUA du collège m’a permis d’approfondir mes connaissances sommaires sur l’inclusion. En effet, nos échanges riches et stimulants et les précieux conseils des chercheuses-coordonnatrices m’ont permis d’intégrer plusieurs principes de la CUA durant la conception et l’implantation du cours pilote qui sera décrit plus loin.

1. **LE CONTEXTE : PROJET PILOTE D’UN COURS DE FLS À DISTANCE INCLUSIF**
   1. L’origine du projet pilote

Mon collègue Laurent Duval (département de français) et moi-même avions déjà conçu et implanté plusieurs cours hybrides en format présentiel et synchrone pour nos propres cours crédités. Nous avions aussi développé des cours entièrement en ligne pour les adultes pour le *Centre for Training and Development* (CTD) du collège Dawson, notamment pour des professionnels du secteur de la santé qui devaient passer l’examen de l’OQLF et pour des adjoints administratifs qui souhaitaient améliorer leurs compétences en français écrit. Comme les étudiants appréciaient la formule et que notre type de cours en ligne avait fait ses preuves, nous avons souhaité pousser l’expérience plus loin avec un tout nouveau design de cours qui offrait encore plus d’autonomie aux apprenants grâce à des leçons asynchrones. Nous avons donc, dès les premières étapes de la conception du cours, intégré certaines des lignes directrices de la CUA afin de développer un cours qui se voulait inclusif dès le départ. Cela nous paraissait particulièrement pertinent dans un contexte d’enseignement/ apprentissage à distance.

* 1. Les buts du projet pilote

Dans un contexte d’enseignement obligatoire du français dans un collège anglophone, force est d’admettre que les approches pédagogiques doivent être soigneusement choisies pour créer ou maintenir la motivation et l’engagement de tous les étudiants. En effet, ces derniers sont issus d’une variété de milieux scolaires, familiaux et culturels. Le niveau de motivation intrinsèque initial varie en fonction de différents types de facteurs. Il peut s’agir de facteurs sociaux tels que : l’exposition quotidienne à la langue seconde à l’extérieur de l’école, les perceptions face à l’utilité du français à Montréal, le milieu de travail, le milieu familial, le quartier de résidence, etc. D’autres facteurs liés à la motivation dans un cours de langue relèvent intimement de l’expérience en tant qu’apprenant de la langue seconde comme : les expériences scolaires au niveau secondaire, le niveau linguistique, le niveau d’autonomie dans l’apprentissage, la capacité de maximiser son utilisation des ressources existantes, la capacité à gérer son temps d’apprentissage, la capacité à surmonter ses barrières face à l’apprentissage de la langue, la capacité à connaître ses forces et ses faiblesses comme apprenant, la capacité à développer ses propres outils d’apprentissage pour contourner ses difficultés, etc. Et c’est sans compter les barrières particulières à certains élèves en situation de handicap, qu’elles soient diagnostiquées ou non, qui peuvent avoir un impact sur la motivation puisqu’elles peuvent complexifier le processus d’apprentissage.

Dans ce pilote, l’un des objectifs était de motiver les étudiants à réviser, intégrer et mettre en pratique des compétences de français langue seconde (FLS) vues maintes et maintes fois dans des cours de français préalables. Étant donné la complexité d’analyse de la motivation des élèves et le peu de moyens dont les professeurs disposent pour en tenir compte durant l’élaboration d’un cours, nous avons choisi d’offrir plusieurs options à l’étudiant quant à sa manière d’apprendre à distance. L’engagement de tous les élèves a donc été un objectif important lors de l’élaboration de la séquence pédagogique du cours, des choix d’outils et des choix de modalités de formation.

Un autre objectif était de proposer un rythme d’apprentissage plus flexible grâce aux leçons à distance. Une flexibilité de lieu pour les leçons en mode synchrone (cours en ligne en grand groupe par conférence web) et une flexibilité de lieu et de temps pour les leçons en mode asynchrone (travail à distance individuel ou en petits groupes selon un horaire flexible).

Comme tout cours de niveau collégial, il convient non seulement de tenir compte de leur parcours préalable au niveau secondaire, mais aussi de les préparer aux milieux universitaire et/ou professionnel dans lesquels ils auront bien souvent à suivre de la formation en ligne. Le cégep est donc une étape charnière pour les initier à l’apprentissage à distance et à les mettre en situation de développer leur autonomie durant l’apprentissage.

De concevoir ce nouveau format de cours tout en ayant en tête les principes de la CUA avait aussi pour but de nous éviter de faire une variété d’accommodements à la pièce pour répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap, mais aussi de tenir compte des besoins de tout étudiant qui, pour une raison ou une autre, ne fonctionne pas efficacement dans un cadre d’enseignement prédéfini unique. Offrir un cours le plus inclusif possible dès le départ nous paraissait important, malgré l’ampleur du défi.

* 1. Les étapes du projet pilote

Si nous ne tenons pas compte des étapes administratives, on compte quatre grandes étapes qui nous ont permis de mettre en œuvre ce projet : l’adaptation du matériel pédagogique, les choix technologiques, la planification de la logistique du cours, l’implantation du cours en ligne inclusif.

* + 1. LE CHOIX DU COURS À ADAPTER

Étant donné notre expérience préalable en développement de cours en ligne et le contexte propre à notre département (formation générale, cours obligatoires, motivation variable, multiples niveaux linguistiques), nous avons choisi de développer un modèle de cours hybride en français langue seconde de niveau intermédiaire. Nous avons opté pour un cours de niveau 101 bloc A (première année, tous programmes confondus, avec de nombreuses sections) et pour un format trimodal : en présentiel, en mode synchrone (en grand groupe par conférence web à l’heure du cours) et en mode asynchrone (individuel avec soutien à horaire flexible).

* + 1. L’ADAPTATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Il nous a fallu rapatrier le matériel pédagogique que nous avions déjà développé pour ce cours et l’analyser sous l’angle de la CUA afin d’y apporter les modifications nécessaires. Nous avons dû refaire complètement le format de certains contenus pédagogiques et certaines évaluations. Nous avons aussi créé de toute pièce de nouvelles activités et de nouvelles évaluations pour tenir compte des principes de la CUA (voir tableau en annexe). Enfin, nous avons conçu, pour la première fois, des leçons en mode asynchrone pour limiter ou éliminer certaines barrières à l’apprentissage, notamment par rapport aux contraintes temporelles.

* + 1. LES CHOIX TECHNOLOGIQUES

Nous avons testé différentes plateformes, outils et logiciels pour retenir ceux qui permettaient une conception d’activités efficace, avec une interface accessible, une exportation et diffusion facile, et ce en fonction de notre niveau de compétences techniques et des couts d’utilisation. Nous avons opté pour la plateforme de formation Moodle, le logiciel de développement de leçons asynchrones Rise de la suite Articulate, la plateforme de conférence web Zoom et le site web MaZoneCEC pour les exercices en ligne. Nous avons également utilisé un outil de sous-titrage pour transcrire des mots-clés en direct durant une leçon par conférence web, Bien que peu précis dans un contexte de langue seconde, cet outil optionnel dans Zoom peut être utile par moment, ne serait-ce que pour faciliter la concentration d’étudiants ayant des difficultés de concentration. Nous avons aussi développé des questions à choix multiples avec rétroactions des pairs dans l’outil myDALITE qui permettait une réflexion asynchrone sur la compréhension d’une notion. Même si l’appropriation de ces technologiques a nécessité assez de temps (surtout pour Articulate), nous considérons que ces choix ont été judicieux et transférables, surtout qu’ils sont soutenus par le collège. Nous avons d’ailleurs développé une capsule de formation pour les professeurs disponibles pour l’ensemble du collège.

* + 1. LA LOGISTIQUE DU COURS

Nous avons dû faire des choix déchirants en établissant le calendrier du pilote de façon à déterminer quel contenu serait traité sous quelle modalité : présentiel, synchrone ou asynchrone. Nous avons aussi planifié judicieusement les échéances des travaux pour être constants avec notre objectif d’offrir plus de souplesse dans le rythme d’apprentissage, tout en maintenant un soutien constant aux étudiants. Nous avons planifié au moins un cours contact par semaine, qu’il ait lieu en présentiel ou par conférence web avec microphones et webcam afin d’assurer un certain contrôle sur l’assiduité et ainsi éviter les abandons pour cause d’isolement qui peuvent être relativement fréquents dans certains types de cours en ligne.

* + 1. L’IMPLANTATION DU COURS EN LIGNE INCLUSIF

Nous avons fait les démarches nécessaires pour que les deux professeurs développeurs puissent donner le même cours durant la même session, tant durant la conception que durant l’implantation. La collaboration du département de français a donc été essentielle à la mise en œuvre du projet. Nous avons donné le pilote pour la première fois au trimestre d’hiver 2019 à deux groupes du cours *Langue française et communication* (602-101-MQ) à un groupe de 27 et un groupe de 29 étudiants. Pour la première fois, les étudiants connaissaient le modèle pédagogique lors de l’inscription. Nous avions annoncé ces sections en tant que cours offerts principalement à distance. Il n’y a eu ni plus de demandes de changement de groupe (pour un cours en présentiel) ni plus d’abandons qu’à l’habitude. Les moyennes aux examens (tous faits en classe) ont été sensiblement semblables à celles des cours en présentiel. Un sondage anonyme en ligne effectué auprès des étudiants nous a confirmé qu’ils avaient apprécié ce nouveau modèle pédagogique.

1. **LES CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES REPOSANT SUR LES LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA QUI ONT ÉTÉ IMPLANTÉS POUR RENDRE LE COURS PLUS INCUSIF**

**3.1. Le recadrage de l’approche pédagogique**

Le fait de concevoir un cours trimodal (en présentiel, en ligne synchrone et en ligne asynchrone) a nécessité une réflexion approfondie sur LES approches pédagogiques à adopter pour rendre ce cours le plus inclusif possible.

**3.1.1 Un cours actif centré sur l’apprenant**

En tant que professeur de langue seconde, surtout dans le contexte d’un cours de français obligatoire de niveau intermédiaire, il était primordial que l’étudiant puisse avoir un certain contrôle sur son apprentissage pour demeurer motivé. C’est déjà le cas dans un cours en présentiel, mais cela s’avère d’autant plus vrai dans le cadre d’un cours en ligne. Mes lectures des vingt dernières années sur la pédagogie des cours à distance m’amènent à croire qu’un cours en ligne dans lequel l’élève ne ferait que lire ou écouter un professeur transmettre son contenu, particulièrement pour un cours crédité de niveau collégial, ne permettrait pas à l’étudiant d’apprendre de manière optimale pour favoriser l’intégration de compétences. Comme j’utilise déjà une approche d’apprentissage actif (*active learning*) dans certains de mes cours, je souhaitais trouver différentes façons de maintenir cette approche dans mes cours en ligne.

C’est l’une des raisons pour lesquelles chaque leçon en mode synchrone comportait des activités d’apprentissages en grand groupe ou en petits groupes, des sondages, des activités d’écriture, des interactions sur tableaux blancs ou des utilisations fréquentes d’outils interactifs de façon à sentir la présence et la participation active des étudiants tout au long de la leçon. Cela avait pour résultat de me permettre de réajuster le tir et d’adapter mes explications ou rétroactions au fur et à mesure de leurs productions, réponses ou questions.

**3.1.2. Un cours qui favorise la souplesse et l’autonomie dans l’apprentissage**

Il n’est pas rare pour un cours de langue d’avoir des groupes plus forts ou plus rapides et des groupes avec lesquels on peine à couvrir le contenu du curriculum. Et souvent, dans un même groupe, certains apprenants n’ont besoin que d’une révision rapide de notion pour se réapproprier des connaissances et/ou compétences déjà acquises, mais enfouies dans l’un des stades de l’interlangue, c’est-à-dire non complètement intégrées dans tous les contextes de production orale ou écrite. Cela peut dépendre de plusieurs facteurs sociaux, émotifs, etc. En effet, ils n’ont pas tous la même exposition à la langue dans leur environnement familial, professionnel ou citoyen.

Quand nous avons conçu les leçons asynchrones du cours à l’aide du logiciel *Articulate*, nous nous sommes interrogés sur le mode de navigation durant la leçon : Les élèves devaient-ils nécessairement suivre le cours de manière linéaire ? Pouvaient-ils sauter des parties ? Pouvaient-ils ignorer complètement la partie théorique ? Était-ce risqué de leur permettre de grappiller à la pièce dans un module sans qu’ils fassent toutes les parties de la leçon ? Est-ce que le fait de les forcer à avancer en ordre dans un chapitre faisait en sorte que les élèves plus forts ou plus impatients perdaient leur motivation ? Allaient-ils interrompre leur leçon pour la faire en plusieurs fois si leur concentration était plus courte ? Pouvaient-ils interrompre la leçon avant la fin pour y revenir plus tard ou non ? Voulait-on mesurer l’intégration de la compétence à la fin du module seulement ou plus régulièrement ? À toutes ces questions, nous nous sommes dit qu’il ne pouvait y avoir une réponse unique, alors pourquoi ne pas laisser les étudiants faire des choix quant à leur façon d’apprendre. Par contre, étant donné le contexte scolaire, l’âge et le manque d’expérience en apprentissage en ligne et en gestion du temps des étudiants, nous étions d’avis qu’il fallait trouver une façon de mesurer l’apprentissage régulièrement pour pouvoir assurer un suivi assez serré et bien encadrer les élèves. Nous avons donc opté pour un menu déroulant qui a permis à chaque étudiant de choisir son parcours à l’intérieur de la leçon. Mais pour pouvoir enregistrer ses réponses, il devait, à un moment ou autre, à son rythme, prendre connaissance du contenu théorique proposé en format écrit et audio. En effet, l’élève devait lire et écouter les consignes ou explications pour pouvoir compléter la leçon. Quelques étudiants seulement semblent avoir éprouvé des difficultés de navigation durant l’une des leçons. Comme c’était la première, nous avons tenu compte de leurs commentaires pour améliorer la deuxième. L’expérience s’est bien déroulée dans l’ensemble, que la leçon ait été formative ou sommative pour quelques points.

* + 1. **Des activités constructivistes qui favorisent l’apprentissage par les pairs**

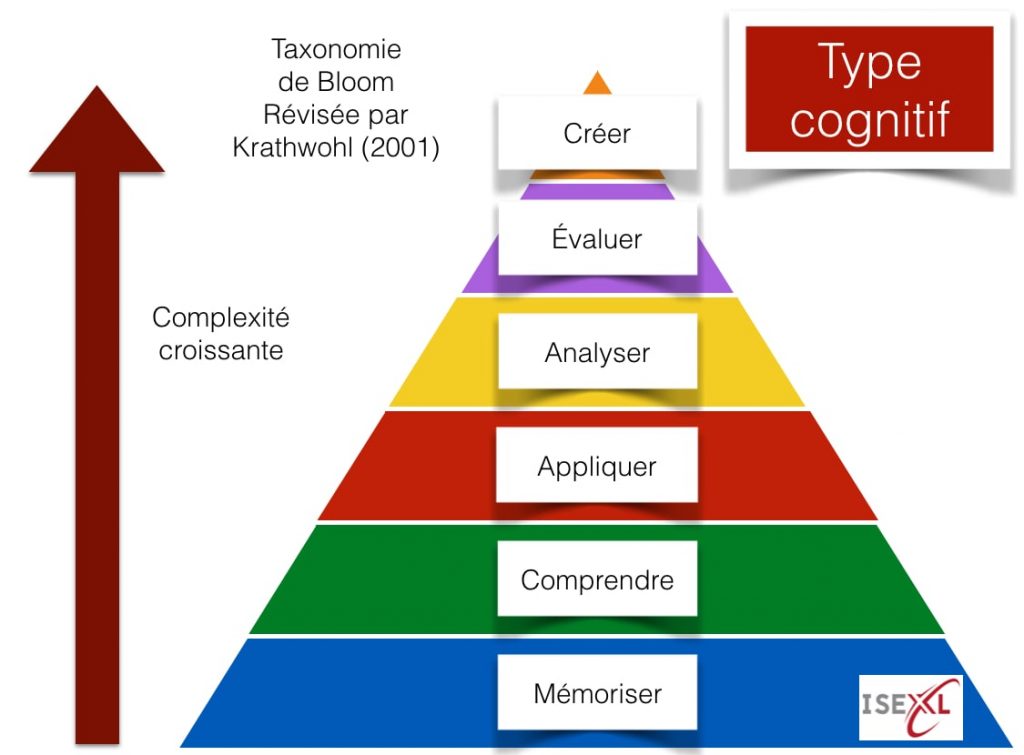
Dans le cadre d’un cours de langue seconde, l’approche dite constructiviste, combinée à d’autres approches pédagogiques me parait bénéfique pour plusieurs types d’apprenants. Bien sûr, le niveau linguistique du groupe est l’un des facteurs clés dans ce type de décision.

Durant ce pilote, nous avons abondamment utilisé le tableau blanc interactif durant les leçons synchrones pour que les étudiants puissent visualiser les bonnes comme les mauvaises réponses de leurs pairs en temps réel. Il était fascinant, tant pour le professeur que pour les étudiants de voir les élèves modifier leurs réponses en temps réel sur le tableau. Bien sûr, il est possible de réaliser ce type d’exercice dans un cours en présentiel en faisant venir les élèves au tableau devant la classe, mais il est rare que l’on fasse ce type d’activité régulièrement et les élèves sont plus craintifs à se porter au jeu, souvent par manque d’aisance devant la classe, surtout dans leur langue seconde. Il est vrai que de monter ses faiblesses debout devant la classe n’a rien d’invitant. Cela n’est pas du tout le cas dans un cours à distance.

L’activité constructiviste la plus complète et la plus réussie a été sans contredit celle sur les homophones. Nous avons adapté une activité classique d’enseignement de la langue par les pairs que nous avions l’habitude de faire en classe à l’aide d’affiches cartonnées. Nous avons conçu une activité à préparer en sous-groupes en mode asynchrone et à réaliser en grand groupe en mode synchrone. En somme, les étudiants devaient construire leurs nouvelles connaissances, mais en ayant un certain soutien de leurs pairs. Nous leur avons demandé de prendre connaissance d’un document (en format papier ou électronique selon leur préférence) qui expliquait et exemplifiait une notion. Chaque équipe sélectionnait une notion différente, ici une paire d’homophones (ex : on/ont). En équipe de deux, ils devaient choisir leur notion, lire le contenu, le résumer dans leurs mots, inventer des exemples de leur cru, créer une activité d’intégration pour l’ensemble de la classe et concevoir un corrigé. La préparation s’est déroulée selon un horaire et une durée flexible alors que la réalisation de l’activité s’est déroulée par conférence web à l’heure du cours. Finalement, ils devaient tester les connaissances du groupe à la suite de leur mini cours à l’aide d’un tableau blanc ou d’un document interactif.

Nous avons opté pour des notions relativement faciles à saisir sans le professeur, même si nous demeurions disponibles pour répondre à leurs questions en face à face ou en ligne. L’étape de préparation s’est globalement bien déroulée et l’étape de partage des connaissances entre pairs a été fabuleuse ! Ils ont su, dans leurs mots, retransmettre les connaissances fraîchement acquises au reste du groupe, chacun à sa façon. Comme le format était libre, certains ont inventé des jeux, des quiz, des chansons, etc. D’autres, plus pragmatiques, ont présenté le contenu de manière traditionnelle et linéaire sans grande originalité, mais de manière claire et efficace. Pour le groupe, d’écouter leurs pairs en ligne grâce à leur microphone (parfois à la webcam) a été des plus divertissant. Ils disent avoir apprécié l’expérience.

Comme on le sait, selon la taxonomie de Bloom, le fait de pouvoir créer une activité est un gage d’apprentissage profond qui risque d’inscrire la compétence dans la mémoire à plus long terme. C’est sans compter qu’il s’agissait d’enseigner une notion à ses pairs. Nous leur demandions également d’évaluer les compétences du groupe à la suite de leur mini cours en ligne, ce qui enrichissait encore l’activité.



Source : <https://www.google.com/search?q=taxonomie+de+bloom&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiAsfatrfjhAhVMmVkKHamHCLMQ_AUIDigB&biw=1600&bih=757#imgrc=PzltkF-E8fb92M:>

# **tEXTE ALTERNATIF**

# **Diagramme pyramidale représentant les 6 degrÉs de l’apprentissage : mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.**

Nous avons remarqué que la réalisation de cette activité a eu un impact sur les compositions finales. Mentionnons toutefois qu’il était également possible de renforcer l’intégration de la compétence d’autres façons et de manière individuelle, notamment par des exercices en ligne disponibles dans la plateforme de formation du cours.

3.2. La refonte des consignes et de la présentation du contenu

Durant la conception du matériel de cours, nous avons tenu compte de la première ligne directrice de la catégorie des moyens de représentation, c’est-à-dire : offrir plus de possibilités sur le plan de la perception (Réf. : *Lignes Directrices de la Conception Universelle de l’Apprentissage*, CAST, 2011). En effet, durant le développement de nos capsules asynchrones, nous avons régulièrement présenté le contenu théorique sous deux modes : audio et écrit. L’enregistrement d’explications vocales nécessite plus de temps, mais permet à certains types d’apprenants de mieux saisir certaines nuances, surtout dans un contexte d’apprentissage d’une langue seconde à distance. Les étudiants ont dit avoir apprécié cet effort supplémentaire des professeurs-développeurs.

Nous avons déposé le contenu dans Moodle dans des fichiers ouverts et modifiables (Word, PowerPoint) de manière à ce que l’apprenant lui-même puisse le rendre plus accessible au besoin en modifiant le type de police, la taille, l’interligne, les couleurs, la résolution de l’écran, etc.

Enfin, certains éléments de contenu étaient disponibles à plusieurs endroits et formulés de différentes façons, que ce soit dans des présentations PowerPoint de cours synchrones déposées en ligne, de contenu théorique dans le manuel papier ou de contenu en ligne dans le e-book du cours. Le contenu présenté par conférence web était quant à lui interactif, contrairement à du contenu présenté en présentiel par projecteur, et le volume était ajustable.

* 1. La conception des activités d’apprentissage

Durant ce pilote, nous avons proposé plusieurs choix quant aux modes d’apprentissage pour répondre à différents profils d‘étudiants. Par exemple, les élèves pouvaient choisir de faire les exercices de grammaire dans le manuel en format papier ou encore dans le site web de la maison d’édition en format autoportant. Cependant, l’interface de leur site web pourrait être améliorée pour proposer une navigation plus accessible.

3.4. La conception des évaluations

Dans mes cours hybrides, je constate depuis plusieurs années que certains étudiants communiquent plus et mieux en ligne qu’en classe, particulièrement, les plus mal à l’aise de s’exprimer devant un grand groupe dans leur langue seconde. En effet, de plus en plus d’étudiants font face à des barrières importantes quand vient le temps de s’exprimer oralement en classe. Au niveau linguistique du pilote, il n’est pas rare qu’un étudiant échoue en expression orale en raison d’un manque de confiance. Certains refusent de se présenter à l’évaluation d’expression orale par crainte d’être jugés par leurs pairs ou parce qu’ils ont des difficultés d’apprentissage comme : l’angoisse, les déficits de l’attention, l’autisme, etc. Afin de pouvoir répondre aux besoins du plus grand nombre d’apprenants possible, et pour tenter de minimiser l’impact de barrières à l’apprentissage, nous avons proposé deux formats possibles pour l’évaluation de la présentation orale. Chacun pouvait, soit faire son exposé de manière traditionnelle debout devant la classe en présentiel, soit présenter assis devant sa webcam dans notre salle de conférence web, dans un environnement contrôlé, sans voir les visages de ses pairs. Dans l’un des groupes, plus d’étudiants ont préféré présenter en ligne qu’en classe. Dans l’autre, environ la moitié des étudiants ont opté pour la présentation en ligne qui comportait les mêmes critères d’évaluation. Mentionnons toutefois que l’heure du cours a peut-être eu un impact sur ce choix puisque l’un des cours se déroulait à 8h30 et l’autre à 16h00. Nous avons utilisé la même grille d’évaluation dans les deux modes d’évaluation et les résultats étaient similaires. Tous les étudiants ont apprécié avoir ce choix, qu’ils aient présenté en ligne ou non.

Nous avons proposé aux étudiants de faire les deux examens de compréhension écrite en format électronique supervisé en laboratoire d’informatique tout en leur offrant l’option de le faire en format papier s’ils le souhaitaient. Aucun étudiant n’a demandé de copie papier. Pour l’un des groupes, le site Moodle du collège était hors fonction durant l’examen, ce qui a nécessité une impression rapide de copies papier. Il est donc essentiel, tant pour les activités d’apprentissage que pour les évaluations d’avoir un plan B lorsque l’activité requiert l’utilisation du web. Enfin, n’est pas rare qu’un étudiant échoue en compréhension écrite en raison d’un manque de ressources ou d’une mauvaise utilisation des ressources. Par exemple, certains étudiants se présentent à l’examen de lecture sans dictionnaire alors que cette ressource est permise, voire essentielle à la réussite. Le fait de proposer l’examen de lecture en laboratoire d’informatique leur donnait automatiquement accès à un plusieurs dictionnaires électroniques qu’ils ont l’habitude d’utiliser durant les activités préparatoires formatives et qui sont accessibles dans la vie de tous les jours lorsqu’ils rédigent en français sur leur propre ordinateur muni d’une connexion Internet.

Pour les dossiers préparatoires à l’exposé oral, nous avons offert à certains étudiants ciblés de soumettre une deuxième version pour bonifier leur note et les encourager à refaire le travail, soit lorsque le contenu était trop faible ou qu’il ne tenait pas compte des consignes. Cette option d’évaluation mériterait d’être analysée et améliorée lors d’une prochaine session, car elle requiert beaucoup de temps de gestion et entraîne parfois des questions des élèves plus forts qui auraient aimé eux aussi pouvoir améliorer leur note et non le travail pour lui-même.

Enfin, nous avons plus souvent fourni des grilles d’évaluation à l’avance afin de permettre aux élèves de bien comprendre les critères d’évaluation, et ce bien avant le jour de l’examen. Ces grilles étaient déposées dans la plateforme de formation et étaient accessibles en tout temps et de n’importe où.

3.5. L’enseignement des stratégies d’apprentissage

Nous avons passé beaucoup de temps à enseigner des stratégies de lecture et d’écriture comme dans n’importe quel cours de langue en présentiel. À cela, nous avons ajouté des stratégies pour apprendre à distance que nous avons transmises en mode synchrone. Les étudiants se sont partagé leurs stratégies dans un tableau blanc par conférence web (Whiteboard dans Zoom) ce qui a bien fonctionné. Nous avons aussi misé sur un partage de ressources en ligne pour l’apprentissage du français qui leur seront certainement utiles pour leur prochain cours.

3.6. L’encadrement des étudiants et les rétroactions fournies par le professeur

Comme nous avons donné ce cours pour la première fois en format trimodal (présentiel, synchrone et asynchrone), nous avons dû adapter la façon de guider les étudiants, tant en classe qu’en ligne. Comme prescrit par les principes de la CUA, nous avons « offert diverses possibilités pour soutenir l’effort et la persévérance » (CAST, ligne directrice no 8, rubrique moyens d’engagement, voir annexe). Nous avons donc offert aux étudiants de répondre à leurs questions et de leur fournir des rétroactions sur leurs apprentissages selon différents médias ou outils. Alors que certains préféraient lire nos messages écrits au moment qui leur convenait le mieux, d’autres ont préféré un contact plus direct par visioconférence en ayant la possibilité de voir le professeur par webcam et de demander plus de précisions à l’aide de leur microphone. D’autres ont préféré des rendez-vous en personne, individuellement ou en équipe. Nous avons transmis de brèves rétroactions dans le forum du cours. Nous avons fourni les rétroactions plus spécifiques dans des grilles, des blocs de commentaires dans Moodle, dans des boites de dépôt (dropbox) ou par fichier son (Poodle). En somme, tous y ont trouvé leur compte, puisque les évaluations du cours ont été excellentes par rapport aux rétroactions.

* 1. La métacognition face aux apprentissages et aux stratégies d’apprentissage

Les recherches sur la CUA démontrent qu’il est judicieux d’offrir diverses possibilités sur le plan de l’autorégulation (CAST, ligne directrice no 9 du volet engagement). Pour ce faire, nous avons continué de proposer l’activité d’autocorrection d’une composition que nous avions l’habitude de faire en face à face. Cette fois-ci, il s’agissait d’un travail à effectuer durant un cours asynchrone, de n’importe où et à son propre rythme. Cela a permis aux élèves de réfléchir à leurs propres erreurs à l’aide de tous les outils, en prenant tout le temps nécessaire, au moment de la journée qui rend l’apprentissage le plus efficace et en ayant l’option de bonifier le dépôt du devoir en actualisant leur version en ligne dans la plateforme de formation. Dans l’ensemble, les résultats à ce travail individuel ont été plus élevés et plusieurs étudiants semblent avoir réinvesti cet apprentissage durant l’examen final. Une recherche plus approfondie pourrait permettre de valider ce type de découverte.

Nous avons aussi demandé aux étudiants de réfléchir à leurs apprentissages effectués et ceux à venir en leur proposant de rédiger un aide-mémoire des notions retenues sous forme de mots-clés ou de graphiques. Si nous avions eu plus de temps, nous aurions pu proposer des exemples de formats pour répondre aux différents types d’apprenants, notamment des cartes mentales. Comme cette activité se déroulait vers la fin de la session, nous avions anticipé une participation plus faible pour ce travail, ce qui ne fut pas le cas, et ce malgré le fait qu’il n’était pas noté.

1. **LES DÉFIS**

4.1. Pour les étudiants

Le principal défi pour les étudiants du pilote de cours inclusif ne s’est généralement pas situé sur le plan de l’intégration des technologies. Comme étudiant ils n’ont pas à s’approprier les logiciels de développement de cours, uniquement les plateformes de conférence web (Zoom) et de formation (Moodle). Cela ne leur a pas posé problème, puisque nous avons planifié une séance d’appropriation des plateformes en présentiel en tout début de session pour répondre à toutes leurs questions d’ordre technologique. Le principal défi était plutôt d’apprendre à apprendre à distance, c’est-à-dire à bien gérer leur temps durant les leçons en mode asynchrone. Nous pensons qu’un soutien offert à tous, mais de manière personnalisée en fonction des besoins de chacun a contribué à amoindrir cette difficulté et à les guider dans leur quête d’autonomie dans un contexte d’apprentissage à distance. Finalement, certains étudiants ont affirmé avoir parfois eu de la difficulté à maintenir leur attention durant les leçons en grand groupe en mode synchrone. Nous avons utilisé un outil de contrôle de l’attention intégré à la plateforme pour nous indiquer si l’élève était en train de consulter la même fenêtre que le groupe ou non. Le professeur peut se servir de cette information ou non selon la situation. D’une part, cela peut aider un peu à interpeler les étudiants qui font autre chose en même temps. D’autre part, il faut user de prudence dans l’utilisation de cette option puisque certains étudiants en situation de handicap pourraient être en train d’utiliser un outil sur le web qui les aide à surmonter certaines barrières comme la prise de notes. Il vaut donc mieux communiquer directement avec l’étudiant en cas de doute.

* 1. Pour les professeurs-développeurs

Du point de vue des professeurs-développeurs, les défis sont nombreux. Gérer le temps de conception et de gestion du cours en est un de taille. Il est donc utile de travailler en collaboration ou, à tout le moins, en coopération avec d’autres collègues durant la conception d’un cours hybride inclusif. Il est aussi crucial de choisir le bon outil ou la bonne modalité (en présentiel, synchrone ou asynchrone) pour chaque activité d’apprentissage, ce qui demande une analyse parfois laborieuse. S’approprier les plateformes et les logiciels (conférence web, formation et développement de leçons asynchrones) demande aussi beaucoup de temps. Il est donc essentiel d’avoir recours à du soutien technique en cas de besoin. Finalement, soutenir efficacement les étudiants à distance tout en respectant les préférences des étudiants demande un certain recul qui n’est pas toujours évident à la première tentative. D’où l’importance de redonner le même cours souvent pour l’améliorer en tenant compte du point de vue des étudiants.

1. **LES CONSTATS** 
   1. La perspective des étudiants

Durant ce pilote nous avons sollicité la perception des étudiants par rapport à différents aspects du cours tels que : le format, la page web de formation, l’accessibilité de la plateforme de conférence web, la variété des choix qui leur étaient proposés durant le cours, etc. Nous avons conçu deux sondages électroniques de type choix multiples ou réponses courtes disponibles dans la plateforme de formation (Moodle) ainsi que des sondages anonymes en temps réel dans la plateforme de conférence web (Zoom). Les renseignements recueillis dans ces sondages non scientifiques vont nous permettre d’améliorer nos cours le semestre prochain.

Dans l’ensemble, les étudiants nous ont dit avoir beaucoup apprécié la souplesse que leur a procurée ce type de cours en ligne et ils ont été impressionnés par la facilité d’utilisation de la plateforme de conférence web et par le type d’activités d’apprentissage qu’elle a rendu possible.

Les étudiants disent également avoir apprécié pouvoir choisir le contexte d’évaluation qui leur convenait le mieux en fonction de leurs besoins particuliers. Seulement 1 étudiant a refusé de faire sa présentation orale parce qu’il n’a pas su gérer le temps nécessaire à la préparation de cette dernière.

* 1. La perspective des professeurs

La motivation et l’engagement des étudiants ont été exceptionnels durant le pilote. C’est clairement l’élément le plus perceptible et le plus satisfaisant. Les étudiants étaient enthousiastes et participaient de manière constante et volontaire, même s’il s’agissait d’un cours de la formation générale.

De plus, nous sommes d’avis que le fait d’offrir des options aux étudiants par rapport à évaluation a eu deux impacts notables : 1) les étudiants ont senti qu’ils avaient un certain contrôle sur leur apprentissage en choisissant le mode d’évaluation qui leur convenait le mieux et 2) le fait de pouvoir faire leur présentation orale en ligne ou en classe a donné d’excellents résultats puisque tous les étudiants qui ont fait l’examen ont obtenu la note de passage dans l’échantillon des deux groupes du pilote de l’hiver 2019, ce qui n’est pas toujours le cas. Il faudrait répéter l’expérience sur une plus longue période afin de voir si ce constat se maintient ou non. Les deux groupes visés par le pilote n'ont pas semblé présenter de différences particulières par rapport aux groupes habituels de ce niveau. Ce constat n’a toutefois pas été mesuré scientifiquement.

Nous redonnerons certainement ce cours l’an prochain, mais en y apportant certaines modifications. Par exemple, nous réorganiserons la séquence pédagogique pour mieux répartir les leçons asynchrones un peu plus en début de session. Durant le pilote, nous développions certaines leçons durant la session, donc nous les avons surtout proposées après la mi-session. Toutefois, comme la plupart des étudiants ont du mal à gérer leur fin de session, nous pensons ajouter davantage de leçons en présentiel en fin de semestre pour éviter qu’ils reportent le travail à faire.

Je songe maintenant à allouer certains points d’évaluation au travail asynchrone, ce que je n’ai pas osé faire dans le cadre de ce pilote par crainte de problèmes techniques. J’ai plutôt opté pour une évaluation formative qui a assez bien fonctionné, mais qui demeure moins motivante pour certains.

Étant donné que de bâtir ce cours a tout de même demandé beaucoup de temps, je me suis davantage concentré sur l’inclusion que sur l’accessibilité et considérant que les plateformes choisies se voulaient accessibles. Une analyse poussée de l’accessibilité de tout le contenu publié en ligne serait pertinente pour une prochaine fois. Enfin, je pourrais encore clarifier certaines consignes et j’aimerais améliorer le mode de navigation de ma page Moodle afin de trouver plus facilement les contenus de manière rétroactive. Le fait d’y ajouter des photos pour représenter les différentes semaines est plus dynamique, mais moins accessible et moins efficace qu’une simple liste de points.

Le fait de proposer un modèle plus souple par rapport à la gestion du temps (accès à la théorie et complétion des exercices d’intégration en mode asynchrone à son propre rythme) et de proposer des choix durant les activités d’apprentissage ou les évaluations (présentation orale en ligne ou en classe) a certainement contribué au succès de certains étudiants. Nous pouvons affirmer que les étudiants ont apprécié ce modèle de cours à distance trimodal inclusif. Cela les a motivés à apprendre le français dans un contexte de cours obligatoire.

1. **LA RÉFLEXION**

Ma participation à la communauté de pratique CUA m’a fait voir la pédagogie collégiale sous un nouvel angle, tout à fait compatible avec celles de l’apprentissage actif, de l’enseignement à distance, de l’enseignement des langues secondes centré sur l’apprenant, etc. Bien sûr, mon intégration des principes de la CUA continuera de se faire à long terme et tendra à changer en fonction du type de barrières de mes prochains étudiants. J’ai beaucoup apprécié apprendre en collaboration avec mes pairs issus d’autres départements. Nos rencontres régulières ont enrichi ma réflexion et j’ai maintenant accès à un éventail de ressources et de lectures pour poursuivre ma réflexion.

Selon moi, les personnes-ressources et les administrateurs du collège doivent continuer d’encourager l’innovation pédagogique en rendant possible de la formation aux enseignants sur l’inclusion, notamment sous forme d’ateliers pratiques pour éviter l’isolement des professeurs et pour encourager le développement et la mise à jour des connaissances sur la CUA. Finalement, merci aux coordonnatrices de la communauté de pratique CUA qui créent une nouvelle expertise au sein du collège et qui diffusent les initiatives pédagogiques qui tiennent compte des principes de la CUA.

1. **LES RÉFÉRENCES**

BURGSTAHLER, Sheryl E., Universal Design in Higher Education- From Principles to Practice, 2nd edition, 2015, Harvard Education Press, Cambridge, MA, ISBN 978-1-61250-816-0

GREMION, RAMEL, ANGELUCCI et KALUBI [dir. ], Vers une école inclusive – Regards croisés sur les défis actuels, Les Presses de l’Université d’Ottawa, 2017, ISBN 978-2-7603-2453-4.

GALIPEAU, SOLEIL, KONSTANTINOPOILOS, Site web UDL@dawson, <https://www.dawsoncollege.qc.ca/udl/>, 22 FÉVRIER 2019,

CRISPESH <http://www.crispesh.com/>

CAST (Center for Applied Special Technology) [www.cast.org](http://www.cast.org)

Adaptech <http://www.adaptech.org/fr>

1. **LES REMERCIEMENTS**

Les 56 étudiants du cours pilote

Laure Galipeau, Coordonnatrice de la COP CUA

Effie Konstantinopoulos, Coordonnatrice de la COP CUA

Catherine Soleil, Coordonnatrice de la COP CUA

Les membres de la Communauté de pratique CUA 2018

Catherine Loiselle

Roch Ducharme, directeur du CRISPESH

Laurent Duval, professeur de français et collaborateur au projet pilote

Le département de français du collège Dawson

Rafael Scapin et le bureau des services technologiques du collège Dawson

Johanne Rocheleau

Catherine LeBel, directrice du OAD du collège Dawson

Louise Paul et l’Entente Canada-Québec

Tous ceux et celles qui ont collaboré de près ou de loin à ce projet

Pour toute question ou commentaire sur ce portfolio, n’hésitez pas à m’écrire à :

[cgiguere@dawsoncollege.qc.ca](mailto:cgiguere@dawsoncollege.qc.ca)

**ANNEXES : TROUSSE POUR LES PROFESSEURS**

* Mon tableau des lignes directrices de la CUA avec des exemples tirés d’un cours de français à distance
* Liste de vérification des choix technopédagogiques durant la conception d’un cours en ligne inclusif et accessible
* Exemple de remarque pour plan de cours en ligne inclusif
* Capsule de formation pour les professeurs disponible sous peu dans les sites web [CUA](https://www.dawsoncollege.qc.ca/udl/) et [E-learning](https://www.dawsoncollege.qc.ca/elearning/) du collège Dawson.

**Liste de vérification des choix technopédagogiques durant la conception d’un cours en ligne inclusif et accessible**

|  |
| --- |
| Cette liste de vérification non exhaustive a été conçue pour guider les professeurs du collège Dawson qui souhaitent adapter un de leurs cours en format hybride (partiellement à distance) en tenant compte de certains principes de la CUA.  Ce document est disponible en format ouvert et devra être adapté en fonction de la discipline, du cours choisi, du type de cours en ligne et du contexte d’enseignement. Si vous souhaitez partager votre adaptation de ce document avec la communauté, n’hésitez pas me le faire parvenir à [cgiguere@dawsoncolelge.qc.ca](mailto:cgiguere@dawsoncolelge.qc.ca). |

**Choix de la plateforme de conférence web pour les leçons en mode synchrone**

* + - facilité de connexion
    - facilité d’installation des logiciels (s’il y a lieu)
    - aspect convivial de la plateforme
    - aisance de navigation pour le professeur
    - aisance de navigation pour les étudiants
    - boutons interactifs pour dynamiser le cours
    - possibilité de créer des activités en sous-groupe (breakout rooms)
    - facilité de faire de l’interaction orale (qualité du son, gestion des microphones)
    - facilité de sentir la présence, la participation du groupe
    - facilité d’utilisation du clavardage
    - partage de documents
    - facilité de partage des liens web
    - fonctionnement de l’option de sondages (polling)
    - aisance d’utilisation des boutons d’annotation de documents interactifs
    - accessibilité des tableaux blancs
    - accès, variété et efficacité du soutien technique durant le cours
    - popularité de la plateforme au sein du collège et du réseau
    - licence et tarif
    - fiabilité et pérennité de la plateforme
    - possibilité d’être imbriquée dans Moodle (si nécessaire)
    - option de sous-titrage
    - option de contrôle de l’attention
    - autres : \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Exemple de plateforme de conférence web utilisée dans le cadre de ce pilote: [**Zoom**](https://zoom.us/)

**Choix du logiciel de conception de leçons asynchrones**

* + - Efficacité
    - Accès
    - Interactivité (quiz)
    - Exercices autocorrectifs
    - Facilité de mise en ligne
    - Soutien technique
    - Fiabilité, pérennité, mises à jour
    - autres : \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Exemple de logiciel de conception de leçons **asynchrones** utilisé dans le cadre de ce pilote: [**Articulate (Rise)**](https://articulate.com/rise-articulate-360?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_term=articulate%20rise&utm_content=mobile&utm_campaign=branded&campaignid=692449378&adgroupid=38456033969&feeditemid=&targetid=kwd-58155287669&creative=213872256458&adposition=1t1&gclid=Cj0KCQjwocPnBRDFARIsAJJcf96MvQFQ7uCGFqtzwVzkvexrYFqf-iCCwJDByYKgBN6CFVeZSXFTWH4aAh38EALw_wcB)

Choix de la plateforme de **formation**

* + - Accès (automatique ou non lors de l’inscription au cours)
    - Efficacité
    - Utilisation de gabarits préexistants
    - Interactivité (quiz, formulaires)
    - Exercices autocorrectifs
    - *Analytics* (durée de consultation, heure d’accès, etc.)
    - Soutien technique disponible
    - Formations disponibles sur la plateforme
    - autres : \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Exemple de plateforme de formation utilisée dans le cadre de ce pilote : [**Moodle**](https://moodle.com/)

*Document conçu par Chantale Giguère, 2019, membre de la Communauté de pratique CUA du collège Dawson. Modifié par (Professeur), (date).*

**Exemple de remarque pour plan de cours**

**en ligne et inclusif**

|  |
| --- |
| Ce paragraphe qui a été conçu pour un cours de français langue seconde offert partiellement à distance est disponible en format ouvert et devra être adapté en fonction de la discipline, du cours, des modalités du cours en ligne (synchrone ou asynchrone) et du contexte spécifique d’enseignement. Libre à vous de vous en inspirer, de l’adapter ou de le traduire en fonction de vos propres besoins.  Chantale Giguère, membre de la Communauté de pratique CUA du Collège Dawson, 2019 |

J’ai suivi une formation sur la conception universelle de l’apprentissage (*Universal Design for Learning*). Je m’efforce d’en intégrer les principes dans ce cours en vous proposant un environnement d’apprentissage qui offre une certaine flexibilité, tant en classe qu’en ligne : variété des modes de communication et des activités, choix des modes d’évaluation, etc. Je vous invite à venir discuter avec moi si vous vivez des obstacles dans votre apprentissage ou si vous avez des suggestions pour rendre ce cours encore plus inclusif et accessible. Nous sommes tous différents, nous apprenons différemment et nous allons nous donner les outils nécessaires pour apprendre ensemble.