

IMPACT DES APPLICATIONS EN SALLE DE CLASSE DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE SUR LE FRANÇAIS ÉCRIT EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

RAPPORT DE RECHERCHE



Laure Galipeau
Effie Konstantinopoulos
Catherine Soleil

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

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteures

Révision linguistique : Séraphine Askari

Conception graphique et mise en page : l'équipe UDL@Dawson

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Ce rapport est publié sous la licence Creative Commons CC-BY-NC-SA 4.0 (détails: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=fr>), ce qui signifie que l'œuvre peut être reproduite en partie ou en totalité pour une utilisation non commerciale, à condition de citer la source et de diffuser dans les mêmes conditions.



Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Laure Galipeau,
Effie Konstantinopoulos,
Catherine Soleil
3040, rue Sherbrooke Ouest,
Montréal (Québec) H3Z 1A4

udlatdawson@dawsoncollege.qc.ca

Pour citer ce rapport :

Galipeau, L., Konstantinopoulos, E., Soleil, C. (2018). *Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde* (rapport de recherche PAREA no PA-2014-022). Montréal, Québec : Collège Dawson.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 2018

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2018

ISBN : 978-1-550-16992-8 (imprimé)

Table des matières

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
Liste des figures, des tableaux et des graphiques.....	v
Liste des abréviations	vii
Remerciements	viii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique et état de la question.....	5
Étudiants en situation de handicap	5
<i>Population émergente</i>	5
<i>Handicaps non visibles</i>	9
Modèle médical et modèle social du handicap	11
Du design universel (UD) à la conception universelle de l'apprentissage (CUA — Universal Design for Learning UDL).....	15
La conception universelle de l'apprentissage CUA.....	17
Français langue seconde.....	27
Chapitre 3 : Méthodologie.....	37
Types de recherche	37
<i>Recherche-action</i>	37
<i>Recherche expérimentale</i>	50
Participants	53
Instruments de mesure	54
<i>Les questionnaires</i>	54
<i>Les compositions progressives</i>	59
Méthode de la collecte de données.....	62
<i>Pilote</i>	62
<i>Considérations éthiques</i>	63
<i>L'expérimentation</i>	63
Chapitre 4 : Analyse et résultats.....	65
Analyses quantitatives des compositions.....	65
<i>Synthèse des résultats</i>	65
Analyse de variables latentes	73
Analyses des croisements	74
<i>Synthèse des résultats</i>	74
Chapitre 5 : Discussion	102
Application de la CUA.....	102
Compositions progressives.....	102

<i>Les verbes</i>	102
<i>Les groupes nominaux (GN)</i>	106
<i>Les adverbes</i>	108
<i>Les adjectifs</i>	108
<i>Les quatre règles de composition et la négation</i>	110
Croisements et appréciation des étudiants	111
Impacts de la CUA sur l'amélioration du français écrit	115
Chapitre 6 : Apports et limites	118
Contribution scientifique	118
Contribution sociale	119
Limites	120
Recherches à venir et recommandations	121
Conclusion	123
Médiagraphie	124
Annexes	132
Annexe 1 Consentement et lettre	132
Annexe 2 Q1	137
Annexe 3 Q2	140
Annexe 4 Sujets de composition	150
Annexe 5 Guides d'autocorrection	156
Annexe 6 Guide de codage et légende de codage pour les compositions	158
Annexe 7 Tableaux des résultats des analyses de régression multiple	164
Annexe 8 Lignes directrice 2010	191
Annexe 9 Lignes directrices 2018	192

RÉSUMÉ

PAREA 2014-022-Laure Galipeau, Catherine Soleil, Effie Konstantinopoulos

Collège Dawson

Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) sur le français écrit en FLS

Le rapport ci-après présente les résultats d'une recherche appliquée et quantitative sur l'impact de l'application d'outils et de stratégies CUA sur l'amélioration du français écrit en FLS pour répondre à la variabilité des étudiants en salle de classe, avec ou sans diagnostic. Au long des trois sessions d'expérimentation (automne 2015, hiver et automne 2016), 95 étudiants ont participé à la recherche. Tout d'abord, dans une portion de recherche-action, la CUA a été appliquée et son application a été vérifiée dans un cours de niveau 1 en FLS. Ensuite, des analyses ANOVA et des analyses de régression multiple hiérarchique ont été menées afin de vérifier l'impact de l'application du modèle sur le français écrit, mais également l'appréciation des étudiants quant aux outils et stratégies CUA. Les résultats montrent qu'il y a une amélioration auprès de tous les étudiants sans distinction de diagnostic. Par ailleurs, les analyses statistiques mettent aussi en évidence des liens entre les principes du modèle, l'amélioration et l'appréciation des outils et stratégies CUA. Les trois principes CUA (Représentation, Action et Expression et Engagement) ont été appliqués et la retombée principale en est l'inclusion de tous, dans le processus d'apprentissage, avec le plus grand effet sur le plan de l'engagement et de l'autonomie de l'apprenant. Enfin, une dernière retombée, une communauté de pratique a été créée pour diffuser le modèle au sein du collège.

Descripteurs : Conception universelle de l'apprentissage (CUA-Universal Design for Learning-UDL), inclusion, français langue seconde (FLS), pédagogie inclusive, étudiants en situation de handicap/étudiants à besoins particuliers, engagement, accessibilité.

ABSTRACT

This report presents the results of a quantitative and applied research project evaluating the impact of the implementation of UDL tools and strategies on the improvement of French written language in a FSL course. The aim of the study was to address a diverse student population, with or without diagnosis. Throughout the three experimental sessions (Fall 2015, Winter and Fall 2016), 95 students participated in the research. Initially, the UDL paradigm was applied and its implementation was evaluated in a level 1 course in FSL. Statistical analyses, both ANOVA and hierarchical and multiple regression, were conducted to measure the impact of the UDL tools and strategies on student writing skills and the students' appraisal of the said tools and strategies. The results demonstrate an overall improvement in writing for all students without distinction amongst those with or without a diagnosis. Further, they confirm evidence of interactions between UDL principles, improvement in writing and students' appraisal of applied UDL tools and strategies. Findings indicate that the three UDL principles (Representation, Action & Expression, Engagement) were applied, and resulted in the inclusion of all students throughout the course's learning process. The greatest impact attained, regardless of the level of appraisal of related UDL tools and strategies was at the interaction of student autonomy and engagement. As a final outcome, to promote the UDL model across the college, a community of practice was created to spread the model.

Keywords : Universal Design for Learning (UDL), Inclusion, French as a second language (FSL), Inclusive pedagogy, Students with special needs, Engagement, Accessibility.

Liste des figures, des tableaux et des graphiques

Figures

FIGURE 1 DONNÉES DU SAAC, COLLÈGE DAWSON, HIVER 2017	7
FIGURE 2 BARRIÈRES COMMUNES RENCONTRÉES LORS DE L'APPRENTISSAGE	10
FIGURE 3 DE L'EXCLUSION À L'INCLUSION	14
FIGURE 4 AXES HORIZONTAUX DE LA CUA.....	22
FIGURE 5 CROISEMENTS DES AXES HORIZONTAUX AVEC LES LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA.....	57
FIGURE 6 DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....	64

Tableaux

TABLEAU 1 2010-2013 INSCRIPTIONS AU SAAC DU COLLÈGE DAWSON, DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS.....	6
TABLEAU 2 2014-2017 INSCRIPTIONS AU SAAC DU COLLÈGE DAWSON DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS.....	6
TABLEAU 3 MODÈLE MÉDICAL, ACCOMMODEMENTS, MODÈLE SOCIAL ET CUA.....	17
TABLEAU 4 LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	19
TABLEAU 5 NEUF ÉLÉMENTS COMMUNS DE LA CUA DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	24
TABLEAU 6 OUTILS, STRATÉGIES ET LIGNES DIRECTRICES CUA.....	38
TABLEAU 7 CROISEMENT ENTRE LES PRINCIPES DE LA CUA ET LES QUESTIONS DU Q2	58
TABLEAU 8 LES QUATRE FILTRES DE CODAGE DU GUIDE DE CODAGE.....	61
TABLEAU 9 CROISEMENT ENTRE LES PRINCIPES DE LA CUA ET LES QUESTIONS DU Q2	73

Graphiques

GRAPHIQUE 1 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE LA REPRÉSENTATION/ACCESSIBILITÉ SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C6.....	76
GRAPHIQUE 2 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE L'ACTION ET EXPRESSION/ACCESSIBILITÉ SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C3.....	78
GRAPHIQUE 3 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE L'ENGAGEMENT/ACCESSIBILITÉ SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C6.....	81
GRAPHIQUE 4 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE LA REPRÉSENTATION/INFORMATION SIGNIFIANTE SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C6.....	84
GRAPHIQUE 5 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE L'ACTION ET EXPRESSION/INFORMATION SIGNIFIANTE SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C3.....	86
GRAPHIQUE 6 INTERACTION ENTRE LES GN RÉUSSIS DE LA C4 ET L'APPRÉCIATION DE L'ENGAGEMENT/INFORMATION SIGNIFIANTE SUR LES GN RÉUSSIS DE LA C6.....	89
GRAPHIQUE 7 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE L'ENGAGEMENT/INFORMATION SIGNIFIANTE SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C6.....	90
GRAPHIQUE 8 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE LA REPRÉSENTATION/AUTONOMIE SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C6.....	93
GRAPHIQUE 9 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C4 ET L'APPRÉCIATION DE LA REPRÉSENTATION/AUTONOMIE SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C6.....	93
GRAPHIQUE 10 INTERACTION ENTRE LES GN RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE L'ACTION ET EXPRESSION/AUTONOMIE SUR LES GN RÉUSSIS DE LA C3.....	95
GRAPHIQUE 11 INTERACTION ENTRE LES GN RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE L'ACTION ET EXPRESSION/AUTONOMIE SUR LES GN RÉUSSIS DE LA C6.....	96
GRAPHIQUE 12 INTERACTION ENTRE LES GN RÉUSSIS DE LA C4 ET L'APPRÉCIATION DE L'ACTION ET EXPRESSION/AUTONOMIE SUR LES GN RÉUSSIS DE LA C6.....	96
GRAPHIQUE 13 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE L'ACTION ET EXPRESSION/AUTONOMIE SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C3.....	97
GRAPHIQUE 14 INTERACTION ENTRE LES GN RÉUSSIS DE LA C4 ET L'APPRÉCIATION DE L'ENGAGEMENT/AUTONOMIE SUR LES GN RÉUSSIS DE LA C6.....	99
GRAPHIQUE 15 INTERACTION ENTRE LES VERBES RÉUSSIS DE LA C1 ET L'APPRÉCIATION DE L'ENGAGEMENT/AUTONOMIE SUR LES VERBES RÉUSSIS DE LA C3.....	100

Liste des abréviations

AQICESH : Association Québécoise Interuniversitaire des Conseillers aux Étudiants en Situation de Handicap

ANOVA : Analyse de variance

CRISPESH : Centre de recherche pour l'inclusion sociale et professionnelle des personnes en situation de handicap

CUA : Conception universelle de l'apprentissage

EESH ou ÉSH : étudiants en situation de handicap

ÉBP : étudiants à besoins particuliers

FLS : Français langue seconde

Q1 : Questionnaire démographique 1

Q2 : Questionnaire final sur les bénéfices et les stratégies de la CUA

SAAC: Student AccesAbility Centre du collège Dawson — équivalent des services adaptés à l'intégration des étudiants en situation de handicap

SP : SharePoint

SPSS : Logiciel utilisé pour l'analyse statistique

TA : Troubles d'apprentissage

TDA/H : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

TM : Troubles mentaux

TSA : Troubles du spectre de l'autisme

UD: Universal Design

UDI: Universal Design for Instruction

UDL: Universal Design for Learning

Remerciements

Nous tenons tout particulièrement à remercier l'administration du collège Dawson, en premier lieu son directeur général, Richard Fillion, ainsi que la directrice des études, Diane Gauvin et son prédécesseur, Robert Kavanagh, pour leur soutien et leur vision de l'inclusion : grâce à eux, notre réflexion a pu commencer dès 2011 et nous a permis de mener à bien cette recherche. Merci à Raymond Boucher, directeur des services aux étudiants pour son soutien tout au long de la recherche.

Notre gratitude va aussi à tous les étudiants qui ont accepté de participer au projet en répondant généreusement aux questionnaires. Nous devons également reconnaître le travail et l'engagement des trois assistantes de recherche, anciennes étudiantes du collège, Ruxandra Ionescu, Anna Bendas et Melitsa Ioannou. Un immense merci à Jacob Nuselovici, professeur au département de psychologie, qui nous a accompagnées dans le monde des statistiques : sans toi, Jacob, nous n'aurions jamais pu mener la recherche aussi loin que nous l'avons menée ! Tu nous as montré la beauté des chiffres et des courbes ! Merci pour ta patience et ton approche pédagogique inclusive.

Merci au programme PAREA qui favorise la recherche au niveau collégial, par des enseignants chercheurs et qui nous a permis de mener à bien ce projet. À Dawson, la recherche fait partie de la culture du collège et nous aimerions remercier l'équipe de soutien à la recherche auprès de laquelle nous sommes allées chercher de fort sages conseils. Notre gratitude va également vers Catherine Loiselle, directrice du CRISPESH, pour les nombreuses heures qu'elle a passées avec nous. Son accompagnement et ses conseils toujours judicieux nous ont été précieux.

Un merci tout particulier à nos collègues, Roch Ducharme, conseiller pédagogique du Student AccessAbility Centre et responsable du Student Inclusion Solution Assistive Technology Lab., et Séraphine Askari, professeure au département de français, d'avoir bien voulu relire et commenter ce rapport. Enfin, merci à Tristan Aviles d'avoir été disponible pour nous permettre de régler les derniers détails techniques.

Je voudrais me permettre de rajouter des remerciements précisément à ma famille et à mes amis, vous qui m'avez accompagnée et soutenue pendant ces années de travail en recherche : votre soutien magnanime m'a permis de passer sereinement au travers des hauts et des bas inhérents à ce type de travail. Catherine et Effie, collègues, amies, complices, nous nous sommes trouvées, je souhaite sincèrement poursuivre ce voyage que nous entamons avec ce premier rapport. Simon, Mathilde et Jeanne, je ne serais pas ce que je suis devenue sans vous, merci. Ce rapport, je vous le dédie, pour vous jeunes apprenants qui voulez vivre dans un monde toujours plus inclusif. Et finalement, merci à toi, Roger, merci d'être ce que tu es : tu me permets d'être encore mieux ce que je suis.

Laure

Je me considère très chanceuse d'avoir eu l'honneur de collaborer avec deux collègues extraordinaires, Catherine Soleil et Laure Galipeau. Ce projet nous a permis de partager une vision et une passion pour l'inclusion. Depuis 2011, nous nous sommes investies et nous avons partagé nos idées, nos connaissances ainsi que nos défis avec un respect mutuel et un dévouement immuable. Merci, Laure et Catherine, pour l'enrichissement au niveau professionnel et personnel. Je suis fière d'avoir accompli ce projet avec vous et je souhaite poursuivre notre collaboration. Ensemble, nous sommes vraiment une "équipe CLÉ". Un gros merci à mes collègues du Student AccessAbility Centre, une formidable équipe, et à notre directeur, Raymond Boucher, qui m'ont appuyée tout au long de cette recherche. À ma famille et à mes amis qui m'encouragent toujours à poursuivre des projets qui me tiennent à cœur, je vous remercie tous pour votre appui soutenu.

Effie

La recherche est un voyage passionnant, riche et foisonnant, mais aussi long et ardu. Il nous faut de bons compagnons, des alliés pour cheminer ensemble et rendre l'aventure agréable. Laure et Effie ont été les meilleures compagnes que je pouvais espérer. J'ai découvert deux « sœurs de cœur ». Grâce à vous, le chemin a été plaisant et très stimulant, entre rires et doutes, soutien et partage. Sans vous, rien n'aurait été possible. Enfin, merci à Emmanuelle et François, sans qui la vie n'a pas de sens et à Patrick qui sait combien il m'est essentiel.

Catherine

Aux futurs apprenants

*À la mémoire de mes grands-parents,
Catherine*

*Grâce à ma famille,
Laure*

*Dedicated to my mom: my mentor, my inspiration.
Thank you for always believing in me.
Effie*

IMPACT DES APPLICATIONS EN SALLE DE CLASSE DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE SUR LE FRANÇAIS ÉCRIT EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

« La pédagogie universelle fera plutôt en sorte que les défis associés à l'enseignement à une diversité d'élèves deviennent plus agréables et réalisables. » (Jackson, Harper et Jackson, 2002, p.13, cités dans Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011).

Introduction

Dans une mouvance générale orientée vers l'accessibilité et l'inclusion, la société québécoise se doit de réfléchir à une éducation de plus en plus inclusive pour répondre à des réalités de plus en plus variées en salle de classe. En effet, aujourd'hui, la science, la pédagogie et l'éducation abondent toutes dans la même direction : la variabilité dans la salle de classe est devenue la nouvelle norme. En tant qu'enseignants, nous devons nous remettre en question et réfléchir à comment répondre aux besoins des uns et des autres, sachant que ces étudiants ont été en mesure de démontrer leurs compétences jusqu'au niveau collégial. Dès lors, nous ne pouvons plus envisager l'enseignement de façon traditionnelle. À cet effet, il n'y a qu'à observer notre usage généralisé des technologies dans nos environnements professionnels et personnels. À titre d'institution ou simplement en tant qu'individu, nous ne pouvons plus nous permettre de vouloir répondre à un étudiant standard, de niveau moyen, alors que tout dans notre société se structure désormais par rapport à la diversité. Nos étudiants, dans toute leur diversité, ont le droit d'apprendre. C'est le postulat de base de la réflexion pédagogique actuelle. Il est le reflet d'un choix de société qui est le nôtre. Nous sommes heureux d'en bénéficier en tant qu'individus ; et en tant qu'enseignants, donc, pédagogues, nous nous devons d'en faire bénéficier nos étudiants aussi. Pour se faire, notre équipe de recherche s'est penchée sur un modèle pédagogique exploré aux États-Unis depuis plus de vingt ans aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire, la conception universelle de l'apprentissage (CUA), nommée d'après sa traduction de l'anglais, Universal Design for Learning (UDL). De nombreuses recherches ont poussé notre intérêt à appliquer ce modèle au niveau collégial, dans notre propre discipline, le français langue seconde et plus précisément, dans le cadre du premier niveau, le niveau de compétence le plus faible. De plus, peu de recherches venaient valider les impacts de la CUA au niveau collégial et dans notre discipline.

Les étudiants de ce premier niveau de français langue seconde, plus fragiles dans leurs rapports avec le français pour toutes sortes de raisons scolaires et personnelles, se singularisent particulièrement par leur manque de motivation dans leur apprentissage. Des difficultés de tous ordres s'ajoutent pour complexifier la tâche de répondre aux besoins de tous avec les moyens dont nous disposons. L'équipe de recherche a donc réfléchi pour trouver une réponse qui soit satisfaisante tant pour les enseignants que pour les étudiants dans le cadre d'une pédagogie inclusive. C'est pour cette raison que nous avons choisi, tout d'abord, d'appliquer le modèle pédagogique de la CUA dans nos salles de classe, pour ensuite être capables d'évaluer ses impacts sur l'apprentissage du français écrit. Nous souhaitons faire cette vérification dans un niveau où la motivation des étudiants était au plus bas, quelles qu'en soient les raisons et, où de nombreux étudiants en situation de handicap ou à besoins particuliers étaient susceptibles d'être classés. Dans un premier temps, il nous fallait donc commencer par implanter le modèle pédagogique de manière systématique, développer des stratégies et des outils conçus spécifiquement selon le modèle de la conception universelle de l'apprentissage pour répondre à tous et de manière équitable. Ensuite, seulement, nous pouvions tenter de mesurer cette implantation, ainsi que les impacts de celle-ci sur l'apprentissage du français. Notre objectif était d'apporter une contribution supplémentaire à la recherche sur la CUA au Québec.

Ainsi, le premier chapitre éclaire davantage la situation des étudiants en situation de handicap au niveau postsecondaire dans la société québécoise contemporaine. Elle aborde les modèles médical et social du handicap, fait un historique du design universel jusqu'à la conception universelle de l'apprentissage pour permettre de mieux définir cette dernière. Ce sera l'occasion de présenter un état des lieux de la recherche dans le domaine. Finalement, cette première partie se penche également sur la discipline du français langue seconde (FLS) et sur les choix qui ont dirigé notre recherche.

Le deuxième chapitre annonce les objectifs définis comme ceux à atteindre ainsi que les hypothèses de réflexion.

Le troisième chapitre, quant à lui, énonce les grandes lignes de la méthodologie de recherches choisies : tout d'abord, une recherche-action, soit l'application de la CUA en salle de classe, les outils et stratégies présentés, et ensuite, une recherche expérimentale quantitative pour évaluer l'amélioration du français écrit et l'appréciation des outils et stratégies CUA dans la perspective des étudiants.

Le quatrième chapitre décrit les résultats de recherches à partir des analyses statistiques ANOVA et de régression multiple hiérarchique menées dans le cadre de notre étude.

Nous étudierons, dans le cinquième chapitre, des résultats qui portent sur l'amélioration du français écrit à travers les compositions progressives, ainsi que ceux qui distinguent les étudiants avec et sans diagnostic.

Enfin, les contributions scientifique et sociale ainsi que les limites de l'étude feront l'objet du chapitre six. Nous y ajouterons les recommandations pour les recherches à venir.

Chapitre 1 : Problématique et état de la question

Étudiants en situation de handicap

Population émergente

En 2010, dans le contexte d'une école qui se veut inclusive et dans celui de l'arrivée au niveau collégial de la population émergente - étudiants présentant un handicap non visible (Troubles d'apprentissage-TA, Troubles du spectre de l'autisme-TSA, Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité-TDA/H, Troubles de santé mentale-TSM), les établissements postsecondaires québécois reçoivent de plus en plus d'étudiants en situation de handicap (EESH), et également, des étudiants sans diagnostic (Dubois, Roberge, 2010).

En effet,

« [...] si l'on se réfère aux données qui ont été transmises à la Commission [des droits de la personne et des droits de la jeunesse] par les deux collèges désignés [cégep du Vieux-Montréal et cégep de Sainte-Foy], on constate qu'entre 2005 et 2009, le nombre d'étudiants en situation de handicap inscrits dans un programme de formation offert dans un cégep a quintuplé, passant de 860 à 4309. » (Ducharme, Montminy, 2012).

De plus, il est bon de savoir que parmi les étudiants en situation de handicap, en 2005, 21,6 % seulement faisaient partie de la population émergente. « En 2009, cette proportion a augmenté pour s'établir à près de la moitié (49,7 %) des étudiants en situation de handicap connus dans les cégeps. » (Ducharme, Montminy, 2012).

Selon les données recueillies par les services adaptés (*Student AccessAbility Centre SAAC*) du collège Dawson depuis l'automne 2010, on constate entre la première année (2010-2011) et la deuxième année (2011-2012) une augmentation de 187 étudiants, soit 19,54 %. On note, cependant, entre la deuxième et la troisième année une augmentation moindre, mais un nombre plus élevé d'étudiants qui a recours aux services du SAAC lors de la session d'hiver, bien que nous ayons au collège moins d'inscriptions en janvier. Entre la première session d'automne 2010 et celle de l'automne 2013, 133 étudiants de plus étaient inscrits, c'est-à-dire 27,42 % de plus.¹

¹ Ces chiffres corroborent la même progression que les chiffres officiels du réseau universitaire rapportés par l'Association Québécoise Interuniversitaire des Conseillers aux Étudiants en Situation de Handicap (AQICESH) et du réseau collégial pour les mêmes années.

Tableau 1 2010-2013 Inscriptions au SAAC du collège Dawson, dans le réseau collégial et universitaire québécois

SESSION	ÉTUDIANTS Dawson	Réseau collégial	Réseau universitaire
Automne 2010	485		
Hiver 2011	472	4180	3971
Automne 2011	594		
Hiver 2012	550	5708	5194
Automne 2012	587		
Hiver 2013	590	7587	6905
Automne 2013	618		

Les chiffres suivent la même progression depuis 2013 : le nombre d'étudiants en situation de handicap augmente au collège Dawson, de session en session, à l'image de ce qui se passe dans le réseau postsecondaire québécois, aux niveaux collégial et universitaire.

Tableau 2 2014-2017 Inscriptions au SAAC du collège Dawson dans le réseau collégial et universitaire québécois

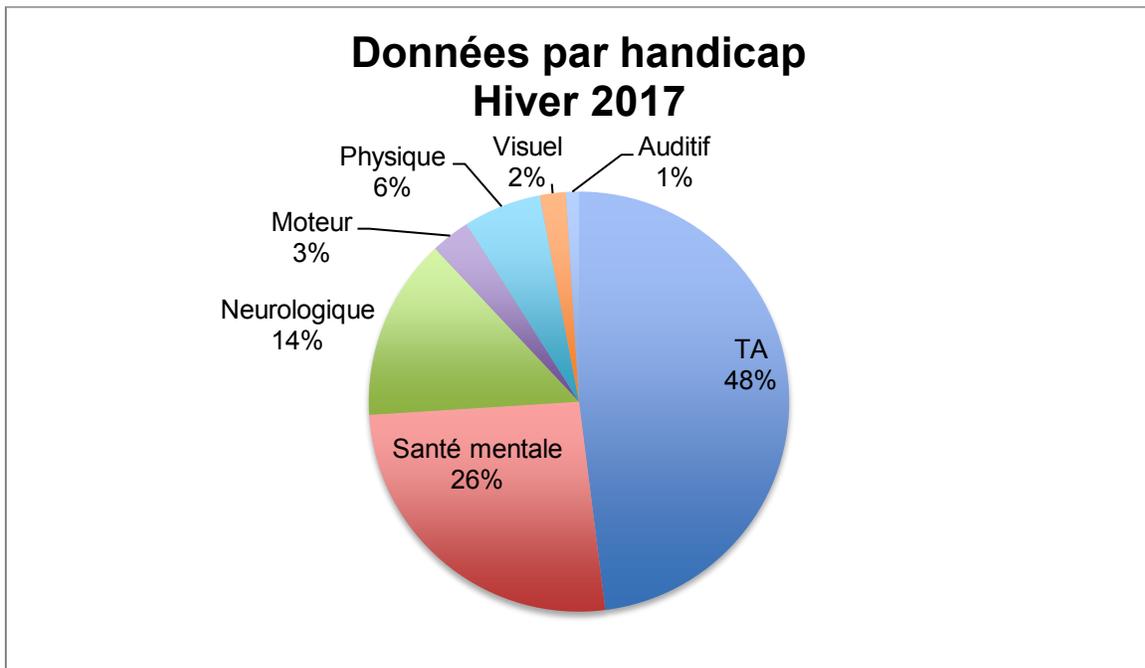
SESSION	ÉTUDIANTS Dawson	Réseau universitaire
Hiver 2014	531	8201
Automne 2014	534	
Hiver 2015	614	10 353
Automne 2015	679	
Hiver 2016	724	12 226
Automne 2016	716	
Hiver 2017	791	14 652
Automne 2017	798	

Pour répondre à ce besoin, et ce, dès l'automne 2011, le collège Dawson s'est doté, en collaboration avec le cégep du Vieux Montréal, d'un centre de recherche et de transfert en pratiques sociales novatrices (CRISPESH–Centre de recherche pour l'inclusion sociale et professionnelle des personnes en situation de handicap). En effet, le collège Dawson compte plus de 8000 étudiants inscrits à la formation de jour. Il est reconnu pour son expertise depuis plus de 20 ans comme un acteur important sur le plan de l'accessibilité pour les étudiants avec un handicap. En 2014, lorsque la recherche a commencé, les services adaptés (SAAC) comptaient, à l'automne, 534 étudiants inscrits. C'était donc le lieu par excellence pour travailler sur l'inclusion des étudiants avec un handicap non visible, lesquels composent une population de plus en plus importante. À

l'automne 2017, la courbe n'a pas fléchi : les services adaptés du collège Dawson en sont à 798 inscriptions d'étudiants, qui se retrouvent répartis dans nos salles de classe.

Par ailleurs, les étudiants avec troubles d'apprentissage, troubles neurologiques ou de santé mentale représentent la plus forte augmentation du nombre d'inscriptions aux services adaptés contrairement aux étudiants avec un handicap autre. (AQICESH, Statistiques annuelles 2016-2017). À cet égard, des chiffres du collège Dawson, de l'hiver 2017, viennent à nouveau illustrer ce qui se passe à la grandeur du réseau : les TA, acronyme pour les troubles d'apprentissage, ainsi que les troubles dits neurologiques, dont le TDAH, déficit de l'attention et les troubles de santé mentale, représentent 88 % du nombre d'étudiants qui ont reçu des accommodements auprès des services adaptés (SAAC). Et cette répartition des diagnostics reste stable depuis, à travers les sessions, d'année en année.

Figure 1 Données du SAAC, collège Dawson, hiver 2017



L'augmentation des étudiants inscrits auprès des services adaptés a amené tous les acteurs du milieu (gouvernement, établissements, administrateurs, professionnels et enseignants) à se mobiliser ces trois dernières années dans la mise en place de projets pour soutenir l'intégration, la rétention et la réussite scolaire de la population émergente.

De l'argent a été investi pour soutenir la réflexion sur l'inclusion à la grandeur du réseau collégial québécois (MEES, Annexes S024 et S051, 2017 ; avis du Conseil supérieur de l'Éducation, 2016 ; Comité Interordres, CAPRES, 2013 ; Comité Interordres Mauricie pour les étudiants en situation de handicap, CIMesh, 2015). Les collèges du réseau québécois ont mis en œuvre des comités de travail pour réfléchir aux meilleurs moyens de répondre au besoin d'inclusion de cette population émergente.

De surcroît, et en parallèle, des études ont été menées et démontrent que le nombre réel des étudiants en situation de handicap dans nos institutions dépasse le nombre d'étudiants qui s'inscrivent aux services adaptés. En effet, dès 2006, des recherches du réseau Adaptech², corroborées en 2012 par Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte & Trice, mettent en évidence qu'un grand nombre des étudiants de la population émergente ne s'identifieraient pas auprès des services adaptés, malgré la connaissance de leurs difficultés³. La même année, Mimouni⁴ confirme des chiffres similaires auprès d'étudiants atteints de dyslexie, mais non identifiés comme tels et inscrits dans six cégeps francophones du Québec. Enfin, Cabot et Lévesque, en 2015, dans un article de *Correspondance* au sujet d'une étude exploratoire dans les cours de Renforcement en français auprès de 155 participants affirment que « [...] il ne serait pas déraisonnable de croire que 50 % des élèves des cours de Renforcement en français serait atteint, à des degrés divers, d'un trouble déficitaire de l'attention ou d'une dyslexie, voire des deux à la fois. » (Cabot, Lévesque, 2015)

Ces données sont bien la preuve de l'ampleur du problème qu'est celui de l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible et, comme le soulignent Cabot et Lévesque, cela n'est pas équitable pour lesdits étudiants. En effet, la recherche à ce sujet (Mimouni, 2012, Jorgensen et autres, 2005) prouve que des étudiants avec diagnostic et recevant les mesures d'aide nécessaires réussissent aussi bien que les étudiants sans TA.

² Réseau de Recherche Adaptech, collège Dawson, Montréal. Le réseau de recherche Adaptech mène des études concernant les étudiants du postsecondaire en situation de handicap au Canada.

³ « [...] N]ombreux sont les étudiants ayant un TA qui ne s'inscrivent pas à ces services. Les raisons incluent notamment le manque de temps, le manque de connaissances sur les procédures et les services offerts, le coût ou la difficulté d'obtenir un diagnostic, la perception de « tricher » en acceptant des services exclusifs, l'embarras à propos de leur TA, les conflits d'horaire, leurs situations de handicap ou, à l'inverse, le fait que celles-ci ne leur causent pas de problèmes » (Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte, & Trice, 2012, cité par Nguyen, Fichten et al, 2015).

⁴ Minouni, Z. (2012). *Impact des mesures de soutien sur la réussite des étudiantes et des étudiants dyslexiques au collégial*, rapport PARÉA, Montréal : Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Handicaps non visibles

Définition des troubles d'apprentissage

Selon la définition nationale des troubles d'apprentissage adoptée par l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA, 2002, 2015),

« [l']expression « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. [...] [Ils] durent la vie entière. [...] Les troubles d'apprentissage découlent de facteurs génétiques ou neurologiques ou encore d'un dommage cérébral [...]. »

Les troubles d'apprentissage interviennent comme des barrières à l'acquisition du langage (écrit et oral), des mathématiques, dans le processus du traitement de l'information et sur le plan organisationnel et social (ACTA, 2015). Beaucoup d'études ont été menées dans tous les ordres d'enseignement, plus particulièrement au primaire et au secondaire (Stanké, Rousseau, 2013) sur l'ensemble de ces troubles d'apprentissage. Or, ceux qui touchent la lecture et l'écriture, le processus du traitement de l'information et le plan organisationnel et social sont les troubles qui entravent le plus l'apprentissage au niveau collégial. Comme le représente le tableau des données par handicap des services adaptés du collège Dawson⁵, les troubles d'apprentissage, les troubles neurologiques et de santé mentale, handicaps non visibles, sont les plus répandus dans nos salles de classe (88 % des demandes d'accommodements à l'hiver 2017).

Les définitions spécifiques des différents troubles sont en constante évolution comme le démontrent les différentes éditions du DSM, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, ouvrage de référence dans le domaine : nous en sommes à la cinquième édition, datée de 2013. Celle-ci subissait déjà une révision en 2016.

Nous avons choisi de ne relever que les symptômes des troubles qui entravent, encore à l'âge adulte, l'apprentissage. La définition exhaustive de chaque trouble n'était pas nécessaire du fait même de l'âge des étudiants. Chacun a un parcours et donc un vécu différent, a développé des stratégies pour répondre à ses besoins et ses stratégies lui

⁵ Voir Figure 1, Données du SAAC, collège Dawson 2017.

sont propres. Ses besoins sont aussi variés que la singularité de chacun. Dans un premier temps, les professeures-chercheuses ont effectué des lectures sur les différents troubles d'apprentissage avec le besoin de se retrouver dans cet univers spécialisé peu familier pour elles. Dans un deuxième temps, l'équipe de recherche a créé des fiches synthèse, accompagnées d'une carte conceptuelle pour chacun des TA⁶. Cela nous a amenées à mettre en évidence les barrières à l'apprentissage, communes à tous les troubles. Nous nous éloignons ainsi des diagnostics spécifiques pour nous rapprocher d'une meilleure compréhension des véritables barrières à l'apprentissage en général. Les diagnostics sont alors devenus moins importants que ces barrières pour nous, afin de nous aider à comprendre comment répondre aux apprenants dans nos salles de classe, dans notre discipline spécifique.

Ces différents troubles aux symptômes variés ont pourtant de nombreux points communs dans les barrières qu'ils développent dans le cadre de l'apprentissage, à commencer par l'anxiété, partagée par tous à des degrés divers. Cette réalité touche les étudiants atteints par ces troubles et les enseignants qui doivent faire face aux manifestations des troubles dans le cadre de la salle de classe.

Figure 2 Barrières communes rencontrées lors de l'apprentissage



⁶ Galipeau, L., Konstantinopoulos, E., Soleil, C. (2013). Fiches descriptives des différents troubles d'apprentissage (TA), document bilingue, Montréal : collège Dawson. Document disponible sur demande.

En février 2012, une revue de littérature, *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes au niveau postsecondaire : ce que la recherche nous dit!* (Macé, Landry, 2012), met en évidence les lacunes en termes de recherche au niveau postsecondaire sur les mesures de soutien auprès des étudiants atteints de troubles d'apprentissage. Deux études étaient en cours à l'époque pour valider des outils d'aide à la correction auprès des populations francophones (Ouellet, 2011-2013 ; Pitre, Tremblay, 2012-2014). Seule, la seconde se penchait sur les troubles d'apprentissage, auprès d'un échantillonnage d'adultes. Elle voulait mesurer deux effets, celui de l'utilisation de certaines fonctions d'aide technologique à l'écriture et celui de leur accompagnement. Les résultats ici mettent en évidence le besoin de continuer les recherches dans ce domaine pour déterminer les bénéfices à tirer entre l'usage de chacune des aides technologiques disponibles aujourd'hui et des types d'accompagnement nécessaires. En effet, les conclusions de Macé et Landry soulignent que « [...] des efforts en recherche restent à faire pour identifier les pratiques optimales à adopter auprès de la population émergente. » (p.40). En 2016, une étude, dans le réseau des collèges privés du Québec, l'ACPQ, de Pacaud se penche sur l'appréciation des mesures adaptées reçues par les étudiants. Encore une fois, nous sommes face à une recherche qui examine et s'intéresse aux accommodements proposés et aux bénéfices perçus par les étudiants, mais qui n'examine pas l'application d'une pédagogie inclusive à proprement parler. De toute évidence, il appert que la recherche et la réflexion sur les pédagogies inclusives pour répondre aux besoins de la population émergente sont encore défailtantes afin d'assurer globalement leur soutien au postsecondaire québécois.

Modèle médical et modèle social du handicap

L'approche actuelle au Québec pour répondre aux étudiants en situation de handicap (EESH) suit un modèle médical. C'est celui que nous vivons actuellement dans les institutions québécoises : les accommodements raisonnables sont les moyens privilégiés pour répondre aux handicaps visibles et non visibles dans les institutions postsecondaires. Le parcours de l'étudiant est toujours le même : établissement d'un diagnostic, demande d'accommodement auprès des services adaptés et transfert des informations pertinentes auprès des enseignants. L'accès aux accommodements est donc spécifiquement un problème de l'individu. Il doit se faire de session en session, de manière répétitive. Il est toujours conditionnel au diagnostic et aux rendez-vous avec les services adaptés. Les

professeurs doivent recevoir les demandes et y répondre. La responsabilité des démarches incombe à l'étudiant. Le professeur n'a qu'un rôle très secondaire, même si exigeant, puisqu'il est de son devoir de répondre individuellement à chacun des accommodements. D'une session à une autre, ces derniers changent en fonction des cohortes d'étudiants dans les groupes classes. Le professeur doit faire preuve d'une grande adaptabilité et est sollicité fréquemment pendant la session. L'étudiant en situation de handicap se voit, pour sa part, dans l'obligation de se justifier et de réclamer systématiquement ses accommodements tout au long de son parcours d'études postsecondaires.

Le modèle social, quant à lui, se positionne dans une compréhension environnementale et sociale du handicap tel que défini par Fougeyrollas⁷.

« [Le modèle social du handicap] est né de l'émergence d'une prise de parole politique des personnes ayant subi l'oppression et le processus d'exclusion sociale (...). »

« Celui-ci s'inscrit en rupture des sciences de la réadaptation et identifie essentiellement les facteurs environnementaux comme constitutifs du « handicap ». » (Fougeyrollas, 2007)

Au fil des années, la réflexion sur l'inclusion a mené à un changement de paradigme qui s'opère vers un modèle social. En effet, depuis la fin des années 90, les étudiants en situation de handicap sont intégrés dans les salles de classe ordinaires, dès le primaire, avec des accommodements raisonnables⁸, afin de permettre une situation d'apprentissage équitable, sans discriminations ni privilèges. En 2017, ces étudiants sont intégrés dans tous les ordres d'enseignement depuis le primaire jusqu'au niveau universitaire. Pour apporter alors une réponse à notre réalité de l'enseignement postsecondaire, face au nombre d'étudiants en situation de handicap et à besoins particuliers toujours croissants et aux difficultés pédagogiques et administratives soulevées par la situation, nous devons trouver une solution. Notre société veut aller plus loin encore et tend de plus en plus vers l'inclusion de tous les étudiants ; la conception

⁷ Patrick Fougeyrollas a été à la base du modèle conceptuel de production du handicap. Il a dirigé dès 1988 des travaux de recherche en ce sens et créé le RIPPH (Réseau international sur le Processus de production du handicap).

⁸ Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, l'accommodement raisonnable est un moyen utilisé pour faire cesser une situation de discrimination fondée sur le handicap, la religion, l'âge ou tout autre motif interdit par la Charte. **L'accommodement raisonnable est une obligation.** www.cdpcj.qc.ca/fr/droits-de-la-personne/responsabilite-employeurs/Pages/accommodement.aspx

universelle de l'apprentissage, qui s'appuie sur le modèle social du handicap, peut alors offrir une voie pédagogique intéressante.

En mars 2012, dans un avis de la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*,

« [I] a commission recommande au MELS de faire la promotion d'une approche inclusive de l'éducation dans le réseau collégial public et privé en s'inspirant des pratiques qui ont cours dans les systèmes éducatifs qui ont fait le choix de cette approche. À cet effet, elle invite le MELS à s'assurer que les établissements d'enseignement, publics et privés, intègrent ces pratiques à leur fonctionnement. » (Recommandation 36)

Suite à cet avis, un document du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST), paraît en 2013 : il prône les mêmes valeurs et principes qui articulent et qui ont été l'axe de direction du travail de notre équipe depuis 2011. En effet, c'est sous le titre des « *Principes directeurs* » qui visent « l'intégration scolaire, sociale et professionnelle des étudiantes et étudiants » que l'on retrouve les mêmes préoccupations qui ont alimenté la réflexion de l'équipe de recherche : « *considération des besoins, valorisation des forces, développement de l'autonomie, intégration des actions* » (MESRST, 2013).

En septembre 2016, le Conseil supérieur de l'éducation présente un rapport qui stipule que

« [...E]n abordant un élève par le truchement de ses carences, on lui fait porter le risque de l'échec et on ne remet pas en question le système, dont nous avons vu qu'il n'est pas neutre et qu'il contribue à la reproduction des inégalités. Il ne s'agit donc pas de baisser les attentes, bien au contraire, mais de miser sur le potentiel des élèves plutôt que de s'appesantir sur leurs difficultés. Cela signifie notamment proposer différents contextes d'apprentissage et laisser à chacun le temps qu'il lui est nécessaire avant de procéder à une évaluation certificative. » (CSE, 2016, p.73)

En octobre 2017, apparaît un avis du Conseil supérieur de l'éducation qui s'inscrit dans la même perspective, soit celle de l'éducation inclusive, de la maternelle à la cinquième année du secondaire. Il montre l'évolution de l'école québécoise qui va de

l'intégration scolaire (modèle médical) où

« l'élève ayant des besoins particuliers est intégré à la classe ordinaire, mais il doit s'y adapter (avec des mesures mises à sa disposition). »,

en passant par **l'inclusion scolaire** où

« c'est plutôt **l'école qui s'adapte à l'élève ayant des besoins particuliers** pour qu'il puisse participer pleinement aux activités d'apprentissage au sein de la classe ordinaire. »

pour arriver à **l'éducation inclusive** (modèle social) où finalement

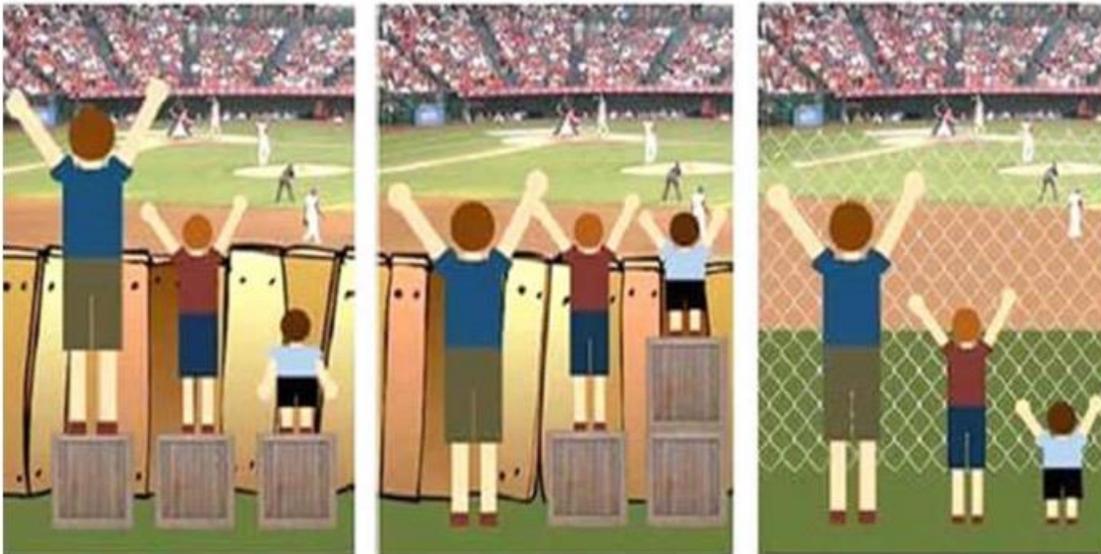
« **l'école cherche à s'adapter a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble**. On parle aussi de pédagogie inclusive ou de pédagogie universelle. » (CSE, 2017, p.5)

Figure 3 De l'exclusion à l'inclusion

Exclusion

Intégration

Inclusion



Advancing Equity and Inclusion-A guide for Municipalities©CAWI

Tout ceci illustre le changement de paradigmes dans la société québécoise à l'égard de l'éducation et la tendance actuelle à aller vers une perception sociale du handicap. Toutefois, il reste encore un important travail à faire, car nous évoluons toujours dans un modèle médical du handicap malgré cette tendance puisque les accommodements et les plans d'intervention individualisés sont la pratique courante et actuelle pour répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap, tous handicaps confondus.

Du design universel (UD) à la conception universelle de l'apprentissage (CUA —Universal Design for Learning UDL)

Le design universel (Universal Design UD) est né dans les années 80 sous l'impulsion de Ronald L. Mace, architecte américain. Celui-ci définit ce concept comme « *the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design.* »⁹ (The Center for Universal Design, College of Design, North Carolina State University, 2008).

Ainsi l'idée principale de UD est la planification de l'environnement physique en tenant compte, d'emblée, de tous les besoins spécifiques des usagers. Nous voyons l'application de ce concept dans notre quotidien lorsque nous accédons à des bâtiments au moyen de portes automatiques, ou empruntons des trottoirs abaissés. UD repose sur sept principes qui proposent une réflexion sur l'utilisation de l'espace, des objets et de l'environnement (utilisation équitable, flexible, simple et intuitive, tolérance à l'erreur...).

La conception universelle de l'apprentissage (CUA —Universal Design for Learning UDL) découle directement de ces principes. C'est dans les années 90, sous la direction de David Rose, à la faculté de l'éducation de l'université de Harvard, que les principes de la CUA sont établis dans le respect du modèle proposé en architecture par Ron Mace. Par conséquent, le modèle transfère dans l'apprentissage celui du design universel (UD) pour tenir compte de la diversité des apprenants et fournir un cadre structuré et détaillé pour les professeurs (voir annexe 7 — Lignes directrices de la CUA). L'objectif est de proposer une équité pour tous dans les opportunités d'apprentissage. Le cadre de la CUA fournit des lignes directrices pour soutenir les enseignants dans la création de matériel et d'objectifs pédagogiques, dans l'évaluation et dans la motivation des étudiants.

⁹ « La conception de produits et d'environnements qui peuvent être utilisés par tous, dans la plus large mesure possible, sans nécessité d'adaptation », traduction libre.

En parallèle, dans les années 2000, un autre modèle, la conception universelle de l'enseignement (Universal Design for Instruction UDI), s'est également développé à l'université du Connecticut (McGuire, Scott, Shaw, 2003). Comme son nom l'indique, cette approche se veut centrée sur l'enseignement, donc se situe dans la perspective du professeur.

Étant donné la problématique de l'arrivée massive d'étudiants en situation de handicap dans nos classes, nous avons choisi, pour notre part, de privilégier l'approche centrée sur l'étudiant, la CUA, puisqu'alors au cœur de notre réflexion et de nos préoccupations initiales. Nous croyons fortement en cette pédagogie (Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011), celle-ci étant soutenue par de nombreuses recherches depuis plusieurs années, notamment sur le continent nord-américain (CAST, Harvard University, 2000; UDL Universe, EnAct, California State University, 2005; UDL Center, CAST, Harvard University, 2009; UDL-IRN, Universal Design for Learning, Implementation Research Network, 2010; UDLonCampus, CAST, Harvard University, 2013).

Ainsi ces recherches ont été menées sur le modèle, à proprement parler, sur des études de cas, mais peu sur l'application et l'évaluation quantitative de celui-ci en salle de classe. Or, le modèle devient aussi de plus en plus populaire et nous voyons émerger de nouvelles recherches, notamment au Québec. Ces dernières recherches ont permis de développer une meilleure compréhension du modèle dans un contexte québécois et francophone. Comme on l'aura compris, l'essentiel des recherches jusqu'alors provient des États-Unis. Il a fallu un certain nombre de projets au Québec pour davantage s'appropriier le concept, le modèle et la terminologie. Des subventions provenant du gouvernement québécois ont soutenu des projets interordres au niveau postsecondaire, ont donné naissance au CRISPESH et ont permis ainsi d'adapter et construire des outils qui mènent entre autres à la compréhension de la CUA. Le tableau 3 présenté à l'AQICESH en 2012 qui compare le modèle médical au modèle social en est un exemple.

Tableau 3 *Modèle médical, accommodements, modèle social et CUA*

Approche par accommodements Modèle médical	Approche de la conception universelle Modèle Social
L'accès est un problème qui relève de l'individu	L'accès est un problème qui relève de l'environnement
L'accès se fait à travers les accommodements et/ou à travers les ajustements rétroactifs	L'environnement est conçu pour offrir l'accessibilité au plus grand nombre
L'accès est rétroactif	L'accès est proactif
L'accès est adapté	L'accès est inclusif
L'accès est temporaire	L'accès est durable

Adapté de AHEAD Universal Design Initiative Team (2004), Heather Mole, McGill University, AQICESH, 2012

UDL@Dawson

C'est alors que l'on est en mesure de visualiser dans l'environnement pédagogique québécois, l'impact possible d'une approche selon ce modèle social. En effet, par le prisme de cet exemple, le handicap n'est plus perçu comme un problème individuel, mais bien comme une inadaptation environnementale et sociale à laquelle la CUA peut apporter alors une réponse. Comme le montre le tableau, avec le modèle social, l'institution et les professeurs sont sollicités dans la démarche réflexive. Cela permet non seulement d'endosser une vision proactive, inclusive, mais également de créer des structures administratives et pédagogiques adéquates et d'offrir des services appropriés et durables aux étudiants.

La conception universelle de l'apprentissage CUA

La conception universelle de l'apprentissage est une avenue tout à fait adaptée pour répondre à notre problématique, et ce, tant pour les professeurs que pour les étudiants. En effet, elle vise à modifier de manière durable l'environnement pour inclure une population étudiante de plus en plus variée.

La CUA est un modèle initialement développé aux États-Unis au début des années 2000. Ce concept prône un modèle social du handicap en opposition au modèle médical toujours

en vigueur : il permet ainsi l'inclusion de la diversité des apprentissages dans une même classe (McGuire, Scott, Shaw, 2003; Centre for Applied Special Technology-CAST, 2002; Rose, Meyer, 2002). Le congrès des États-Unis, en 2008, a défini dans un acte légal (Higher Education Opportunity Act—HEOA; Public Law 110–315, August 14, 2008) la conception universelle comme suit :

- (A) *a scientifically valid framework for guiding educational practice that provides flexibility in the ways information is presented, in the ways students respond or demonstrate knowledge and skills, and in the ways students are engaged; and*
- (B) *reduces barriers in instruction, provides appropriate accommodations, supports, and challenges, and maintains high achievement expectations for all students, including students with disabilities and students who are limited English proficient (Hall, Meyer, Rose, 2012)¹⁰.*

En 2015-2016, le président Obama a signé *Every Student Succeeds Act, ESSA*, pour les ordres primaire et secondaire de l'enseignement dans lequel la loi encourage d'utiliser la CUA comme pédagogie inclusive.

Les États-Unis sont évidemment en tête de proue dans ce domaine ; au Canada, le Nouveau-Brunswick a été un précurseur dans la pédagogie de l'inclusion (AuCoin, 1986, 2012, 2013). Cette province a mis en œuvre une loi, la Politique 322 en 2013. Cette dernière stipule que

« [...] chaque élève est capable d'apprendre. [Cette politique] vise aussi à encadrer les enseignants, les parents et les tuteurs dans le processus de l'apprentissage de l'enfant et [...] a pour but d'éliminer les obstacles à l'apprentissage et d'assurer la pleine participation de tous les élèves [...]. » (Communiqué de presse, *Le Nouveau-Brunswick reçoit un prix international pour l'éducation inclusive*, Fredericton, gouvernement du Nouveau-Brunswick, 10 février 2016)

L'Australie en 2011, la Norvège et, au Canada encore, le Québec, l'Ontario et l'Alberta (Prud'homme, Capres, Enjeux 2,2, 2013) se penchent sur la CUA. C'est à partir des lois sur l'inclusion et de la recherche scientifique sur le sujet que tous ces pays ou provinces

¹⁰ Un cadre scientifiquement valable pour orienter la pratique éducative :

(A) offre de la souplesse dans la présentation de l'information, dans la façon dont les élèves répondent ou démontrent leurs connaissances et leurs compétences, et dans la façon dont les élèves sont engagés dans leur apprentissage; et

(B) réduit les obstacles à l'apprentissage, offre des accommodements, des soutiens et des défis appropriés et maintient des attentes élevées en matière de rendement pour tous les élèves, y compris les étudiants en situation de handicap et les étudiants qui maîtrisent mal l'anglais (Hall, Meyer, Rose, 2012). Traduction libre

ont choisi de réfléchir et préconisent le modèle de la conception universelle dans une perspective de réussite du plus grand nombre, et ce, dans une société de plus en plus diversifiée.

La conception universelle de l'apprentissage structure son approche autour de plusieurs moyens de **Représentation** (flexibilité dans la façon dont l'information est présentée), de plusieurs moyens **d'Action et d'Expression** (flexibilité dans la manière dont les élèves répondent ou démontrent leurs connaissances ou leurs compétences) et de plusieurs moyens **d'Engagement** (flexibilité dans les façons dont les élèves sont engagés). Ce sont les trois grands principes qui organisent les différentes lignes directrices du modèle. Ces points de contrôle, au nombre de 31, répartis dans neuf cases, vont diriger la réflexion de l'enseignant à l'égard de l'implantation du modèle pour lever les barrières qui peuvent nuire à l'apprentissage des étudiants afin de créer un environnement pédagogique qui répond aux besoins de tous.

Tableau 4 Lignes directrices de la CUA

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage

I. Offrir Plusieurs Moyens de Représentation	II. Offrir Plusieurs Moyens D'Action et D'Expression	III. Offrir Plusieurs Moyens D'Engagement
1: Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception. 1.1 Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information 1.2 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives 1.3 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles	4: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique 4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction 4.2 Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien	7: Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt 7.1 Optimiser les choix individuels et l'autonomie 7.2 Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité 7.3 Minimiser les risques et les distractions
2: Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles 2.1 Clarifier le vocabulaire et les symboles 2.2 Clarifier la syntaxe et la structure 2.3 Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles 2.4 Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre 2.5 Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports	5: Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication 5.1 Utiliser plusieurs supports de communication 5.2 Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition 5.3 Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance	8: Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance 8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs 8.2 Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants 8.3 Favoriser la collaboration et la communauté 8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise
3: Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension 3.1 Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base 3.2 Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions 3.3 Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information 3.4 Maximiser le transfert et la généralisation	6: Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives 6.1 Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés 6.2 Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies 6.3 Faciliter la gestion de l'information et des ressources 6.4 Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès	9: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation 9.1 Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation 9.2 Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève 9.3 Développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion
Des apprenants débrouillards, bien informés et compétents	Des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques	Des apprenants motivés et déterminés



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org www.udlcenter.org
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author

Les neuf lignes directrices

La CUA forme un cadre conceptuel autour duquel s'articule les trois principes¹¹ (**Représentation**, **Action et Expression**, **Engagement**) ainsi que les neuf lignes directrices qui guident l'enseignant dans leur application : **perception, langue et symbole, compréhension, action physique, expression et communication, fonctions exécutives, éveil de l'intérêt, persévérance et autorégulation**. Celles-ci sont des portes d'entrée qui permettent à l'enseignant de trouver des solutions pour lever les barrières à l'apprentissage. Elles ne sont pas figées et évoluent au gré de la rétroaction des praticiens, des chercheurs et des enseignants. À preuve, depuis 2010, il y a eu plusieurs versions. La dernière en date est sortie en 2018. Elle s'est enrichie des travaux les plus récents (voir Annexe 8).

Les trois premières lignes directrices s'adressent au « **Quoi** » de l'apprentissage et sont en lien avec les moyens de **Représentation**. L'objectif est que les étudiants soient bien outillés et possèdent de solides connaissances.

La première ligne directrice, qui se situe dans la sphère de l'accessibilité, recommande d'« **offrir diverses possibilités sur le plan de la perception** ». On parle ici de varier les modes de présentation du matériel (support visuel, tactile, auditif) et de prévoir des formats pouvant être adaptés aux besoins.

La deuxième ligne directrice propose d'« **offrir des options en matière de langue, d'expression mathématique et de symboles** ». L'enseignant doit clarifier le vocabulaire et les symboles qu'il utilise à l'aide de cartes, de graphiques ou de lexiques. Cela permet de diminuer les erreurs d'interprétation dans les textes et les consignes. Nous sommes ici dans la construction des savoirs.

Toujours, sur le plan de la **Représentation**, la troisième ligne directrice veut « **offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension** ». Ainsi, le travail se fera au niveau de l'intégration des savoirs et permettra aux étudiants de partir de connaissances antérieures avant d'aborder de nouveaux concepts. L'enseignant guidera le traitement

¹¹ Les lignes directrices ont été élaborées aux États-Unis, sous la direction de CAST, en collaboration avec le Bureau des programmes d'éducation spécialisée (ministère de l'Éducation) et avec le National Center on Accessing the General Curriculum (1999-2004).

de l'information en dégagant les idées essentielles, les idées secondaires et les liens logiques.

Les trois lignes directrices suivantes relèvent du principe de **l'Action et l'Expression** et s'attachent au « **Comment** » de l'apprentissage. Le but vers lequel tendent ces lignes directrices est que les étudiants trouvent des stratégies utiles à leur apprentissage et qu'ils soient déterminés à atteindre leurs objectifs.

La première ligne directrice suggère d'« **offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique** ». Ainsi, l'enseignant devra varier les méthodes de réaction et d'interaction et donner l'accès aux outils et aux technologies de soutien. Idéalement, l'ordinateur sera alors permis pour tous lors des travaux en classe.

Deuxièmement, il est proposé d'« **Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication** ». L'enseignant doit fournir, tant que faire se peut, aux étudiants la possibilité d'utiliser plusieurs moyens de communication pour réaliser leurs travaux et donc donner des options, par exemple à l'écrit, à l'oral, en vidéo, sous forme de portfolio ou de création, etc. De plus, l'étudiant pourra développer ses compétences grâce à un soutien échelonné grâce à des listes de vérification, des évaluations formatives ou la segmentation des étapes d'un travail.

Enfin, la troisième ligne directrice permet d'« **offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives** ». L'enseignant accompagnera l'étudiant dans l'établissement d'objectifs clairs et appropriés. Il le soutiendra dans la planification et l'élaboration de stratégies pour atteindre ses objectifs et également dans sa capacité à assurer le suivi de ses progrès, par l'autoévaluation.

Les trois dernières lignes directrices de la CUA explicitent le « **Pourquoi** » de l'apprentissage et sont en lien avec les moyens **d'Engagement**. Le but à atteindre ici est de rendre les étudiants **déterminés** et **motivés**.

Maximiser les choix individuels dans l'évaluation, les textes étudiés et les activités en classe permet d'« **offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt** ». Au moyen de mises en situation authentiques et d'expériences dynamiques intégrées à l'enseignement, l'enseignant maximise la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité.

La deuxième ligne directrice préconise d'« **offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance** ». L'enseignant s'attache à souligner l'importance des buts et des objectifs pédagogiques. Il doit varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants et favoriser la collaboration et la communauté, notamment par la création de réseaux d'entraide et de forums, et en augmentant la rétroaction.

Enfin, la dernière ligne directrice suggère d'« **offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation** », en proposant des idées qui favorisent la motivation, en offrant des stratégies d'autorégulation pour les étudiants et en permettant de démontrer leur capacité d'autoévaluation et de réflexion.

Ce tableau peut également se lire selon les lignes horizontales sur trois niveaux comme l'a démontré Sam Johnston lors de la conférence sur la conception universelle et ses applications à l'université de Fredericton, en 2014. Ces niveaux mettent en évidence les degrés de difficulté d'implantation du modèle tant dans la perspective de l'enseignant que dans celle de l'étudiant. En effet, le premier, celui de l'accessibilité est souvent la première étape dans le processus de réflexion. Ensuite, vient la réflexion sur l'information transmise, le contenu, afin de le rendre le plus signifiant possible. Finalement, le dernier degré est celui auquel tout enseignant et étudiant aspirent, mais également le plus difficile à atteindre, c'est celui où l'étudiant devient autonome et indépendant dans son apprentissage et dans ses compétences.

Figure 4 Axes horizontaux de la CUA



Ce modèle permet alors l'inclusion pour favoriser la réussite d'un plus grand nombre, dès le départ, et il faut bien le préciser, sans pour autant abaisser les standards de réussite et sans changer le contenu des devis ministériels.

Dans le réseau des universités de Californie, en 2009, une étude a été menée pour évaluer neuf éléments communs de la CUA dans l'enseignement supérieur. Les questions ont été posées à des étudiants avec diagnostic (AD) et également à des étudiants sans diagnostic (SD). 764 étudiants de premier cycle et de deuxième cycle ont formulé des commentaires sur les stratégies d'enseignement efficaces dans une classe postsecondaire. Les recommandations présentées ci-dessous illustrent les stratégies que les étudiants considèrent comme **très importantes** en ce qui a trait à la façon dont les enseignants conçoivent et donnent leurs cours¹².

¹² Christie B., (2014), Tableau de neuf éléments communs de la CUA dans l'enseignement supérieur, *Vers un enseignement accessible et inclusif: la pédagogie postsecondaire et la conception universelle de l'apprentissage*, Symposium du CRISPESH, 4 mars 2014, Montréal, collège Dawson.

Tableau 5 Neuf éléments communs de la CUA dans l'enseignement supérieur

Éléments généraux	Stratégie	2007 « Très important »	2009 « Très important »
1. Plan de cours	Fournir un plan de cours qui décrit clairement toutes les exigences du cours, les attentes et les échéances.	SD : 92% AD: 93 %	SD : 95% AD: 98%
2. Plan de cours	Fournir ses coordonnées afin que les étudiants puissent communiquer avec vous de diverses façons s'ils ont des questions ou des préoccupations.	SD : 85% AD: 93 %	SD : 85% AD: 88%
Éléments de la CUA relatifs à la Représentation			
3. Style d'enseignement	Fournir de multiples façons de déterminer et d'expliquer clairement les concepts essentiels du cours (faire ressortir les principales idées de différentes façons).	SD : 75% AD: 82 %	SD : 71% AD: 81%
4. Style d'enseignement	Offrir de multiples façons d'enseigner des concepts importants qui intègrent différents types d'enseignement (présenter l'information visuellement et verbalement).	SD : 69% AD: 75 %	SD : 80% AD: 81%
5. Ressources pédagogiques	Fournir des exemples ou des illustrations de tous les devoirs importants (montrer des exemples de travaux réussis ou d'attentes par rapport aux devoirs).	SD : 57% AD: 89 %	SD : 65% AD: 61%
Éléments de la CUA relatifs à l'Engagement			
6. Participation de l'étudiant à l'apprentissage	Offrir diverses façons de faire participer les étudiants au processus d'apprentissage (cours magistraux, travaux en petit groupe, discussion en classe, activités pratiques).	SD : 68% AD: 71 %	SD : 62% AD: 79%
7. Commentaires destinés aux étudiants	Faire des commentaires clairs et explicites par rapport aux devoirs et encourager les étudiants à resoumettre les devoirs le cas échéant.	SD : 71% AD: 82 %	SD : 83% AD: 93%
Éléments de la CUA relatifs à l'Action et l'Expression			
8. Expression de l'étudiant par rapport à l'apprentissage	Proposer d'autres façons de réaliser les principaux devoirs (offrir des façons différentes d'effectuer les activités en classe).	SD : 45% AD: 57 %	SD : 47% AD: 51%
9. Expression de l'étudiant par rapport à l'apprentissage	Fournir des directives ou des rubriques d'évaluation claires pour tous les principaux devoirs (structure des devoirs, remise et notation).	SD : 77% AD: 89 %	SD : 82% AD: 90%

Au Québec, la CUA commence à susciter un grand intérêt depuis quelques années déjà. En effet, dès 2011, dans une revue de littérature du Comité Interordres (Comité

Interordres, Nouvelles, 2011) Dubé et Sénécal, « en conclusion à leur analyse des expériences américaines et québécoises », signalent que

« L'accessibilité universelle en pédagogie semble une approche en matière d'intervention pédagogique du plus grand intérêt en ce qu'elle répond au double objectif d'adaptation de l'intervention pédagogique aux besoins particuliers des étudiants présentant des incapacités et d'intervention générale en faisant bénéficier tous les étudiants, même ceux qui ne présentent pas d'incapacité, des avantages des adaptations planifiées. » (p.38-39)

L'accès aux accommodements relèverait alors de l'environnement qui doit être conçu pour offrir l'accessibilité au plus grand nombre. L'accès serait proactif : le professeur modifie à l'avance l'environnement dans lequel l'apprentissage devra se faire pour répondre aux besoins de la population émergente qui arrive au niveau postsecondaire.

Au vu des projets subventionnés, à partir de 2013 (Projets Interordres, McGill et les collèges anglophones, Université de Montréal, Université du Québec à Montréal, Cégep Montmorency, Cégep du Vieux-Montréal, Cégep Marie-Victorin et le Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH)) et à l'instar d'autres provinces (Ontario, Alberta) qui ont déjà adopté ces avenues (Ontario, 2013), le Québec poursuit son exploration de la CUA, une pédagogie plus inclusive, étant donné les préoccupations des deux ordres d'enseignement, collégial et universitaire.

Par ailleurs, on relève également dans la revue de littérature du Comité Interordres en 2011 « que moins de recherches ont été menées sur les bonnes pratiques pédagogiques [...] et, de celles qui ont été réalisées, peu ont fait l'objet d'une évaluation de l'efficacité des mesures qu'elles proposent. » (p.38). Cette réalité est toujours d'actualité, six ans plus tard.

Or, il existe beaucoup de recherches sur le cadre théorique de la CUA, mais très peu sur ses applications concrètes en salle de classe et sur leurs réels impacts auprès des étudiants (Strangman et al., 2005, Zhang, 2005 ; Mc Guire-Schwartz et Arndt, 2007 ; Meo, 2008 ; Kortering, McClannon et Braziel, 2008 ; Burgstahler, 2008, 2015), encore moins en FLS. Ce sont ces champs d'application de la recherche sur l'enseignement que nous souhaitons poursuivre.

Toutefois, en 2015, Cabot et Lévesque, dans un article publié dans *Correspondance* et intitulé *Diagnostics de troubles d'apprentissage : la pointe de l'iceberg —L'enseignement traditionnel du cours de Renforcement en français est-il équitable ?*, concluent que pour « un enseignement équitable du français » la CUA serait une réponse adéquate

« Intégrer la CUA au cours de Renforcement en français favoriserait donc l'authenticité de l'évaluation en évitant à plusieurs de subir un préjudice, c'est-à-dire d'être plus susceptible d'échouer à leur cours de français en raison de l'absence de diagnostic (dans la mesure où eux-mêmes ignorent qu'ils sont atteints d'un trouble d'apprentissage) ou de leur statut socioéconomique (dans la mesure où l'évaluation elle-même serait inabordable pour eux. » (Cabot, Lévesque, 2015)

Plus récemment, les directives du MEES s'orientent aussi vers cette approche, depuis novembre 2015, puisque des sommes sont octroyées grâce à l'enveloppe de l'Annexe S024 et S051. Ces sommes doivent, notamment selon la S051,

« [...] exclusivement servir à libérer des enseignants de leur charge d'enseignement afin qu'ils puissent réaliser des activités [...] pédagogiques ou du matériel d'apprentissage en fonction de pratiques pédagogiques inclusives qui priorisent la diversité des approches pédagogiques, **notamment la conception universelle.** » (Régime budgétaire et financier des cégeps - Année scolaire 2017-2018, juin 2017)

La CUA n'est pas une « panacée » (Tremblay, Loiselle, 2016), c'est plutôt un cadre théorique qui donne une structure de réflexion pédagogique pour répondre, certes aux besoins de la population émergente, mais surtout et avant tout aux besoins de tous. L'objectif n'est pas de répondre individuellement à chaque diagnostic, mais cette réponse met en évidence la diversité des apprenants et des individus dans la société contemporaine.

« [...] La CUA incarne, ne serait-ce que dans le projet normatif qu'elle soutient, une voie novatrice pour l'inclusion des ESH comme participants à la fois égaux et différents. » (Tremblay, Loiselle, 2016, p.20)

Ce cadre pédagogique permet ainsi de répondre à la variabilité de l'apprenant dans nos salles de classe contemporaines. Cette variabilité est devenue la norme (Todd Rose, *The Myth of Average*, 2013; *The End of Average*, 2016; *La tyrannie de la norme*, 2017). L'apprenant standard moyen n'a jamais existé : nous ne pouvons plus enseigner de façon

traditionnelle, à une seule catégorie d'apprenants. L'approche standard (« one-size-fits-all ») n'est plus de mise aujourd'hui que ce soit en éducation ou dans les autres sphères de la société, étant donné les choix d'inclusion qui régissent de plus en plus la pensée occidentale.

Français langue seconde

Au niveau collégial, quatre niveaux de français langue seconde sont proposés dans lesquels les étudiants doivent compléter deux cours obligatoires, un en bloc A et le second en bloc B, dans une orientation propre à leur programme. La compétence privilégiée est celle de l'écrit, tant sur le plan de la production que sur celui de la compréhension dans les quatre niveaux de compétence, 100, 101, 102 et 103. Un cours de mise à niveau, le MAN, est ajouté avant le 100 pour permettre aux étudiants ciblés de se préparer au premier niveau crédité d'enseignement du FLS au collégial. Étant donné la quantité croissante de la population émergente dans les classes (Dubé, Sénécal, 2009 ; Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011 ; Comité Interordres, 2013 ; AQICESH, 2013), devant la diversité des profils d'apprentissage (Gardner, 1996 ; Flessas, 1997 ; Béliveau, 2007), une remise en question était nécessaire. Afin de mieux comprendre les handicaps non visibles et leurs barrières associées, pour aller chercher de nouveaux outils et de nouvelles stratégies, mieux adaptés à la nouvelle réalité d'enseignement, notre équipe de recherche, en 2011, s'est constituée. Cette équipe de travail, constituée de deux professeures de français langue seconde et d'une professionnelle des services adaptés, a pu se mettre en place pour favoriser la réussite, la rétention et la diplomation de ces étudiants, grâce au soutien financier du collège Dawson. La collaboration entre les trois chercheuses a nourri la réflexion pédagogique à travers deux perspectives différentes dans l'appréhension des difficultés et des barrières à surmonter. La première perspective, celle des enseignantes, aborde les préoccupations suscitées par la dynamique d'un groupe-classe et l'ensemble de sa diversité et de sa variabilité. La seconde, celle de la professionnelle en psychoéducation, spécialisée en inclusion, aborde pour sa part les mêmes préoccupations, mais dans un contexte individuel (de tutorat et de rattrapage). Le modèle alors appliqué est celui de l'intégration des étudiants présentant une difficulté en français langue seconde. Le travail de la professionnelle est dans ce cas circonscrit au cas de l'étudiant. L'impact est donc restreint et limité à un seul individu à la fois. Appliquer la seconde perspective en salle de classe permettrait de rejoindre la diversité et ainsi

d'offrir un enseignement inclusif à l'ensemble des étudiants et favoriser la réussite de tous. La réflexion nous a permis de prendre du recul, de repenser le contenu enseigné et les travaux des étudiants. Une prise de conscience s'est alors opérée par rapport aux étudiants, par rapport à la difficulté que représente l'effort cognitif et par rapport aux barrières rencontrées dans le cadre de leur apprentissage.

En 2011, peu de recherches sur la langue seconde, encore moins en français, étaient disponibles pour nous soutenir dans notre démarche pédagogique. Un rapport récent, publié en 2017, confirme que peu de choses ont changé aujourd'hui. En effet, dans leur rapport PAREA, intitulé *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*, Gagné et Popica écrivent que

« Jusqu'ici, la recherche en LS [langue seconde] au collégial a porté sur l'apprentissage-enseignement de l'anglais (Bengt, 1993 ; Ellis, Greaney et Macdonald, 2007 ; Hillman, 2008 ; Raïche, 2005 ; Raïche et Béland, 2014 ; Ringuet, 1989) et de l'espagnol (Smalridge et Donahue, 1990), mais peu du français (Chéhadé, Lemay et Antoniadès, 2000 ; Frémont, 1988) ou du FLS (Amireault, 2002 a ; Antoniadès, Belzile, Clermont et Giroux, 2015 ; Gagné, Der Aprahamian et Dumont, 2015 [sur les pratiques d'évaluation seulement]) » (p.32).

C'est à partir du devis ministériel que nous avons commencé notre démarche de réflexion sur notre enseignement. Nous avons choisi de nous pencher spécifiquement sur le premier niveau crédité, le 100, le Français de base. À l'époque, c'est un niveau dans lequel se retrouve un nombre plus élevé de cas d'étudiants en situation de handicap non visible. En effet, dans ce niveau de français, rien sur le plan grammatical n'est encore cristallisé ni encodé pour toutes sortes de raisons (émotives, déficits, non-implication). Depuis le primaire, ces étudiants apprennent le FLS et ils n'ont toujours pas développé de compétences suffisantes pour être à un autre niveau que le plus faible offert au collégial. Un sentiment de démotivation générale à l'égard du français, défini comme « l'amotivation¹³ » selon Deci et Ryan (1985, 2002) habite ces étudiants typiques de ce niveau et teinte toute leur approche à l'égard de la langue officielle. Tout individu souhaite satisfaire trois besoins psychologiques de base : un besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Bryan, Solmon, 2007 ; Deci, Ryan, 2000, 2002). Par ailleurs,

¹³ L'amotivation est un des trois volets du modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985,2002). Ces trois volets font partie d'un continuum. Le premier est la motivation intrinsèque, celle qui vient de l'individu et lui procure du plaisir. La seconde est la motivation extrinsèque. Celle-ci est imposée par des facteurs externes ou des valeurs imposées par la société. La troisième, l'amotivation, est « l'absence de toute motivation chez l'individu » (Ryan, Deci, 2000, p.61). Les deux premières sont souvent interreliées et font partie de l'engagement dans une activité de l'individu.

Gardner, depuis les années 60, travaille sur ces attitudes et la motivation des apprenants. Ses travaux l'ont mené à l'élaboration d'un « Modèle socio-éducatif de l'acquisition des langues secondes » (Gardner et Lambert, 1959 ; Gardner, 1979 ; 1983 ; 1985). En 1997, dans *Les poupées russes des minorités nationales, ou quand la langue à apprendre est à la fois majoritaire et minoritaire*, Mireille Bertrand, du collège Vanier, cite Ellis (1994, p.237)

« La force du modèle de Gardner est qu'il explique comment le contexte est lié à la maîtrise linguistique (*proficiency*) [...] en posant une série de variables intermédiaires (attitudes, motivation, confiance en soi) et en essayant de saisir comment celles-ci sont interreliées et de quelles façons elles affectent l'apprentissage. »

Les chercheurs qui croient en l'autodétermination définissent le besoin d'autonomie comme le besoin « de se sentir à la base de ses actions et d'avoir la possibilité de faire des choix entre plusieurs pistes d'action » (Guay, Vallerand, Blanchard, 2000, p.177-178). C'est la perception d'être à l'origine de son propre comportement (Ryan, Deci 2006).

L'engagement de l'étudiant est, dans le cadre théorique de la CUA, le principe qui répond à la question du pourquoi apprendre et à toute la dimension affective de l'apprentissage. C'est un des défis les plus difficiles à relever comme enseignant pour aller rejoindre ses étudiants notamment dans le contexte de l'apprentissage du français langue seconde, à ce premier niveau du collégial (comme décrit précédemment).

Le devis ministériel fonde l'enseignement du FLS du niveau 1 au collégial sur une consolidation des acquis du secondaire. En effet, le devis de la discipline inscrite au sein de la formation générale, français langue seconde, écrit en toutes lettres, dans les *Buts disciplinaires, les principes, objectifs et standards* ce qui suit :

« Les élèves ont déjà acquis des compétences dans les quatre habiletés langagières (...), mais sont, de façon générale, plus compétents à l'oral qu'à l'écrit. La formation porte surtout sur le développement de la maîtrise de la lecture et de l'écriture. » (Enseignement supérieur — Direction Générale des Affaires Universitaires et Collégiales — DGAUC - DEC, 2009-2017).

Le niveau collégial voit une nette augmentation des travaux de lecture et d'écriture en termes de taille et de complexité par rapport au niveau secondaire. Ce sont ces deux domaines dans lesquels les handicaps non visibles ont développé le plus grand nombre

de barrières. Lire et écrire avec efficacité est une compétence requise ou à atteindre. Ces deux compétences sont aussi généralement les sphères atteintes chez les étudiants avec un handicap non visible. Ces sphères atteintes, sphères du décodage, de la révision et de l'automatisation des règles de grammaire sont les sphères faibles et communes à tous les étudiants du premier niveau. Ce sont également les fondements mêmes de ce cours, selon le devis ministériel qui axe l'acquisition des compétences langagières précisément sur le plan de l'écrit, au niveau collégial. Ces problèmes rejoignent tous les étudiants réunis dans ce niveau avec ou sans handicap visible ou non visible.

En outre, la difficulté dans le premier niveau bloc A, pour les étudiants, vient du fait que nous n'enseignons rien qui n'ait déjà été enseigné auparavant. Cela explique, en partie, leur faible engagement tant en classe qu'à l'extérieur de la salle de classe. En effet, comme le précise le devis ministériel, les étudiants, au niveau secondaire, ont déjà vu la matière, mais essentiellement à l'oral. Le devis poursuit comme suit dans sa description des principes, des objectifs et standards : le premier cours de français langue seconde au niveau collégial « a pour objet de consolider les connaissances linguistiques déjà acquises et de les développer pour amener les élèves à communiquer de façon plus rigoureuse. » (Enseignement supérieur — DGAUC — DEC, 2009-2017).

Pour leur part, Cabot et Lévesque en 2014, dans la revue *Correspondance*, démontrent les mêmes préoccupations que celles rencontrées en FLS quant aux barrières que peuvent représenter les troubles d'apprentissage dans la relation entre l'étudiant et la langue française. Les auteures se penchent sur les aides technologiques à apporter aux étudiants en difficulté dans les cours de Renforcement en français langue d'enseignement. Elles démontrent que ces aides ont un impact positif sur l'amélioration de l'écrit sans pour autant altérer la qualité de l'écrit manuscrit.

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

Chapitre 2 : Objectif général de la recherche

L'objectif principal de cette étude vise à mesurer l'impact des applications de la CUA en salle de classe sur l'amélioration de l'écrit des étudiants avec ou sans diagnostic, du niveau 1, au collégial, en FLS.

Objectifs particuliers

Premier objectif

Le premier objectif particulier consistait à appliquer les principes de la CUA en salle de classe de FLS afin d'en mesurer ensuite son impact. Nous avons donc offert à tous les étudiants de nos groupes-classes les stratégies, les outils, les approches pédagogiques variées, les aides technologiques, la gestion du temps, la flexibilité dans le format des évaluations et la flexibilité dans les moyens d'expression et d'engagement. Tous ces outils et stratégies ont été pensés et créés en suivant et appliquant les lignes directrices de la CUA. Nous avons donc systématiquement

- employé plusieurs moyens de représentation;
- développé plusieurs moyens d'action et d'expression;
- favorisé plusieurs moyens d'engagement des étudiants à l'égard de la langue française.

Deuxième objectif

Le deuxième objectif vise à mesurer l'efficacité desdites stratégies enseignées en salle de classe sur l'amélioration du français écrit en FLS. Pour ce faire, nous avons utilisé quatre compositions sur les six réparties tout au long du cours. Elles étaient structurées en deux séries distinctes. La première série, de trois compositions, portait sur l'emploi du présent de l'indicatif. La seconde, toujours de trois compositions, portait sur l'emploi du passé composé (voir Annexe 4). Nous avons sélectionné comme épreuves standards, la première et la dernière composition de chacune des deux séries.

Troisième objectif

Le troisième objectif cherche à distinguer, au moyen de deux questionnaires et des quatre épreuves standards, s'il y a des bénéfices aux applications et stratégies de la CUA auprès de tous les étudiants avec ou sans handicap. Le premier questionnaire est un

questionnaire sociodémographique et le second, un questionnaire qualitatif et quantitatif pour mesurer la perception des étudiants à l'égard de la CUA.

Hypothèses

Tout d'abord, dans le cadre de cette recherche, l'amélioration de l'écrit se définit selon les termes suivants : par l'augmentation, en premier lieu, du rapport entre le nombre de groupes nominaux (GN) réussis sur le nombre de groupes nominaux tentés et attendus, ensuite par le rapport entre le nombre de verbes réussis sur le nombre de verbes tentés et attendus aux temps demandés dans les consignes des compositions, finalement par le rapport entre le nombre d'adjectifs réussis sur le nombre total des adjectifs ainsi que le nombre d'adverbes réussis sur le nombre total des adverbes. Ces rapports ont tous été établis à travers les deux séries de compositions progressives, C1 - C3, et C4 - C6, ainsi qu'entre la composition initiale, la C1 et la composition finale la C6. Un autre paramètre entre dans notre définition de l'amélioration, soit celui d'une tendance à la baisse des règles erronées de composition. Ce sont cinq règles de syntaxe de base enseignées et corrigées dans les compositions.

- Règle A : deux verbes qui se suivent, le premier est conjugué, le second est à l'infinitif.
- Règle B : un verbe précédé d'une préposition est toujours à l'infinitif.
- Règle C : l'auxiliaire Être est suivi d'un adjectif qui s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.
- Règle D : l'expression *beaucoup de* est suivie d'un singulier ou d'un pluriel.
- Les deux termes de la négation en français encadrent le verbe conjugué de la phrase simple.

Hypothèses principales

La notion de flexibilité appliquée à travers le prisme des trois principes de la CUA rejoint la variabilité de tous les **étudiants**,

L'emploi de la technologie au travers du prisme de la CUA réussit à engager tous les **étudiants**.

Les compositions progressives permettent à tous les **étudiants** d'améliorer leurs compétences en français écrit.

Pour obtenir des réponses aux hypothèses principales, l'équipe de recherche a d'abord décomposé ces dernières en hypothèses spécifiques à l'amélioration du français écrit au travers des compositions : ces hypothèses concernent les différents éléments constitutifs de la phrase de base (verbes, GN, adjectif, adverbe, quatre règles et négation) et se penchent sur leur évolution au travers des épreuves standards. Ensuite, pour aller trouver des réponses sur l'impact de la CUA en lien avec l'amélioration au français écrit, nous avons développé d'autres hypothèses spécifiques aux croisements entre les lignes directrices de la CUA, l'amélioration du français écrit comme définie dans le cadre de la recherche et les données du questionnaire Q2 sur la perception des bénéfices des outils et stratégies de la CUA.

Hypothèses spécifiques à l'amélioration du français écrit à travers les compositions

Ainsi, nous avons décomposé les hypothèses spécifiques à travers les quatre épreuves standards selon la définition choisie dans le cadre de cette recherche. Nous les avons donc décomposées en éléments constitutifs de la phrase de base enseignée dans le cadre du cours de niveau 1 en FLS. Ces éléments ont été retenus en raison de leur rôle essentiel dans la construction de la phrase de base en français. De plus, il est bon de noter que pour chacune des hypothèses, nous avons ajouté systématiquement la variable du diagnostic pour nous permettre de comparer l'impact sur tous les étudiants avec ou sans diagnostic.

Hypothèses concernant les verbes

- Le nombre de verbes attendus conjugués va augmenter entre la C1 et la C3 et entre la C4 et la C6.

- Le nombre de verbes réussis va augmenter entre la C1 et la C3 et la C4 et la C6.
- Le rapport du nombre de verbes différents sur le nombre de verbes réussis va augmenter entre la C1 et la C3 et la C4 et la C6.
- Le rapport du nombre de verbes réussis sur le nombre de verbes attendus va augmenter entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Le rapport du nombre de verbes réussis sur le nombre total de mots va augmenter entre la C1 et la C3, entre la C4 et la C6 et la C1 et C6.

Hypothèses concernant les groupes nominaux (GN)

- Le rapport du nombre de GN réussis sur le nombre total de GN va augmenter entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- La somme des erreurs en GN tentés diminue entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et entre la C1 et la C6. Cette somme peut passer d'un nombre supérieur au nombre de GN tentés jusqu'à un nombre égal.
- Le nombre de GN sans déterminant va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et entre la C1 et la C6.
- Le nombre d'accords erronés dans le GN va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et entre la C1 et la C6.

Hypothèses concernant les adverbes

- Le rapport du nombre d'adverbes réussis sur le nombre total d'adverbes va augmenter entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Le rapport du nombre d'adverbes différents sur le nombre d'adverbes réussis va augmenter entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Le rapport du nombre d'adverbes mal placés sur le nombre d'adverbes réussis va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.

Hypothèses concernant les adjectifs

- Le rapport du nombre d'adjectifs réussis sur le nombre total d'adjectifs va augmenter entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Le rapport du nombre d'adjectifs différents sur le nombre d'adjectifs réussis va augmenter entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Le nombre d'adjectifs mal placés dans le GN va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.

Hypothèses concernant les quatre règles de composition

- Si le nombre total des apparitions de la Règle A est supérieur à 0, le rapport de la Règle A erronée sur la Règle A tentée va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Si le nombre total des apparitions de la Règle B est supérieur à 0, le rapport de la Règle B erronée sur la Règle B tentée va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Si le nombre total des apparitions de la Règle C est supérieur à 0, le rapport de la Règle C erronée sur la Règle C tentée va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Si le nombre total des apparitions de la Règle D est supérieur à 0, le rapport de la Règle D erronée sur la Règle D tentée va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.
- Si le nombre total des apparitions de la négation est supérieur à 0, le rapport de la négation erronée sur la négation tentée va diminuer entre la C1 et la C3, la C4 et la C6 et la C1 et la C6.

Hypothèses sur le croisement entre les lignes directrices de la CUA, l'amélioration du français écrit et le questionnaire Q2

Ces hypothèses tentent de mettre en évidence une vision globale de l'application du modèle de la CUA. Elles veulent vérifier si les principes du modèle sont appliqués dans les outils et les stratégies développés pour le cours de niveau 1 de FLS. Elles veulent également évaluer l'appréciation des étudiants quant à l'application de la CUA et finalement, mesurer l'impact de cette application du modèle sur l'amélioration du français écrit. Pour ce faire, la *Figure 4* Axes horizontaux de la CUA a été utilisé comme canevas de référence.

Hypothèse concernant le croisement entre la Représentation et l'Accessibilité

Les étudiants, qui ont trouvé qu'avoir accès à plusieurs moyens de représentation de l'information a été utile pour mieux comprendre l'information, ont eu une amélioration plus importante dans les compositions par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé utile.

Hypothèse concernant le croisement entre l'Action et l'expression et l'Accessibilité

Les étudiants qui ont trouvé utile d'avoir accès à plusieurs moyens d'action et d'expression dans leur processus d'écriture ont eu une amélioration supérieure par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé utile.

Hypothèse concernant le croisement entre l'Engagement et l'Accessibilité

Les étudiants, qui ont trouvé qu'avoir accès à une variété d'outils et de stratégies a été utile pour davantage s'engager dans leur processus d'écriture et leur apprentissage du français, ont eu une amélioration supérieure dans les compositions par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé.

Hypothèse concernant le croisement entre la Représentation et l'Information signifiante

Les étudiants, qui ont trouvé que la diversité de représentation de l'information a rendu le contenu plus signifiant, ont eu une amélioration supérieure dans les compositions par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé.

Hypothèse concernant le croisement entre l'Action et l'expression et l'Information signifiante

Les étudiants, qui ont trouvé que la diversité d'action et d'expression par la variété de choix d'outils, de technologies et d'évaluations a rendu l'information plus signifiante, ont eu une amélioration supérieure dans les compositions par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé.

Hypothèse concernant le croisement entre l'Engagement et l'Information signifiante

Les étudiants, qui ont trouvé que l'engagement créé par la variété d'outils et de stratégies offerts a rendu l'information plus signifiante, ont eu une amélioration supérieure dans les compositions par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé.

Hypothèse concernant le croisement entre la Représentation et l'Autonomie de l'étudiant dans son apprentissage du français

Les étudiants, qui ont trouvé que la manière dont l'information était présentée en salle de classe les a rendus plus autonomes dans leur apprentissage du français, ont eu une amélioration supérieure dans les compositions par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé.

Hypothèse concernant le croisement entre l'Action et l'expression et l'Autonomie de l'étudiant dans son apprentissage du français

Les étudiants, qui ont trouvé que la diversité d'action et d'expression les a rendus plus autonomes dans leur processus d'écriture, ont eu une amélioration supérieure dans les compositions par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé.

Hypothèse concernant le croisement entre l'Engagement et l'Autonomie de l'étudiant dans son apprentissage du français

Les étudiants, qui ont trouvé que la variété de rétroactions dans les évaluations leur a permis de s'engager et les a rendus plus autonomes dans leur apprentissage du français, ont eu une amélioration supérieure dans les compositions par rapport à ceux qui ne l'ont pas trouvé.

Chapitre 3 : Méthodologie

Types de recherche

Pour conduire notre étude, nous avons eu recours à deux types de recherche. Tout d'abord, une recherche-action a été menée pour nous permettre de rejoindre le premier objectif. Ensuite, une autre recherche, de type expérimental, a été conduite afin d'établir et de vérifier les hypothèses grâce à des analyses quantitatives, analyses de variance et de régression multiple hiérarchique.

Recherche-action

Cette recherche-action a été menée à cause de notre premier objectif : l'application du modèle de la CUA en salle de classe. En effet, la prise de conscience de la variabilité des apprenants et le fait que notre façon d'enseigner le français langue seconde ne permettait pas de rejoindre l'ensemble des étudiants, nous a menées à réfléchir à une approche pédagogique centrée sur l'apprenant. Le modèle de la CUA répondait aux diverses questions soulevées par cette problématique. Cependant, il n'y avait pas, comme nous l'avons souligné dans la revue de littérature, de recherches spécifiques sur l'application de la CUA en français langue seconde au postsecondaire. C'est dans cette perspective que nous avons établi le premier objectif de notre recherche. Pour ce faire, la sélection et le développement d'outils et de stratégies CUA étaient essentiels pour rendre les étudiants plus engagés, plus autonomes dans leur apprentissage de la langue française et, ainsi, pour leur permettre de développer un nouveau rapport avec celle-ci.

Application de la CUA dans le cours de niveau 1 en FLS

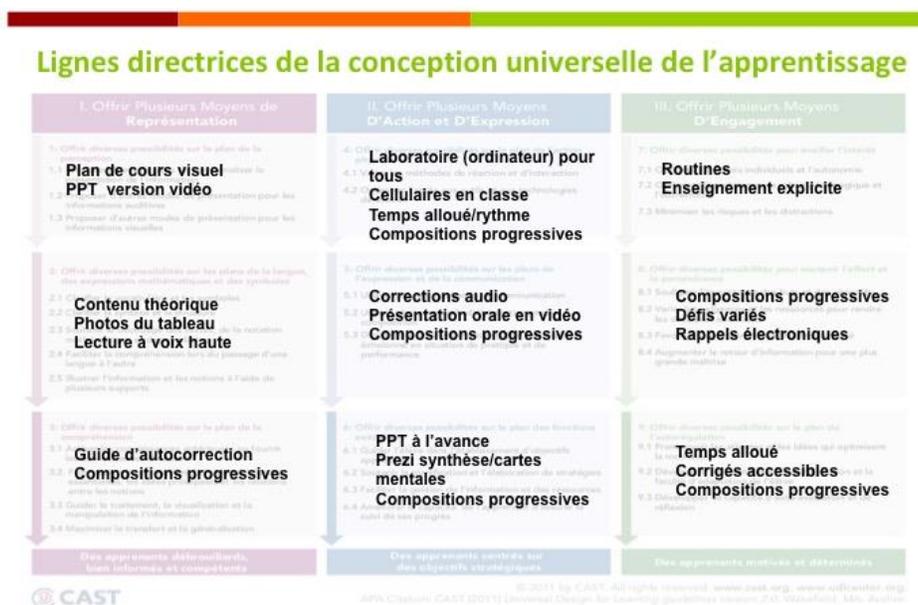
C'est ainsi qu'en tant que professeures-chercheuses nous avons employé et appliqué dans nos cours, de manière systématique, les outils et les stratégies développés et précisément conçus pour tenter de répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap. En effet, l'équipe de recherche a repensé le cours de premier niveau avec, en tête, la citation de Dubé et Sénécal : « Ce qui peut être aidant pour un étudiant ayant des troubles d'apprentissage peut l'être pour les autres étudiants. » Nous avons bâti ces outils et ces stratégies en tenant compte des différentes barrières à l'apprentissage (voir Figure 2). En premier lieu, nous avons pris en compte les troubles de la dyslexie et de la dysorthographe, troubles dont les symptômes ont un impact direct dans l'apprentissage

d'une langue seconde. En second lieu, nous avons également considéré les barrières communes à l'apprentissage rencontrées tout au long du parcours des étudiants au postsecondaire.

Ces outils et stratégies ont été appliqués de façon systématique durant les trois sessions de l'expérimentation. Ceux-ci ont été regroupés en croisant les trois principes de la CUA (Représentation, Action & expression, Engagement) avec les trois axes horizontaux : celui de l'accessibilité, celui d'une information signifiante et celui de l'autonomie. Une modification fondamentale, tant sur le plan des outils que des stratégies, sont les compositions progressives (formatives et sommatives). Elles sont l'assise même du changement de paradigme vers la CUA dans le cadre du cours de FLS de niveau 1 au collégial.

Voici quelques exemples des différents outils et stratégies susmentionnés. Tout d'abord, visuellement, intégrés dans le tableau des lignes directrices, mais également expliqués plus en détail pour mettre en lumière la réflexion sous-jacente à chacun d'entre eux.

Tableau 6 Outils, stratégies et lignes directrices CUA



- **Représentation** et Accessibilité : **le plan de cours** est accessible à l'avance et en tout temps sur la plateforme virtuelle du cours et sous deux versions, l'une « traditionnelle » et l'autre répondant aux lignes directrices de la CUA (image, police sans empattement, paragraphe présentant la CUA et son application en classe). Les présentations PowerPoint (**PPT**) sont également modifiées selon les mêmes principes. Elles sont également offertes en version audio pour soutenir la première version visuelle. (Point de contrôle 1.3 *Proposer d'autres modes de présentations pour les informations visuelles*).
- **Représentation** et Information signifiante : afin de rendre l'information diffusée dans le cours signifiante, nous avons choisi de repenser la manière d'organiser la grammaire enseignée dans le cadre du cours de niveau 1 en FLS. Au lieu d'aborder l'enseignement des points de grammaire de manière suivie, mais désorganisée (les adjectifs, les déterminants, le verbe et ses conjugaisons, etc.), nous avons structuré notre enseignement autour d'une vision globale du contenu grammatical comme le suggère l'approche de la nouvelle grammaire proposée par Suzanne G. Chartrand. La phrase de base et sa structure en éléments constitutifs essentiels et optionnels (sujet, prédicat et complément de phrase) est enseignée comme un tout et ensuite décomposée en ses différents éléments, pour mettre en évidence les liens qui sont dictés par la phrase de base et qui sont interdépendants. Cette **représentation du contenu théorique** permet de clarifier le vocabulaire et la syntaxe en partant du tout pour arriver au particulier, en passant par les interrelations qui les régissent. (Point de contrôle 2.1 *Clarifier le vocabulaire et les symboles* ; Point de contrôle 2.2 *Clarifier la syntaxe et la structure*).

Un autre choix de l'équipe de recherche a été de **lire systématiquement en classe tout texte, à voix haute**. En effet, les étudiants du niveau 1 en français langue seconde bloquent encore souvent à l'étape du décodage en ce qui concerne la lecture de textes ou de consignes. La lecture est, en premier lieu, une activité auditive : le texte doit être correctement entendu par le cerveau pour ensuite être compris (Giasson, 2008). Il est donc important de permettre aux étudiants d'accéder au stade de la compréhension du texte, car c'est la compétence langagière à évaluer selon les critères du devis ministériel. Dans le même esprit, une **version audio** de tous les textes est enregistrée et rendue disponible en ligne auprès de tous les étudiants. Cette version audio leur permet de lire les textes pour travailler leur compétence en

compréhension de lecture. Ces textes audio sont déposés sur la plateforme virtuelle du cours. Comme pour la lecture en classe, cela permet à tout étudiant d'aller à son rythme et de pouvoir réécouter le texte autant de fois qu'il le désire pour bien le comprendre. Pour toute lecture à voix haute et enregistrée, les étudiants ont toujours le choix d'écouter la lecture, d'écouter et de suivre avec le texte ou de lire eux-mêmes le texte. Cette stratégie répond, ici encore, à la variabilité des étudiants. (Point de contrôle 2.4 *Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre*).

Le tableau de la classe est utilisé de façon traditionnelle pour illustrer la leçon. Des **photos du tableau** sont prises par les étudiants. Elles sont partagées et mises en ligne sur la plateforme virtuelle du cours, accessibles par tous en tout temps, dès lors que le cours a été donné. Ces photos sont généralement celles de cartes mentales réalisées pendant la leçon avec la participation de tous. Elles cristallisent un travail de groupe momentané et qui, auparavant, restait éphémère. Les photos mises en ligne permettent à tous de revenir sur ces moments pédagogiques, résultat d'une activité du groupe-classe, et de se les approprier par la suite, chacun, à son propre rythme. (Point de contrôle 2.5 *Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports*).

- **Représentation** et Autonomie : le **guide d'autocorrection** (Annexe 5) est un guide qui permet à l'étudiant de réviser sa composition en cherchant les critères ciblés de l'évaluation, par exemple, identifier les verbes conjugués et leur sujet, vérifier la structure du verbe au passé composé (choix de l'auxiliaire, forme du participe passé, accord du participe passé). Le guide permet à l'étudiant d'effectuer le même travail que celui opéré lors de l'emploi du correcticiel Antidote, au laboratoire. En effet, il guide l'étudiant dans son questionnement sur la structure de sa phrase de base. Il vise d'abord à aider l'étudiant à mieux comprendre les règles de grammaire qui ont été enseignées et à mieux corriger son texte. Le guide systématise ainsi les automatismes nécessaires à la révision en guidant le traitement et la manipulation de la langue dans le processus d'écriture de l'étudiant. Il permet donc de mieux structurer la révision de la composition, habilité défaillante chez la grande majorité des étudiants de ce niveau et, ainsi, d'avoir un regard réflexif sur l'écriture en mettant l'accent sur les points importants de l'évaluation. Le guide d'autocorrection donne alors à l'étudiant l'autonomie nécessaire pour appliquer les stratégies de révision par lui-même. (Point de contrôle 3.3 *Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information* ; Point de contrôle 3.4 *Maximiser le transfert et la généralisation*).

- **Action et expression** et Accessibilité : **les aides technologiques** (ordinateurs, téléphones cellulaires, dictionnaires électroniques, Antidote) sont autorisées et même favorisées. Tous les étudiants sont accompagnés et encouragés à les utiliser en classe et lors des évaluations. Les professeures-chercheuses leur permettent de s'approprier la matière du cours tout en choisissant les outils et les stratégies parmi ces aides technologiques, les plus adaptés à leur propre besoin, pour leur permettre d'agir et d'exprimer leur compétence à leur juste valeur. (Point de contrôle 4.2 *Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien*).
- **Action et expression** et Information signifiante : les **corrections audio** des compositions s'appuient sur un besoin de rétroaction direct et efficace pour l'étudiant afin qu'il soit capable de retravailler son texte, de réviser les règles de grammaire et d'améliorer son français écrit. Elles ont pour but de donner une rétroaction personnalisée, autre que seulement écrite, sur laquelle l'étudiant peut revenir selon son rythme propre et ainsi proposer plusieurs supports de communication. Roberge et Cabot ont déjà démontré l'efficacité de cette mesure sur l'engagement des étudiants d'une part et par extension, sur leur réussite. (Point de contrôle 5.1 *Utiliser plusieurs supports de communication* ; Point de contrôle 5.3 *Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance*).

La présentation orale d'un exposé préparé fait partie des évaluations obligatoires en FLS et est associée à de nombreuses situations anxiogènes. Pour offrir une flexibilité plus grande, mais toujours équitable sur le plan de l'action et de l'expression, les **présentations orales** peuvent être réalisées devant un grand groupe, devant un groupe réduit, à l'individuel, mais également **sous le format de vidéo enregistrée**. Ce ne sont pas les qualités d'orateur¹⁴ que les professeures-chercheuses cherchent à évaluer à travers cette épreuve imposée par le devis ministériel du niveau 1 en FLS, mais bien la qualité de l'expression orale en français dans une situation d'exposé préparé pendant un temps prescrit. Les critères d'évaluation sont appliqués de la même façon en présentiel qu'en format vidéo : les attentes de réalisation de l'exposé oral (fluidité, structure, volume, qualité de la langue et qualité de la communication) sont les mêmes, quel que soit le format choisi. Cette flexibilité dans le format de la présentation permet de réduire les impacts de l'anxiété, sans pour autant altérer la

¹⁴ Comme le Devis ministériel le stipule, l'élément de la compétence 3 est celui d'« Émettre un message oral simple. Formulation claire et cohérente d'un exposé d'au moins quatre minutes. Emploi pertinent du vocabulaire courant. Expression intelligible des énoncés. ». Enseignement supérieur - DGAUC - DEC, 2009-2017

preuve de la compétence orale des étudiants. Elle est offerte à tous, sans distinction ni demande de justification, au début du cours dans le cadre des consignes du travail exigé. Elle répond à la diversité des apprenants. (Point de contrôle 5.1 *Utiliser plusieurs supports de communication*).

- **Action et Expression** et Autonomie : toutes les leçons (sous format **présentation PowerPoint**) sont déposées **quelques jours avant le cours** sur la plateforme virtuelle. Cela a pour objectif de donner l'occasion aux étudiants de les imprimer ou de les lire afin de se préparer pour le cours. En ayant au préalable les grandes lignes de la leçon, l'étudiant peut voir ce qui sera enseigné. Il sera davantage préparé au traitement de l'information, activera ses connaissances antérieures et fera ainsi des liens avec celles-là pendant le cours. Le degré d'anxiété sera moins élevé (Turgeon, Brousseau, 2000). De plus, l'étudiant peut utiliser son diaporama comme support pour prendre les notes de cours. L'effort cognitif en salle de classe sera moindre puisqu'il pourra écouter et ajouter de l'information pertinente pour lui (exemples, schémas, etc.). (Point de contrôle 6.2 *Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies* ; Point de contrôle 6.3 *Faciliter la gestion de l'information et des ressources*).

Des Prezi¹⁵, utilisés comme synthèse des leçons de grammaire, et des **cartes mentales** sont régulièrement proposés aux étudiants pour représenter différemment le contenu grammatical, mais surtout pour donner aux étudiants un autre moyen d'exprimer leurs connaissances théoriques, autres que les traditionnelles approches séquentielles. Les Prezi sont mis en ligne, accessibles par tous, en tout temps. Les étudiants sont exposés à des cartes mentales réalisées en classe au tableau (photos du tableau à l'appui) et sont amenés à en créer eux-mêmes s'ils se rendent compte que cette stratégie leur convient. Ces deux outils permettent de guider les étudiants dans l'établissement des priorités dans le contenu théorique, dans la gestion et la révision de l'information. Ils rejoignent également la variabilité des apprenants dans la salle de classe. (Point de contrôle 6.1 *Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés* ; Point de contrôle 6.2 *Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies* ; Point de contrôle 6.3 *Faciliter la gestion de l'information et des ressources*).

¹⁵ Nous sommes bien conscientes que le Prezi n'est pas un outil conforme aux critères d'accessibilité. Les cartes mentales peuvent alors jouer un rôle équivalent.

- **Engagement** et Accessibilité : **l'enseignement explicite** est essentiel ici pour faire comprendre aux étudiants le raisonnement qui sous-tend l'approche pédagogique CUA, pour répondre au pourquoi de l'apprentissage. Par exemple, les PPT en format modifiable sont mises à l'avance sur la plateforme virtuelle pour permettre une meilleure préparation aux leçons. Les étudiants reçoivent alors explicitement l'information qu'ils peuvent regarder avant le cours, afin de se préparer, d'avoir déjà en tête la structure de la leçon. Ils peuvent aussi la modifier à leur convenance et l'imprimer. Cette stratégie permet aux étudiants de réduire l'effort cognitif sollicité lors de la prise de notes et de se concentrer davantage sur la compréhension et l'application des règles enseignées en salle de classe. Elle répond également à la diversité des apprenants et à leurs besoins propres sans avoir à leur demander de justification. Les différentes représentations sont offertes ; à chacun d'employer celles qui lui conviennent le mieux. (Point de contrôle 7.1 *Optimiser les choix individuels et l'autonomie*).
 - **Engagement** et Information signifiante : les **grilles critériées d'évaluation** sont accessibles sur la plateforme virtuelle pour des épreuves telles que l'exposé oral, de même que le **code de correction des compositions**. Après chaque cours, un courriel est envoyé aux étudiants pour les informer du travail personnel à effectuer pour le cours suivant ainsi que ce qui sera enseigné. Ces **rappels électroniques** permettent à tous les étudiants, même à ceux qui étaient absents, de se tenir au courant, de se préparer pour chaque cours et d'avoir une structure globale de ce qui se fera dans les sessions suivantes. (Point de contrôle 8.1 *Souligner en valeur l'importance des buts et des objectifs*).
- Des activités variées** comme **la lecture extensive**¹⁶ et l'écriture systématique et régulière d'un **journal de bord** sont imposées pour varier les exigences et rendre les défis plus stimulants. Ce sont les difficultés majeures des étudiants du niveau 1 en FLS, mais ces activités sont évaluées et valorisées non pas tant sur leur qualité intrinsèque que sur leur systématisation et leur régularité afin de valoriser le plaisir de lire et d'écrire en français, et ainsi d'éveiller un nouvel engagement de la part des étudiants dans leur apprentissage du français. (Point de contrôle 8.2 *Variation des exigences et des ressources pour rendre les défis plus stimulants*).

¹⁶ La lecture extensive (Day, Bamford, 1998) permet à l'étudiant de lire en classe des livres dont le niveau de compréhension est simple. Le but ici est de lire beaucoup, sans entrave de vocabulaire, avec plaisir, dans une autre langue que celle du lecteur. Cette activité se déroule au début de chaque cours, pendant 10 min et en silence.

- **Engagement** et Autonomie : le temps n'est pas un critère d'évaluation pour les examens en FLS. Que l'étudiant prenne 30 minutes ou une heure pour répondre à des questions ou pour rédiger un paragraphe, cela ne devrait pas avoir d'influence sur sa note. La seule contrainte est celle de la durée du cours, soit une heure et quinze minutes. Nous avons donc repensé toutes nos évaluations en fonction de cette contrainte et en gardant toujours en tête la variabilité des étudiants. Pour toutes les évaluations, on calcule plus de temps pour tous afin que chacun puisse compléter à son rythme l'examen. Ainsi, le **temps alloué** permet de développer chez l'étudiant des stratégies d'autorégulation et d'autonomie. De plus, il permet de respecter le temps nécessaire au traitement de l'information et toutes autres tâches métacognitives propres à chacun. L'étudiant sera aussi plus investi dans son travail, s'engagera dans sa tâche et par là même, pourrait mieux gérer son anxiété. Il pourra même aller jusqu'à prendre de plus en plus confiance en lui devant sa capacité à répondre aux exigences du cours. (Point de contrôle 9.2 *Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève*).

Rendre les **corrigés** des exercices de grammaire ou de compréhension de lecture librement **accessibles** sur la plateforme virtuelle initie les étudiants à l'autonomie dans leur démarche de travail personnel et développe ainsi leur capacité d'autoévaluation et de réflexion. La technologie d'aujourd'hui participe grandement à cette stratégie fort simple à réaliser. Il suffit surtout de donner explicitement et de répéter les instructions aux étudiants afin qu'ils comprennent la valeur de la démarche et se l'approprient. (Point de contrôle 9.3 *Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion*).

Enfin, comme nous l'avons précisé plus haut, **les compositions progressives** sont la pierre angulaire de cette application de la CUA en classe de FLS au niveau 1. En effet, celles-ci endossent le rôle d'outil et de stratégie à la fois. Elles structurent la session et l'organisation du travail des étudiants. Or, la problématique était la suivante : nous avions un profil de l'étudiant de ce niveau assez systématique, avec de faibles connaissances de la langue française, peu de confiance quant à ses compétences à l'égard de cette langue, quelques fois des échecs répétés et, évidemment, étant donné les circonstances, un manque latent de motivation. Par ailleurs, le cours de FLS, de niveau 1, était traditionnellement caractérisé par la pluralité de ses évaluations (exercices à trous, compositions, révision, dictée, quiz). La grande difficulté alors rencontrée, et qui devenait la barrière majeure, était le transfert des connaissances de l'une à l'autre des évaluations.

Réussir un quiz sur les verbes au présent n'assurait pas pour autant la réussite de la rédaction d'un texte au présent. Inversement, rédiger au présent ne signifie pas non plus pour autant être capable de répondre à un quiz de verbes qui teste essentiellement la mémorisation desdits verbes étudiés. Nous avons dû repenser entièrement nos évaluations, car un transfert entre les exercices de conjugaison et les compositions ne s'opérait pas ; ces évaluations ne mettaient plus en évidence les compétences que nous souhaitons que nos étudiants puissent avoir. Elles répondent, en effet, à deux sphères d'apprentissage bien différentes : la première évalue des connaissances isolées, dans une visée très spécifique. Elle fait appel directement à la mémorisation sans forcément exiger la compréhension des mécanismes plus complexes de l'écriture de la phrase. La seconde exige que l'étudiant puisse appliquer la grammaire en contexte. Cette dernière requiert l'application d'habiletés métacognitives et représente alors une tâche bien plus complexe à réaliser lors du processus d'écriture, la planification, la transcription et la révision. La complexité de ce processus d'écriture vient du fait de ces trois étapes, mais également parce que

« [...] le scripteur doit mobiliser à la fois des connaissances (mots, phrases, règles, contraintes d'écriture, etc.), mais également des métaconnaissances (sur son fonctionnement en tant que scripteur, sur les stratégies qui sont à ses yeux pertinentes pour écrire de façon efficace, etc.) » (Coen, Université de Fribourg)

Le devis ministériel a été le point de départ de notre réflexion : nous sommes revenues sur les critères de performance de l'élément de la compétence *Rédiger et réviser un texte simple* sachant que l'énoncé principal de la compétence au niveau 1 en FLS, code 4SF0, est d'*Appliquer les notions de base de la communication en français courant*¹⁷. Ces critères de la compétence 1 sont les suivants :

- « Formulation claire et cohérente d'un texte de 250 mots
- Élaboration suffisante du texte intention d'écriture, sujet, lecteur
- Formulation de phrases simples bien construites
- Utilisation d'un vocabulaire suffisant pour la tâche
- Application satisfaisante du code grammatical, en particulier : l'accord en genre et en nombre, les verbes réguliers, les temps de verbes au présent, au passé composé et au futur simple
- Correction satisfaisante des erreurs orthographiques et grammaticales
- Utilisation appropriée de stratégies de révision ».

¹⁷ Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Enseignement collégial, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2009-2017.

Fortes de ce retour au devis, compte tenu du profil de l'étudiant, de notre réflexion sur les sphères d'apprentissage sollicitées lors des différents exercices exigés de la part des étudiants et de notre objectif à les rendre compétents et plus autonomes à rédiger un texte simple en français, nous avons décidé d'abandonner les tests de grammaire et nous avons choisi de travailler uniquement avec les compositions progressives, nous inspirant d'un des axiomes de la CUA : l'étayage (*scaffolding*) dans la réalisation des travaux.

« L'étayage constitue un processus de coconstruction dynamique (Diaz, Neal et Vachio, 1991, cités par Deshaies, 2012) dans lequel l'accompagnant soutient l'apprenant dans sa zone de développement proximal, de manière appropriée, pour faire en sorte que ce dernier puisse augmenter ses compétences dans une situation donnée, et ce, dans une perspective d'autonomie. » TÉLUQ¹⁸

Cette définition est celle qui va nous accompagner dans le cadre de cette recherche. Ainsi, durant la session, les étudiants écrivent deux séries de compositions (voir Annexe 4). Chaque série comporte trois rédactions, chacune conçue pour être rédigée les unes en tenant compte des précédentes. Les exigences d'écriture et les compétences recherchées sont graduées à l'intérieur de chaque série ainsi qu'entre les deux séries, la deuxième série de compositions (C4-C5-C6) étant la plus complexe en ce qui concerne les compétences évaluées. Les objectifs qui sous-tendent l'utilisation des compositions progressives sont multiples pour l'étudiant :

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

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

Le format et les évaluations varient selon la composition. Par exemple, la **composition C1** est formative. Elle est rédigée au laboratoire avec une formation auprès des étudiants pour les accompagner dans leur utilisation du correcticiel Antidote. Ils reçoivent tous, sans distinction de diagnostic, cette formation, lors de la rédaction de leur première composition. La remise de celle-ci est faite sous format électronique. Les

¹⁸ Définition d'Etayage. (2017, juillet 24). Repéré à <http://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php?title=Etayage&oldid=12729>.

professeures/chercheuses donnent un début de phrase dans lequel le sujet est au masculin singulier. L'accord des verbes au présent de l'indicatif est la première préoccupation dans ce travail initial. La correction de ce dernier se fait par voie électronique, « au stylo vert » : seules les phrases de base réussies sont identifiées. Cette correction s'accompagne également d'un commentaire audio. On recommande fortement à l'étudiant de réviser sa composition à partir de la correction électronique et audio afin de bénéficier pleinement du travail d'étayage et de s'engager dans son apprentissage continu. Cette composition servira de base pour l'évaluation suivante. La **composition C2** est, pour sa part, sommative. Elle vaut 5 % de la note totale. Elle est rédigée en classe à partir de la **C1 corrigée**. Cependant, le genre et le nombre du sujet de la rédaction sont modifiés (voir Annexe 4). En plus des verbes exigés au présent, on ajoute les adjectifs (accord et place de l'adjectif). Dans un deuxième temps, la composition est révisée, toujours en classe, avec le **guide d'autocorrection** (voir Annexe 5), qui est lui aussi évalué pour 5 % de la note totale. La composition est corrigée avec un code de correction remis à l'avance aux étudiants et s'accompagne à nouveau d'une correction audio. Comme dans la **C1**, l'étudiant doit réviser et corriger sa composition **C2** en vue de la **C3**. La **Composition C3** est aussi une évaluation sommative. Toutefois, celle-ci vaut alors pour 10 % de la note totale. La composition est rédigée au laboratoire à partir de la **C2 corrigée**. De nouveau, le genre et le nombre du sujet sont changés. En plus des verbes exigés au présent et l'ajout des adjectifs (accord et place de l'adjectif), on demande l'ajout d'adverbes bien placés. Les étudiants utilisent le correcticiel Antidote pour la révision. La remise de la **C3** est électronique et sa correction avec code de correction le sera également.

La **C4, C5, C6** sont des rédactions progressives comme celles de la première série, mais les temps de verbes exigés sont les temps du passé (passé composé et imparfait) ; les adjectifs et les adverbes sont toujours exigés. Elles suivent la même progression que dans la première série et étayent les compétences, de composition en composition. Cette deuxième série est plus complexe que la première puisque les notions grammaticales à démontrer sont également plus complexes : l'emploi des temps de verbes au passé (passé composé et imparfait) sollicite plus d'habiletés métacognitives que l'emploi du présent. De plus, les notions grammaticales enseignées dans la première série de compositions progressives sont toujours attendues comme comprises et acquises, et doivent donc être réinvesties dans le cadre de cette deuxième série de composition. À

titre d'exemple, l'emploi et l'identification des adjectifs, des adverbes et l'application de cinq règles de syntaxe de base (deux verbes qui se suivent, un verbe précédé d'une préposition, le verbe « être » suivi d'un adjectif, l'expression « beaucoup de » suivie d'un singulier ou d'un pluriel et la négation) sont corrigés systématiquement lors d'erreurs commises à cet effet.

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

Comme nous l'avons vu précédemment, les compositions progressives engagent les trois principes de la CUA. Nous pouvons voir apparaître celles-ci dans de nombreuses cases du tableau des lignes directrices de la CUA. En effet, nous les retrouvons dès le premier principe, celui de la **Représentation**, au niveau de l'**autonomie** de l'étudiant, dans le second principe, celui de l'**Action et de l'Expression**, aux trois niveaux du principe, ceux de l'**accessibilité**, de l'**information signifiante** et de l'**autonomie** de l'étudiant. Finalement, nous les retrouvons également dans le troisième principe, celui de l'**Engagement**, aux deux derniers niveaux du principe, ceux de l'**information signifiante** et de l'**autonomie** de l'étudiant.

Dès le premier principe, alors que nous voulons **offrir plusieurs moyens de représentation**, les compositions progressives permettent de faire ressortir les structures grammaticales et de les systématiser dans leur emploi à partir du moment où nous mettons l'étudiant en situation de réfléchir aux modifications à opérer dans ces textes en fonction du scripteur, ou du genre et du nombre de la situation d'énonciation. Elles donnent l'occasion à l'étudiant de faire des liens entre les notions apprises et leur application dans le cadre de situations d'écriture. (Point de contrôle 3.2 *Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions*). Elles permettent enfin de transférer les notions grammaticales théoriques toujours dans le cadre de situations d'écriture. (Point de contrôle 3.4 *Maximiser le transfert et la généralisation*).

À l'occasion du deuxième principe, qui suggère d'**offrir plusieurs moyens d'action et d'expression**, les compositions progressives permettent aux étudiants de démontrer leurs apprentissages et l'atteinte des compétences. Ainsi, les deux séries de compositions progressives grâce à la variété d'outils et d'aides technologiques offrent également diverses possibilités sur le plan de l'action physique (Point de contrôle 4.2 *Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien*). Elles apportent aussi un soutien échelonné (Point de contrôle 5.3 *Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance*) et un suivi du progrès individuel des étudiants (Point de contrôle 6.4 *Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès*) en activant les fonctions exécutives. Elles soutiennent l'élaboration de stratégies de révision par l'intermédiaire de l'étayage des corrections et de la systématisation de celles-ci (Point de contrôle 6.2 *Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies*).

Enfin, le troisième principe s'attache aux lignes directrices de **motivation et d'engagement** chez l'apprenant. C'est bien évidemment le cœur même de toute pédagogie, ce vers quoi tendent tous les enseignants, mais c'est aussi un défi permanent que de susciter l'intérêt d'apprendre chez des étudiants et de le maintenir.

Les compositions progressives jouent un rôle important dans le sentiment de motivation des étudiants : la rétroaction après chaque composition permet à ceux-ci de constater leur progrès et de déterminer ce qui doit être travaillé. Les étudiants savent que ce travail fait partie d'un continuum et sert à développer leurs compétences en français. Ce sont des

défis plus stimulants qui leur sont proposés, car ils leur permettent de réfléchir sur les points importants de leur évaluation (Point de contrôle CUA 8.2 *Variation des exigences et des ressources pour rendre les défis plus stimulants* ; Point de contrôle CUA 8.4 *Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise*). Ce processus itératif offre la possibilité aux étudiants de développer leurs stratégies d'autorégulation et de sélectionner celles qui leur conviennent le mieux indépendamment du contexte de travail. (Point de contrôle CUA 9.2 *Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève* ; Point de contrôle CUA 9.3 *Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion*).

« The ultimate goal of our efforts as educators is to engage, challenge, and support each learner to become the best s/he can be. Mastery of specific content and skills serves as grist for the mill; the practice ground from developing oneself into someone who wants to learn and knows how to learn continuously throughout life. » (Meyer, Rose, Gordon, 2014, Chapter 2 Expert Learning p. 15)¹⁹.

Recherche expérimentale

Pour poursuivre notre étude, nous avons ensuite choisi de mener une recherche de type expérimental, ce qui nous a permis d'établir et de vérifier nos hypothèses avec des analyses statistiques et ainsi d'obtenir des données quantitatives grâce aux deux questionnaires et aux épreuves standards.

Pour traiter nos données, nous avons recouru à trois types différents d'analyses : des analyses de variance ANOVA, des analyses de variables latentes, et des analyses de régression multiple hiérarchique. Le traitement statistique des données a été effectué au moyen du logiciel SPSS par un statisticien consultant, engagé exclusivement à cet effet.

C'est pour atteindre le deuxième objectif et définir l'amélioration du français écrit au travers des quatre compositions que nous avons privilégié l'analyse de variance ANOVA. En effet, cette dernière permet de comparer la variance de plusieurs groupes et de rejeter ou non l'hypothèse nulle. Elle permet donc de prendre une décision quant à la valeur de l'hypothèse, à savoir si elle est vraie ou fausse. Les variables employées pour réaliser ces analyses sont celles utilisées dans le cadre des quatre filtres de codage : verbes, adjectifs

¹⁹ « Le but ultime de nos efforts en tant qu'éducateurs est d'engager, d'offrir des défis et de soutenir chaque apprenant afin qu'il développe son plein potentiel. La maîtrise du contenu et des compétences spécifiques sert de fondement à l'apprentissage. L'environnement d'apprentissage va transformer quelqu'un qui veut apprendre en quelqu'un qui sait apprendre continuellement, tout au long de la vie. » Traduction libre.

et adverbes, groupes nominaux, quatre règles de composition et négation, au travers des quatre compositions, à l'intérieur des séries de composition et entre les étudiants avec ou sans diagnostic de handicap. Afin de préserver l'homogénéité des variances à mesures répétées, la correction Greenhouse-Geisser a été appliquée pour corriger les « biais en ajustant à la baisse le nombre de degrés de liberté des effets à mesures répétées de façon à rendre le test F plus conservateur. »²⁰ Un test post-hoc a aussi été effectué, car l'analyse de variance ne permet que de vérifier si tous les échantillons suivent la même loi. Cependant, lorsqu'on rejette l'hypothèse nulle, l'analyse de variance ne permet pas d'identifier quels échantillons divergent. Le test post-hoc entre en jeu alors et indique quel groupe se distingue. De plus, l'ajustement de Bonferroni a été appliqué au test post-hoc, car il

« permet de comparer plusieurs moyennes, que la taille des groupes soit la même ou non. Celui-ci génère des intervalles qui permettent de faire un nombre défini de comparaisons linéaires parmi les moyennes de l'échantillon (*sample means*) tout en contrôlant le taux d'erreur expérimental à un niveau défini (*specified level*). »²¹

Toutes nos analyses de variance acceptées comme significatives avaient une valeur maximum de $p < 0,05$. Pour réaliser nos analyses ANOVA, nous avons sélectionné parmi les participants ceux qui avaient répondu au questionnaire 1 (n=57) et qui avaient écrit les quatre épreuves standards.

Pour les deuxième et troisième objectifs, nous avons choisi d'observer les croisements entre les hypothèses initiales, les réponses au questionnaire Q2 sur les stratégies et les compositions. Les données ont été traitées, en premier lieu, grâce à une analyse de variables latentes et ensuite grâce à une analyse de régression multiple hiérarchique.

Selon une définition communément acceptée, la variable latente est « [...] une variable qui n'est pas directement observable, c'est-à-dire une variable hypothétique, *cachée*, dont les valeurs peuvent être estimées à partir des données observables. »²²

²⁰ http://web5.uottawa.ca/www5/dcousineau/home/Teaching/PSY1004A/1-NotesCours/PSY1004_10.pdf

²¹ <http://www.cons-dev.org/elearning/stat/parametrique/5-3/5-3.html>, consulté le 8 novembre 2017.

²² <https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-latente.html>, consulté le 8 novembre 2017

Ainsi, nous avons créé les variables latentes à partir

de l'intersection entre les lignes directrices de la CUA et les axes horizontaux, des questions du questionnaire Q2 reliées à l'appréciation des étudiants, des hypothèses et des résultats des analyses sur les verbes, les GN et les adjectifs dans les compositions C1, C3, C4 et C6.

Nous avons associé les questions du questionnaire Q2 à chaque croisement des lignes directrices avec les axes horizontaux. Les questions du Q2 sont les variables spécifiques qui ont permis de construire les variables latentes. La valeur propre (*Eigen Value*) alors trouvée a permis d'aller de l'avant vers les analyses de régression multiple hiérarchique.

« [...] cette méthode permet au chercheur de déterminer l'ordre d'entrée des variables dans le modèle à l'aide de la création des blocs de variables qui seront entrés de manière hiérarchisée dans le modèle. Ceci permet d'observer plus en détail comment se comporte le modèle. Les résultats indiquent l'apport de chaque bloc en termes de pourcentage de variance expliquée (R^2). Pour les blocs constitués de plus d'une variable, il est possible de faire entrer celles-ci en un seul temps ou progressivement [...]». ²³

Pour conduire les analyses de régression multiple, nous avons utilisé des variables provenant de différentes composantes de la recherche : les éléments des compositions (GN, Verbes, Adjectifs, Adverbes, quatre Règles et Négation), les quatre épreuves standards et les questions du Q2 associées à chaque croisement des lignes directrices de la CUA.

Tout d'abord, nous voulions savoir quelles variables influencent l'amélioration du français écrit (GN, Verbes, Adjectifs, Adverbes, quatre Règles et Négation) dans les épreuves standards ou les séries de compositions (C1, C3, C4, C6). Nous désirions également savoir si l'appréciation des stratégies et des outils CUA (questions du Q2) et les principes CUA appliqués (croisements) avaient un impact sur l'amélioration du français écrit et jusqu'à quel niveau.

À chaque fois, nous avons procédé à deux analyses de régression multiple hiérarchique pour expliquer la différence dans les résultats. Lors d'une telle analyse, dans une première étape, les variables sont séparées et R^2 correspond à la proportion de la variabilité entre la C1 et la C3. Dans la seconde étape, les variables sont mises ensemble pour vérifier

²³ Yergeau, E. et Poirier, M. (2013). *SPSS à l'UdeS*. Repéré à spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/regression-multiple.php

leur interaction ; on veut donc vérifier l'interaction entre toutes les compositions et la C6, qui devient alors notre variable dépendante. Les variables indépendantes pourront être la C1 — le plus souvent —, la C3 ou la C4.

Participants

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

Le recrutement des participants à l'étude s'est fait grâce à l'intervention d'Effie Konstantinopoulos. Certes, celle-ci est cochercheuse, mais impartiale puisqu'elle n'est aucunement impliquée dans le rapport d'autorité étudiant-professeur, ni dans le codage des compositions, ni dans l'analyse statistique des données. Elle a aussi assuré la confidentialité de toutes les données en se chargeant de coder l'identité de chacun des participants qui avaient accepté de participer à la recherche en lui attribuant un numéro de codification depuis le consentement jusqu'aux compositions. En aucun temps, les professeures-chercheuses n'ont eu accès à cette information ; elles n'ont pas su qui a accepté de participer. Toutes les données collectées pour l'étude sont ainsi restées et restent toujours confidentielles.

Tout a donc été mis en place pour assurer la plus grande confidentialité en ce qui concerne les coordonnées des participants.

Des quatre-vingt-quinze (95) participants au total, cinquante-sept (57) qui ont ainsi donné accès à leurs compositions comme épreuves standards, ont librement répondu au Q1, questionnaire démographique initial, et quarante et un (41) au Q2, questionnaire sur les bénéfices et les stratégies de la CUA. Sur les 57 participants ayant répondu au Q1, dix se sont identifiés avec un diagnostic. Rappelons qu'un des objectifs de la recherche est de comparer les effets du modèle chez les étudiants **avec diagnostic** de handicap et chez ceux qui sont **sans diagnostic**.

Instruments de mesure

Les questionnaires

Toutes les questions des deux questionnaires ont été rédigées dans les deux langues, français et anglais, pour assurer une meilleure compréhension de la part des participants.

Le Q1 : questionnaire démographique (Annexe 2)

Ce questionnaire démographique a été conçu pour distinguer le sexe, l'âge, les langues parlées, la scolarité des parents, le niveau de compétence en français des parents, le programme d'études, le diagnostic d'un handicap et l'inscription auprès des services adaptés (SAAC) du collège. Il avait pour but de dresser un portrait global et initial des étudiants afin de permettre à l'équipe de recherche de conduire une étude comparée entre les étudiants avec et sans diagnostic exposés à la CUA. Nous n'avons pas fait d'appariement selon le genre, l'âge ou la langue première. Nous recherchions essentiellement la déclaration de diagnostic ou pas, et le type de diagnostic. Le questionnaire a été administré entre les semaines 10 et 12 des sessions d'expérimentation (Automne 2015, Hiver 2016 et Automne 2016).

Portrait sociodémographique

Un total de 57 étudiants, parmi les 95 qui ont participé à la recherche, a répondu au Q1, dont 31 étudiantes et 26 étudiants. 68 % des étudiants étaient âgés de 16 à 20 ans. 21 % étaient âgés de 20 à 30 ans et un plus petit pourcentage, 10,5 % avaient plus de 31 ans.

Diagnostic de handicap

Onze étudiants se sont déclarés inscrits au SAAC, et seulement huit parmi eux ont déclaré avoir un diagnostic de handicap. Dans le questionnaire, les chercheuses ont voulu obtenir plus de précisions sur lesdits diagnostics. Neuf étudiants, et non pas huit, ont identifié leur diagnostic. On remarque que certains ont déclaré avoir plus d'un diagnostic puisque l'occasion leur en était donnée de le signaler. Les diagnostics identifiés par les étudiants lors des trois sessions d'expérimentation ont été les troubles du langage, le trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), les troubles du spectre de l'autisme (TSA), la surdité, la cécité, le handicap moteur. Par ailleurs, si l'étudiant le souhaitait, il pouvait répondre également par la réponse « autres » si son diagnostic n'apparaissait pas dans la liste proposée dans le questionnaire. Deux étudiants sur les onze au total se sont prévalus de cette réponse.

Scolarité

Parmi les 57 participants qui ont répondu au Q1, 63 % ont complété plus de la moitié de leur enseignement au secondaire au Québec, 32 % dans un autre pays et 5 % dans une autre province ou un autre territoire canadien. La majorité des participants a suivi des cours de français au secondaire, cependant 23 % des étudiants ont suivi des cours de français à l'éducation aux adultes et 14 % à l'étranger. Il est intéressant de noter qu'un peu plus du tiers des étudiants, soit 37 %, avaient déjà suivi des cours de français au niveau collégial avant de suivre le cours de niveau 1 en FLS. Sur ces 21 étudiants, 10 % seulement ont déclaré qu'ils avaient complété des cours de niveaux débutants offerts à l'Éducation aux adultes pour se préparer pour le premier niveau crédité de français langue seconde au collégial, le Français de base (602-100-MQ). Ces étudiants étaient des étudiants étrangers qui n'avaient pas étudié au Québec avant le collégial et n'avaient donc pas encore atteint le niveau nécessaire pour suivre les cours crédités en FLS.

Toujours sur la portion représentant un peu plus du tiers des répondants, on retrouve quatre cheminements possibles :

- Cours débutants, Mise à Niveau (MAN) et Français de base (100)
- MAN et 100 (échec)
- MAN
- 100 (échec)

Cela impliquait alors pour ces étudiants l'obligation de devoir passer au moins trois cours de français langue seconde afin d'obtenir leur diplôme d'études collégiales, au lieu de

deux comme dans un cheminement standard. Pour certains, cela signifiait donc qu'avant même de commencer leur cours de FLS, ils se retrouvaient porteurs, d'ores et déjà, d'un sentiment d'échec à l'égard de ce qu'ils allaient devoir apprendre dans le cadre de leur cours de français.

Langues parlées

Plus de la majorité, 67 % des participants parlent d'autres langues en dehors du français et de l'anglais. Parmi toutes les langues parlées, aucun répondant ne met le français au premier rang. 37 % des répondants placent le français comme langue seconde et 38 % en langue tierce. 25 % des répondants disent que le français vient au 4e ou au 5e rang des langues parlées.

Nous avons également recueilli des informations sur le niveau de français des parents ainsi que leur scolarité. Ces informations n'ont pas été retenues dans le cadre de notre analyse. Par ailleurs, nous avons sondé les étudiants à l'occasion d'une seule et unique question sur les outils et les stratégies déjà utilisés par les étudiants pour écrire en français. Du fait que le questionnaire a été rempli après l'obtention de la lettre de consentement, alors que la session était déjà entamée (10e semaine), nous n'avons pas conservé ces informations, les considérant biaisées.

Le Q2 : questionnaire sur les bénéfices et les stratégies de la CUA (Annexe 3)

Le questionnaire Q2 porte sur les bénéfices des stratégies et outils de la CUA auxquels les étudiants ont été exposés pendant leur session dans leur cours de français langue seconde. Grâce à ce questionnaire, les trois chercheuses voulaient obtenir des informations sur la perception des étudiants à l'égard de leur expérience CUA quant aux outils et stratégies employés. Il est constitué de 61 questions, pour la plupart (35) sur une échelle de *Likert* à cinq degrés²⁴. Sept sur les 61 sont des questions dichotomiques (Non/Oui) et huit sont des questions descriptives, avec un choix de réponses et 11 proposent des commentaires.

Ces questions ont été développées autour des trois grands principes de la CUA (plusieurs moyens de Représentation, plusieurs moyens d'Action et d'Expression et plusieurs

²⁴ (1 = Pas du tout/*Not at all*, 2 = Un peu/*A little*, 3 = Assez/*Somewhat*, 4 = Beaucoup/*A lot*, 5 = Extrêmement/*Tremendously*)

moyens d'Engagement) et d'une lecture horizontale et graduée de ces trois principes : accessibilité, information signifiante et autonomie de l'étudiant (Johnston, 2014). Ces croisements de principes mettent en évidence le niveau d'application de la CUA. Les questions visaient à évaluer les perceptions des étudiants à l'égard des stratégies et des outils employés dans le cadre de leur apprentissage du français langue seconde.

Figure 5 Croisements des axes horizontaux avec les lignes directrices de la CUA

Lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.usflcenter.org, APA Citation: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Traduit d'une diapo de Sam Johnston, CAST, Fredericton, 2014

Un minimum de trois questions se retrouve dans chaque case et certaines de ces questions sont parfois répétées, car elles répondent à plusieurs principes en même temps.

Tableau 7 Croisement entre les principes de la CUA et les questions du Q2

	Représentation	Action et Expression	Engagement
<p>Accessibilité Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique</p> <p>Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt</p>	<p>Q7/Q10 : capsules vidéos/Prezi/Cartes mentales-mieux comprendre l'information Q40 : plusieurs moyens de représentation ont été utiles Q55 : info présentée en classe-être plus en contrôle</p>	<p>Q42 : accès aux outils CUA-mieux appliquer les règles de grammaire Q57 : choix d'évaluation-s'engager plus Q58 : temps alloué-plus autonome</p>	<p>Q25 : corrections audio-mieux comprendre les règles de grammaire Q44 : variété d'outils et stratégies-s'engager plus Q57 : choix d'évaluation-s'engager plus Q60 : lecture à voix haute-plus autonome</p>
<p>Info signifiante Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles</p> <p>Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication</p> <p>Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance</p>	<p>Q7/Q10 : capsules vidéos/Prezi/Cartes mentales-mieux comprendre l'information. Q54 : info présentée en classe-être plus autonome</p>	<p>Q20 : guide d'autocorrection-utile Q42 : accès aux outils CUA-mieux appliquer les règles de grammaire Q57 : choix d'évaluation-s'engager plus</p>	<p>Q44 : variété d'outils et stratégies-s'engager plus Q56 : rétroaction pour les compos-plus en contrôle Q60 : lecture à voix haute-plus autonome</p>
<p>Autonomie Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation</p>	<p>Q7/Q10 : capsules vidéos/Prezi/Cartes mentales-mieux comprendre l'information Q44 : variété d'outils et stratégies-s'engager plus Q55 : info présentée en classe être plus en contrôle Q60 : lecture à voix haute-plus autonome</p>	<p>Q22 : guide d'autocorrection-développer l'autonomie Q55 : info présentée en classe-être plus en contrôle Q56 : rétroaction pour les compos-plus en contrôle Q60 : lecture à voix haute-plus autonome</p>	<p>Q17 : Antidote-processus d'écriture plus facile Q22 : guide d'autocorrection-développer l'autonomie Q56 : rétroaction pour les compos-plus en contrôle Q58 : temps alloué pour toutes les évaluations plus autonomes dans le processus d'écriture</p>

À titre d'exemple, la question 40, qui se lit comme suit :

« Est-ce qu'avoir plusieurs moyens de représentation de l'information (PPT, capsule vidéos des PPT, Prezi, cartes mentales, plans de cours visuels/traditionnels, photos du tableau, lecture à voix haute par l'enseignant de tout texte écrit) vous a été utile ? »,

permet d'évaluer le niveau d'appréciation, sur une échelle de *Likert*, du participant quant au premier principe de la CUA (offrir plusieurs moyens de **Représentation**) croisé également avec le deuxième niveau horizontal, celui de rendre l'information signifiante pour l'étudiant (Points de contrôle 2.1- 2.2- 2.3- 2.4- 2.5).

La question 58, qui se lit comme suit :

« Est-ce que le temps alloué lors de toutes les évaluations vous a permis d'être plus autonome dans la gestion de votre processus d'écriture (qualité de la langue, réflexion et révision) ? »,

permet pour sa part d'évaluer sur une échelle de *Likert*, le niveau d'appréciation du participant quant au dernier principe de la CUA (offrir plusieurs moyens **d'Engagement**) croisé également avec le dernier niveau horizontal, celui de l'autonomie de l'étudiant. En effet, offrir à tout le monde dans le cadre de la salle de classe plus de temps (« temps alloué »), au moment des examens, diminue des barrières telles que l'anxiété. Le traitement de l'information, par ailleurs, permet aux apprenants de ne pas se décourager devant l'ampleur de la tâche à accomplir et donc de s'y engager. Cela offre à tous la possibilité de répondre aux exigences, de réviser et corriger leur travail et ainsi de *développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion* (Point de contrôle 9.3).

Il faut noter également qu'une question sur leur inscription auprès des services adaptés du collège a été répétée entre les deux questionnaires, car les étudiants peuvent s'inscrire au SAAC tout au long de la session. Pour cette raison, les chiffres peuvent changer entre les deux questionnaires à l'égard de cette question.

Les compositions progressives

Les quatre épreuves standard sont extraites des six compositions progressives rédigées dans le cadre du cours de français langue seconde. En effet, en acceptant de participer à la recherche, les 95 étudiants acceptaient aussi que leurs compositions formatives et

sommatives fassent partie du corpus des données. Ces compositions, les quatre épreuves standard, ont toutes été rédigées sous format électronique. L'équipe de recherche a choisi de sélectionner la première et la dernière composition de chaque série (C1-C3 et C4-C6) afin d'avoir une mesure initiale et finale pour évaluer l'amélioration du français écrit pour chacun des participants au travers des deux séries de composition et également de la session. (Annexe 4)

Rappelons la définition de l'amélioration dans le cadre de cette recherche :

L'amélioration du français écrit se définit

- par l'augmentation du rapport
 - entre le nombre de GN réussis sur le nombre de GN tentés,
 - entre le nombre de verbes réussis sur le nombre de verbes tentés
 - entre le nombre d'adjectifs réussis sur le nombre total des adjectifs
 - entre la C1 et la C3,
 - entre la C4 et la C6,
 - entre la C1 et la C6,
- par une tendance à la baisse des règles erronées
 - entre la C1 et la C3,
 - entre la C4 et la C6,
 - entre la C1 et la C6,
 - entre la C3 et la C6.

Afin d'assurer un codage identique et fiable de la part des deux professeures-chercheuses, un Guide de codage (Annexe 5) a été développé pour être appliqué sur l'ensemble de tous les textes des 95 participants à la recherche. Chacun des textes a été codé sur les 250 premiers mots. Le Guide de codage vise à mettre en évidence les éléments constitutifs de la phrase simple en français : le groupe nominal (GN), le verbe (V), l'adjectif (Adj), l'adverbe (Adv), la négation (Neg) et les quatre règles de composition. Ces éléments identifiés et codés sont ceux enseignés dans le cadre du cours de niveau 1, bloc A, en FLS. L'analyse s'est faite sur la base de la définition de l'amélioration du français écrit, telle que définie dans le cadre de cette recherche, et le type d'erreurs dans la phrase de base, dans les accords (sujet-verbe, nom-adjectif, déterminant-nom) et dans la conjugaison (présent, imparfait et passé composé). Une partie de ces éléments était exigée dans les consignes des compositions. Le travail sur le vocabulaire n'a pas été possible à mener, car l'enseignement de ce dernier ne se fait pas de manière systématique en salle de classe. La mesure en aurait été trop subjective. Les quatre filtres de codage, selon les règles de grammaire de base, appliqués sur les quatre compositions

des 95 participants ont donné un matériau de travail jugé suffisant et signifiant par l'équipe de recherche.

Tout au long du processus de codage, le taux de fiabilité a été mesuré régulièrement par le statisticien : il a été maintenu constant tout au long de l'expérimentation avec un rapport supérieur à $T > 0,90$. Nous pouvons donc affirmer que les instruments de mesure sont fiables et exempts de toute subjectivité.

Tableau 8 Les quatre filtres de codage du Guide de codage

Codage Verbes

mots, phrases, mots/phrase

verbes attendus conjugués (VC)
verbes réussis au temps demandé (présent pour C1-C3 et imparfait, passé composé et futur C4-C6) (VRtd)
verbes bien conjugués différents au temps demandé (répétés) (VDRtd)
verbes tentés au temps demandé (Vtent)

Codage Adverbes et Adjectif

adverbes au total (TAdv) + adverbes réussis (AdvR) + adverbes réussis différents (répétés) (AdvDif) + *adv. mal placé* (AdvMP)
adjectifs au total (TAdj) + adjectifs réussis (AdjR)+ adj. différents (répétés) (AdjDif)

Codage GN

GN total (GNt)
GN réussis (GNR)
GN tentés (GNT) [Ø déterminant (GN Ø)/*adj. mal placé* (GNAdjMP)/**accords erronés** (GNA)] + ORTHOGRAPHE (GNO)

Codage 4 règles

Règle A :
x tentées (At) = réussie (Ar) + **erronée** (Aer)
Règle B :
x tentées (Bt) = réussie (Br) + **erronée** (Ber)
Règle C :
x tentées (Ct) = réussie (Cr) + **erronée** (Cer)
Règle D :
x tentées (Dt) = réussie (Dr) + **erronée** (Der)
Négation
x tentées (Negt)= réussie (Negr)+ **erronée** (Nger)

Le Guide de codage permettait d'aller trouver des données vraiment quantifiables sur la correction de l'usage de la langue sans égard, à la subjectivité du lecteur : c'était et c'est toujours le réel défi dans ce niveau d'enseignement du FLS.

Méthode de la collecte de données

Pilote

Nous avons amorcé notre étude avec un groupe pilote lors de la première année de subvention, pendant l'hiver 2015. Les participants du groupe pilote ont été recrutés par les assistantes de recherche, toutes les trois, étudiantes du collège Dawson en 2014-2015. Celles-ci sont venues dans les classes des professeures-chercheuses. Ces dernières sortaient alors de la salle de classe pour permettre un consentement libre et éclairé de la part des étudiants concernés. Quinze (n=15) étudiants ont accepté de participer à ce pilote pour permettre aux chercheuses de développer les bons instruments de mesure : développer et valider les questionnaires et les quatre épreuves standard d'écriture. Toutefois, les données collectées dans le cadre du pilote n'ont jamais été utilisées comme résultats de recherche, seules les compositions ont été utilisées pour établir le taux de fiabilité pour le codage des compositions.

L'équipe de recherche a développé et validé ses instruments de mesure lors de la première année de subvention, A14 et H15. Pour obtenir un portrait des participants, le questionnaire initial et démographique (Q1) a été développé ainsi que le deuxième questionnaire (Q2) soumis à la fin de chaque session auprès des participants.

Pendant cette même période, les chercheuses ont assuré la formation de trois assistantes de recherche pour créer, ajuster et valider le système de codage fiable des compositions, les quatre épreuves standard d'écriture, pour permettre d'aller chercher des variables représentatives de l'évolution des compétences en écriture des participants à la recherche. À ce moment, l'équipe pensait encore faire coder les compositions des participants par les assistantes de recherche.

Toutefois un amendement à la certification éthique a été déposé et accepté en septembre 2015. Il concernait justement le codage des compositions progressives. En effet, le pilote a mis en évidence la charge de travail demandée pour accomplir ce codage en termes de

temps et donc d'argent. Nous avons sous-estimé la difficulté de la collecte de données dans les compositions par un œil peu habitué à la correction de copies en français langue seconde de niveau faible. Le temps nécessaire pour faire le travail, tout en assurant un rapport de fiabilité supérieur à 0,70, aurait impliqué un dépassement des coûts prévus par la subvention. Devant cette réalité, avec la nécessité d'obtenir ces données et la volonté d'une gestion responsable du projet de recherche, nous avons décidé que les deux enseignantes prendraient à leur charge le codage des compositions des participants. C'est pourquoi elles ont respectivement appliqué le système de codage, développé à cet effet, sur les copies encodées des étudiants de l'autre professeure, et ce, toujours la session subséquente : la confidentialité des participants est donc restée protégée. Elles n'ont commencé le codage qu'après avoir atteint un taux de fiabilité $T > 0,70$ sur le pilote.

Considérations éthiques

Toute la recherche a été menée en conformité avec les recommandations du Comité d'éthique de la recherche du collège Dawson. Un certificat d'éthique a été soumis, approuvé et renouvelé au cours des trois années de la subvention.

Durant les trois sessions de la collecte de données (A15, H16 et A16), avec le consentement éclairé des étudiants, Effie Konstantinopoulos leur a envoyé le questionnaire démographique (Q1). Vers la fin de chaque session, les participants ont alors reçu le questionnaire final (Q2). Les deux questionnaires ont été envoyés via la plateforme Omnivox. Les questionnaires reçus par les participants ont été convertis dans un fichier Excel. L'identité des participants a été codée sur chacun des questionnaires et chacune des compositions progressives pour conserver la confidentialité des répondants. Ainsi les professeures-chercheuses, les assistantes de recherche et le statisticien n'ont eu aucune connaissance de l'identité de ces étudiants participants.

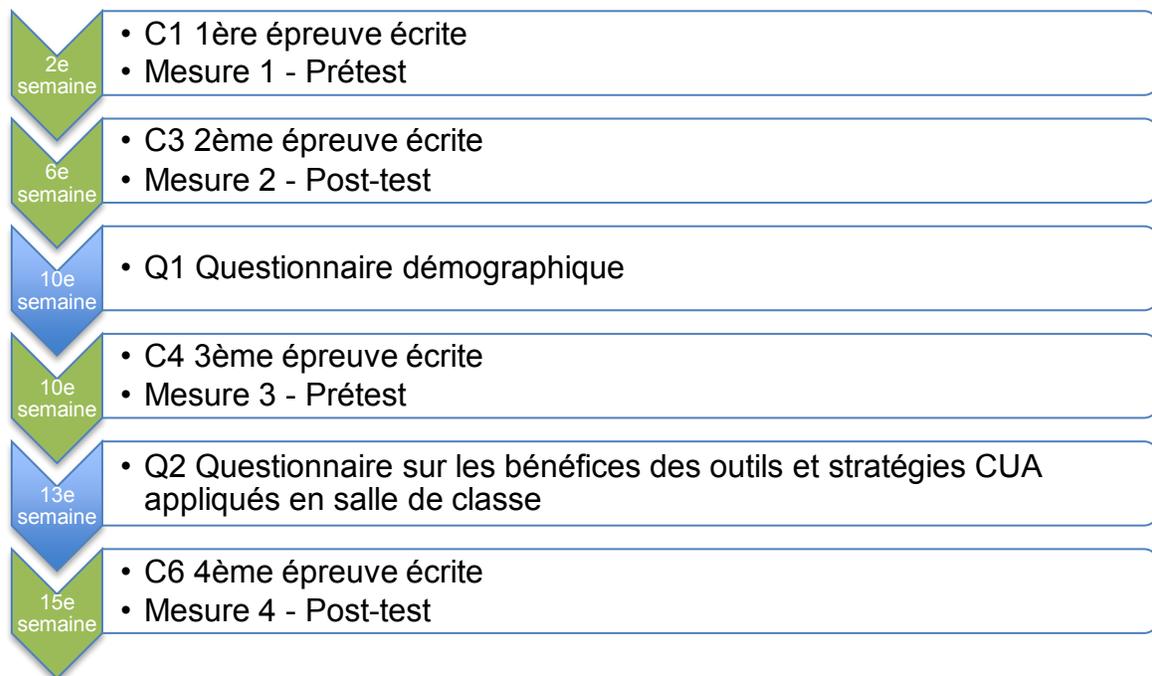
L'expérimentation

Le codage des épreuves standard, pour sa part, a été fait sur les compositions vierges, non corrigées par la professeure de l'étudiant. Cela a été rendu possible justement parce que l'ensemble des compositions de tous les étudiants a été remis, sous format électronique, aux deux professeures. Celles-ci ont envoyé le tout électroniquement, avant correction, à Effie Konstantinopoulos. Cette dernière les a déposées sur la plateforme virtuelle de partage de documents (SharePoint SP) de l'équipe de recherche en assignant

les copies des participants de la classe de Catherine Soleil à Laure Galipeau et vice versa, pour les copies des participants de la classe de cette dernière. Ainsi, à aucun moment, ni l'une ni l'autre des professeures n'a eu de contact avec des copies d'étudiants de sa propre classe. En effet, l'accès était verrouillé sur cette plateforme entre les deux professeures. C'est également Effie Konstantinopoulos qui s'est chargée de déposer les réponses individuelles des questionnaires sous format Excel afin d'en donner l'accès au statisticien.

Les assistantes de recherche ont conservé un rôle dans l'étude : elles ont eu accès à SP et ainsi, elles ont pu y saisir les données des quatre codages des quatre compositions de chaque participant à l'hiver 2017. Le nombre des assistantes a permis la révision systématique de la saisie des données et a ainsi assuré la fiabilité de cette dernière.

Figure 6 Déroulement de l'expérimentation



Chapitre 4 : Analyse et résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des trois types d'analyses qui ont été effectuées dans le cadre de la recherche expérimentale : les ANOVA, menées sur les compositions progressives, les analyses de variable latente et les analyses de régression multiple, conduites pour leur part, sur les croisements entre les hypothèses, les questions du Q2 et les lignes directrices de la CUA (axes verticaux et horizontaux).

Analyses quantitatives des compositions

Nous exposerons ici les analyses quantitatives conduites sur les données des quatre compositions et les résultats qui en découlent. Ceux-ci seront présentés en fonction des objectifs et des hypothèses de la recherche. Ces résultats seront suivis par ceux des analyses des croisements.

Tel qu'il est expliqué au chapitre 3, une analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser a été menée ainsi qu'un test post-hoc avec l'ajustement de Bonferroni pour chaque hypothèse liée aux compositions progressives. Afin que les hypothèses soient statistiquement significatives, nous avons privilégié une probabilité d'erreur inférieure à 0,05.

Synthèse des résultats

LES VERBES

Les verbes attendus conjugués (VC)

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser démontrait que les moyennes des verbes conjugués (VC) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,50, 194,66) = 36,50, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni montraient une diminution d'erreurs sur les verbes conjugués entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = -3,77, Erreur-type = 0,72, $p < 0,001$). Il n'y avait pas de différence significative entre les verbes conjugués entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -1,37, Erreur-type = 0,59, ns). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la même correction Greenhouse-Geisser montrait qu'aucun effet significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 41$) n'a été trouvé sur les verbes conjugués à travers les quatre compositions ($F(2,38, 105,15) = 0,84, ns$).

Les verbes réussis (VRtd)

L'ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser montrait que les moyennes des verbes réussis au temps demandé (VRtd) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,57, 28,26) = 59,24, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni indiquaient une diminution d'erreurs sur les verbes réussis entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -4,90, Erreur-type = 0,78, $p < 0,001$) ainsi qu'une diminution d'erreurs sur les verbes réussis entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = -5,03, Erreur-type = 0,63, $p < 0,001$). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 41$) a été trouvé sur les verbes réussis à travers les quatre compositions ($F(2,40, 107,75) = 0,80, ns$).

Rapport entre les verbes réussis différents (VDRtd) et les verbes réussis (VRtd)

L'analyse ANOVA à mesures répétées effectuée avec une correction Greenhouse-Geisser indiquait que les moyennes du rapport du nombre de verbes différents réussis au temps demandé (VDRtd) sur le nombre de verbes réussis au temps demandé (VRtd) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(3,23) = 48,82, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni montraient une augmentation des verbes différents réussis sur les verbes réussis entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = 0,13, Erreur-type = 0,02, $p < 0,001$). Cependant, il n'y avait pas de différence significative entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -0,01, Erreur-type = 0,02, ns). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser démontrait qu'aucun effet significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 41$) n'a été trouvé sur le rapport VDRtd/VRtd à travers les quatre compositions ($F(3,14) = 0,57, ns$).

Rapport entre les verbes réussis (VRtd) et les verbes attendus conjugués (VC)

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser indiquait que les moyennes des verbes réussis au temps demandé (VRtd) par rapport au nombre de verbes conjugués (VC) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(3,23) = 21,72, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni révélèrent une augmentation des verbes réussis sur les verbes conjugués entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -0,12, Erreur-type = 0,02, $p < 0,001$) et la C4 et la C6 (Diff. moyenne = -0,07, Erreur-type = 0,02, $p < 0,001$). Toutefois, il n'y avait pas de différence

significative entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = -0,05, Erreur-type = 0,02, ns). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'aucun effet significatif entre les groupes avec (n = 6) ou sans diagnostic (n = 41) n'a été trouvé sur le rapport VRtd/VC à travers les quatre compositions ($F(2,56, 115,22) = 1,37, ns$).

Rapport entre les verbes réussis (VRtd) et le nombre de mots

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser montrait que les moyennes du rapport du nombre de verbes réussis au temps demandé sur le nombre de mots étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,64, 206,07) = 37,50, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni démontraient une augmentation des verbes réussis sur le nombre de mots dans toutes les séries des compositions : entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -0,01, Erreur-type = 0,003, $p < 0,001$), la C4 et la C6 (Diff. moyenne = -0,01, Erreur-type = 0,002, $p < 0,05$) et entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = -0,01, Erreur-type = 0,003, $p < 0,05$). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'aucun effet significatif entre les groupes avec (n = 6) ou sans diagnostic (n = 41) n'a été trouvé sur le rapport VRtd/mots à travers les quatre compositions ($F(3,14) = 0,57, ns$).

LE GROUPE NOMINAL

Rapport entre les groupes nominaux réussis (GNR) et le total des groupes nominaux (GNt)

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser démontrait que les moyennes des groupes nominaux réussis (GNR) par rapport au nombre total des GN (GNt) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(3,23) = 25,10, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni montraient une augmentation des groupes nominaux réussis sur le nombre total de GN entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -0,08, Erreur-type = 0,01, $p < 0,001$) et entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = -0,06, Erreur-type = 0,01, $p < 0,001$). Toutefois, on ne constatait pas de différence significative en ce qui concerne les GN réussis sur le nombre total de GN entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = -0,03, Erreur-type = 0,01, ns). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'aucun effet significatif entre les groupes avec (n = 6) ou sans diagnostic (n = 41) n'a été trouvé à travers les quatre compositions ($F(3,14) = 0,23, ns$).

Les erreurs dans les GN tentés (GNT)

L'ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser montrait que les moyennes du nombre d'erreurs dans les groupes nominaux tentés (GNT) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,60, 19,40) = 12,83, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni indiquaient qu'il y avait une diminution d'erreurs sur les GN tentés entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = 3,47, Erreur-type = 0,59, $p < 0,001$) ainsi qu'entre la C4 et le C6 (Diff. moyenne = 1,90, Erreur-type = 0,56, $p < 0,01$) ainsi qu'entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = 2,60, Erreur-type = 0,67, $p < 0,05$). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 41$) a été trouvé sur les GN tentés à travers les quatre compositions ($F(3,14) = 0,06, ns$).

Les GN sans déterminant (GNØ)

L'ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser montrait que les moyennes des groupes nominaux sans déterminant (GNØ) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,25, 175,53) = 17,12, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni démontraient une diminution des GN sans déterminant dans les trois séries : entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = 1,13, Erreur-type = 0,19, $p < 0,001$), entre la C4 et le C6 (Diff. moyenne = -1,32, Erreur-type = 0,28, $p < 0,001$) et entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = 1,04, Erreur-type = 0,23, $p < 0,001$). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser indiquait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 41$) a été trouvé sur les GN sans déterminant à travers les quatre compositions ($F(1,97, 86,65) = 0,79, ns$).

Les accords dans le GN (GNA)

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser indiquait que les moyennes des accords dans les groupes nominaux étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,59, 201,38) = 7,53, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni montraient une diminution des accords erronés dans les GN entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = 1,71, Erreur-type = 0,39, $p < 0,001$). Cependant, il n'y a pas de différence significative quant à la diminution des erreurs sur les accords erronés dans les GN entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = 0,33, Erreur-type = 0,28, ns) et entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = 1,01, Erreur-

type = 0,43, ns). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 41$) a été trouvé sur les accords dans les GN à travers les quatre compositions ($F(2,43, 109,13) = 0,11$, ns).

LES ADVERBES

Rapport des adverbess réussis (AdvR) sur le nombre total des adverbess (TAdv)

Une ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser montrait que les moyennes des adverbess réussis (AdvR) sur le nombre total d'adverbess (TAdv) n'étaient pas significatives à travers les quatre compositions ($F(2,63, 200,18) = 1,05$, ns). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 40$) a été trouvé sur les adverbess réussis par rapport au nombre total d'adverbess à travers les quatre compositions ($F(2,34, 102,86) = 0,44$, ns).

Rapport du nombre d'adverbess différents (AdvDif) sur le nombre d'adverbess réussis (AdvR)

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser montrait que les moyennes des adverbess différents (AdvDif) sur le nombre d'adverbess réussis (AdvR) n'étaient pas significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,52, 191,44) = 0,41$, ns). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 40$) a été trouvé sur les adverbess différents par rapport au nombre total d'adverbess à travers les quatre compositions ($F(2,37, 104,41) = 1,25$, ns).

Rapport du nombre d'adverbess mal placés (AdvMP) sur le nombre d'adverbess réussis (AdvR)

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser démontrait que les moyennes du nombre d'adverbess mal placés (AdvMP) sur le nombre d'adverbess réussis (AdvR) n'étaient pas significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,26, 171,87) = 2,23$, ns). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 40$) a été trouvé sur les adverbess mal placés par rapport au nombre total d'adverbess à travers les quatre compositions ($F(2,03, 89,26) = 0,26$, ns).

LES ADJECTIFS

Rapport du nombre d'adjectifs réussis (AdjR) sur le total des adjectifs (TAdj)

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser démontrait que les moyennes des adjectifs réussis (AdjR) par rapport au nombre total des adjectifs (TAdj) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,57, 200,22) = 17,22, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni montraient une augmentation des adjectifs réussis sur le nombre total d'adjectifs dans les trois séries : entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -0,08, Erreur-type = 0,02, $p < 0,001$), entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = -0,07, Erreur-type = 0,02, $p < 0,001$) et entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = -0,06, Erreur-type = 0,02, $p < 0,01$). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'aucun effet significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 41$) n'a été trouvé à travers les quatre compositions ($F(2,54, 114,46) = 1,72, ns$).

Rapport du nombre d'adjectifs différents (AdjDiff) sur le nombre d'adjectifs réussis (AdjR)

L'ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser indiquait que les moyennes d'adjectifs différents (AdjDiff) par rapport aux adjectifs réussis (AdjR) étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,31, 179,87) = 25,62, p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni montraient une augmentation des adjectifs différents sur le nombre d'adjectifs réussis entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -0,05, Erreur-type = 0,02, $p < 0,05$) et entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = -0,15, Erreur-type = 0,02, $p < 0,001$). Toutefois, il n'y avait pas de différence significative quant à la diminution des erreurs sur les adjectifs différents entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = -0,01, Erreur-type = 0,02, ns). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 6$) ou sans diagnostic ($n = 41$) a été trouvé à travers les quatre compositions ($F(2,36, 106,38) = 0,93, ns$).

Le nombre d'adjectifs mal placés dans le groupe nominal (GNAdjMP).

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser indiquait que les moyennes des adjectifs mal placés dans le GN (GNAdjMP) avaient diminué significativement à travers les quatre compositions ($F(3,23) = 3,53, p < 0,05$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni montraient une diminution des adjectifs mal placés dans le GN entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = -0,28, Erreur-type = 0,10,

$p < 0,05$). Toutefois, il n'y avait pas de différence significative quant à la diminution des erreurs sur les adjectifs mal placés entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = -0,11, Erreur-type = 0,99, ns). Cependant, il y avait une tendance démontrant une diminution des adjectifs mal placés entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = -0,30, Erreur-type = 0,12, $p < 0,1$). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait une diminution sur le nombre d'adjectifs mal placés entre les groupes avec ($n = 6$) et sans diagnostic ($n = 41$), dans le groupe nominal, à travers les quatre compositions ($F(3,14) = 4,05$, $p < 0,01$). Des analyses additionnelles ont montré que, tandis qu'il n'y a pas eu de différence entre le nombre d'adjectifs mal placés dans le groupe nominal à travers les quatre compositions ($F(3,12) = 1,88$, ns) pour les étudiants sans diagnostic, une différence significative a été démontrée à travers les compositions pour les étudiants avec un diagnostic ($F(3,15) = 5,49$, $p < 0,05$). Pour les étudiants avec diagnostic, les tests post-hoc avec l'ajustement de Bonferroni ont révélé une différence significative entre les compositions C1 et C3 (Diff. moyenne = -0,83, Erreur-type = 0,17, $p < 0,05$) mais non significative entre les compositions C4 et C6 (Diff. moyenne = -1,33, Erreur-type = 0,59, ns) et entre C1 et C6 (Diff. moyenne = -1,17, Erreur-type = 0,48, ns).

LES RÈGLES DE COMPOSITION

La règle A

L'analyse ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser démontrait que les moyennes du rapport entre la règle A erronée sur le nombre de règles A tentées n'étaient pas significativement différentes à travers les quatre compositions, mais démontraient une tendance ($F(2,08, 69,05) = 3,00$, $p < 0,1$). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 3$) ou sans diagnostic ($n = 17$) a été trouvé sur le rapport de la règle A erronée sur le nombre de règles A tentées à travers les quatre compositions ($F(2,55, 48,92) = 0,58$, ns).

La règle B

L'ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser indiquait que les moyennes des règles B erronées par rapport aux règles B tentées étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,37, 137,61) = 9,23$, $p < 0,001$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni démontraient une diminution des règles B erronées sur le nombre de règles B tentées entre la C1 et la C3

(Diff. moyenne = 0,16, Erreur-type = 0,05, $p < 0,01$) et entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = 0,19, Erreur-type = 0,05, $p < 0,001$). Cependant, il n'y avait pas de différence significative quant à la diminution des règles B erronées entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = 0,05, Erreur-type = 0,03, ns). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 3$) ou sans diagnostic ($n = 34$) a été trouvé à travers les quatre compositions ($F(2,26, 79,11) = 1,22$, ns).

La règle C

L'ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser montrait que les moyennes des règles C erronées par rapport aux règles C tentées étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,65, 177,38) = 4,87$, $p < 0,01$). Les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni indiquaient une diminution des règles C erronées sur le nombre de règles C tentées entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = 0,13, Erreur-type = 0,04, $p < 0,01$). Cependant, il n'y avait pas de différence significative quant à la diminution des règles C erronées entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = 0,10, Erreur-type = 0,04, ns) et entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = 0,03, Erreur-type = 0,03, ns). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 5$) ou sans diagnostic ($n = 38$) a été trouvé à travers les quatre compositions ($F(3,12) = 0,25$, ns).

La règle D

L'ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser indiquait que les moyennes des règles D erronées par rapport aux règles D tentées étaient significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(2,43, 26,93) = 5,34$, $p < 0,01$). Toutefois, les tests post hoc avec l'ajustement de Bonferroni démontraient qu'il n'y avait pas de différence significative quant à la diminution des règles D erronées entre la C1 et la C3 (Diff. moyenne = 0,29, Erreur-type = 0,11, ns), entre la C4 et la C6 (Diff. moyenne = 0,39, Erreur-type = 0,14, ns) et entre la C1 et la C6 (Diff. moyenne = 0,24, Erreur-type = 0,13, ns). Une autre ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 1$) ou sans diagnostic ($n = 6$) a été trouvé à travers les quatre compositions ($F(3,15) = 1,14$, ns).

La négation

L'ANOVA à mesures répétées avec une correction Greenhouse-Geisser démontrait que les moyennes de la négation erronée sur le nombre de négations tentées n'étaient pas significativement différentes à travers les quatre compositions ($F(3,63) = 1,80$, ns). Une autre analyse ANOVA à mesures répétées avec la correction Greenhouse-Geisser montrait qu'un effet non significatif entre les groupes avec ($n = 2$) ou sans diagnostic ($n = 10$) a été trouvé à travers les quatre compositions ($F(3,30) = 1,84$, ns).

Analyse de variables latentes

Une variable latente pour chacun des croisements a été créée en suivant un processus à deux étapes utilisant les questions du questionnaire 2 (Q2). Dans un premier temps, une analyse factorielle confirmatoire a été conduite. Cela a confirmé une solution à un seul facteur, dont la valeur propre est indiquée dans le tableau ci-dessous. Ensuite, une régression a été effectuée pour retenir la variable latente comme variable explicative représentant la dimension du croisement sélectionné.

Tableau 9 Croisement entre les principes de la CUA et les questions du Q2

	Représentation	Action et Expression	Engagement
Accessibilité	Q7 Q10 Q40 Q54 Valeur propre =2,28	Q42 Q58 Q57 Valeur propre =1,87	Q25 Q44 Q57 Q60 Valeur propre =2,25
Information signifiante	Q7 Q10 Q54 Valeur propre =1,95	Q20 Q42 Q57 Valeur propre =1,48	Q60 Q56 Q44 Valeur propre =1,78
Autonomie	Q7 Q10 Q44 Q55 Q60 Valeur propre =2,68	Q22 Q55 Q56 Q60 Valeur propre =2,43	Q17 Q22 Q56 Q58 Valeur propre =2,20

Analyses des croisements

Nous présentons ici les analyses de régression multiple hiérarchique menées sur le rapport entre les données recueillies dans les compositions et l'appréciation des participants (croisements entre les trois grands principes de la CUA et les trois axes horizontaux). Comme nous l'avons expliqué au chapitre 3, une première étape a été effectuée pour déterminer les variables latentes afin de mener une analyse de régression multiple hiérarchique. Les analyses des croisements n'ont été menées que sur les Verbes, les GN et les Adjectifs, les autres variables n'étant pas significatives quant à l'amélioration du français écrit.

Synthèse des résultats

REPRÉSENTATION ET ACCESSIBILITÉ

Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à la Représentation/Accessibilité (voir le Tableau 1 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de la Représentation/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de la Représentation/Accessibilité) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,33$; $F(4,31) = 3,76$, $p < 0,05$), la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3 ($\beta = 0,11$, $t = 0,72$, ns).

Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de la Représentation/Accessibilité rapportée par les étudiants (voir le Tableau 2 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de la Représentation/Accessibilité ont été saisis. Lors

de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de la Représentation/Accessibilité. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,48$; $F(7,23) = 3,02$, $p < 0,05$).

Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de la Représentation/Accessibilité. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,06$, $t = 0,32$, ns). De plus, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de la Représentation/Accessibilité n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = -0,10$, $t = -0,60$, ns).

Amélioration des verbes de la C1 à la C3

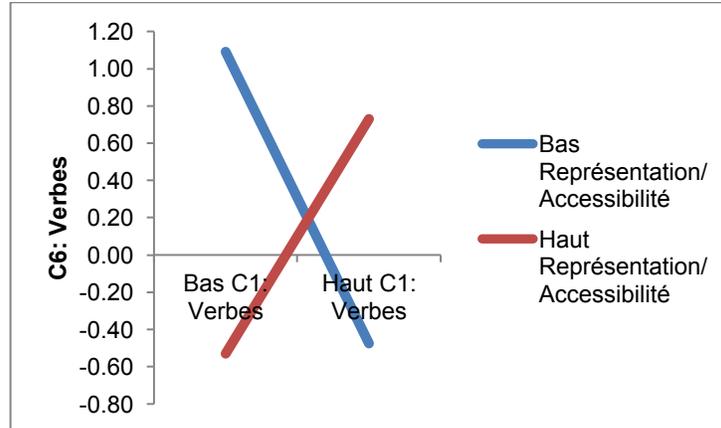
Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à la Représentation/Accessibilité (voir le Tableau 1 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de la Représentation/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur l'appréciation de la Représentation/Accessibilité) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des résultats, mais démontraient plutôt une tendance comparant les verbes réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,13$; $F(4,31) = 2,32$, $p < 1,0$). La variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans la C3 ($\beta = 0,23$, $t = 1,37$, ns).

Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de la Représentation/Accessibilité rapportée par les étudiants (voir le Tableau 2 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de la Représentation/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de la

Représentation/Accessibilité. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,51$; $F(7,23) = 3,36$, $p < 0,05$). En outre, le modèle montre l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C1 et l'appréciation de la Représentation/Accessibilité. En effet, cette interaction était un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,49$, $t = 2,55$, $p < 0,5$). Les participants qui avaient plus apprécié la Représentation/Accessibilité ont montré une tendance vers l'amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = 0,63$, $t = 1,77$, $p < 1,0$), alors que ceux qui ont moins apprécié la Représentation/Accessibilité ont démontré une détérioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = -0,78$, $t = 2,35$, $p < 0,05$) (voir *Graphique 1*). L'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de la Représentation/Accessibilité n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des verbes réussis dans les C6 ($\beta = -0,3$, $t = 1,52$, ns).

Graphique 1 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de la Représentation/Accessibilité sur les verbes réussis de la C6



Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C3.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(5,31) = 0,92$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,23) = 0,85$, ns).

ACTION ET EXPRESSION ET ACCESSIBILITÉ

Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Action et Expression/Accessibilité (voir le Tableau 3 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,31$; $F(4,32) = 3,15$, $p < 0,05$), la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3 ($\beta = 0,08$, $t = 0,53$, ns).

Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

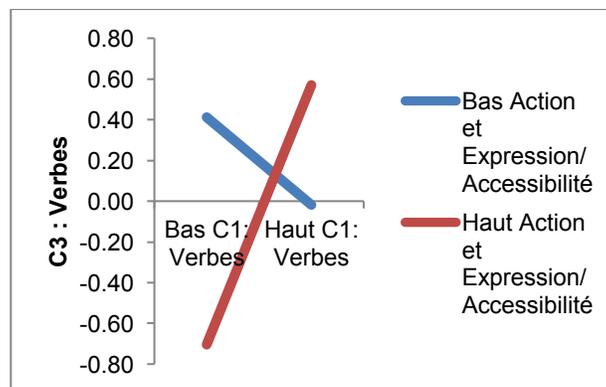
Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité rapportée par les étudiants (voir le Tableau 4 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,48$; $F(7,24) = 3,11$, $p < 0,05$).

Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,08$, $t = 0,48$, ns). De plus, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = -0,13$, $t = 0,72$, ns).

Amélioration des verbes de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Action et Expression/Accessibilité (voir le Tableau 3 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les verbes réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,31$; $F(4,32) = 3,60$, $p < 0,05$) et la variable modératrice était un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans la C3 ($\beta = 0,33$, $t = 2,11$, $p < 0,05$). Les participants qui avaient plus apprécié l'Action et Expression/Accessibilité ont montré une tendance vers l'amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C3 ($\beta = 0,63$, $t = 1,77$, $p < 0,10$), alors que ceux qui ont moins apprécié l'Action et Expression/Accessibilité ont démontré une détérioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C3. Cependant, celle-ci n'était pas significative ($\beta = -0,29$, $t = 1,35$, ns) (voir Graphique 2).

Graphique 2 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité sur les verbes réussis de la C3



Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité rapportée par les

étudiants (voir le Tableau 4 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,51$; $F(7,24) = 3,58$, $p < 0,01$). En outre, le modèle montre l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité. En effet, cette interaction était un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,45$, $t = 2,27$, $p < 0,05$). Cependant, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Action et Expression/Accessibilité n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des verbes réussis dans les C6 ($\beta = -0,10$, $t = 0,57$, ns).

Amélioration des adjectifs de la C1 à la C3

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(4,32) = 1,04$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,24) = 0,96$, ns).

ENGAGEMENT ET ACCESSIBILITÉ

Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Engagement/Accessibilité (voir le Tableau 5 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,30$; $F(4,31) = 3,33$, $p < 0,05$), la

variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3 ($\beta = 0,06$, $t = 0,37$, ns).

Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité rapportée par les étudiants (voir le Tableau 6 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,50$; $F(7,23) = 3,32$, $p < 0,05$). Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,14$, $t = 0,79$, ns). De plus, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = -0,19$, $t = 1,27$, ns).

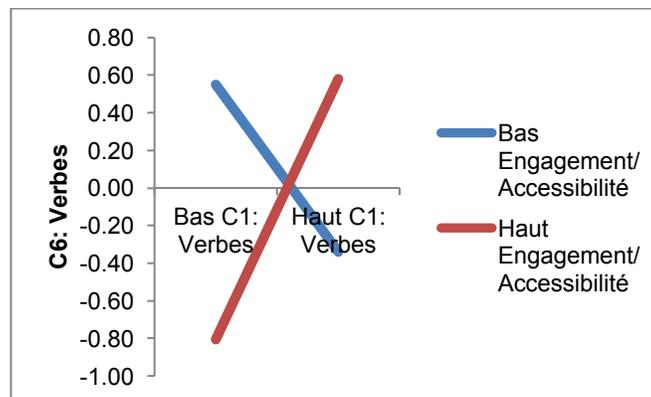
Amélioration des verbes de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Engagement/Accessibilité (voir le Tableau 5 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des résultats, mais démontraient une tendance comparant les verbes réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,25$; $F(4,31) = 1,59$, $p < 1,0$). Cependant, la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans la C3 ($\beta = 0,23$, $t = 1,39$, ns).

Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité rapportée par les étudiants (voir le Tableau 6 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,52$; $F(7,23) = 3,52$, $p < 0,01$). En outre, le modèle montre l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité. En effet, cette interaction était un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,46$, $t = 2,27$, $p < 0,05$). Les participants qui avaient plus apprécié l'Engagement/Accessibilité ont montré une tendance vers une amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = 0,69$, $t = 1,79$, $p < 0,10$), alors que ceux qui ont moins apprécié l'Engagement/Accessibilité ont démontré une tendance vers une détérioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = -0,45$, $t = 1,72$, $p < 1,0$) (voir *Graphique 3*). L'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des verbes réussis dans les C6 ($\beta = -0,13$, $t = -0,64$, ns).

Graphique 3 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité sur les verbes réussis de la C6



Amélioration des adjectifs de la C1 à la C3

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(4,31) = 0,91$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,23) = 0,85$, ns).

REPRÉSENTATION ET INFORMATION SIGNIFIANTE

Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives la Représentation/Information signifiante (voir le Tableau 7 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de la Représentation/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de la Représentation/Information signifiante) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,36$; $F(4,32) = 4,53$, $p < 0,01$), la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3 ($\beta = 0,15$, $t = 1,04$, ns).

Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de la Représentation/Information signifiante rapportée par les étudiants (voir le Tableau 8 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de Représentation/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de la Représentation/Information signifiante. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,47$; $F(7,24) = 3,00$, $p < 0,05$)

Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de la Représentation/Information signifiante. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,00$, $t = 0,02$, ns). De plus, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de la Représentation/Information signifiante n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = -0,09$, $t = 0,47$, ns).

Amélioration des verbes de la C1 à la C3

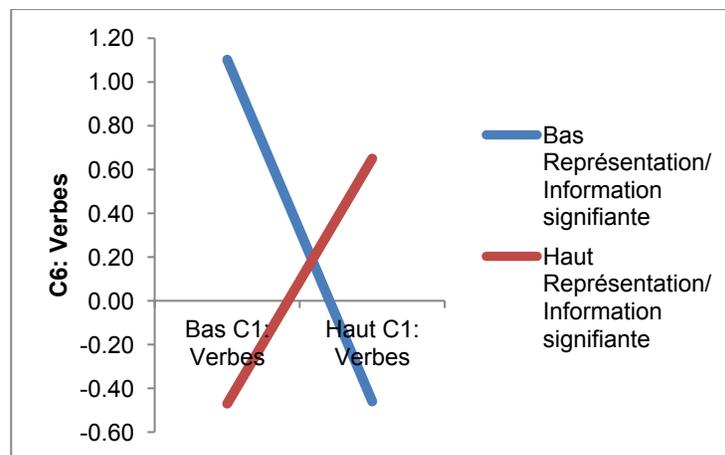
Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à la Représentation/Information signifiante (voir le Tableau 7 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de la Représentation/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur la Représentation/Information signifiante) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des résultats comparant les verbes réussis de la C1 à la C3. Toutefois, il y avait une tendance ($R^2 = 0,25$; $F(4,32) = 2,60$, $p < 1,0$), mais la variable modératrice n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans la C3 ($\beta = 0,22$, $t = 1,36$, ns).

Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de la Représentation/Information signifiante rapportée par les étudiants (voir le Tableau 8 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de la Représentation/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de la Représentation/Information signifiante. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,54$; $F(7,24) = 3,94$, $p < 0,01$). En outre, le modèle montre l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction

des résultats des verbes réussis dans les C1 et la Représentation/Information signifiante. En effet, cette interaction était un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,48$, $t = 2,77$, $p < 0,05$). Les participants qui avaient plus apprécié la Représentation/Information signifiante ont montré une tendance vers une amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = 0,56$, $t = 1,82$, $p < 0,10$), alors que ceux qui ont moins apprécié la Représentation/Information signifiante ont démontré une détérioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = -0,78$, $t = 2,49$, $p < 0,05$) (voir *Graphique 4*). L'interaction entre les C4 et les C6 et la Représentation/Information signifiante n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des verbes réussis dans les C6 ($\beta = -0,28$, $t = 1,50$, ns).

Graphique 4 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de la Représentation/Information signifiante sur les verbes réussis de la C6



Amélioration des adjectifs de la C1 à la C3

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(4,32) = 1,14$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,24) = 0,89$, ns).

ACTION ET EXPRESSION ET INFORMATION SIGNIFIANTE

Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Action et Expression/Information signifiante (voir le Tableau 9 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,30$; $F(4,32) = 3,41$, $p < 0,05$), la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3 ($\beta = 0,05$, $t = 0,30$, ns).

Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

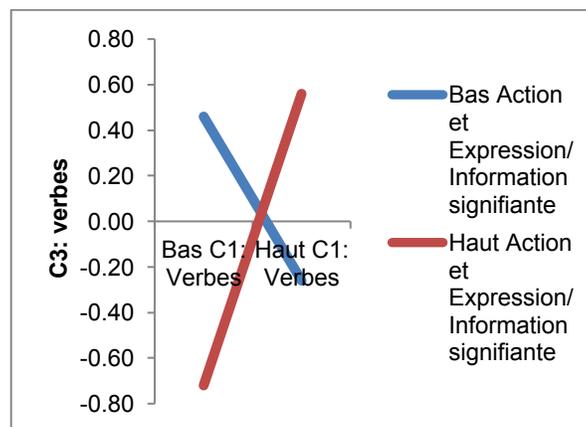
Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante rapportée par les étudiants (voir le Tableau 10 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,48$; $F(7,27) = 3,21$, $p < 0,05$).

Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,12$, $t = 0,70$, ns). De plus, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = -0,09$, $t = 0,48$, ns).

Amélioration des verbes de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Action et Expression/Information signifiante (voir le Tableau 9 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les verbes réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,29$; $F(4,32) = 3,25$, $p < 0,05$) et la variable modératrice montrait une tendance des valeurs des verbes réussis dans la C3 ($\beta = 0,30$, $t = 1,75$, $p < 1,0$). Les participants, qui avaient plus apprécié l'Action et Expression/Information signifiante, ont montré une amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C3 ($\beta = 0,64$, $t = 1,84$, $p < 0,08$), alors que ceux qui ont moins apprécié l'Action et Expression/Information signifiante ont démontré une détérioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C3 ($\beta = -0,36$, $t = 1,52$, ns). Cependant, celle-ci n'était pas significative (voir *Graphique 5*).

Graphique 5 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante sur les verbes réussis de la C3



Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante rapportée par

les étudiants (voir le Tableau 10 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,54$; $F(7,24) = 3,96$, $p < 0,05$). Ainsi, le modèle montre l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante. En effet, cette interaction était un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis, dans les C6 ($\beta = 0,54$, $t = 2,32$ $p < 0,05$). L'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Action et Expression/Information signifiante n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des verbes réussis dans les C6 ($\beta = -0,18$, $t = -0,78$, ns).

Amélioration des adjectifs de la C1 à la C3

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(4,32) = 1,04$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,24) = 0,94$, ns).

ENGAGEMENT ET INFORMATION SIGNIFIANTE

Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Engagement/Information signifiante (voir le Tableau 11 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,31$;

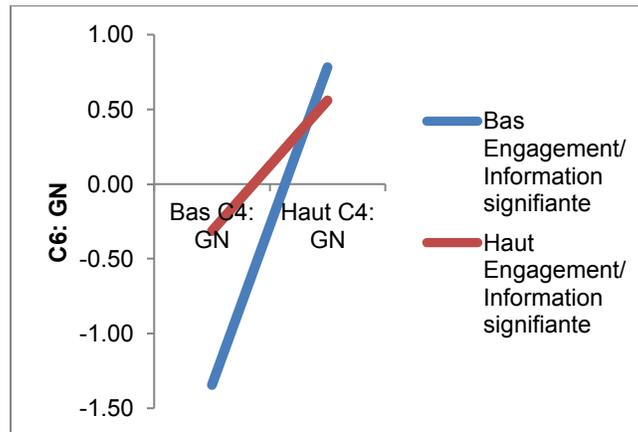
$F(4,32) = 3,60, p < 0,05$), la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3 ($\beta = 0,12, t = 0,79, ns$).

Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante rapportée par les étudiants (voir le Tableau 12 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,54 ; F(7,24) = 4\,076, p < 0,01$).

Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,18, t = 1,20, ns$). De plus, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6, mais démontrait une tendance ($\beta = -0,31, t = 1,84, p < 1,0$). En effet, les participants qui avaient plus apprécié ($\beta = 0,43, t = 2,41, p < 0,05$) ainsi que ceux qui avaient moins apprécié ($\beta = 1,06, t = 3,56, p < 0,001$) l'Engagement/Information signifiante ont tous montré une amélioration dans les GN réussis entre les C4 et les C6 (voir *Graphique 6*). L'interaction entre les C1 et les C6 et l'Engagement/Information signifiante n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,18, t = 1,20, ns$).

Graphique 6 Interaction entre les GN réussis de la C4 et l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante sur les GN réussis de la C6



Amélioration des verbes de la C1 à la C3

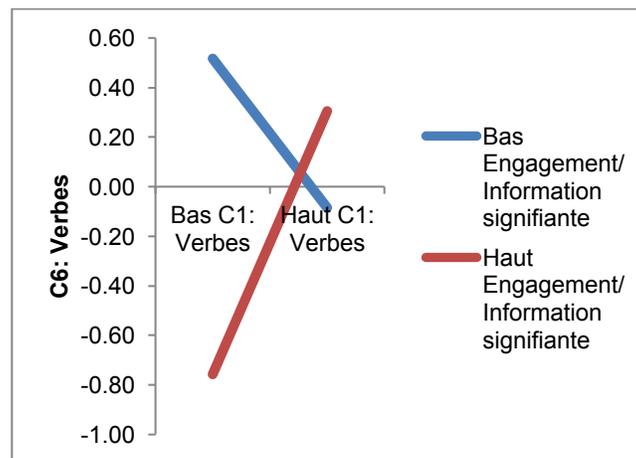
Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relative à l'Engagement/Information signifiante (voir le Tableau 11 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de ceux qui ont moins apprécié l'Engagement/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur l'Engagement/Information signifiante) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les verbes réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,25$; $F(4,32) = 2,72$, $p < 0,05$), mais que la variable modératrice n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans la C3 ($\beta = 0,23$, $t = 1,41$, ns).

Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante rapportée par les étudiants (voir le Tableau 12 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante. En premier lieu, les résultats

indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,49$; $F(7,24) = 3,30$, $p < 0,05$). Toutefois, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C1 et l'Engagement/Information signifiante. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6, mais démontrait une tendance ($\beta = 0,35$, $t = 1,84$, $p < 1,0$). Les participants qui avaient plus apprécié la Représentation/Information signifiante ont montré une amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = 0,53$, $t = 1,41$, ns), alors que ceux qui avaient moins apprécié l'Engagement/Information signifiante ont démontré une détérioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = -0,30$, $t = 1,26$, ns) (voir *Graphique 7*). L'interaction entre les C4 et les C6 et l'Engagement/Information signifiante n'était pas, pour sa part, un prédicteur significatif des résultats des verbes réussis dans les C6 ($\beta = -0,04$, $t = 0,20$, ns).

Graphique 7 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante sur les verbes réussis de la C6



Amélioration des adjectifs de la C1 à la C3

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(4,32) = 1,14$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,24) = 0,84$, ns).

REPRÉSENTATION ET AUTONOMIE

Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à la Représentation/Autonomie (voir le Tableau 13 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de la Représentation/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de la Représentation/Autonomie) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,35$; $F(4,32) = 4,34$, $p < 0,01$), la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3 ($\beta = 0,18$, $t = 1,19$, ns).

Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de la Représentation/Autonomie rapportée par les étudiants (voir le Tableau 14 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de la Représentation/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de la Représentation/Autonomie. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,50$; $F(7,24) = 3,44$, $p < 0,05$).

Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de la Représentation/Autonomie. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,05$, $t = 0,33$, ns). De plus, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de la Représentation/Autonomie n'était pas un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = -0,23$, $t = 1,24$, ns).

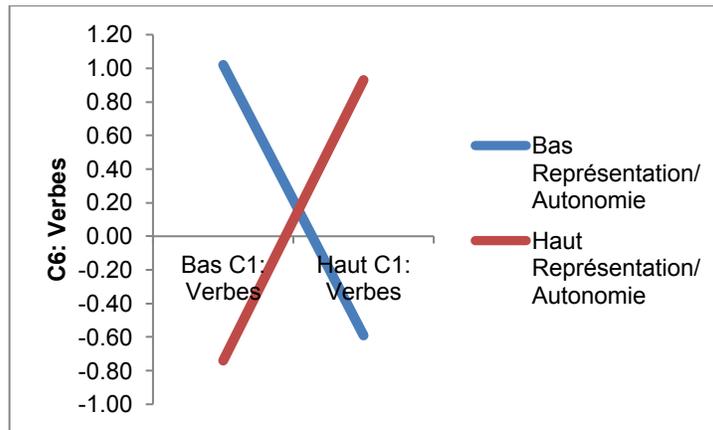
Amélioration des verbes de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relative à la Représentation/Autonomie (voir le Tableau 13 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de ceux qui ont moins apprécié la Représentation/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur la Représentation/Autonomie) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les verbes réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,27$; $F(4,32) = 2,93$, $p < 0,05$), mais que la variable modératrice n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans la C3 ($\beta = 0,29$, $t = 1,66$, ns).

Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

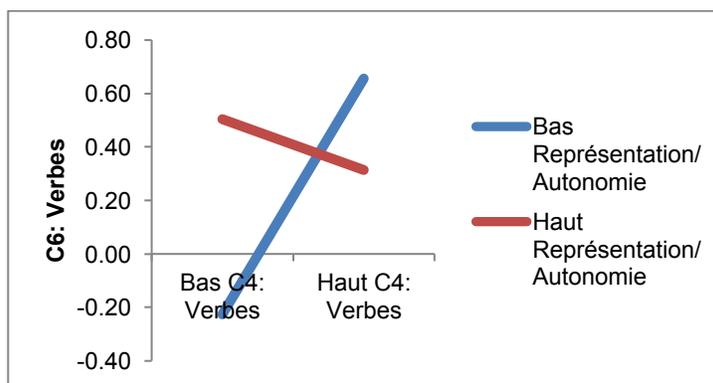
Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de la Représentation/Autonomie rapportée par les étudiants (voir le Tableau 14 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de la Représentation/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de la Représentation/Autonomie. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,58$; $F(7,24) = 4,36$, $p < 0,01$). De plus, le modèle montre l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C1 et la Représentation/Autonomie. En effet, cette interaction était un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,64$, $t = 3,10$, $p < 0,01$). Les participants qui avaient plus apprécié la Représentation/Autonomie ont montré une amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = 0,84$, $t = 2,39$, $p < 0,05$), alors que ceux qui avaient moins apprécié la Représentation/Autonomie ont démontré une détérioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = -0,81$, $t = 2,73$, $p < 0,05$) (voir *Graphique 8*).

Graphique 8 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de la Représentation/Autonomie sur les verbes réussis de la C6



L'interaction entre les C4 et les C6 et la Représentation/Autonomie n'était pas un prédicteur significatif des résultats des verbes réussis dans les C6, mais démontrait une tendance ($\beta = -0,37$, $t = 1,77$, $p < 1,0$). Les participants qui avaient plus apprécié la Représentation/Autonomie ont montré une détérioration dans les verbes réussis entre les C4 et les C6 ($\beta = -0,41$, $t = 1,22$, ns), cependant, celle-ci n'est pas significative donc ne démontre pas un réel changement dans cette tâche. Ceux qui ont moins apprécié la Représentation/Autonomie ont démontré une amélioration dans les verbes réussis entre les C4 et les C6 ($\beta = 0,44$ $t = 1,41$, ns), mais celle-ci n'était pas significative. (voir Graphique 9).

Graphique 9 Interaction entre les verbes réussis de la C4 et l'appréciation de la Représentation/Autonomie sur les verbes réussis de la C6



Amélioration des adjectifs de la C1 à la C3

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(4,32) = 1,04$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

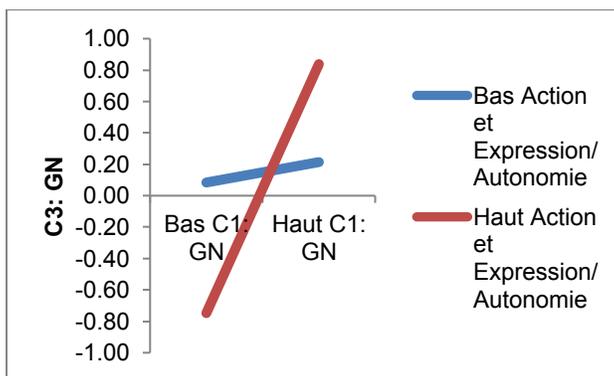
Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,24) = 0,88$, ns).

ACTION ET EXPRESSION ET AUTONOMIE

Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Action et Expression/Autonomie (voir le Tableau 15 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,38$; $F(4,31) = 4,71$, $p < 0,01$), la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3, mais démontrait une tendance ($\beta = 0,31$, $t = 1,95$, $p < 1,0$). Les participants qui avaient plus apprécié ($\beta = 0,79$, $t = 4,02$, $p < 0,001$) ainsi que ceux qui avaient moins apprécié ($\beta = 0,07$, $t = 0,23$, ns) l'Action et Expression/Autonomie ont montré une amélioration dans les GN réussis entre les C1 et les C3. Cependant, pour celle-ci, elle n'était pas significative. (voir *Graphique 10*).

Graphique 10 Interaction entre les GN réussis de la C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie sur les GN réussis de la C3

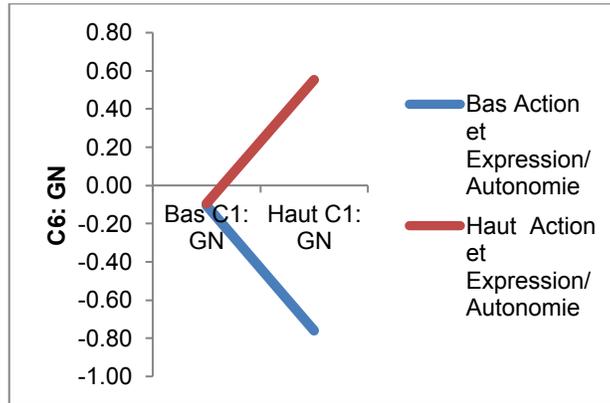


Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie rapportée par les étudiants (voir le Tableau 16 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,62$; $F(7,23) = 5,42$, $p < 0,01$).

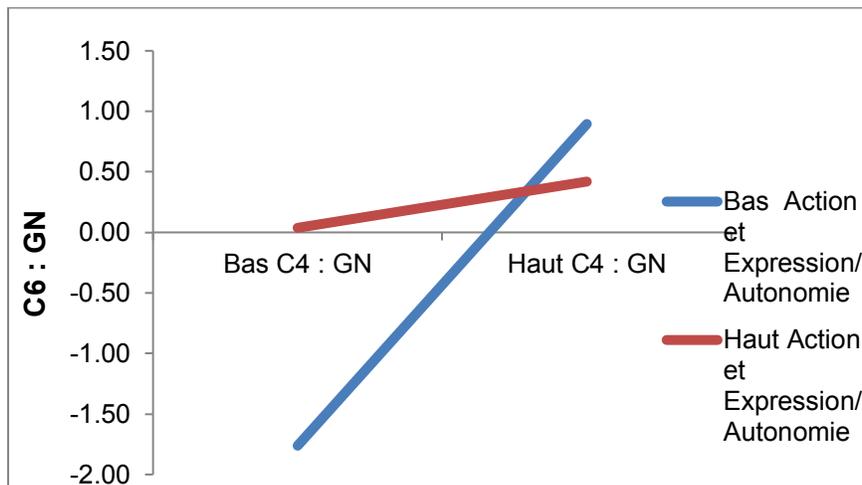
Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6, mais démontrait une tendance ($\beta = 0,30$, $t = 2,03$, $p < 1,0$). Les participants qui avaient plus apprécié l'Action et Expression/Autonomie ont montré une amélioration dans les GN réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = 0,32$, $t = 1,71$, ns), alors que ceux qui avaient moins apprécié l'Action et Expression/Autonomie ont démontré une détérioration dans les GN réussis entre les C1 et les C6 ($\beta = -0,32$, $t = 1,43$, ns), mais cette dernière n'était pas significative (voir *Graphique 11*).

Graphique 11 Interaction entre les GN réussis de la C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie sur les GN réussis de la C6



De plus, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie était un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = -0,46$ $t = 2,58$, $p < 0,05$). Les participants qui avaient plus apprécié ($\beta = 0,19$, $t = 0,10$, ns) ainsi que ceux qui avaient moins apprécié ($\beta = 0,33$ $t = 2,07$, $p < 0,05$) l'Action et Expression/Autonomie ont montré une amélioration dans les GN réussis entre les C4 et les C6 (voir *Graphique 12*).

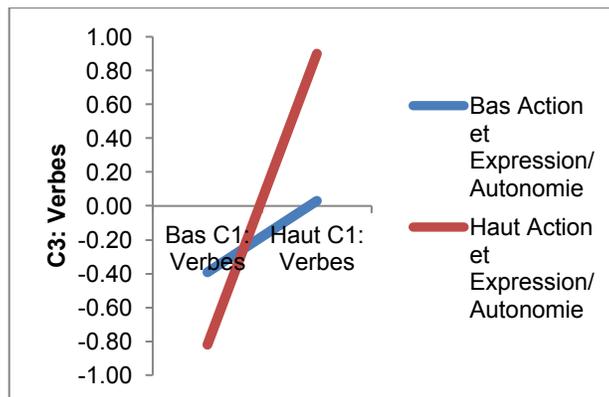
Graphique 12 Interaction entre les GN réussis de la C4 et l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie sur les GN réussis de la C6



Amélioration des verbes de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Action et Expression/Autonomie (voir le Tableau 15 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de ceux qui n'ont pas apprécié l'Action et Expression/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur l'Action et Expression/Autonomie) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les verbes réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,28$; $F(4,31) = 2,95$, $p < 0,05$). La variable modératrice n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans la C3, mais démontrait une tendance ($\beta = 0,33$, $t = 1,79$, $p < 1,0$). Les participants qui avaient plus apprécié ($\beta = 0,86$, $t = 3,20$, $p < 0,01$) ainsi que ceux qui avaient moins apprécié ($\beta = 0,21$, $t = 0,86$, ns) l'Action et Expression/Autonomie ont montré une amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C3, mais, cette dernière n'était pas significative (voir *Graphique 13*).

Graphique 13 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie sur les verbes réussis de la C3



Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie rapportée par les étudiants (voir le Tableau 16 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Action et

Expression/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,50$; $F(7,23) = 3,31$, $p < 0,05$). Le modèle ne montrait pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C1 et l'Action et Expression/Autonomie. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,22$, $t = 0,91$, ns). De plus, le modèle ne montrait pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C4 et l'Action et Expression/Autonomie. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,08$, $t = 0,33$, ns).

Amélioration des adjectifs de la C1 à la C3

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(4,31) = 0,91$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,23) = 1,02$, ns).

ENGAGEMENT ET AUTONOMIE

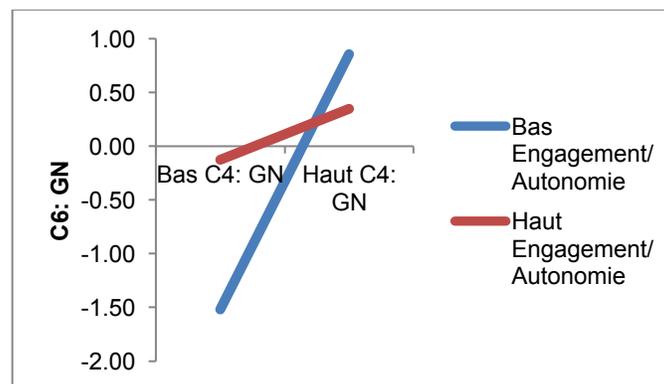
Amélioration des GN de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration de l'emploi du GN, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Engagement/Autonomie (voir le Tableau 17 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de l'Engagement/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les GN réussis dans les C1 sur l'appréciation de l'Engagement/Autonomie) a été entrée. Même si les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les GN réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,356$; $F(4,32) = 4,55$, $p < 0,01$), la variable modératrice n'était toutefois pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans la C3 ($\beta = 0,25$, $t = 1,70$, ns).

Amélioration des GN de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration de l'emploi du GN entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Engagement/Autonomie rapportée par les étudiants (voir le Tableau 18 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des GN dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Engagement/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des GN réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Engagement/Autonomie. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des GN réussis dans les C6 ($R^2 = 0,57$; $F(7,24) = 4,74$, $p < 0,01$). Cependant, le modèle ne montre pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des GN réussis dans les C1 et l'appréciation de l'Engagement/Autonomie. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des GN réussis dans les C6 ($\beta = 0,24$, $t = 1,52$, ns). Toutefois, l'interaction entre les C4 et les C6 et l'appréciation de l'Engagement/Autonomie était un prédicteur significatif des résultats des GN réussis dans les C6 ($\beta = -0,43$, $t = 2,32$, $p < 0,05$). En effet, les participants qui avaient plus apprécié ($\beta = 0,24$, $t = 1,29$, ns) ainsi que ceux qui avaient moins apprécié ($\beta = 1,19$, $t = 3,71$, $p < 0,001$) l'Engagement/Autonomie ont tous montré une amélioration dans les GN réussis entre les C4 et les C6 (voir *Graphique 14*).

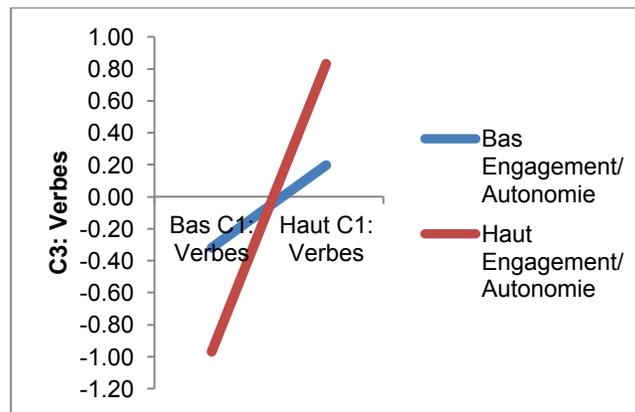
Graphique 14 Interaction entre les GN réussis de la C4 et l'appréciation de l'Engagement/Autonomie sur les GN réussis de la C6



Amélioration des verbes de la C1 à la C3

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été menée pour évaluer si l'amélioration des verbes, entre la C1 et la C3, a été pondérée par l'appréciation des participants en ce qui concerne les questions relatives à l'Engagement/Autonomie (voir le Tableau 17 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1 et les résultats sur l'appréciation de ceux qui n'ont pas apprécié l'Engagement/Autonomie ont été saisis. Lors de l'étape 2, la variable modératrice (rapport entre les verbes réussis dans les C1 sur l'Engagement/Autonomie) a été entrée. Les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats comparant les verbes réussis de la C1 à la C3 ($R^2 = 0,29$; $F(4,32) = 3,24$, $p < 0,05$). La variable modératrice n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans la C3, mais démontrait une tendance ($\beta = 0,32$, $t = 1,81$, $p < 1,0$). Les participants qui avaient plus apprécié ($\beta = 0,90$, $t = 3,33$, $p < 0,01$) ainsi que ceux qui avaient moins apprécié ($\beta = 0,26$, $t = 0,17$, ns) l'Engagement/Autonomie ont montré une amélioration dans les verbes réussis entre les C1 et les C3, mais cette dernière n'était pas significative (voir Graphique 15).

Graphique 15 Interaction entre les verbes réussis de la C1 et l'appréciation de l'Engagement/Autonomie sur les verbes réussis de la C3



Amélioration des verbes de la composition C1 à la C6.

Une analyse de régression multiple hiérarchique a été conduite afin de tester si l'amélioration des verbes réussis entre les C1 et les C6 et entre les C4 et les C6 a été pondérée par l'appréciation de l'Engagement/Autonomie rapportée par les étudiants (voir le Tableau 18 en Annexe 6). Lors de l'étape 1, les résultats des verbes réussis dans les C1, les C3 et les C4 ainsi que l'appréciation de l'Engagement/Autonomie ont été saisis.

Lors de l'étape 2, la variable modératrice a été ajoutée au modèle. Celle-ci correspond au rapport des verbes réussis dans les C1 et les C4 sur l'appréciation de l'Engagement/Autonomie. En premier lieu, les résultats indiquaient que le modèle justifiait une portion significative de la variance des résultats des verbes réussis dans les C6 ($R^2 = 0,47$; $F(7,24) = 3,09$, $p < 0,05$). Le modèle ne montrait pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C1 et l'Engagement/Autonomie. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,18$, $t = 0,76$, ns). De plus, le modèle ne montrait pas l'importance du pouvoir prédictif entre l'interaction des résultats des verbes réussis dans les C4 et l'Engagement/Autonomie. En effet, cette interaction n'était pas un prédicteur significatif des valeurs des verbes réussis dans les C6 ($\beta = 0,05$, $t = 0,24$, ns).

Amélioration des adjectifs de la C1 à la C3

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C3 ($F(4,32) = 1,05$, ns).

Amélioration des adjectifs de la composition C1 à la C6.

Les résultats indiquaient que le modèle ne justifiait pas une portion significative de la variance des adjectifs en C6 ($F(7,24) = 1,17$, ns).

Chapitre 5 : Discussion

Le premier objectif de la recherche était d'appliquer le modèle de la CUA dans un cours de français langue seconde de niveau 1 (602-100-MQ) au collégial. Les deux autres objectifs visaient à mesurer, tout d'abord, l'amélioration du français écrit à travers quatre épreuves standards et finalement, de mettre en perspective les résultats quantitatifs de cette amélioration avec les principes de la CUA et l'appréciation desdits principes par les étudiants.

Application de la CUA

Pour le premier objectif, il convient de se référer au chapitre 3, sous la section Recherche-action, section dans laquelle nous discutons de l'application de la CUA dans le cours de niveau 1 en FLS. Les résultats statistiques du tableau de croisement des principes avec l'appréciation des étudiants, l'amélioration du français écrit et les outils et stratégies sont intimement liés à cet objectif. Nous y reviendrons lors de l'analyse de ces résultats dans la section des *Croisements et appréciation des résultats*.

Compositions progressives

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

Les verbes

Les résultats des analyses ANOVA, concernant les verbes et se référant aux cinq hypothèses, sont significatifs au travers des quatre compositions sans différence entre les étudiants avec ou sans diagnostic. Les résultats montrent que tous, sans distinction, ont amélioré leur maîtrise des verbes conjugués. Un tout premier objectif est dès lors déjà atteint : aucun étudiant n'est exclu dans l'amélioration de la conjugaison des verbes. Les étudiants avec un diagnostic bénéficient au même titre que ceux sans diagnostic des stratégies et outils CUA proposés pour les aider à s'améliorer dans leur compétence

d'écriture des verbes en FLS, rejoignant ainsi l'assertion de Dubé et Sénécal (2010) « Ce qui peut être aidant pour un étudiant ayant des troubles d'apprentissage peut l'être pour les autres étudiants. ».

Pour les trois premières hypothèses, nous avons cherché à évaluer l'amélioration des verbes à l'intérieur de chacune des séries. Dans ces analyses, nous n'avons pas comparé la composition initiale C1 à la composition finale C6, car chacune, appartenant à des séries de compositions différentes, porte sur des temps de verbes différents. Nous voulions tout d'abord évaluer l'impact du soutien échelonné (Point de contrôle 5.3 : *Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance*) sur l'amélioration de l'écrit des étudiants à travers les compositions progressives.

Pour les verbes attendus conjugués, dans la série C1-C3, les résultats ne sont pas significatifs. En effet, la grande majorité des étudiants, en début de session, a encore de la difficulté à identifier uniquement un verbe dans une phrase. Les verbes attendus conjugués sont tous les verbes avec ou sans erreur. Dans la première série de compositions, le ratio d'un verbe conjugué par phrase de base n'est pas toujours atteint. Les étudiants sont encore en apprentissage dans cette première série, et lors de la C1, ils ont de la difficulté à répondre à toutes les consignes (250 mots, 20 verbes bien conjugués et différents au présent) ; le défi est donc toujours difficile à relever. Le progrès est toutefois significatif à l'intérieur de la dernière série, entre la C4 et la C6. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la différence entre ces deux séries, les premiers relevant de l'étalement des compositions, les suivants, de l'appropriation des divers outils et stratégies enseignés aux étudiants, de la systématisation des consignes, ainsi que de la réflexion de l'étudiant suite à la rétroaction de l'enseignante. Ces facteurs sont tous liés à l'approche CUA mise en place dans le cadre de cette recherche. Mais ils sont également liés au temps d'apprentissage nécessaire pour faire de l'étudiant, selon le cadre conceptuel de la CUA, un apprenant expert (*Expert Learner*²⁵). Ces stratégies et outils permettent donc aux étudiants d'identifier de manière significative, dans la deuxième série, le verbe attendu conjugué correctement ou pas. Cela est une première étape atteinte.

²⁵ D'après la définition de CAST, [http : //www.udlcenter.org/aboutudl/expertlearners](http://www.udlcenter.org/aboutudl/expertlearners)

Ensuite, dans le cadre de la deuxième hypothèse, *le nombre de verbes réussis va augmenter entre la C1 et la C3 et entre la C4 et la C6*, une deuxième étape est atteinte puisque les analyses statistiques nous permettent de vérifier une diminution du nombre des erreurs sur les verbes réussis aux temps demandés dans les consignes des compositions, à l'intérieur même des séries. On constate ainsi une plus grande maîtrise de la conjugaison des verbes de la part des étudiants : ils identifient le verbe conjugué et sont de plus en plus capables de le mettre au temps demandé. On se souviendra que la première série emploie le présent de l'indicatif, un temps simple, alors que la deuxième série exige, pour sa part, l'emploi du passé composé. Ce dernier est un temps qui favorise un plus grand nombre d'erreurs, chez des scripteurs non francophones, par sa structure propre, choix de l'auxiliaire, temps de l'auxiliaire, choix du participe passé, accord ou non du participe passé avec le sujet. Malgré ces défis, les étudiants ont pu démontrer la maîtrise de la conjugaison des verbes dans les deux séries de compositions progressives.

Lorsque l'on se penche sur le rapport entre le nombre de verbes réussis différents sur le nombre de verbes réussis, hypothèse 3, soit l'analyse de la variété des verbes, les résultats ne sont significatifs qu'à partir de la C4. Par cette analyse, nous tentons de vérifier si le lexique verbal est toujours aussi répétitif. Les étudiants atteignent davantage les objectifs d'écriture en répondant mieux aux consignes qui sont les mêmes à cet effet tout au long de la session, soit d'écrire 20 verbes différents au temps demandé (présent ou passé composé selon la série) parce qu'ils ont développé leurs compétences à travers l'étayage des compositions.

Les deux dernières hypothèses portent sur les rapports entre deux variables, mettant toujours en premier terme les verbes réussis au temps demandé. Nous avons toujours cherché à évaluer l'amélioration à l'intérieur de chacune des séries de composition, nous avons également ajouté la comparaison entre la composition initiale C1 et la composition finale C6 afin d'évaluer le progrès sur les verbes conjugués réussis en excluant, cette fois-ci, l'impact possible du soutien échelonné à l'intérieur des séries de compositions.

Lorsque nous avons évalué le rapport du nombre de verbes réussis sur le nombre de verbes attendus conjugués, les résultats étant significatifs à l'intérieur des deux séries, ceux-ci démontraient une amélioration dans la conjugaison des verbes pour chacun des temps demandés. À l'intérieur de chaque série, les étudiants étaient donc plus en mesure

d'identifier la place du verbe et de corriger sa forme. Entre les C1 et les C6, il y avait également une différence, mais celle-ci n'était toutefois pas significative. L'impact du soutien échelonné sur un même temps de verbe est à nouveau souligné par ces résultats : les séries mettent en lumière une amélioration qui n'est pas aussi évidente entre les compositions initiales, C1, et finales, C6, qui portent respectivement sur deux temps de verbe différents qui sollicitent des compétences cognitives différentes, le présent et le passé composé.

En ce qui concerne la dernière hypothèse sur les verbes, *le rapport entre le nombre de verbes réussis sur le nombre total de mots va augmenter entre la C1 et la C3, entre la C4 et la C6 et la C1 et C6*, les résultats étaient significatifs à l'intérieur des deux séries ainsi que dans celle entre la composition initiale et la finale. Ainsi, les étudiants, en dépit du temps de verbe demandé, ont été capables d'augmenter le nombre de verbes réussis sur le nombre de mots de leur composition.

Les analyses statistiques mettent donc en évidence qu'il y a toujours un progrès dans la dernière série de compositions avec une diminution du nombre d'erreurs, une augmentation du nombre de verbes réussis globalement, ainsi qu'une variété dans le choix des verbes différents. Le progrès est moins présent dans la première série : les étudiants sont au début de leur apprentissage.

« L'étayage est une intervention didactique qui est mise en place intentionnellement par l'enseignant. Cette intervention est programmée dans le but de faire réaliser une tâche par l'apprenant. Elle dirige [ce dernier] vers la réussite de la tâche grâce à la mise en place de petites étapes compréhensibles. Pour l'apprenant, l'étayage peut être un moyen de remédier à des insuffisances, de combler des manques, de réparer des maladresses (Vasseur, 2005, citée par Vallat, 2012).

Ce schéma atteste de l'application de la systématisation des stratégies sur une durée plus longue que celle de l'unique première série. Fait plus notable, cette même systématisation des stratégies outille toutefois les étudiants dès la première série afin de leur permettre de conjuguer leurs verbes aux temps demandés, dans le rapport des verbes réussis sur les verbes attendus conjugués et dans le rapport du nombre de verbes réussis sur le nombre de mots rédigés : ils atteignent l'objectif de mieux identifier et mieux conjuguer leurs verbes, et ce, dès la première série.

Les groupes nominaux (GN)

Le groupe nominal est un élément essentiel de la phrase de base. Notre pratique nous permet de constater qu'il est particulièrement difficile à maîtriser pour des étudiants anglophones et allophones. En effet, sa structure avec un déterminant obligatoire en français, la nécessité d'identifier le genre et le nombre du nom, d'appliquer les modifications sur le déterminant et l'adjectif, de trouver la place appropriée pour l'adjectif, toutes ces tâches exigent un défi de taille pour les étudiants du niveau 1 en FLS. À nouveau, ici, les résultats des analyses ANOVA montraient qu'aucun effet significatif entre les groupes d'étudiants avec ou sans diagnostic n'avait pu être détecté au travers des quatre compositions. Les résultats les plus conservateurs (analyse menée avec la correction Greenhouse-Geisser) montraient donc que l'ensemble des apprenants avait amélioré sa maîtrise de la structure du groupe nominal en français. Un autre objectif est dès lors atteint. Les étudiants avec un diagnostic bénéficient, au même titre que ceux sans diagnostic, des stratégies et outils CUA proposés pour les aider à s'améliorer dans leur compétence d'écriture du groupe nominal en FLS : aucun étudiant n'est exclu dans l'amélioration de la réalisation de cette tâche ardue. En effet, l'enseignement de cet élément, le groupe nominal, passe par l'acquisition de plusieurs notions distinctes comme nous venons de les énumérer en plus des difficultés orthographiques courantes pour tout scripteur en français. Nos hypothèses découlent directement de toutes ces contraintes et difficultés : les étudiants sont amenés dans le cadre du cours à devenir plus conscients de la tâche à réaliser et à apporter les corrections nécessaires pour atteindre la structure attendue du groupe nominal grâce aux stratégies et outils CUA proposés tout au long de la session.

Nous avons voulu tout d'abord obtenir une vision globale de la situation quant aux groupes nominaux dans les compositions de nos étudiants. Nous sommes allées vérifier le rapport entre les groupes nominaux réussis sur le total des groupes nominaux : globalement, ces moyennes avaient significativement augmenté à travers les quatre compositions. Nous avons affiné les analyses pour obtenir un regard à l'intérieur des séries de compositions : à nouveau, les moyennes des groupes nominaux réussis avaient augmenté. Toutefois, cette observation n'a pu être confirmée entre la composition initiale, C1 et finale, C6. Cela peut être expliqué par le type de sujet proposé dans les deux compositions. En effet, le premier sujet suggère l'emploi d'un groupe nominal à réemployer dans le fil de la composition et souvent répété (voir Annexe 4 sujet C1) alors que le dernier sollicite

davantage, l'usage de pronoms personnels pour remplacer certains groupes nominaux. Le nombre de ceux-ci en est donc réduit considérablement.

Ensuite, nous voulions examiner la capacité des étudiants à réduire et contrôler davantage le nombre d'erreurs dans leurs groupes nominaux. Notre objectif était de vérifier si la somme des erreurs dans les groupes nominaux tentés avait diminué à l'intérieur des séries ainsi qu'entre la composition initiale et finale : les analyses ont confirmé cette diminution de manière significative. Nous avons poussé plus loin encore le champ d'investigation en nous penchant spécifiquement sur la présence ou non du déterminant. À nouveau, les analyses ont montré, à l'intérieur des séries, ainsi qu'entre la composition initiale et la finale, une diminution des GN sans déterminant, et cela, toujours sans distinction entre les étudiants avec ou sans diagnostic.

Finalement, nous avons regardé spécifiquement le cas des accords dans les groupes nominaux. Les analyses témoignaient d'une diminution des accords erronés dans la première série, entre la C1 et la C3. Toutefois, ce modèle n'a pas été retrouvé entre la C4 et la C6 ni entre la C1 et la C6. Cela peut être expliqué par le fait que le véritable défi des étudiants dans la deuxième série porte sur les verbes. En effet, les consignes orales, écrites, explicites ainsi que leurs propres efforts y sont étroitement reliés. Le regard critique des étudiants est porté sur un autre constituant tout aussi important sinon plus dans leurs défis à relever : celui de conjuguer correctement les verbes au passé composé. Entre la C1-C6, nous pouvons faire la même observation que lors des analyses sur le rapport du nombre de groupes nominaux réussis sur le nombre total des groupes nominaux : ceci peut être expliqué par le type de sujet proposé dans les deux compositions. Le nombre de groupes nominaux en C6 est considérablement réduit et le premier défi à relever est toujours celui de bien conjuguer leurs verbes. Cette constatation confirme l'idée du besoin pour l'étudiant en apprentissage d'y aller par étape. Ceux-ci ne peuvent acquérir toutes les habiletés en même temps dans le cadre temporel imparti (45 heures d'enseignement de FLS par session), par conséquent ils doivent prioriser. Les résultats des analyses nous montrent donc que la compréhension des accords dans le groupe nominal reste difficile lorsque l'on rajoute cette habileté sur la maîtrise des verbes au passé composé.

Les adverbes

Aucun des résultats des analyses ANOVA, concernant les adverbes et se référant aux trois hypothèses de départ, n'est significatif au travers des quatre compositions. En somme, les étudiants ne démontrent pas de changement majeur dans leur emploi des adverbes. Ce résultat s'explique par le fait que les adverbes ne sont exigés dans les consignes que dans les dernières compositions de chacune des séries (C3 et C6). Ceux-ci doivent être au nombre de dix minimum et bien placés, c'est-à-dire soit en début de phrase, soit derrière le verbe. L'adverbe, comme constituant de la phrase de base, est identifié lors des rédactions, mais peu enseigné somme toute, considérant que l'accent est mis sur le verbe et le groupe nominal. Pour avoir des résultats significatifs au plan statistique, il faudrait demander, dès la deuxième composition, l'emploi de dix adverbes et accorder davantage de temps dans l'apprentissage de cet élément de la phrase. Cela permettrait de mesurer la progression de ce constituant chez les étudiants. Toutefois, cela viendrait à l'encontre de l'enseignement progressif et étayé des éléments de la phrase et pourrait par conséquent nuire à l'appropriation des concepts grammaticaux.

Les adjectifs

Pour cette catégorie grammaticale de mots, les résultats des analyses ANOVA montraient qu'aucun effet significatif entre les groupes d'étudiants avec ou sans diagnostic n'avait pu être détecté au travers des quatre compositions, sauf dans le cas des adjectifs mal placés : les étudiants avec un diagnostic avaient bénéficié d'une plus grande diminution des erreurs alors que ceux sans diagnostic ne démontraient pas de grand changement dans leur amélioration. Ces résultats montraient donc que l'ensemble des apprenants avait amélioré sa maîtrise de l'adjectif, son orthographe, son accord et sa place dans la phrase ou dans le groupe nominal. Comme pour le groupe nominal et le verbe, l'objectif est atteint. Aucun étudiant n'est exclu dans l'amélioration de la réalisation de la tâche d'écriture.

Dans une première étape, les résultats montrent une augmentation du nombre d'adjectifs réussis à l'intérieur des deux séries de compositions ainsi qu'entre la composition initiale et finale, C1 et C6. Cette augmentation du nombre des adjectifs réussis est attendue puisque ceux-ci ont été enseignés dès le début de la session et exigés dès la deuxième composition. On voit donc une amélioration de l'adjectif dans le groupe nominal (accord

et place) et dans la phrase (participe passé et épithète) à travers les quatre compositions pour tous les étudiants.

Ensuite, nous avons voulu nous pencher sur la variété dans le choix des adjectifs. Les résultats montrent des différences significatives dans la première série et entre la C1 et la C6. Toutefois, dans la deuxième série, entre la C4 et la C6, il n'y avait pas de différence significative dans la diminution des adjectifs différents sur le nombre d'adjectifs réussis. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans cette série, les étudiants utilisent davantage de pronoms personnels pour remplacer les groupes nominaux dans le groupe sujet dans la C4 : il y a donc potentiellement moins d'adjectifs dans leurs phrases. Par ailleurs, une autre donnée à prendre en compte est celle de l'analyse grammaticale du passé composé : nous avons fait le choix d'expliquer aux étudiants que le participe passé employé avec l'auxiliaire être était à considérer comme un adjectif. Il a été codé comme tel dans toutes les compositions. Entre la C4 et la C6, le nombre de verbes au passé composé étant imposé, il y a eu peu de changement entre les deux compositions en ce qui concerne le nombre et la variété de ces adjectifs.

Quant à la question de la place de l'adjectif dans le groupe nominal (véritable défi pour les étudiants anglophones et allophones !), les résultats mettent en évidence le processus de l'apprentissage. En effet, la première série ne témoigne pas de différence significative dans la diminution des erreurs dans les adjectifs mal placés dans le groupe nominal, alors que la deuxième série en fait preuve. Lorsque nous comparons la première composition à la finale, nous trouvons seulement une tendance qui démontre cette différence recherchée. C'est dans cette question uniquement que lors des analyses de comparaison entre les deux groupes d'étudiants une différence a été retrouvée entre ceux avec et ceux sans diagnostic. Des analyses approfondies mettent en lumière que les étudiants avec diagnostic ont démontré une diminution des erreurs dans les adjectifs mal placés seulement dans la première série de composition. Lorsqu'on mesure la difficulté à maîtriser et appliquer ces règles, ces résultats illustrent véritablement que le processus d'apprentissage est en cours. Rien n'est encore cristallisé. Pourtant, on voit que cette notion est en processus d'acquisition et le travail d'étayage, ainsi que les stratégies et outils CUA, portent leurs fruits.

Les quatre règles de composition et la négation

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, ces règles de composition ne sont pas imposées dans la rédaction. Elles sont enseignées en classe et peuvent être rencontrées dans les épreuves standards ou non. N'étant pas spécifiquement citées dans les consignes comme obligatoires, elles sont, parfois, littéralement absentes. C'est la raison de la formulation « si le nombre total des apparitions de la Règle X est supérieur à 0, [...] » mais également la raison du peu de signification retrouvée dans les résultats.

Pour la règle A (deux verbes qui se suivent, le deuxième est à l'infinitif) et la négation, les analyses ne sont pas significatives au travers des quatre compositions. Un texte peut très bien être écrit sans avoir recours ni à l'une ni à l'autre règle. Il reste pour autant bien écrit.

La règle D (expression « beaucoup + de ») indiquait que les moyennes de la règle erronée étaient différentes à travers les quatre compositions, mais après le test post-hoc, il n'y avait pas de différence significative dans les séries de compositions. Il faut remarquer les tout petits chiffres dans le cadre de ces analyses.

La règle B (préposition + verbe à l'infinitif), pour sa part, était significative dans la première série et entre la composition initiale et finale. La deuxième série n'a pas fait montre de changement significatif. Ce qui nous intéresse ici est la variance entre la C1 et la C6, qui est significative et montre une diminution des règles B erronées sur l'ensemble des règles B tentées.

Finalement, pour la règle C (être + participe passé/adjectif + accord), règle particulièrement intéressante puisqu'elle relève de deux autres variables importantes déjà analysées : les verbes au passé composé, imposés dans les consignes de la deuxième série de compositions et les adjectifs, catégorie grammaticale difficile à maîtriser pour les apprenants. Les analyses montrent donc une diminution de la règle erronée entre la C1 et la C6 : l'apprentissage de la règle et la systématisation des stratégies appliquées lors des compositions à l'égard des adjectifs et des verbes ont porté leurs fruits.

Par ailleurs, il faut ajouter, comme dans toutes les autres analyses ANOVA qui portaient sur l'effet entre les groupes avec ou sans diagnostic, qu'aucune différence n'a été trouvée entre les deux groupes. Notre hypothèse de base selon laquelle la CUA bénéficie à tous

les apprenants est donc confirmée à nouveau par ces dernières analyses sur les quatre règles de composition et la négation.

Croisements et appréciation des étudiants

Nous cherchions à travers ces analyses à mettre en perspective, les lignes directrices de la CUA, les hypothèses concernant les croisements et l'appréciation des étudiants avec leur amélioration du français écrit au travers de leurs compositions. Nous avons croisé, comme expliqué dans le chapitre 3, les trois principes de la CUA avec les hypothèses et les questions du questionnaire 2 sur les bénéfices des stratégies et des outils CUA uniquement sur l'amélioration des verbes, celle des GN et celle des adjectifs. Cette dernière catégorie n'a pas donné suffisamment de variances pour aller plus loin dans les analyses. Cela ne nous a pas étonnées au vu des résultats trouvés lors des analyses ANOVA. L'adjectif étant traité aussi dans le GN, analysé seul, il donnait moins de réponses. Or, par ailleurs, nous avons été heureuses de découvrir que toutes les cases du tableau étaient comblées quant à l'amélioration des verbes et des GN : nous pouvions donc passer à une analyse de régression multiple hiérarchique. Nos objectifs pour retrouver des interactions entre les différentes variables dans chacune des neuf lignes directrices de la CUA étaient atteints. Nous pouvons dès lors considérer que des liens entre la réussite des verbes conjugués et la construction correcte du groupe nominal avec l'application de la CUA sont mis en évidence par ces interactions. Cette première observation est fondamentale : l'amélioration de deux constituants essentiels de la phrase de base ont des résultats significatifs dans toutes les cases du tableau. Cette relation significative à l'intérieur de chacune des cases met en évidence l'application des neuf lignes directrices de la CUA. Les questions du Q2 sur l'appréciation des outils et stratégies par les étudiants nous ont permis ensuite de discriminer ces interactions. Prenons le tableau des lignes directrices et observons, par le prisme des niveaux horizontaux (Accessibilité, Information signifiante et Autonomie), comment ces interactions se manifestent et ce qu'elles peuvent nous dire sur l'impact de la CUA.

La variable « avec diagnostic » a été rejetée dans le cadre de ces analyses, car les résultats des analyses de variance ANOVA nous confirmaient qu'il n'y avait aucune différence entre les groupes avec ou sans diagnostic pour toutes les hypothèses portant sur l'amélioration du français écrit au travers des quatre compositions.

Rappelons que ces analyses de régression multiple hiérarchique sont des prédictions : ces courbes nous donnent une idée de ce que pourraient être les résultats sur un échantillon plus large.

Notre troisième objectif était donc de montrer que le modèle de la CUA, appliqué en salle de classe, permet une amélioration du français écrit.

Au premier niveau, soit celui de **l'Accessibilité**, l'interaction entre les différentes séries de compositions et l'appréciation des outils et stratégies CUA par les étudiants, au croisement des trois lignes directrices, permet de prédire la réussite des verbes dans les différentes séries de composition. Ainsi, l'accès à plusieurs moyens de représentation de l'information,

- le temps alloué,
- la variété dans le choix des évaluations
- l'accès à une variété d'outils, de stratégies et de technologies permettant l'engagement de l'étudiant

a montré une tendance de l'amélioration des verbes chez ceux qui avaient plus apprécié le modèle CUA. Cette tendance se retrouve dans les trois différentes séries de compositions sur le plan de **l'Accessibilité**. Ce niveau est le premier atteint puisque les technologies d'aujourd'hui font en sorte que de nombreuses bonnes pratiques pédagogiques les utilisent par la force des choses. La CUA permet d'organiser ces bonnes pratiques et de les systématiser dans leur application. Or, les verbes, qui sont, par ailleurs, la notion grammaticale la plus travaillée dans le cadre de ce cours de niveau 1, voient leur amélioration étroitement liée à l'appréciation positive de ces stratégies CUA.

Les étudiants qui ont moins apprécié le modèle ont vu, pour leur part, une détérioration de leur maîtrise dans les verbes à l'écrit. Les questions du questionnaire Q2 se référaient à l'utilité des stratégies. Comme dans tout processus d'apprentissage, une part du travail appartient à l'étudiant qui doit s'approprier et employer pour son propre bénéfice les outils rendus accessibles. Il se peut que ceux qui ont moins apprécié les outils n'aient pas fait la démarche d'appropriation et n'aient pas vu ainsi, l'utilité de ces outils.

Pour deux des trois croisements de ce niveau, la Représentation et l'Engagement, la série significative de l'amélioration est celle qui couvre toute la session, donc qui compare la composition initiale à la composition finale. Les étudiants certes écrivent alors à deux temps différents, mais bénéficient de l'application du modèle CUA. Pour le croisement avec le principe de l'Action et Expression, la série qui témoigne de l'amélioration des verbes est la première, la C1-C3. C'est dans cette série que les étudiants sont exposés à de nouvelles technologies, à l'approche pédagogique des compositions progressives et à l'emploi des verbes au présent de l'indicatif.

En ce qui concerne à **l'Information signifiante**, l'interaction entre les compositions et l'appréciation du modèle permet de prédire à nouveau, comme lors du niveau de **l'Accessibilité**, l'amélioration des verbes dans les C6, comparés à ceux de la C1. Se rajoute également dans le principe de l'Engagement, l'amélioration du GN dans la deuxième série, entre la C4 et la C6. La variété des moyens de représentation, d'outils technologiques proposés, la variété dans le choix des évaluations, la variété des stratégies proposées participent, cette fois-ci, à l'appréciation de ces approches pour rendre l'information plus signifiante pour l'étudiant et ont un impact sur la réussite des verbes.

En ce qui concerne l'amélioration des GN dans la deuxième série, au croisement du principe de l'Engagement et du niveau de **l'Information signifiante**, rappelons, tout d'abord, que dans cette série de compositions, l'accent est vraiment mis sur la difficulté de conjuguer les verbes au passé composé. Les GN sont toujours exigés et les règles apprises lors de la première série sont toujours les mêmes. Même si les GN sont en moins grand nombre dans les compositions, leur amélioration est ici fort intéressante puisqu'elle illustre le temps nécessaire à l'apprentissage. Et c'est sur le plan de l'engagement que les étudiants ont ressenti l'effet de la CUA, grâce, encore et toujours, à la variété des stratégies et des outils qui permettent cet engagement, mais également, grâce à la rétroaction dans le cadre des compositions progressives qui les a fait se sentir plus en contrôle dans leur processus d'écriture. Il est à remarquer que les étudiants, qui ont moins apprécié les outils et les stratégies, en ont quand même bénéficié à travers les compositions au même titre que ceux qui les avaient plus appréciés. Ainsi, l'ensemble des étudiants ont réussi à atteindre une plus grande compétence dans l'écriture du GN au

niveau de l'engagement ! Tout le travail qui se fait en amont par les étudiants eux-mêmes s'illustre dans les deux courbes du *Graphique 6*.

Quant à l'**Autonomie**, l'interaction entre les compositions et l'appréciation du modèle permet de prédire à nouveau, comme pour les deux premiers niveaux l'amélioration des verbes et des GN dans les séries de compositions progressives. C'est la ligne où l'on retrouve le plus de résultats significatifs. C'est à ce niveau que l'on donne aux étudiants les outils pour travailler et devenir vraiment autonomes dans leur apprentissage sur les plans de la compréhension, des fonctions exécutives et de l'autorégulation. Au croisement de l'**Autonomie** avec la Représentation, le fait d'offrir plusieurs possibilités sur le plan de la compréhension a permis aux étudiants qui avaient plus apprécié ces outils d'améliorer leurs verbes dans la série C1-C6, donc dans la série qui couvre l'ensemble de l'apprentissage, sans égard au travail interne dans chacune des séries. Toutefois, dans ce croisement, spécifiquement pour la série C4-C6, les étudiants qui ont moins apprécié les outils étaient ceux qui ont démontré une amélioration. Ceux qui ont plus apprécié n'ont pas vu, pour leur part, de changement dans leur amélioration des verbes dans cette série. De plus, il faut noter que dans les deux cas, l'amélioration des verbes en C6 n'était pas significative. Par conséquent, cette situation ne démontre pas de vrai changement dans la compétence. Au vu du graphique 8 qui montre l'interaction entre l'appréciation et l'amélioration des verbes, dans la série qui compare la composition initiale C1 à la finale, C6, le manque de changement dans la série C4-C6 peut être expliqué par le niveau de difficulté pour les étudiants anglophones et allophones d'écrire au passé composé en français. L'apprentissage prend du temps et l'amélioration à l'écrit également.

Au croisement de l'**Autonomie** avec le principe de l'Action et Expression, le fait d'offrir plusieurs possibilités sur le plan des fonctions exécutives a permis à tous les étudiants, quel que soit leur degré d'appréciation des outils et des stratégies, d'améliorer leurs compétences à l'intérieur de chacune des deux séries de compositions progressives. Nous constatons, pour la première fois, que cela a un impact sur tous les étudiants, autant dans l'amélioration des verbes que dans celle des GN. C'est lors de l'utilisation des outils et stratégies reliés aux fonctions exécutives que les étudiants ont ressenti les effets de l'application de la CUA sur le plan du « Comment faire ». Les stratégies et les outils qui les ont accompagnés dans l'atteinte du sentiment de plus d'autonomie dans leur apprentissage sont : le guide d'autocorrection et la lecture de tout texte à voix haute qui

visaient à développer l'autonomie, la manière dont l'information était rendue disponible aux étudiants et les rétroactions dans le cadre des compositions progressives qui visaient à offrir plus de contrôle dans leur processus d'écriture. Cela est très encourageant puisque notre intention est d'outiller les étudiants pour devenir plus autonomes dans leur écriture, dans le cadre des 45 heures de cours imparties.

Au croisement de l'**Autonomie** avec le principe de l'Engagement, le fait d'offrir plusieurs possibilités sur le plan de l'autorégulation a permis à tous les étudiants, nonobstant le degré d'appréciation des outils et des stratégies, d'améliorer leurs verbes et leurs GN dans deux séries de compositions progressives. L'interaction entre l'amélioration des verbes et des GN au croisement de l'**Autonomie** et de l'Engagement illustre l'atteinte d'une meilleure révision chez tous les étudiants et leur capacité d'autoévaluation et de réflexion grâce aux outils et stratégies CUA auxquels ils ont été exposés. L'emploi d'Antidote, du guide d'autocorrection, la rétroaction dans le cadre des compositions ainsi que la gestion du temps alloué pour toutes les évaluations a permis aux étudiants de s'engager davantage dans leur processus d'écriture et de ressentir un meilleur contrôle dans leurs techniques d'autorégulation.

Sur le plan de l'**Autonomie** donc, ce troisième niveau horizontal, objectif ultime à atteindre pour l'enseignant, celui de l'étudiant autonome dans son apprentissage, les trois lignes directrices de la CUA sont toutes rejointes tant dans l'amélioration des verbes que dans celle des GN. Sur les plans de la compréhension, des fonctions exécutives et de l'autorégulation, le modèle permet de prédire l'amélioration de ces deux éléments essentiels de la phrase de base. La variété des moyens de représentation, des stratégies et des outils qui sollicitent l'engagement ont permis aux étudiants de se sentir plus en contrôle dans leur processus d'écriture.

Impacts de la CUA sur l'amélioration du français écrit

En somme, à l'issue de toutes ces analyses quantitatives, nous pouvons observer que les étudiants qui ont été exposés au modèle de la CUA dans le cadre de leur cours de FLS de niveau 1 ont tous amélioré leur français écrit sur le plan de la conjugaison des verbes et de l'emploi correct du groupe nominal. Ces deux éléments essentiels de la phrase de base sont les constituants grammaticaux sur lesquels, en tant qu'enseignantes de ce niveau, nous avons passé le plus de temps. Nous sommes fort aises de découvrir que

tous les étudiants sont rejoints par cette observation : avec ou sans diagnostic, aucune différence n'est faite, tous voient une amélioration des deux éléments grammaticaux au travers des quatre compositions progressives qui favorisent l'étayage dans l'apprentissage et donc la consolidation des compétences. Nous pouvons considérer, dès lors, que le modèle de la CUA favorise l'inclusion. Le modèle n'exclut pas, mais semble convenir à l'ensemble des étudiants. Deux de nos hypothèses principales sont alors atteintes :

la notion de flexibilité appliquée à travers le prisme des trois principes de la CUA rejoint la variabilité de tous les étudiants,

et

les compositions étayées permettent à tous les étudiants d'améliorer leurs compétences en français écrit.

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

Étonnamment, ce n'est pas tant sur le plan de la ligne de **l'Accessibilité** que le lien a été le plus mis en évidence, mais plutôt au niveau de la troisième ligne, la plus difficile à atteindre, celle de **l'Autonomie**. Pour obtenir des résultats positifs dans cette ligne, les deux précédentes lignes doivent également être atteintes pour favoriser le développement de l'apprenant expert. C'est le modèle dans son intégralité qui doit être pris en compte pour atteindre le but ultime de développer l'apprenant expert afin qu'il soit bien outillé en possédant de solides connaissances, qu'il trouve des stratégies utiles à ses

apprentissages, qu'il soit déterminé à atteindre ses objectifs et finalement, qu'il soit déterminé et motivé, de manière égale, dans son apprentissage. Réduire les barrières et maximiser les situations d'apprentissage pour tous les apprenants, voilà le résultat du passage de la théorie à la pratique du modèle de la CUA.

Chapitre 6 : Apports et limites

Pour conclure le présent rapport de recherche, nous allons nous pencher sur les contributions scientifiques et sociales ainsi que sur les limites de l'étude. Nous envisagerons également les avenues de prochaines recherches et souhaiterions proposer des recommandations pour soutenir l'implantation de la CUA dans le réseau.

Contribution scientifique

Cette étude s'inscrit dans un mouvement plus global de recherche sur la CUA. En effet, depuis 2014, au Québec, le postsecondaire observe un intérêt grandissant pour le modèle qui prône une pédagogie inclusive : nous vivons un changement de paradigme pédagogique. Aujourd'hui, les universités québécoises adoptent de plus en plus des approches pédagogiques favorisant l'inclusion et l'application de la CUA, à commencer par McGill (2015), l'Université de Montréal (2016), l'Université Laval (2016) et l'UQÀM (2017). Comme le souligne Monique Brodeur, la Doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation à l'UQÀM « [l']éducation inclusive appelle des changements dans la façon d'accompagner les étudiants dans leur cheminement d'études ainsi que dans les pratiques pédagogiques des professeurs et des chargés de cours. » (Brodeur, 2017)

Un récent rapport du gouvernement du Nouveau-Brunswick (2017) propose neuf articles sur l'implantation de la CUA au primaire et au secondaire. En Europe, un mouvement similaire est mis en place depuis 2016 avec le regroupement de plusieurs pays (Norvège, Irlande et Belgique - Flandre) dans le cadre d'un projet « Universal Design for Learning in Higher Education-License to Learn ».

Dans le mouvement de dénormalisation (Aucoin, Vienneau 2010) dans lequel la diversité des étudiants et la pluralité des besoins deviennent la nouvelle norme, notre recherche est une des premières à se pencher sur une évaluation quantitative de la pédagogie universelle qu'est la CUA. En effet, jusqu'alors il y avait très peu de recherches menées sur l'application de celle-ci à cet ordre d'enseignement. Les quelques recherches recensées portaient en effet plutôt sur la théorie de la pédagogie, mais peu sur des analyses quantitatives et scientifiques des applications du modèle directement en salle de classe, encore moins en français langue seconde. Dans notre discipline, c'est la première étude sur la CUA et ses applications du modèle pédagogique dans le cadre précis d'un cours avec des données quantitatives tant sur du matériel authentique (les compositions

rédigées dans le cadre de la classe et non spécifiquement pour l'étude) que sur l'appréciation du modèle par les étudiants. L'originalité de cette étude est bien ce fait d'authenticité : les étudiants participants ont accepté de nous laisser avoir accès à leur apprentissage dans leur réalité quotidienne. Grâce aux compositions et à travers les résultats des analyses des codages de celles-ci, nous sommes capables de vérifier que la CUA répond aux besoins de tous et a permis à la majorité des étudiants de rester en classe pour les différentes évaluations. La distinction avec ou sans diagnostic n'a plus lieu d'être dans la grande majorité : la salle de classe a pu être un lieu d'inclusion, et non plus d'intégration, en laissant, le cas échéant, la porte ouverte aux besoins spécifiques.

Contribution sociale

Notre étude se positionne dans la lignée du Conseil supérieur de l'Éducation du Québec qui prône l'inclusion au niveau postsecondaire. En effet, elle met en évidence l'impact de la CUA sur l'ensemble des étudiants. Elle confirme la variabilité des apprenants et le fait que le modèle répond aux besoins de tous sans distinction. Son impact social est d'importance puisqu'elle rejoint les apprenants et les enseignants en offrant des options et de la flexibilité autant dans les apprentissages que dans l'enseignement. Pour l'apprenant, la CUA, comme modèle pédagogique, favorise l'accès à l'autonomie en passant notamment par l'engagement dans son apprentissage, caractéristique essentielle au niveau postsecondaire. Cela permet alors d'envisager un taux de réussite plus élevé.

Notre étude nous a menées à réfléchir au-delà de notre discipline et à proposer la création d'une communauté de pratique pour soutenir l'implantation du modèle pédagogique auprès de professeurs d'autres départements du collège Dawson. Elle participe donc et soutient le mouvement vers une pédagogie inclusive qui émerge de plus en plus au niveau de l'enseignement postsecondaire au Québec. En effet, grâce notamment aux subventions ministérielles déployées depuis 2016 pour accompagner et soutenir les étudiants en situation de handicap et ceux avec besoins particuliers, d'autres communautés de pratique CUA ont vu le jour à leur tour, à travers le réseau collégial et universitaire, francophone et anglophone (PCUA, 2015 ; [UDL@Dawson](#), 2015 ; université Laval, 2016 ; Victoriaville ; Drummondville ; Chicoutimi ; Saint-Jérôme, [UDL@McGill](#), 2017).

En somme, cette recherche permet une meilleure compréhension de la conception universelle et de ses applications. Cela est d'autant plus important qu'elle a été initiée par des professeurs ayant conscience de la réalité de la salle de classe et des écueils rencontrés lors de l'application du modèle. Par là même, cela permet une meilleure réussite des étudiants et favorise une meilleure inclusion de ceux-ci.

Limites

Une des limites de notre étude est la taille de l'échantillon des participants malgré le nombre intéressant d'étudiants qui ont consenti (n=95). Pour obtenir un échantillon plus large et une vision moins limitée à un seul niveau, il serait souhaitable d'élargir l'étude aux quatre niveaux d'enseignement du français langue seconde pour aller rejoindre le plus d'étudiants et de professeurs possible. Le nombre de répondants au questionnaire Q1 pourrait être alors supérieur à celui que nous avons obtenu (n=57) au même titre que pour le Q2 (n=41) : cette baisse de répondants est inhérente à la recherche, certes, mais avec un plus grand échantillonnage ou d'autres stratégies de distribution des questionnaires, nous pourrions aller chercher plus d'information.

Une autre limite relève du choix des groupes d'expérimentation : nous sommes encore peu nombreux à appliquer consciemment et volontairement la CUA dans nos salles de classe de manière systématique. Nous avons donc la nécessité d'étudier nos propres groupes pour mener à bien notre étude. Ce peu de choix dans les groupes expérimentaux tient notamment au moment où a débuté la recherche. Aujourd'hui, le choix serait plus varié tant au sein de notre propre discipline qu'auprès d'autres départements grâce aux efforts accomplis par la communauté de pratique. De plus, nous n'avons pas de groupes contrôles, comme nous l'avons précisé dans la méthodologie. En effet, nous étions en situation de dire que les professeurs en général emploient de bonnes pratiques pour essayer de répondre à leurs étudiants, ainsi il était difficile de trouver un enseignement encore spécifiquement traditionnel, si l'on ne pense qu'aux technologies. Par ailleurs, ayant développé des outils et des stratégies pour favoriser l'inclusion de tous les étudiants, nous n'étions pas prêtes à revenir à un modèle d'intégration, un qui n'offre des accommodements qu'aux étudiants en situation de handicap. Néanmoins, nous avons été capables de faire une comparaison entre les étudiants avec et sans diagnostic, et ce, lors de l'application de la CUA et de l'observation de ses impacts.

Une dernière limite rencontrée est la longueur du questionnaire Q2 qui a probablement découragé un certain nombre de participants qui n'ont pas toujours répondu à toutes les questions. Par ailleurs, nous avons recueilli peu de commentaires. Ceux-ci auraient été fort intéressants dans la compréhension de l'appréciation des outils et stratégies.

Recherches à venir et recommandations

La population estudiantine au collège Dawson change : nous offrons moins de cours du premier niveau au bénéfice des autres niveaux. Pourtant, notre population estudiantine globale n'a pas tellement changé durant les quatre dernières années. Aujourd'hui, dans le deuxième niveau, le niveau 101, nous retrouvons une population avec la même problématique que celle, initiale, qui nous a fait nous pencher sur le premier niveau. De nombreux étudiants en situation de handicap, avec divers besoins spécifiques sont classés dans ce niveau. Les deux derniers niveaux, plus axés sur l'apprentissage de la littérature seraient également susceptibles de présenter beaucoup d'intérêts : ces étudiants plus avancés et surtout plus versés en français, s'ils ont des besoins spécifiques ou sont en situation de handicap, ont certainement déjà développé de nombreux outils pour compenser leurs difficultés d'apprentissage. Toutefois, comme notre recherche l'a démontré, l'impact le plus important de la CUA est de répondre aux besoins de tous. Autant notre problématique a démarré à partir des étudiants en situation de handicap, autant à l'issue de la recherche, nous nous rendons compte que le véritable enjeu est bien de pouvoir répondre à tous les étudiants. Dans ce contexte, se pencher sur l'ensemble des niveaux de FLS et vérifier les impacts de la CUA à l'intérieur de chacun d'eux serait du plus grand intérêt.

Développer une autre recherche fondée davantage sur des entrevues semi-dirigées permettrait de donner plus d'écho à la voix des étudiants et surtout, cela permettrait d'entendre et de mesurer leur appréciation sur la différence que peut avoir un enseignement CUA sur leur apprentissage.

Une recherche qui permettrait de suivre des étudiants sur le long terme afin de voir comment les outils et stratégies CUA offrent de nouveaux accès à l'apprentissage serait également fort intéressante. Elle présenterait alors une vision des apprentissages et des habiletés développés par les étudiants. Ainsi, saisir ce que ceux-ci seraient capables de faire sur le long terme, hors du cadre du cours, avec les outils et stratégies assurerait une

vision encore plus globale des impacts de la CUA, non plus seulement sur les apprentissages, mais également sur l'être en devenir. Le tout dernier tableau de CAST des nouvelles lignes directrices (datant de janvier 2018) qui applique ce que les dernières recherches sur la motivation démontrent, met en première position le principe de l'Engagement. Sur les lignes horizontales, le tableau échelonne les différents niveaux en commençant par l'accessibilité, ensuite, la construction du savoir pour atteindre finalement le niveau de l'appropriation du savoir. Il serait intéressant de vérifier comment justement les étudiants exposés aux outils et stratégies CUA se les approprient et sont capables de les transférer dans d'autres sphères de leur apprentissage, et jusque dans leur vie personnelle.

Finalement, il faut s'appuyer sur les communautés de pratique pour poursuivre et permettre l'implantation du modèle. Cette implantation ne peut se faire que par l'intermédiaire des professeurs. Celle-ci toutefois nécessite, à tout prix, un soutien institutionnel et gouvernemental : l'inclusion exige des efforts de toutes parts, à responsabilités partagées et reconnues, mais elle vaut la peine au vu des impacts ressentis tant par les apprenants que par les enseignants. Et le modèle de la CUA n'est peut-être pas le seul modèle qui réponde à l'inclusion, toutefois, sa réponse donne espoir et devrait être soutenue au niveau postsecondaire par davantage d'études rigoureuses et scientifiques.

Conclusion

La force de la CUA est donc de penser en premier lieu à la diversité des apprenants en salle de classe. Notre recherche permet de confirmer les hypothèses initiales qui voulaient démontrer les bienfaits du modèle pour tous, sans distinction de handicaps, de difficultés ou de besoins particuliers. Le modèle va bien au-delà de l'application de bonnes pratiques pédagogiques, c'est une nouvelle façon de penser l'inclusion dans son ensemble et de l'appliquer de manière systématique à notre enseignement auprès de tous. Certes, ce nouvel état d'esprit nécessite, lors de son appropriation, des efforts, des échanges, de la réflexion sur le long terme, de la remise en question de ses propres valeurs et croyances, mais permet une construction solide et durable d'une approche pédagogique inclusive. Ce constat n'est pas une exagération : la CUA procure satisfaction et reconnaissance de l'effort aux apprenants et aux enseignants.

Sur une note plus personnelle, terminons avec notre sentiment de retour impossible à ce que nous faisons préalablement avec toute la bonne volonté du monde et le souci de répondre aux besoins des étudiants : le modèle nous a permis d'avoir le sentiment de rejoindre l'ensemble des étudiants, mais aussi de construire sur des bases solides qui ne sont pas à refaire de session en session. La réflexion est en marche et nous ne souhaitons pas l'arrêter. Au contraire, nous aspirons fortement à sa diffusion future.

Médiagraphie

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

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). *Inclusion scolaire et dénormalisation*. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, N., et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement : Inclusion des élèves en situation de handicap ou éprouvants des difficultés à l'école*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 337-338.

Beaudry, N. (2016). *Recension de bonnes pratiques d'enseignement inclusif à l'université*, CFSA, Montréal : UQÀM. Repéré à http://cfsa.uqam.ca/upload/files/BONNES_PRACTIQUES_EDUCATION-final_-_20mars2017_ml-nb.pdf

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

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

Bertrand, M (1997). *Les poupées russes des minorités nationales, ou quand la langue à apprendre est à la fois majoritaire et minoritaire*, in Lefebvre, M.L. et Hilly, M.-A. (dir.par). *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris : L'Harmattan/Espaces interculturels.

Booth, T., et Ainscow M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation à l'école*, Montréal : Les Éditions de la collectivité (Institut québécois de la déficience intellectuelle), traduction : Robert Doré et Yves Dubuc, 12-13.

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

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

Burgstahler, Sheryl E. (dir.) (2008-2015). *Universal Design in Higher Education, From Principles to Practice. Second Edition*, Cambridge: Harvard Education Press.

Cabot, I., et Chouinard, R. (2014). *Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (1), 39–60.

Cabot, I., et Lévesque, M-CI. (2014). *Utilisation des TIC en classe de renforcement : un danger pour la compétence manuscrite*, *Correspondance*, Vol. 20, no 1, 2014

Christie, B. (2014). *Tableau de neuf éléments communs de la CUA dans l'enseignement supérieur, Vers un enseignement accessible et inclusif : la pédagogie postsecondaire et la conception universelle de l'apprentissage*, Symposium du CRISPESH, 4 mars 2014, Montréal, collège Dawson.

Coen, P-F. Université de Fribourg, Suisse. Repéré à https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/metacognition/metaco_tache_ecriture/structure_metaco_ecrit.htm

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

Comité Interordres Montréal (déc. 2011). *Projet Interordres sur l'intégration à l'enseignement supérieur des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Stratégies pédagogiques favorisant la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap et moyens susceptibles d'amener les professeurs à exprimer leurs besoins à l'endroit du soutien pédagogique de ces populations*. *Revue de littérature*, Montréal, 14. Repéré à <http://www.uquebec.ca/capres/Publications/Projet-interordre/Volet-3/Revue-litterature.pdf>

Communiqué de presse, *Le Nouveau-Brunswick reçoit un prix international pour l'éducation inclusive*, Fredericton, gouvernement du Nouveau-Brunswick, 10 février 2016

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

Conseil supérieur de l'Éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité (2014-2016)*, rapport sur l'état et les besoins de l'Éducation, Québec : le Conseil, 100 p. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>

Cousineau, D. *Techniques d'analyses en psychologie-PSY1004A/1*, (Notes de cours). Repéré à http://web5.uottawa.ca/www5/dcousineau/home/Teaching/PSY1004A/1-NotesCours/PSY1004_10.pdf

Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language classroom*, Cambridge: CUP. Repéré à : http://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/01/Extensive-Reading-whitepaper_72dpi.pdf

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985, 2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob.
- Doucet, M., et Phillion, R. (2016). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux*, Éducation et Francophonie, volume XLIV : 1, printemps 2016. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-4>
- Dubé, F., et Sénécal, M-N. (automne 2009). *Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services*, Montréal : Pédagogie collégiale, vol. 23 (1), 17-22.
- Dubois, M., et Roberge, J. (2010). « *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep* », dans *Centre collégial de développement de matériel didactique*. Repéré à http://ccdmd.qc.ca/fr/ouvrages_theoriques/#
- Ducharme, D., et Montminy, K. (2015). Rapport de suivi sur *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, Québec : Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ).
- Ducharme, D., et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, Québec : Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ).
- Enseignement supérieur – Direction générale des Affaires Universitaires et Collégiales – DGAUC – DEC, 2009 – 2017
- Fichten, C., Nguyen, King, L., et Barile, M. (2013). *Portrait de l'utilisation des TIC par les collégiens ayant des troubles d'apprentissage, les bons lecteurs et les très faibles lecteurs*, Pédagogie collégiale, vol. 26, no 4, été 2013, 38-42.
- Flessas, J. et Lussier, F. (1997). *L'impact du style cognitif sur les apprentissages*, Éducation et francophonie [Numéro thématique : Les difficultés d'apprentissage (sous la direction de Michelle BOURASSA), vol.XXV (2)]. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>
- Fortier, M.-P. et Bergeron, G. (2016). Éducation inclusive : repères pour la pratique à l'université. *Le Tableau*, 5 (3), 1–2. Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol5-no-3-education-inclusive-reperes-pour-la-pratique-a-luniversite>.
- Fougeyrollas, P. (2007). *Modèles individuel, social et systémique du handicap. Une dynamique de changement social*, Développement humain, handicap et changement social, Québec : (16), 2, p.7-21.

Gagné, P., et Popica, M., (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*, rapport PARÉA, Montréal : Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>

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

Gauvreau, Cl. (2016). *Une responsabilité collective. La commission des études adopte le rapport final du Groupe de travail sur l'éducation inclusive*, Actualités UQAM. Repéré à <https://www.actualites.uqam.ca/2017/rapport-final-groupe-travail-education-inclusive>

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*, Louvain : De Boeck.

Guay, F., Vallerand, R.J., et Blanchard, C. (2000). *On the assessment of the situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS)*. *Motivation and Emotion*, 24, 175–213.

Higher Education Opportunity Act—HEOA (2008). Public Law 110–315, August 14. Repéré à <http://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea08/index.html>

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

Jorgensen, S. & al. (2005). *Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study*. *Canadian Journal of Counselling*, 39 (2), 101–117. Repéré à http://www.adaptech.org/sites/default/files/abAcademicPerformanceOfCollegeFT_0.pdf

Kortering, L. J., McClannon, T., et Braziel, P. (2008). *Universal Design for Learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions is saying*. *Remedial and Special Education*, 29 (6), 352–363.

Langley-Turnbaug, S. J., Blair, M. & Whitney, J. (2013). *Increasing accessibility of college STEM courses through faculty development in UDL*. In S. Burgstahler (Ed.), *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington. Repéré à www.uw.edu/doit/UDHE-promising-practices/college_stem.html

Lasalle, M. (1er septembre 2016), *La conception universelle de l'apprentissage : pour une pédagogie plus inclusive*, Forum, Université de Montréal. Repéré à <http://nouvelles.umontreal.ca/article/2016/09/01/conception-universelle-de-l-apprentissage-pour-une-pedagogie-plus-inclusive/>

Macé, A-L., et Landry, F. (février 2012). *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes au niveau postsecondaire : ce que la recherche nous dit !*, Centre étudiant de soutien à la réussite (CÉSAR), Université de Montréal, Service de soutien à l'apprentissage, Université du Québec à Montréal. Repéré à http://www.tdahadulte.ca/files/revue_litterature_Volet-2_9nzh611t.pdf

McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. (2003). "Universal Design for Instruction: The Paradigm, Its Principles, and Products for Enhancing Instructional Access", *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17 (1), 11–21.

McGuire-Schwartz, M. & Arndt, J. (2007). *Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom*. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28 (2), 127-139.

Meo, G. (2008). *Curriculum Planning for All Learners. Applying Universal Design for Learning (UDL) to a High School Reading Comprehension Program*, Wakefield: National Center on UDL.

Meyer, A., Rose, D.H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA : CAST Professional Publishing. Repéré à <http://udltheorypractice.cast.org/login>

MESRT (ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie) (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, Principes directeurs*, Québec : gouvernement du Québec.

Mimouni, Z. (2012). *Impact des mesures de soutien sur la réussite des étudiantes et des étudiants dyslexiques au collégial*, rapport PARÉA, Montréal : Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/788246-mimouni-soutien-dyslexiques-collegial-montmorency-PAREA-2012.pdf>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Politique 322 – Inclusion scolaire*, Frédéricton (Nouveau-Brunswick), Le Ministère, 16 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Régime budgétaire et financier des cégeps, année scolaire 2015-2016, Annexes S024-S051.

Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Barile, M. et Lévesque, J-A. (2006). « Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés », 19 (4) Montréal : Pédagogie collégiale, 20-26.

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

Ouellet, M. (2010-2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel*, rapport PARÉA, Montréal : Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Pacaud, M-Ch. (2016). *Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction*. Rapport PREP, Québec : Campus Notre-Dame-de-Foy. Repéré à [Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction/](#)

Pitre, É., et Tremblay, M. (2012-2014). *L'amélioration du français écrit des adultes ayant un trouble d'apprentissage, soutenus pas les aides technologiques*, Montréal : projet PART-IS, CRISPESH.

Poore-Pariseau, C. (2011). *Principles of Universal Design for Learning: What is the value of UDL training on accessible pedagogy?* (Order No. 3473537 Capella University, 2011), Ann Arbor: ProQuest.

Prud'homme, J. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage (Universal Design) et sa mise en œuvre*, Enjeux 2.2, Capres,

Rose, D.H., et Meyer, A. (sous la direction de) (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*, Cambridge: Harvard Education Press.

Rose, D.H., Meyer, A., et Hitchcock C. (sous la direction de) (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*, Cambridge: Harvard Education Press.

Rose D. H., et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, T. (2016). *The End of Average: How to Succeed in a World that Values Sameness*, New York: HarperOne.

Rose, T. (2013). The myth of Average, TEDx, Sonoma County. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=4eBmyttcfU4>

Rousseau, N. (dir.) (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi stimulant et ambitieux*, 3^e édition Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Intervention.

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2015). *Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse*, Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation 40:2. Repéré dans <http://www.cje-rce.ca>

Rousseau, N., et Thibodeau, S. (2011). *S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement* [Numéro thématique : Valorisation de la diversité en éducation : réflexion, états de connaissances, pistes d'action et défis contemporains (sous la direction de L. Prud'homme, S. Ramel et R. Vienneau)], XXXIX (2), 145-164.

Rueb, A. (2012). *La lecture extensive : le plaisir d'apprendre*, Colloque intercollégial des enseignants de FLS, Montréal.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2006). *Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychological need choice, self-determination, and will?* *Journal of Personality*, 74 (6), 1557–1585.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Schelly, C., Davies, P. and Spooner, C. (2011). Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, Winter 2011, 17–30.

Stanké, B., Rousseau, N. (2013). *La dyslexie-dysorthographe : mythes, préjugés et réalité*, Congrès AQETA, mars 2013.

Strangman, N., Meyer, A., Hall, T. & Proctor, P. (2005). *Improving Foreign Language Instruction with New Technologies and Universal Design for Learning*. IALLT Journal of Language Learning Technologies, Vol. 37 (No. 2), 33–48.

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

Thomas, D. La définition de Latente, dictionnaire, C2P, Carnet2psycho (billet de blogue). Repéré à <https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-latente.html>

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

Tremblay, S. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : Principes, applications et approches connexes*, *Revue de littérature*, Montréal : projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage.

Trépanier, N., et Paré, M. (dir.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Hors collection.

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

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

University of New Brunswick (2017), Universal Design for Learning Action Research, New Brunswick Department of Education & Early Childhood Development.

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

Yergeau, E. et Poirier, M. (2013). *SPSS à l'UdeS*. Repéré à <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>

Zhang, Y. (2005). *A collaborative professional development model: Focusing on universal design for technology utilization* ERS Spectrum, 23 (3), 32–38.

Sites de références

LDAC-ACTA Association Canadienne des Troubles d'apprentissage

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

CAST

<http://www.cast.org>

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

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

EnAct

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

PCUA

<http://pcua.ca>

UDL-IRN

<https://udl-irn.org>

UDLonCampus

http://udloncampus.cast.org/home#.Wx7MWi_MyRs

Annexes

Annexe 1 Consentement et lettre

Dawson College Research Ethics Board Consent form

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

Introduction

You are invited to participate in a research project, funded by the PARÉA program, evaluating specific Universal Design for Learning (UDL) teaching and learning tools, methods and strategies.

Please review this invitation and the Consent Form thoroughly and ask any questions that you may have about the study.

Researchers

Laure Galipeau, faculty, French Department, Dawson College;
Catherine Soleil, faculty, French Department, Dawson College;
Effie Konstantinopoulos, pedagogical counsellor, Student AccessAbility Centre, Dawson College.

Research Funding Provider

Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PARÉA), 2014-2017, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science, Québec.

Research Purpose

The main objective of the research team is to apply the Universal Design for Learning (UDL) model into their teaching approach.

After the application of the UDL model in class, the research team wishes to measure specific objectives:

- the impact of the UDL **tools and strategies** on student learning, the **improvement** of student writing skills in French,
- the **benefits** of the use of the tools and strategies for students **with** and **without** special needs, and
- **student overall appreciation** of the integration of these **tools** in class.

The researchers hope to measure the effectiveness of the model on student learning and success. Data analysis will allow the team to evaluate the impact of the UDL tools and strategies used in the classroom on students' writing skills in French. It will also allow them to assess the accessibility, the usefulness of the above tools and strategies, as well as their impact on student autonomy as a learner.

Research Method/Procedure

You will be asked to complete **two on-line questionnaires** posted on Omnivox. The first, a demographic questionnaire, will be sent the week following reception of consent forms. It will take 5 to 10 minutes to complete. The second, a questionnaire evaluating participants' appreciation of the UDL tools and strategies used in class, will be sent at the end of the term and will take 10 to 15 minutes to complete. For these two questionnaires, you have the right not to answer any questions you do not wish to answer.

Effie Konstantinopoulos will be collecting the data from the questionnaires and converting it to an Excel spreadsheet for statistical analysis.

Four of your in-class compositions (C1-C3-C4-C6) will also be used to measure improvement of writing skills in French Second Language: it will not require extra work.

Professors Laure Galipeau and Catherine Soleil will send Effie Konstantinopoulos the compositions of all their students prior to correcting them. Effie will sort through the compositions and only retain the compositions of the agreed students, students who have provided a written, formal consent to participate. She will then remove the name of the participant and replace it with a code.

After the current semester's final grade submission, Effie will make the anonymous compositions of the participants available to the professors/researchers. Catherine Soleil will receive the compositions of the participating students in Laure Galipeau's course(s) and Laure Galipeau will receive the compositions of the participating students in Catherine Soleil's course(s). Each professor/researcher will then code the anonymous compositions.

Risks/Benefits of Participation

There are no known risks to participating in this study. Taking part in this study will have no impact on your in-course or final grade. All data collected for this study is kept confidential; researchers/professors will not have identifying information on the study participants.

There is no direct benefit to participating in this study. The research findings will contribute to evaluating the effectiveness of the UDL model in the classroom.

Voluntary Participation and Withdrawal and Participant Rights

Participation in this study is voluntary. You can refuse to take part in this study or, if you do take part, you can withdraw your consent at any time. You can refuse to participate or withdraw consent without repercussion or penalty; your decision will not impact your course grade. Should you withdraw from the study, all your research data will be removed from the electronic research file and destroyed.

You have the right to ask any questions pertaining to the research project or to withdraw from the study at any point throughout the study without penalty by going to see Effie Konstantinopoulos at 2E.8A-4, local 1211, ekonstantinopoulos@dawsoncollege.qc.ca

A signed consent form, indicating whether or not you choose to participate in the study, must be returned following the presentation of the research study or if you wish to reflect upon it, you may return the consent form a week later when Effie Konstantinopoulos comes back to collect the remaining consent forms.

Confidentiality

Confidentiality will be respected.

Effie Konstantinopoulos, one of the researchers, who is involved neither in the correction of the compositions nor any of the in-class evaluations of the students,

- will receive all consent forms returned to the research assistants;
- will sort through all questionnaires and compositions to separate those belonging to students who have given their consent from those of non-participating students;
- will replace student names by a code and assign all coded documents for data collection.

Each professor/researcher

- will not know whether or not a student has consented to participate;
- will **NOT** have access to any of the anonymous compositions of their own students throughout the study

The research assistants

- will not know whether or not a student has consented to participate;
- will enter quantitative and qualitative data derived from participants' compositions for statistical analysis.

All members of the research team (researchers and research assistants), who will have access to the data, will have signed a disclosure form to protect confidentiality. **Catherine Soleil, Laure Galipeau and the research assistants will not know whether or not a particular student has consented to participate.**

Access to **anonymous compositions and statistical data** from the questionnaires will only be given to professors/researchers following the current semester grade submission deadline.

All material collected in this study will be stored securely on the Dawson College Network and Consent Forms will be stored in a secure Dawson College facility.

Use of data and findings

All electronic data will be securely saved on Dawson Sharepoint. In addition, Consent forms will be securely stored in a locked filing cabinet, in 2E. 8A-4, Effie Konstantinopoulos' office, for a five-year period, after which, they will be destroyed.

The results of the two questionnaires sent via Omnivox will be saved on Dawson Sharepoint and destroyed on Omnivox. Professors will not have access to the questionnaires, only to the statistical data.

Data analysis will allow the team to evaluate the actual impact of the UDL tools and strategies applied in the classroom on student writing skills in French Second Language and on the overall learning of a diverse population.

The findings will be used for:

- publications,
- workshops (interdepartmental, PedDay, Professional Associations, conferences).

The findings will be shared amongst pedagogical professionals of

- Dawson College,
- other colleges,
- universities,
- pedagogical professionals who share the same concerns and challenges in their classrooms.

Support Professional (s) External to project

You may contact the following qualified and impartial **counselling services** if you wish to access such support as a result of your participation in the research project.

Name: Lisa Courte

Title: Psychologist

Contact information: lcourte@dawsoncollege.qc.ca, 2D 2, local 1206

You may contact the following qualified **Ombudsperson** in the event that you wish to file a complaint arising from your participation in the research project.

Name: Michele Pallett

Title: Academic Advisor, Ombudsperson

Contact information: mpallett@dawsoncollege.qc.ca, 2E. 7-2, local 1191

Dawson College

French Department and Student AccesAbility Centre

INFORMED STUDENT CONSENT AGREEMENT

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

I have reviewed the contents of this consent form. I am aware of the study's purpose, what I am asked to do, as well as the risks and benefits of study participation. I have had the opportunity to ask questions, and my questions were answered. I am aware that I can withdraw from this study at any time. I do not give up any rights by participating in this study. I will receive a copy of this signed consent form for my records.

Yes, I freely consent to participate in the study: **Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde.**

Student's Name **Printed**:

Signature :

Date :

No, I do not consent to participate in the study: **Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde.**

Student's Name **Printed**:

Signature :

Date :

Annexe 2 Q1

Questionnaire démographique

Question 1

#1 *Quel est votre genre ? /What is your gender?*

1. Féminin/ Female
2. Masculin/ Male
3. Autre/ Other

Question 2

#2 *Quel âge avez-vous ? /How old are you?*

1. — de 16 ans/ less than 16
2. 16 ans à 20 ans/ 16 to 20 years old
3. 21 ans à 30 ans/ 21 to 30 years old
4. 31 ans et +/ more than 31 years old

Question 3

#3 *Avez-vous un diagnostic de handicap ? /Do you have a disability diagnosis?*

1. Non/No
2. Oui/ Yes

Question 4

#4 *Si vous avez un ou plusieurs diagnostics de handicap, cochez TOUTES les réponses possibles. /If you have a or many disability diagnosis, please place a check mark to ALL that apply.*

1. Ne s'applique pas/ Not Applicable
2. Déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H)/ ADD/ADHD
3. Troubles du langage/ Language Based Learning Disability
4. Troubles du spectre de l'autisme (TSA)/ Autism Spectrum Disorder, formerly PDD, Pervasive Development Disorders
5. Surdité/Hearing Impairment
6. C c cit / Visual Impairment
7. Handicap moteur/ Mobility Impairment
8. Trouble de l'anxiété/ Anxiety Spectrum Disorder
9. Autre/ Other

Question 5

#5 *Êtes-vous inscrit au Student AccessAbility Centre ? /Are you registrated with the Student AccessAbility Centre?*

1. Non/No
2. Inscription en cours ou   venir/ Registration in process or planning to register
3. Oui/ Yes

Question 6

#6 *Nombre d'années de scolarité au Québec AVANT le niveau collégial, à partir de la maternelle. /Number of years of education in Quebec, PRIOR to collegel level, including Kindergarten.*

1. 13 années et plus - 13 years and more
2. 12 années - 12 years
3. 11 années - 11 years
4. 10 années - 10 years
5. 9 années - 9 years
6. 8 années - 8 years
7. 7 années - 7 years
8. 6 années - 6 years
9. 5 années - 5 years
10. 4 années - 4 years
11. 3 années - 3 years
12. 2 années - 2 years
13. 1 année ou moins/ 1 year or less

Question 7

#7 Quel était le lieu principal de votre enseignement au secondaire (plus de la moitié de votre secondaire) ? /Where you studied for more than half of your High School Education?

1. Québec/Quebec
2. Réserve autochtone au Québec/ Quebec Native Reserve
3. Autre province ou territoire/ Other Province or Territory
4. Autre pays/ Other Country

Question 8

#8 Quel est votre cheminement en français avant ce cours ? Cochez TOUTES les réponses possibles/ What is your progression in French prior to this course? Check ALL answers that apply.

1. Éducation aux adultes/ Adult Education
2. 5e secondaire/ Grade 11 High School
3. Étudiant international/ International Student

Question 9

#9 Avez-vous déjà suivi des cours de français, AU NIVEAU COLLÉGIAL, avant CE cours ? /Did you take any French course at COLLEGE LEVEL, prior to THIS course?

1. Non/No
2. Oui/ Yes

Question 10

#10 Si vous avez suivi des cours de français, au niveau COLLÉGIAL au QUÉBEC, avant ce cours, cochez toutes les réponses possibles ? /If you attended a French course at the COLLEGE LEVEL, prior to this course, check all answers which apply.

1. Ne s'applique pas/ Not Applicable
2. Niveaux Débutants- Éducation Permanente/ Beginner Level Courses-Continuing Education
3. Mise à Niveau/ Upgrading
4. Français de Base/ Basic French

Question 11

#11 Quel est le plus haut niveau de scolarité de votre mère ? /What is your mother's highest level schooling?

1. Aucun/ None
2. Primaire/ Elementary School
3. Secondaire- École Professionnelle/ High School-Trade School
4. Collégial/ College Level
5. Universitaire/ University Level

Question 12

#12 Quel est le plus haut niveau de scolarité de votre père ? /What is your father's highest level of schooling?

1. Aucun/ None
2. Primaire/ Elementary School
3. Secondaire-École Professionnelle/ High School-Trade School
4. Collégial/ College Level
5. Universitaire/ University Level

Question 13

#13 Votre mère parle-t-elle le français ? /How well does your mother speak French?

1. Pas du tout/ Not at all
2. Un peu/ A little
3. Assez bien/ Somewhat
4. Bien/ Well
5. Très bien/ Very well

Question 14

#14 Votre père parle-t-il le français ? /How well does your father speak French?

1. Pas du tout/ Not at all
2. Un peu/ A little
3. Assez bien/ Somewhat
4. Bien/ Well
5. Très bien/ Very well

Question 15

#15 En dehors du français et de l'anglais, est-ce que vous parlez d'autres langues ? /Other than French and English, do you speak other languages?

1. Non/No
2. Oui/ Yes

Question 16

16 Parmi toutes les langues que vous parlez, où placez-vous le français ? (1, 2, 3... 1= la meilleure)/ Amongst the languages that you speak, where would you rank the French language? (1, 2, 3 ... 1= the strongest)

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 5

Question 17

#17 Cochez TOUS les outils et les stratégies que vous employez pour écrire en français/ Check ALL the tools and strategies that you use when writing in French

1. Aucun/ None
2. Aide-Mémoire/ Memory Aid
3. Antidote
4. Bescherelle
5. Dictionnaire BILINGUE/ BILINGUAL Dictionary
6. Dictionnaire UNILINGUE français/ French Language Dictionary
7. Voice to text Software
8. Google Translate
9. Recherche Internet/ Internet Search
10. Word Spellcheck
11. WordQ
12. Autre

Question 18

#18 Combien de livres avez-vous lus en français dans la dernière année ? /How many books have you read in French in the last year?

1. 0 livre - 0 book
2. 1 livre - 1 book
3. 2 livres - 2 books
4. 3 livres - 3 books
5. 4 livres - 4 books
6. + de 5 livres—more than 5 books

Annexe 3 Q2

Questionnaire sur les outils et stratégies CUA employés en salle de classe/ Questionnaire about the UDL tools and strategies applied in the classroom

Sélectionnez la réponse qui représente le mieux votre façon d'apprendre ou écrire votre réponse dans l'espace prévu. /Select the answer that best represents your way of learning or write in your answer in the space provided.

1. Êtes-vous inscrit au Student AccessAbility Centre ?/Are you registered at the Student AccessAbility Centre?
 1. Non/ No
 2. Oui/ Yes
2. Avez-vous eu des rencontres régulières avec Agnès Zagury ?/ Did you meet with Agnes Zagury on a regular basis?
 1. Non/ No
 2. Oui/ Yes
3. Pour quels examens de français, avez-vous utilisé les services du SAAC ? For which completing French exams, did you use the services of the SAAC?
 1. Composition de mi-session/midterm composition
 2. examen final de composition/final composition
 3. examen de compréhension de lecture 1/midterm reading compréhension exam
 4. examen de compréhension de lecture 2/final reading compréhension exam
 5. examen de compréhension auditive (audio)/ listening comprehension exam
 6. Aucun/None
 - 7.

OUTILS ET STRATÉGIES EMPLOYÉS EN SALLE DE CLASSE/ TOOLS AND STRATEGIES APPLIED IN CLASS

4. Est-ce que les **PPT** envoyés à l'avance ont rendu l'information plus accessible ? /Did the PPT, sent in advance, make the information more accessible?
 1. Pas du tout/ Not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
5. Avez-vous modifié ou personnalisé vos **PPT** ? /Did you modify or personalise your PPT?
 1. Non/ No
 2. Oui/ Yes
6. Est-ce que les **PPT** envoyés à l'avance ont été utiles pour la préparation du cours ? Were the PPTs, sent in advance, useful in the preparation for class?
 1. Pas du tout/ Not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously

7. Est-ce que les capsules vidéo des PPT vous ont aidé à mieux comprendre l'information présentée ? /Did the video clips summarising your PPTs help you gain a better understanding of the information presented?
1. Pas du tout/ Not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
8. Sélectionnez les **trois** réponses qui représentent le mieux votre façon d'apprendre.
Le PPT envoyé à l'avance a été utile en classe pour...

Select the **three** answers which best represent your way of learning.

The PPT sent in advance was useful in class in...

1. prendre des notes/taking notes
 2. rendre le cours plus accessible/making the course more accessible
 3. rendre la théorie plus claire/making the theory more clear
 4. rendre le cours plus facile à suivre/ making it easier to understand the course.
 5. aider à étudier/helping me study
 6. aider à écouter en classe/ helping me listen in class.
9. Commentaires/ Comments
10. Est-ce que les Prezi et les cartes mentales vous ont aidé à mieux comprendre l'information ? /Did Prezi and mind maps help you better understand the course content?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
11. Est-ce que ces outils vous ont aidé à être plus autonome dans votre apprentissage ? /Did these tools help you become a more autonomous learner?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
12. Est-ce que ces outils vous ont aidé à vous préparer pour les examens ? /Did these tools allow you to better prepare for your exams?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
13. Commentaires : /Comments:
14. Avez-vous utilisé Antidote dans ce cours de français ? /Did you use Antidote in your present French course?
1. Non/ No
 2. Oui/ Yes

15. Aviez-vous déjà utilisé Antidote avant ce cours ? Had you ever used Antidote prior to this course?
1. Non/ No
 2. Oui/ Yes
16. Avez-vous mieux compris les règles de grammaire avec Antidote ? /Did Antidote help you gain a better understanding of grammar rules?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
17. Est-ce que Antidote a rendu le processus d'écriture plus facile ? /Did using Antidote make the writing process easier for you?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
18. Quels sont les **3 principaux** bénéfices de l'usage systématique d'Antidote ? /What are the **3 main** benefits of using Antidote in a systematic manner?
1. mieux corriger mon texte/improve my ability to correct my text
 2. mieux comprendre les règles de grammaire/ gain a better understanding of the grammar rules
 3. mieux comprendre la structure de la phrase/gain a better understanding of the sentence structure
 4. enrichir mon vocabulaire—éviter les répétitions/ enrich my vocabulary—avoid repetitions
 5. me poser des questions sur mon texte/helped me reflect on my composition
 6. Autre/ Other:
19. Commentaires/ comments:
20. Est-ce que le guide d'autocorrection a été utile ? /Was the guide d'autocorrection useful?
1. Non/ No
 2. Oui/ Yes
21. Quels sont les **3 principaux** bénéfices de l'usage systématique du guide d'autocorrection ? Sélectionnez trois réponses. /What are the **3 main** benefits of using the guide d'autocorrection in a systematic manner? Select 3 answers.
1. il permet de mieux corriger mon texte/it allows me to better correct my compositions
 2. il permet de mieux comprendre la structure de la phrase/it allows me to better understand sentence structure
 3. il permet de mieux comprendre les règles de grammaire/it allows me to better understand grammar rules
 4. il me permet de développer de nouvelles stratégies d'écriture/helps me develop new writing strategies
 5. il me permet de mieux m'organiser dans la révision de mon texte/ allows me to review and edit my composition in a more organised manner

22. Pensez-vous que le guide d'autocorrection a développé votre autonomie pour écrire en français ? /According to you, did the guide d'autocorrection help develop your autonomy as a writer in french?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
23. Commentaires : /Comments:
24. Est-ce que les corrections audio-vidéo ont été utiles ? Were the audio-video corrections useful?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
25. Est-ce que les corrections audio-vidéo vous ont permis de mieux comprendre les règles de grammaire ? /Did the audio-video corrections allow you to better understand the grammar rules?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
26. Commentaires/Comments:
27. Est-ce qu'avoir la version audio d'un texte (*Lecture facile, lecture à voix haute en classe par le professeur, lecture à voix haute ou enregistrée pour examen de compréhension de lecture*) a été utile pour vous ? Was having an audio version of a text (*Lecture facile, lecture à voix haute en classe par le professeur, lecture à voix haute ou enregistrée pour examen de compréhension de lecture*) beneficial to you?
1. Pas du tout
 2. Un peu
 3. Assez
 4. Beaucoup
 5. Extrêmement
28. Quels sont les **3 principaux** bénéfices quand le professeur lit à voix haute les consignes et les textes ? Sélectionnez **trois** réponses. What are the **3 main** benefits derived from the teacher reading the guidelines and texts aloud? Select **3** answers.
1. aide à mieux comprendre le texte/helps to better understand the text
 2. aide à comprendre les questions/helps to understand the questions
 3. aide à comprendre les idées principales du texte/helps to understand the main ideas of the text
 4. aide à comprendre le vocabulaire spécifique/helps to understand key vocabulary
 5. Autre/Other: _____
29. Commentaires/ Comments:

30. Est-ce que la lecture extensive a été utile pour vous ? /Was the extensive reading useful to you?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
31. Est-ce que la lecture extensive a stimulé votre intérêt pour le français ? /Did the extensive reading stimulate your interest for the French language?
1. Pas du tout/not at all
 2. Un peu/a little
 3. Assez/somewhat
 4. Beaucoup/a lot
 5. Extrêmement/tremendously
32. Combien de livres en français avez-vous lus pendant le semestre ? /How many books did you read in French this semester?
1. 0
 2. 1
 3. 2
 4. 3
 5. 4
 6. 5
 7. + de 6/ more than 6
33. Pensez-vous que la lecture extensive a participé à la réussite de ce cours ? /Do you believe that the extensive reading contributed to your success in this course?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
34. Commentaires/ Comments:
35. Est-ce que vous avez fait un journal de bord ? /Did you write in your journal?
1. Non/ No
 2. Oui/ Yes
36. Est-ce que le journal de bord a été utile pour vous ? /Was the journal useful to you?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
37. Est-ce que le journal de bord a stimulé votre intérêt pour le français ? /Did the journal writing stimulate your interest in the French language?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously

38. Pensez-vous que le journal de bord a participé à la réussite de ce cours ? /Do you think that the journal contributed to your success in this course?

1. Pas du tout/ not at all
2. Un peu/ a little
3. Assez/ somewhat
4. Beaucoup/ a lot
5. Extrêmement/ tremendously

39. Commentaires/ Comments:

PRINCIPES CUA

40. Est-ce qu'avoir plusieurs moyens de représentation de l'information (*PPT, capsules vidéo des PPT, Prezi, cartes mentales, plans de cours visuel/traditionnel, photos du tableau, lecture à voix haute par l'enseignant de tout texte écrit*) vous a été utile ? /Was having the course content presented through various means of representation (*PPT, capsules vidéo des PPT, Prezi, cartes mentales, plans de cours visuel/traditionnel, photos du tableau, lecture à voix haute par l'enseignant de tout texte écrit*) useful?

1. Pas du tout/ not at all
2. Un peu/ a little
3. Assez/ somewhat
4. Beaucoup/ a lot
5. Extrêmement/ tremendously

41. Quel est le moyen de représentation qui vous a le mieux convenu ? /Which mean of representation is best for you?

1. PPT
2. capsules vidéo des PPT
3. Prezi
4. cartes mentales/mind maps
5. plans de cours visuel/visual course outline
6. plans de cours traditionnel/traditional course outline
7. photos du tableau/screen shots of blackboard
8. lecture à voix haute par l'enseignant de tout texte écrit/ teacher reading aloud all written documents

42. Est-ce que l'accès à plusieurs outils et technologies CUA (*Antidote pour tous, cellulaire et ordinateur en classe et pour examens, tablettes, dictionnaires bilingues électroniques, aide-mémoire*) vous a permis de mieux appliquer les notions grammaticales du cours de français ? /Did having access to various UDL tools and technologies (*Antidote pour tous, cellulaire et ordinateur en classe et pour examens, tablettes, dictionnaires bilingues électroniques, aide-mémoire*) allow to better apply the grammar rules learned in your French course?

1. Pas du tout/ not at all
2. Un peu/ a little
3. Assez/ somewhat
4. Beaucoup/ a lot
5. Extrêmement/ tremendously

43. Quels sont les outils et technologies CUA qui vous ont le mieux convenu ? Sélectionnez **les trois plus importants**. /Amongst the UDL tools and technologies, which ones best suited you? Select **the 3 most important ones**.

1. Antidote pour tous/Antidote accessible to all
2. cellulaire en classe et pour examens/ cell phone in class and for exams

3. ordinateur en classe/computer in class
 4. ordinateur pour examens/computer for exams
 5. tablettes / tablets
 6. dictionnaires bilingues électroniques/ electronic bilingual dictionaries
 7. aide-mémoire/memory-aid
44. Est-ce qu'offrir une variété d'outils et de stratégies (*Lecture extensive, journal de bord, travail personnel, PPT, Prezi, capsules vidéo des PPT*) vous a permis de vous engager davantage dans votre apprentissage du français ? Did having access to a variety of tools and strategies (*Lecture extensive, journal de bord, travail personnel, PPT, Prezi, capsules vidéo des PPT*) give you the opportunity to engage more actively in your learning in French?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
45. Est-ce que la lecture extensive et le journal de bord vous ont permis une exploration nouvelle, plus personnelle, du français écrit ? /Did the extensive reading and journal writing allow to explore and personalise your writing in French?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
46. Commentaires sur l'accessibilité : Comments on accessibility:
47. Est-ce qu'avoir plusieurs moyens d'agir et de vous exprimer en classe (*Antidote, cellulaire en classe, corrections audio, exposé oral vidéo, lectures enregistrées, compositions progressives, tuteurs/orthopédagogue/CLÉO*) vous a aidé à mieux maîtriser l'information ? /Was having access to alternative means of action and expression in class, such as (*Antidote, cellulaire en classe, corrections audio, exposé oral vidéo, lectures enregistrées, compositions progressives, tuteurs/orthopédagogue/CLÉO*) enable you to achieve a greater mastery of the course content.
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
48. Quels sont les **3 principaux** moyens d'agir et de vous exprimer en classe qui vous ont le mieux convenu ? /Which were the 3 most useful means of action and expression for you?
1. Antidote
 2. cellulaire en classe
 3. corrections audio
 4. exposé oral vidéo
 5. lectures enregistrées
 6. compositions progressives
 7. tuteurs/orthopédagogue - Agnès Zagury/CLÉO

49. Est-ce que, dans le cadre du cours, apprendre le vocabulaire grammatical et la structure de la phrase de base (sujet/prédictat) vous a permis de mieux comprendre comment écrire en français ? /Did the learning of grammatical terminology and sentence structure (sujet/prédictat) allow you to better understand how to write in French.
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
50. Avoir accès à plusieurs outils d'élaboration de composition (*Guide d'autocorrection, Antidote, cellulaire ou tablette*) vous a-t-il aidé à mieux comprendre le processus d'écriture en français ? /Did having access to a variety of writing tools and strategies (*Guide d'autocorrection, Antidote, cellulaire ou tablette*) help you achieve a better understanding of the writing process in French?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
51. Est-ce qu'avoir une séquence de 3 compositions progressives (C1, C2, C3 ; C4, C5, C6) vous a aidé à mieux comprendre le processus d'écriture en français ? /Was writing a sequence of 3 scaffolded compositions (C1, C2, C3; C4, C5, C6) help you achieve a better understanding of the writing process in French?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
52. Est-ce que les défis de lecture et d'écriture (*Lecture extensive, Journal de bord*) ont été stimulants pour vous ? /Were the reading and writing challenges (*Lecture extensive, Journal de bord*) stimulating/interesting?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
53. Commentaires sur l'utilité de l'information/Comments on meaningfulness of information:
54. Est-ce que la manière dont l'information était présentée en salle de classe (*Cartes mentales, guide d'autocorrection, photos du tableau, fragmentation des PPT en plusieurs parties*) vous a permis de vous sentir plus autonome dans votre apprentissage du français ? /Was the manner in which information was presented in class (*Cartes mentales, guide d'autocorrection, photos du tableau, fragmentation des PPT en plusieurs parties*) allow you to feel more autonomous as a French language learner?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously

55. Est-ce que cette pratique vous a donné l'impression d'être plus en contrôle lors du processus d'écriture ? /Did this pedagogical approach give you the impression of having more control over the writing process?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
56. Est-ce que la rétroaction dans le cadre des compositions progressives (*personnelles et audio*) vous a permis d'être plus en contrôle dans le processus d'écriture ? /Did the feedback received (personal and audio) following each of the scaffolded compositions give you greater control over the writing process?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
57. Est-ce qu'offrir une variété de choix dans les évaluations (*exposé oral vidéo, composition sur ordinateur, à la main*) vous a permis de vous engager davantage dans votre apprentissage du français ? /Did having the possibility to choose amongst a variety of evaluation options (*exposé oral vidéo, composition sur ordinateur, à la main*) enable you to engage more actively in your learning/acquisition of French?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
58. Est-ce que le temps alloué lors de toutes les évaluations vous a permis d'être plus autonome dans la gestion de votre processus d'écriture (*qualité de la langue, réflexion, révision*) ? /Was the allotted time to complete all evaluations give you the opportunity to work more autonomously when writing in French?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
59. Est-ce que la lecture à voix haute par l'enseignant de tout texte écrit (*consignes, textes et questions*) vous a permis de vous sentir plus autonome dans la gestion de votre processus de compréhension du texte ? /Did having your teacher read all written texts aloud to the class (*consignes, textes et questions*) give you the opportunity to work more autonomously when completing reading comprehension evaluations?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously

60. Est-ce que la lecture à voix haute par l'enseignant de tout texte écrit (*consignes*) vous a permis de vous sentir plus autonome dans la gestion de votre processus d'écriture ? /Did having your teacher read all written guidelines aloud to the class (*consignes*) enable you to work more autonomously when writing in French?
1. Pas du tout/ not at all
 2. Un peu/ a little
 3. Assez/ somewhat
 4. Beaucoup/ a lot
 5. Extrêmement/ tremendously
61. Commentaires sur l'autonomie acquise dans cette classe : Comments on the level of autonomy acquired in this course:

Annexe 4 Sujets de composition

602-100-MQ-06 Français de base

Composition au présent C1

Automne 2015

Mardi et vendredi de 8h30-10h00

Professeure: Catherine Soleil
Courriel: MIO ou
csoleil@dawsoncollege.qc.ca
Poste :1506
Bureau : 5E. 19
Disponibilité: lundi de 13h30 à 15h00 et
mercredi de 11 h 30 à 13 h 00

Sujet:

Vous êtes journaliste. Vous écrivez un texte qui commence avec la phrase suivante : «**Aujourd'hui, un jeune homme entre dans...**»

Finissez la phrase et racontez la suite de l'histoire !

Consignes

Écrire un texte de **250 mots** au présent

- Écrivez à **interlignes doubles et en arial 11**.
- La composition doit comprendre : une introduction, un développement et une conclusion;
- au moins **20 verbes différents** bien conjugués **au présent**;
- **Souligner** les verbes conjugués.

Évaluation

- Je vais **chercher les phrases de base bien construites**.
- Je vais **souligner en vert les phrases de base bien construites**
- Je vais **compter les verbes bien conjugués au présent**.

Matériel autorisé

- le Bescherelle,
- le(s) dictionnaire(s)
- l'aide-mémoire
- Antidote

Rappel

- N'oubliez pas de faire des **phrases courtes (7 à 10 mots max.)**.

Français de base

1

Composition au présent C2- 5%

Professeure: Catherine Soleil

Courriel: MIO ou

csoleil@dawsoncollege.qc.ca

Poste :1506

Bureau : 5E. 19

Disponibilité: lundi de 13h 30 à 15h00 et

mercredi de 11 h 30 à 13 h 00

Sujet:

Vous êtes journaliste. Vous écrivez un texte qui commence avec la phrase suivante : «**Aujourd'hui, les deux jeunes hommes entrent dans...**»

Finissez la phrase et racontez la suite de l'histoire à l'aide de votre composition corrigée (C1) !

Consignes

Écrire un texte de **250 mots** au présent

- Écrivez la version définitive à **interlignes doubles**.
- La composition doit comprendre : une introduction, un développement et une conclusion;
- au moins **20 verbes différents** bien conjugués **au présent**;
- **10 adjectifs différents bien accordés**.

Évaluation

- **1 Verbe = 2 points**
- **1 Adjectif = 2 points**
- -1 point par faute
- Contenu et structure = 40 %
- Langue = 60 %

Matériel autorisé

- le Bescherelle,
- le(s) dictionnaire(s)
- l'aide-mémoire
- le portfolio

Rappel

- N'oubliez pas de faire des **phrases courtes (7 à 10 mots max.)**.
- N'oubliez pas d'écrire au présent.

Composition au présent C3-10%

Sujet

Mettez votre composition C2 au féminin singulier.

Aujourd'hui, une jeune fille entre dans...

Consignes

Écrire un texte de **250 mots** au présent

- Écrivez la version définitive à **interlignes doubles en Arial 11**.
- Soulignez vos verbes bien conjugués au présent;
- Encadrez tous les sujets.
- Vous devez avoir :
 - **20 verbes différents en gras** au présent;
 - **10 adjectifs différents bien accordés;**
 - **10 adverbes différents.**
- Travaillez votre vocabulaire = évitez les répétitions !
- **Utilisez Antidote !**

Évaluation

- **1 Verbe = 2 points**
- **1 Adjectif = 1 point**
- **1 adverbe = 1 point**
- -1 point par erreur

Matériel autorisé

- le Bescherelle,
- le(s) dictionnaire(s)
- l'aide-mémoire
- le portfolio
- Antidote

Rappel

- N'oubliez pas de faire des **phrases courtes (7 à 10 mots max.)**.
- Contenu et structure = 40 %
- Langue = 60 %

Composition au passé-composé C4

Automne 2015
Lundi-Mercredi 14 h 30- 16 h

Professeure: Laure Galipeau

Courriel: MIO ou
lgalipeau@dawsoncollege.qc.ca
Poste : 4373
Bureau : 5E. 19

Disponibilités:

mardi de 10 h à 11 h et
mercredi de 15 h à 16 h

Sujet

Ma vie ... Racontez-moi votre vie mouvementée.

Consignes pour la présentation

- Sauver votre document Word dans le Hdrive
- Écrire en Arial, 11 pts
- Écrire en doubles interlignes
- Souligner vos verbes conjugués au passé composé

Consignes

Écrire 25 phrases au **passé composé**, sous forme de points, qui racontent votre vie mouvementée: vous devez avoir **20 verbes différents!**

- 6 verbes avec l'auxiliaire être
- 2 verbes pronominaux
- 12 verbes avec l'auxiliaire avoir

Matériel autorisé

- le Bescherelle,
- le(s) dictionnaire(s)
- l'aide-mémoire
- Antidote

Rappel

- N'oubliez pas de faire des phrases courtes.
- Ceci est une **préparation** à la **composition finale**.
- **La C4 fait partie de votre portfolio.**

Composition au passé C5 - 5%

Professeure: Laure Galipeau
Courriel: MIO ou lgalipeau@dawsoncollege.qc.ca
Poste :4373
Bureau : 5E. 19
Disponibilité: mardi de 10 h à 11 h et mercredi 15 h à 16 h

Sujet

Vous êtes une très, très **vieille dame**. Vous avez eu une très longue vie, mais vous êtes mourante. Vous racontez votre vie mouvementée à votre **petite-fille (grand daughter)**.

Consignes

Écrire à double interligne, un texte de 250 mots au **passé (passé composé et imparfait)**

- avec au moins **20 verbes différents** bien employés au **passé composé** :
 - 4 verbes qui utilisent l'auxiliaire **ÊTRE**
 - 2 verbes au choix parmi les suivants:
 - monter/descendre/sortir/entrer/passé/retourner**
 - Attention selon la structure, ils peuvent utiliser un ou l'autre auxiliaire:
 - être + participe passé + Gprep (Je suis monté en haut.)
 - avoir + participe passé + GN (J'ai monté la valise.)
 - Choisissez la bonne structure!
 - 2 verbes **pronominaux**
 - 12 verbes avec l'auxiliaire **AVOIR**
- et avec **10 adjectifs** différents bien accordés.

Évaluation

- Un verbe au passé composé = 2 points**
- Un adjectif = 2 points**
- 1 point par faute

Matériel autorisé

- le Bescherelle,
- le(s) dictionnaire(s)
- l'aide-mémoire
- Portfolio (C4)**

Rappel

- N'oubliez pas de faire des phrases courtes.
- Contenu et structure = 40 %
- Langue = 60 %
- Utilisez votre **C4 corrigée**

Composition au passé C6

15%

Automne 2015

Lundi-Mercredi 16 h - 17 h 30

Professeure: Laure Galipeau
Courriel: MIO ou lgalipeau@dawsoncollege.qc.ca
Poste : 4373
Bureau : 5E. 19
Disponibilité:

mardi de 10h à 11h et mercredi de 15h à 16h

Sujet

Vous êtes finalement morte! Votre petite-fille (grand-daughter) doit faire votre éloge à vos funérailles: elle raconte **votre vie ou un moment particulier de votre vie, avec beaucoup d'émotion.**

Consignes pour la présentation

- Sauver votre document Word dans le Hdrive
- Écrire en Arial, 11 pts
- Écrire en doubles interlignes

Consignes pour la composition

Écrire un texte de 250 mots au **passé (passé composé et imparfait)**

- avec au moins **18 verbes différents** bien employés au **passé composé**
- avec **2 verbes** différents au **futur**
 - Soulignez TOUS les verbes
 - **Surlignez en jaune** TOUS les sujets
- **10 adjectifs différents bien accordés et bien placés** (en gras)
- *10 adverbes différents bien placés (en italique)*

Évaluation de la composition

- Un verbe au passé composé = 2 points
- Un adjectif = 1 point
- Un adverbe = 1 point
- -1 point par faute

Matériel autorisé

- le **Bescherelle**,
- le(s) **dictionnaire(s)**
- l'**aide-mémoire**
- **Antidote**
- **Portfolio (C4-C5)**

Rappel

- N'oubliez pas de faire des **phrases courtes (environ 7 mots)**.
- **Attention à la structure du texte:**
 - introduction,
 - développement et
 - conclusion
- Contenu et structure = 40 %
- Langue = 60 %

Annexe 5 Guides d'autocorrection

!

!

/25 pts

Guide d'autocorrection

Nom : _____

L'élève donne les informations nécessaires dans la colonne du milieu.
Le professeur corrige dans la dernière colonne.

Autocorrections	Élève		Prof.
Soulignez les verbes conjugués au présent dans votre composition. Identifiez les 20 verbes au présent dans les deux colonnes suivantes.	1.	11.	_____ 5 pts
	2.	12.	
	3.	13.	
	4.	14.	
	5.	15.	
	6.	16.	
	7.	17.	
	8.	18.	
	9.	19.	
	10.	20.	
Autocorrections	Élève		Prof
Dans votre composition : 1. encadrez le sujet de vos verbes (1 verbe = 1 sujet) ; 2. faites une flèche (arrow) entre le verbe conjugué et le sujet. 3. vérifiez l'accord du verbe avec le sujet	 Ex. : La fille dort beaucoup. 		_____ 5 pts

**Guide d'autocorrection
AC5**

Nom : _____

L'élève répond et met une croix dans la colonne appropriée lorsqu'il est satisfait de sa correction.

Autocorrections	Élève	Prof.
1. Soulignez les verbes conjugués au <u>passé composé</u> ou à l' <u>imparfait</u>	<input type="checkbox"/>	
2. Encerclez le Sujet de tous les verbes et faites une flèche vers le verbe conjugué	<input type="checkbox"/>	
3. Passé composé? 1. choix de l'auxiliaire? 2. accord de l'auxiliaire avec le Sujet ? 3. choix du participe passé? 4. accord du participe passé?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
4. Imparfait • accord des verbes à l' imparfait avec le Sujet à vérifier dans la compo.	<input type="checkbox"/>	
5. Adjectifs • 10 adjectifs identifiés bien accordés	<input type="checkbox"/>	

Annexe 6 Guide de codage et légende de codage pour les compositions

Consignes de codage C1, C3, C4 et C6

Que cherche-t-on dans la copie ?

Identifier le 250^e mot par Antidote//
mettre en bleu la fin du texte

A. Copie codée verbes

- Dans Antidote = Sélectionner la portion du texte à 250 mots
 - Statistiques, Taille :
 - Nombre de phrases =
 - Nombre de mots par phrase =
 - **Nombre de verbes attendus/conjugués ?** =
 - □ Ex. = On/**besoin** de = 1 verbe
 - **Nombre de verbes réussis aux temps demandés** (présent-C1, C3/passé composé et imparfait et futur C4-C6) ? **ou** qui ne peuvent pas être mis à un autre temps que celui auquel ils sont (à compter aussi dans les verbes **différents** s'ils le sont) (présent du subjonctif, futur proche, présent)
 - conjugaison bonne et **sens du verbe bon**
 - je ai couru
 - je ne ai jamais eu
 - **est-ce que = ADVERBE ET NON PAS VERBE**
 - **Nombre de verbes bien conjugus différents aux temps demandés +** (présent-C1, C3/passé composé et imparfait et futur C4-C6) ? =
 - **Nombre de verbes tentés au temps demandé** (erreurs sur terminaisons et orthographe du verbe OU absence du verbe) OU verbes qui ne sont pas au temps demandé dans les consignes de la composition
 - conjugaison bonne, MAIS sens erroné
 - j'étais 8 ans
 - je me suis divorcée
 - rencontrer pour raconter
 - **est-ce que mal écrit = ADVERBE mal écrit et non pas verbe**

Attention, dans les C4 et C6, ne pas tenir compte du bon emploi des temps passé-composé et imparfait seulement tenir compte de la bonne forme grammaticale.

B. Copie codée GN

- **Nombre de GN réussis et tentés= Total**
 - Nombre de GN réussis = **structure de base exigée = det + nom**
 - □ Ex. = **la machine du futur** = 2 GN
 - □□ Ex. = la fin de semaine = 2 GN
 - Nom propre de personnages = acceptés
 - on ne prend 2013 comme GN

- un nom +deux adj = 1 GN □ Ex. = une vie longue et excitante
- dans la structure « beaucoup de + nom+ adj » un Gn est aussi comptabilisé= il peut être bon ou erroné en fonction des accords ou de la place de l'adjectif
- Nombre de GN tentés = ?????
 - Ø de dét. = déterminants obligatoires dans le Gn
 - □ Ex. = entre nuits et la journée = GN tenté
 - MAIS Ø de dét. pas comptés dans les expressions idiomatiques avec prépositions = GN réussis
 - □ Ex. = à mi-chemin, à droite, entre chien et loup...
 - adj. mal placé = suivre la règle enseignée et non les nuances de style (courts et usuels = devant/longs = après le nom)
 - **accords erronés =**
 - **le reste de ses vies = leur vie (accord)**
 - ORTHOGRAPHE = **en fin de liste de priorité (tous les autres types d'erreurs avant)**
 - Ex = ponctuation majuscule = le 19 Avril (erroné)/au Cinéma = erroné
 - anglicismes non traités dans les GN = Gn pris en tant que structure plutôt que de sens
 - des caractères (bon)
 - des mémoires favorites (bon)

Attention expression « beaucoup de » (bonne ou erronée) ce qui vient après n'est pas comptabilisé comme un GN, sera comptabilisé dans les 4 règles

Ce n'est pas une addition !!

□ Ex. = copie 19004,

5 GN tentés (Ø déterminant/adj. mal placé/accords erronés/orthographe)=
0 Ø de dét/0 adj. mal placé/4 accords erronés/2 orthographe

Pour chaque GN erroné, identifier **le type d'erreur** (adj, mal placé, accord ou orthographe) sans tenir compte du nombre d'erreurs par catégorie dans ce même GN

- Ex. = cette filme = 1 erreur accord/1 erreur orthographe
- Ex. = cete filme = 1 erreur accord/1 erreur orthographe
- Ex. = sa acteur favoris = 1 erreur accord

- Répétitions rapprochées du GN (répété plus de **3 fois**)
- Indiquer le noyau du GN et le nombre d'APPARITIONS= Machine x 4.
- **2e document à compléter pour le vocabulaire avec cette information**

- Pas de noms géographiques

C. Copie codée adverbess et adjectifs

- **Nombre total d'adverbess** (bien écrits ou non/vérifier nombre d'adverbess bien écrits — à regarder dans Antidote — adv bien écrit, bien placé, MAIS SENS ERRONÉ = non réussi)
 - **Nombre d'adverbess réussis** (bien orthographiés et au complet, mais pas forcément bien placés)
 - **Nombre d'adverbess différents** = bien orthographiés même si mal placés
 - **Nombre d'adverbess mal placés** place attendue en début de phrase ou après le verbe conjugué =
 - au passé composé, à côté de l'auxiliaire ou du participe passé. **les deux sont acceptés**
 - en début de phrase, **acceptés avec virgule ou pas**
 - deux adverbess qui se suivent bien placés après le verbe, **mettre en premier celui qui ne peut pas être tout seul ou accepter les deux positions si les deux peuvent être tout seuls**
 - sa famille était **ensemble encore** (un accepté et un mal placé)
 - ils tombent **encore ensemble**/ils tombent **ensemble encore** (les deux acceptés)
 - « **quand** » généralement une conjonction dans nos compositions
 - on ne prend pas les adverbess de négation = seront traités avec les 4 règles
 - « **Beaucoup de** » traité dans les 4 règles
 - « **après** » « **avant** » = considérés comme adverbe tout le temps, quelque soit leur place ou leur sens
 - adverbe d'interrogation **est-ce que** comptabilisé comme adverbe et **non pas verbe**
 - **où** = adverbe interrogatif seulement dans le cas de l'interrogation sinon est un pronom relatif donc non comptabilisé
 - **comme** = conjonction
 - **bien** = seulement compris dans les adverbess

Ce n'est pas une addition !!

- beaucoup (« beaucoup de » traité dans les 4 règles) —
- ne... pas, ne... plus, ne... jamais (traités dans la négation)

- **Nombre total d'adjectifs** (bons et erronés — attention au sens de l'adjectif=si pas de sens en français dans le contexte=considéré comme erroné)
 - **Nombre d'adjectifs réussis** Accord et orthographe seulement
 - un (son) propre médecin (sens bizarre à cause de l'erreur de déterminant) = adjectif bon
 - avec verbe pronominal réussi = pp = adj reconnu
 - avec verbe pronominal non réussi (**sur le plan du sens**) = pp n'est comptabilisé
 - elle s'est divorcée = divorcée n'est pas reconnu comme un adj réussi

- adj dans 4règles = Beaucoup de +nom = traité bon ou erroné dans ce codage
- **Nombre d'adjectifs différents =**
 - **Adjectifs réussis peuvent se retrouver dans des GN erronés**
 - **adjectif réussi même si mal placé dans un Gn = accord avec le nom veut être vérifié**

D. Copie codée 4 règles

- Règles de composition
 - Règle A : deux verbes qui se suivent, deuxième verbe à l'infinitif
 - Nombre de fois que la règle est tentée =
 - **Nombre de fois que la règle est réussie =**
 - Nombre de fois que la règle est erronée =
 - si les deux verbes ne veulent rien dire ensemble, règle NON-traitée, non identifiée
 - Elle fait courir dans ce moment

- Règle B : préposition (à, de, pour et sans) + verbe à l'infinitif

Attention,
si faute d'orthographe dans la terminaison de l'infinitif ou dans l'orthographe de la prépo= B erronée <input type="checkbox"/> Ex. = pour voire/pur entendre si faute d'orthographe dans le verbe, MAIS l'infinitif présent = B réussie <input type="checkbox"/> Ex. = pour pouvoir, pour pardonner, pour rencontrer

La règle a préséance sur le choix de la préposition <input type="checkbox"/> Ex. = de penser (au lieu de à penser)
--

Avec la prépo. à, toujours vérifier si c'est le verbe ou la préposition, dans le contexte. <input type="checkbox"/> Ex. = « du maïs a soufflé » à mettre dans le contexte de la phrase : « du maïs a soufflé et du pepsi à boire »

- Nombre de fois que la règle est tentée =
- **Nombre de fois que la règle est réussie =**
- Nombre de fois que la règle est erronée =
-

- Règle C : être + adjectif SEUL (accord de l'adj. ou du participe passé et le verbe pronominal), PAS DE GN

□ Ex. = C.19007,
 C'est la plus incroyable = NON
 □ Ex. = C.19005
 C'est l'idéal univers = NON

- Nombre de fois que la règle est tentée =
- **Nombre de fois que la règle est réussie =**
- Nombre de fois que la règle est erronée =
 - quand 2 adjectifs se suivent après être = 2X la règle
 EX.= ils sont **malpropres** et **salés** (1 réussi et 1 erroné)
 - si le **sens** n'est pas bon, **erroné** = EX. il **n'est pas criard/il est déstressé**
 - avec verbe pronominal réussi = pp = adj reconnu
 - avec verbe pronominal non réussi (sur le plan du sens) = **pp n'est pas comptabilisé = la règle n'est pas comptabilisée**
 - elle s'est divorcée = divorcée n'est pas reconnu comme un adj réussi ni comme une règle tentée
 - bien = **adverbe** seulement
- Règle D : beaucoup de + pluriel ou singulier (si on peut compter ou pas)
 - Nombre de fois que la règle est tentée
 - **Nombre de fois que la règle est réussie**
 - Nombre de fois que la règle est erronée =
 - **Comptabiliser dans les Gn et dans les adjectifs si l'expression est suivie d'un groupe nom+adj**

- Négation

Seulement les négations simples =
 ne... pas, ne... jamais, ne... plus, ne... rien

- Négation tentée
- Négation réussie
 - termes doivent être autour du verbe quelque soit la forme du verbe
 - autour de l'auxiliaire pour le passé composé
 - termes doivent être bien écrits ABSOLUMENT !!
 - **ne y a rien = bonne**
 - **il n'y a pas personne = erronée**
- Négation erronée

Légende du codage

Codage verbes

mots, phrases, mots/phrase

verbes attendus conjugués

verbes réussis au temps demandé (présent pour C1-C3 et imparfait, passé composé et futur C4-C6)

verbes bien conjugués différents au temps demandé (répétés)

verbes tentés au temps demandé

Codage Adverbes et Adjectif

adverbes au total + adverbes réussis + adverbes réussis différents (répétés) + adv. mal placé

adjectifs au total + adjectifs réussis + adj. différents (répétés)

Codage GN

GN total

GN réussis

GN tentés (\emptyset dét./adj. mal placé/accords erronés) = sans déterminant, mal placé, accords erronés + ORTHOGRAPHE

Codage 4 règles

Règle A :

x tentées = réussie + **erronée**

Règle B :

x tentées = réussie + **erronée**

Règle C :

x tentées = réussie + **erronée**

Règle D :

x tentées = réussie + **erronée**

Négation

x tentées = réussie + erronée

Annexe 7 Tableaux des résultats des analyses de régression multiple

TABLEAUX DES RÉGRESSIONS MULTIPLES HIÉRARCHIQUES

REPRÉSENTATION/ACCESSIBILITÉ

Tableau 1 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de la Représentation/Accessibilité par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3

GN réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4,91**	0,32		
Composition 1			0,48	3,12**
Représentation/ Accessibilité			-0,20	1,33
Étape 2	3,76*	0,33		
Compositions 1 *				
Représentation/ Accessibilité			0,11	0,72

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, * < 0,05, + < 1,0

Verbes réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	2 405+	0,18		
Composition 1			0,43	2,66*
Représentation/ Accessibilité			-0,04	0,28
Étape 2	2 324+	0,13		
Compositions 1 *				
Représentation/ Accessibilité			0,23	1,37

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0, 01, * < 0, 05, + < 1,0

Adjectifs réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,18	0,10		
Composition 1				
Représentation/ Accessibilité				
Étape 2	0,92	0,11		
Compositions 1 *				
Représentation/ Accessibilité				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **<0,01, * < 0,05, + < 1,0

Degrés de liberté (DDL)

Pour les GN et les verbes				
		Modèle/Analyse	Étape 1	Étape 2
Représentation/ Accessibilité	C1/C3	1	3,32	4,31
	C1/C6	2	5,25	7,23
Pour les adjectifs				
		Modèle/Analyse	Étape 1	Étape 2
Représentation/ Accessibilité	C1/C3	1	3,32	5,31
	C1/C6	2	5,25	7,23

Tableau 2 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de la Représentation/Accessibilité par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6				
Variables	<i>F</i>	<i>R</i> ²	<i>β</i>	<i>t</i>
Étape 1	4,33**	0,46		
Composition 1			0,04	0,25
Composition 3			0,23	1,31
Composition 4			3,42	3,42**
Représentation/ Accessibilité			-0,02	0,13
Étape 2	3,02*	0,48		
Compositions 1 *				
Représentation/ Accessibilité			0,06	0,32
Compositions 4 *				
Représentation/ Accessibilité			-0,10	-0,60

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, * < 0,05, + < 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	2,89*	0,37		
Composition 1			-0,11	0,50
Composition 3			0,33	1,56
Composition 4			0,39	1,57
Représentation/ Accessibilité			-0,06	0,35
Étape 2	3,363*	0,51		
Compositions 1 * Représentation/ Accessibilité			0,49	2,546*
Compositions 4 * Représentation/ Accessibilité			-0,30	1,52

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, * < 0,05, + < 1,0

Adjectifs réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,08	0,18		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Représentation/ Accessibilité				
Étape 2	0,85	0,21		
Compositions 1 * Représentation/ Accessibilité				
Compositions 4 * Représentation/ Accessibilité				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, * < 0,05, + < 1,0

ACTION ET EXPRESSION/ACCESSIBILITÉ

Tableau 3 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de l'Action et de l'Expression/Accessibilité par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3.

GN réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4,70**	0,30		
Composition 1			0,58	3 734**
Action et Expression/ Accessibilité			-0,05	0,36
Étape 2	3,15*	0,31		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Accessibilité			0,08	0,53

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 008*	0,22		
Composition 1			0,46	2 958**
Action et Expression/ Accessibilité			-0,13	-0,83
Étape 2	3,60*	0,31		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Accessibilité			0,33	2 107*

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,43	0,12		
Composition 1				
Action et Expression/ Accessibilité				
Étape 2	1,04	0,12		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Accessibilité				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Degrés de liberté (DDL)

Pour les GN, les verbes et les adjectifs

	Modèle/Analyse		Étape 1	Étape 2
Action et Expression/ Accessibilité	C1/C3	1	3,33	4,32
	C1/C6	2	5,26	7,24

Tableau 4 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de l'Action et de l'Expression/Accessibilité par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4,48**	0,46		
Composition 1			0,04	0,27
Composition 3			0,21	1,12
Composition 4			0,50	3 457**
Action et Expression/ Accessibilité			0,07	0,42
Étape 2	3,11*	0,48		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Accessibilité			0,08	0,48
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Accessibilité			-0,13	0,72

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 317*	0,39		
Composition 1			-0,07	-0,36
Composition 3			0,32	1,54
Composition 4			0,40	1,69
Action et Expression/ Accessibilité			-0,08	-0,51
Étape 2	3 581**	0,51		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Accessibilité			0,45	2 268*
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Accessibilité			-0,10	0,57

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,41	0,21		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Action et Expression/ Accessibilité				
Étape 2	0,96	0,22		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Accessibilité				
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Accessibilité				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

ENGAGEMENT/ACCESSIBILITÉ

Tableau 5 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3.

GN réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 512**	0,30		
Composition 1			0,54	3 574**
Engagement/ Accessibilité			-0,04	0,25
Étape 2	3 326*	0,30		
Compositions 1 *				
Engagement/ Accessibilité			0,06	0,37

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	2 726+	0,20		
Composition 1			0,46	2 852**
Engagement/ Accessibilité			-0,07	-0,43
Étape 2	1 589+	0,25		
Compositions 1 *				
Engagement/ Accessibilité			0,23	1,39

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,25	0,11		
Composition 1				
Engagement/ Accessibilité				
Étape 2	0,91	0,11		
Compositions 1 *				
Engagement/ Accessibilité				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Degrés de liberté (DDL)

		Pour les GN et les verbes		
		Modèle/Analyse	Étape 1	Étape 2
Engagement/ Accessibilité	C1/C3	1	3,32	4,31
	C1/C6	2	5,25	7,23
		Pour les adjectifs		
		Modèle/Analyse	Étape 1	Étape 2
Engagement/ Accessibilité	C1/C3	1	2,32	4,31
	C1/C6	2	5,25	7,23

Tableau 6 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de l'Engagement/Accessibilité par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6				
Variables	F	R²	β	t
Étape 1	4 569**	0,48		
Composition 1			0,07	0,41
Composition 3			0,19	1,03
Composition 4			0,57	3 567**
Engagement/ Accessibilité			0,10	0,64
Étape 2	3 319*	0,50		
Compositions 1 *				
Engagement/ Accessibilité			0,14	0,79
Compositions 4 *				
Engagement/ Accessibilité			- 0,19	1,27

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 177*	0,39		
Composition 1			-0,07	-0,35
Composition 3			0,33	1,51
Composition 4			0,40	1,66
Engagement/ Accessibilité			-0,07	0,43
Étape 2	3 521**	0,52		
Compositions 1 *				
Engagement/ Accessibilité			0,46	2 271*
Compositions 4 *				
Engagement/ Accessibilité			-0,13	-0,64

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,29	0,21		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Engagement/ Accessibilité				
Étape 2	0,85	0,21		
Compositions 1 *				
Engagement/ Accessibilité				
Compositions 4 *				
Engagement/ Accessibilité				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

REPRÉSENTATION/INFORMATION SIGNIFIANTE

Tableau 7 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de la Représentation/Information signifiante par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3

GN réussis en C3				
Variables	F	R²	β	t
Étape 1	5 665**	0,34		
Composition 1			0,50	3 496**
Représentation/ Information signifiante			- 0,21	1,47
Étape 2	4 526**	0,36		
Compositions 1 *				
Représentation/ Information signifiante			0,15	1,04

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C3				
Variables	F	R²	β	t
Étape 1	2,79+	0,20		
Composition 1			0,45	2 861**
Représentation/ Information signifiante			-0,06	0,40
Étape 2	2 601+	0,25		
Compositions 1 *				
Représentation/ Information signifiante			0,22	1,36

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C3				
Variables	F	R²	β	t
Étape 1	1,47	0,12		
Composition 1				
Représentation/ Information signifiante				
Étape 2	1,14	0,12		
Compositions 1 *				
Représentation/ Information signifiante				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Degrés de liberté (DDL)

Pour les GN, les verbes et les adjectifs

	Modèle/Analyse		Étape 1	Étape 2
Représentation/ Information significative	C1/C3	1	3,33	4,32
	C1/C6	2	5,26	7, 24

Tableau 8 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de la Représentation/Information significative par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 416**	0,46		
Composition 1			0,03	0,17
Composition 3			0,24	1,32
Composition 4			0,54	3 447**
Représentation/ Information significative			- 0,01	-0,05
Étape 2	3,00*	0,47		
Compositions 1 *				
Représentation/ Information significative			0,00	0,02
Compositions 4 *				
Représentation/ Information significative			-0,09	-0,47

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 266*	0,39		
Composition 1			-0,90	-0,46
Composition 3			0,33	1,56
Composition 4			0,40	1,61
Représentation/ Information significative			-0,05	0,32
Étape 2	3 944**	0,54		
Compositions 1 *				
Représentation/ Information significative			0,48	2 774*
Compositions 4 *				
Représentation/ Information significative			-0,28	1,50

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C6

Variables	<i>F</i>	<i>R</i> ²	<i>β</i>	<i>t</i>
Étape 1	1,16	0,18		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Représentation/ Information signifiante				
Étape 2	0,89	0,21		
Compositions 1 *				
Représentation/ Information signifiante				
Compositions 4 *				
Représentation/ Information signifiante				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

ACTION ET EXPRESSION/INFORMATION SIGNIFIANTE

Tableau 9 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de l'Action et de l'Expression/Information signifiante par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3.

GN réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 636**	0,30		
Composition 1			0,54	3 662**
Action et Expression/ Information signifiante			0,00	-0,03
Étape 2	3 405*	0,30		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Information signifiante			0,05	0,30

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 124*	0,22		
Composition 1			0,48	3,04**
Action et Expression/ Information signifiante			-0,16	-0,89
Étape 2	3 253*	0,29		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Information signifiante			0,30	1 748+

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,41	0,12		
Composition 1				
Action et Expression/ Information signifiante				
Étape 2	1,04	0,12		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Information signifiante				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Degrés de liberté (DDL)

	Pour les GN		
	Modèle/Analyse	Étape 1	Étape 2
Action et Expression/ Information signifiante	C1/C3	1	3,33
	C1/C6	2	2,26

Degrés de liberté (DDL)

	Pour les verbes et les adjectifs		
	Modèle/Analyse	Étape 1	Étape 2
Action et Expression/ Information signifiante	C1/C3	1	3,33
	C1/C6	2	5,26

Tableau 10 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de l'Action et de l'Expression/Information signifiante par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6				
Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 662**	0,47		
Composition 1			0,06	0,36
Composition 3			0,19	1,06
Composition 4			0,58	3 554**
Action et Expression/ Information signifiante			0,12	0,75
Étape 2	3 205*	0,48		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Information signifiante			0,12	0,70
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Information signifiante			- 0,09	0,48

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 452**	0,40		
Composition 1			-0,06	-0,30
Composition 3			0,31	1,47
Composition 4			0,42	1 781+
Action et Expression/ Information signifiante			-0,13	-0,82
Étape 2	3 956*	0,54		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Information signifiante			0,54	2 318*
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Information signifiante			-0,18	-0,78

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,41	0,21		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Action et Expression/ Information signifiante				
Étape 2	0,94	0,22		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Information signifiante				
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Information signifiante				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

ENGAGEMENT/INFORMATION SIGNIFIANTE

Tableau 11 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3.

GN réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 638**	0,30		
Composition 1			0,54	3 592**
Engagement/ Information signifiante			-0,01	0,07
Étape 2	3 595*	0,31		
Compositions 1 *				
Engagement/ Information signifiante			0,12	0,79

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	2 879+	0,21		
Composition 1			0,46	2 932*
Engagement/ Information signifiante			-0,96	0,55
Étape 2	2,72*	0,25		
Compositions 1 *				
Engagement/ Information signifiante			0,23	1,41

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,42	0,11		
Composition 1				
Engagement/ Information signifiante				
Étape 2	1,14	0,13		
Compositions 1 *				
Engagement/ Information signifiante				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Degrés de liberté (DDL)

Pour les GN, les verbes et les adjectifs

	Modèle/Analyse		Étape 1	Étape 2
Engagement/ Information signifiante	C1/C3	1	3 323	4,32
	C1/C6	2	5,26	7, 24

Tableau 12 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de l'Engagement/Information signifiante par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 652**	0,47		
Composition 1			0,07	0,39
Composition 3			0,19	1,06
Composition 4			0,58	3 578**
Engagement/ Information signifiante			0,12	0,80
Étape 2	4 076**	0,54		
Compositions 1 *				
Engagement/ Information signifiante			0,18	1,20
Compositions 4 *				
Engagement/ Information signifiante			-0,31	1 835+

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 543*	0,41		
Composition 1			-0,07	0,34
Composition 3			0,30	1,43
Composition 4			0,45	1 874+
Engagement/ Information signifiante			-0,16	0,98
Étape 2	3 304*	0,49		
Compositions 1 *				
Engagement/ Information signifiante			0,35	1 836+
Compositions 4 *				
Engagement/ Information signifiante			-0,04	0,20

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, * < 0,05, + < 1,0

Adjectifs réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,21	0,19		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Engagement/ Information signifiante				
Étape 2	0,84	0,20		
Compositions 1 *				
Engagement/ Information signifiante				
Compositions 4 *				
Engagement/ Information signifiante				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, * < 0,05, + < 1,0

REPRÉSENTATION/AUTONOMIE

Tableau 13 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de la Représentation/Autonomie par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3.

GN réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	5 248**	0,32		
Composition 1			0,51	3 530**
Représentation/ Autonomie			-0,17	1,14
Étape 2	4 338**	0,35		
Compositions 1 *				
Représentation/ Autonomie			0,18	1,19

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	2 838+	0,21		
Composition 1			0,46	2 903**
Représentation/ Autonomie			-0,08	0,61
Étape 2	2 926*	0,27		
Compositions 1 *				
Représentation/ Autonomie			0,29	1,66

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,41	0,11		
Composition 1				
Représentation/ Autonomie				
Étape 2	1,04	0,12		
Compositions 1 *				
Représentation/ Autonomie				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Degrés de liberté (DDL)

Pour les GN, les verbes et les adjectifs

Représentation/ Autonomie	Modèle/Analyse		Étape 1	Étape 2
	C1/C3	1	3,33	4,32
C1/C6	2	5,26	7, 24	

Tableau 14 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de la Représentation/Autonomie par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 421**	0,46		
Composition 1			0,00	0,19
Composition 3			0,23	1,31
Composition 4			0,55	3 433**
Représentation/ Autonomie			0,02	0,12
Étape 2	3 435*	0,50		
Compositions 1 * Représentation/ Autonomie			0,05	0,33
Compositions 4 * Représentation/ Autonomie			-0,23	1,24

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 409*	0,40		
Composition 1			-0,10	0,51
Composition 3			0,32	1,51
Composition 4			0,44	1,79+
Représentation/ Autonomie			-0,12	0,74
Étape 2	4 363**	0,58		
Compositions 1 *				
Représentation/ Autonomie			0,64	3 104**
Compositions 4 *				
Représentation/ Autonomie			-0,37	1 766+

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,19	0,19		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Représentation/ Autonomie				
Étape 2	0,88	0,21		
Compositions 1 *				
Représentation/ Autonomie				
Compositions 4 *				
Représentation/ Autonomie				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

ACTION ET EXPRESSION/AUTONOMIE

Tableau 15 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3.

GN réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 609**	0,30		
Composition 1			0,53	3 517**
Action et Expression/ Autonomie			-0,08	0,51
Étape 2	4 707**	0,38		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Autonomie			0,31	1 948+

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	2 682+	0,20		
Composition 1			0,46	2 746*
Action et Expression/ Autonomie			-0,03	0,19
Étape 2	2 947*	0,28		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Autonomie			0,33	1 787+

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,26	0,11		
Composition 1				
Action et Expression/ Autonomie				
Étape 2	0,91	0,11		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Autonomie				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Degrés de liberté (DDL)

Pour les GN, les verbes et les adjectifs

	Modèle/Analyse		Étape 1	Étape 2
Action et Expression/ Autonomie	C1/C3	1	3,32	4,31
	C1/C6	2	5,25	7, 23

Tableau 16 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de l'Action et Expression/Autonomie par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6				
Variables	F	R²	β	t
Étape 1	4 475**	0,47		
Composition 1			0,06	0,35
Composition 3			0,20	1,10
Composition 4			0,58	3 515**
Action et Expression/ Autonomie			0,12	0,75
Étape 2	5 423**	0,62		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Autonomie			0,30	2 029+
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Autonomie			-0,46	2 575*

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 029**	0,45		
Composition 1			-0,06	0,32
Composition 3			0,30	1,47
Composition 4			0,51	2 158*
Action et Expression/ Autonomie			-0,26	1,60
Étape 2	3,31*	0,50		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Autonomie			0,22	0,91
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Autonomie			0,08	0,33

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,43	0,22		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Action et Expression/ Autonomie				
Étape 2	1,02	0,24		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Autonomie				
Compositions 4 *				
Action et Expression/ Autonomie				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

ENGAGEMENT/AUTONOMIE

Tableau 17 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture dans la C1 croisée avec l'appréciation de l'Engagement/Autonomie par rapport aux habiletés d'écriture dans la C3.

GN réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 832**	0,31		
Composition 1			0,54	3 681**
Engagement/ Autonomie			-0,09	0,64
Étape 2	4 549**	0,36		
Compositions 1 *				
Engagement/ Autonomie			0,25	1,70

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	3 022*	0,22		
Composition 1			0,48	3 002**
Engagement/ Autonomie			-0,14	-0,02
Étape 2	3 237*	0,29		
Compositions 1 *				
Engagement/ Autonomie			0,32	1 806+

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Adjectifs réussis en C3

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,44	0,12		
Composition 1				
Engagement/ Autonomie				
Étape 2	1,05	0,12		
Compositions 1 *				
Engagement/ Autonomie				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Degrés de liberté (DDL)

Pour les GN, les verbes et les adjectifs

	Modèle/Analyse		Étape 1	Étape 2
Engagement/ Autonomie	C1/C3	1	3,33	4,32
	C1/C6	2	5,26	7, 24

Tableau 18 : Régression multiple hiérarchique des habiletés d'écriture de la C1 et de la C4 croisées l'appréciation de l'Engagement/Autonomie par rapport aux habiletés d'écriture dans la C6

GN réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 472**	0,46		
Composition 1			0,03	0,20
Composition 3			0,22	1,24
Composition 4			0,56	3,46**
Engagement/ Autonomie			0,06	0,39
Étape 2	4 474**	0,57		
Compositions 1 *				
Engagement/ Autonomie			0,24	1,52
Compositions 4 *				
Engagement/ Autonomie			-0,43	2 316*

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

Verbes réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	4 074**	0,44		
Composition 1			-0,03	0,18
Composition 3			0,29	1,41
Composition 4			0,42	2,01+
Engagement/ Autonomie			-0,25	1,61
Étape 2	3 086*	0,47		
Compositions 1 *				
Engagement/ Autonomie			0,18	0,76
Compositions 4 *				
Engagement/ Autonomie			0,05	0,24

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

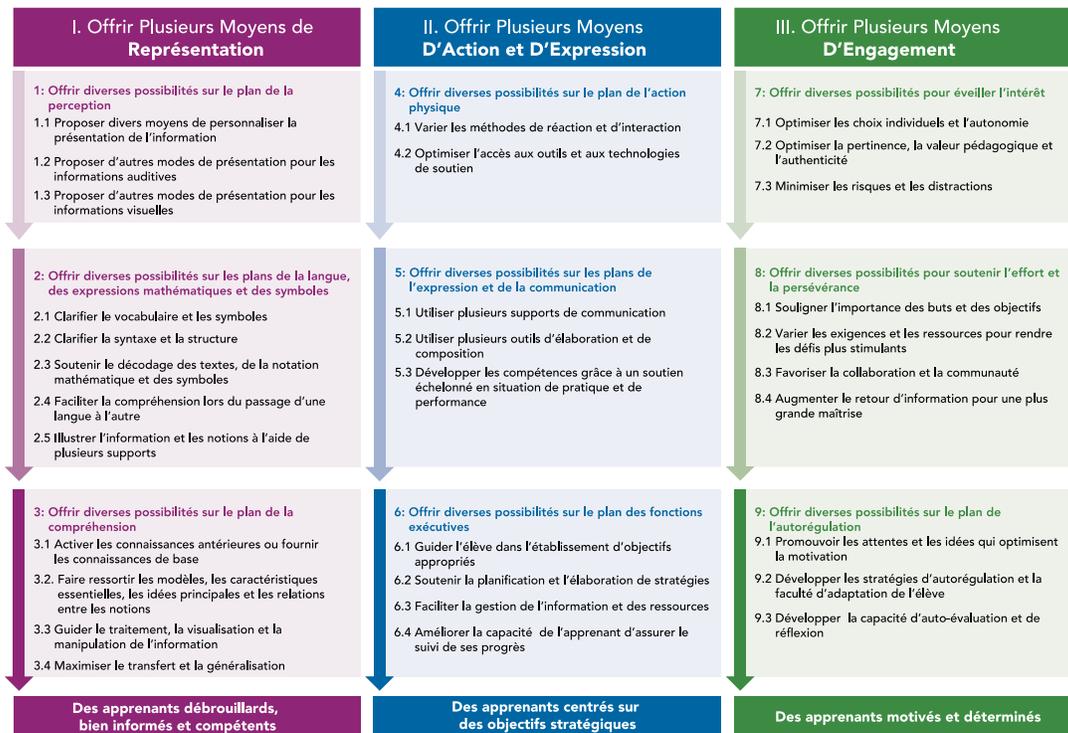
Adjectifs réussis en C6

Variables	F	R ²	β	t
Étape 1	1,62	0,24		
Composition 1				
Composition 3				
Composition 4				
Engagement/ Autonomie				
Étape 2	1,17	0,26		
Compositions 1 *				
Action et Expression/ Autonomie				
Compositions 4 *				
Engagement/ Autonomie				

NOTE : le seuil de signification se lit comme suit : **< 0,01, *< 0,05, +< 1,0

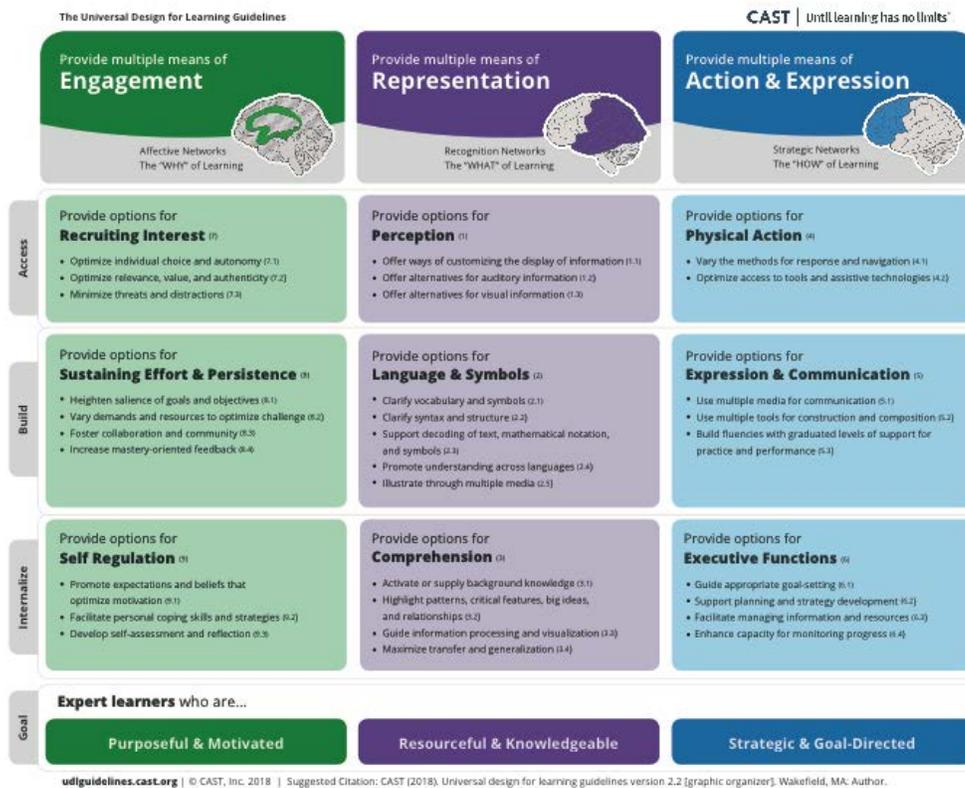
Annexe 8 Lignes directrice 2010

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Annexe 9 Lignes directrices 2018



Pendant la durée du projet, l'équipe de recherche a été très active pour favoriser la diffusion de ses travaux.

Voici quelques-unes de ses activités.

Communications

Galipeau, L., Konstantinopoulos, E., Soleil, C. (2018, juin). *La CUA, une pratique efficace en classe ! Résultats de recherche*. Communication présentée au 38^e colloque de l'AQPC, Saint-Hyacinthe, Québec

Soleil, C., Galipeau, L., Konstantinopoulos, K. (2017, juin). *Impacts de la conception universelle de l'apprentissage en FLS : résultats préliminaires d'un projet de recherche PAREA*. Communication présentée au 37^e colloque de l'AQPC, Montréal, Québec.

Soleil, C., Galipeau, L., Konstantinopoulos, E. (2016, avril). Guest Speakers, *Teaching Nowadays*. Atelier donné au Collège Champlain St-Lawrence, Sainte-Foy, Québec.

Galipeau, L., Soleil, C., Konstantinopoulos, E. (2015, mai). *Conception universelle de l'apprentissage en salle de classe au collégial : une réalité en français langue seconde*. Communication présentée au 1^{er} colloque sur la Conception Universelle de l'Apprentissage : Perspectives canadiennes. McGill University, Montréal, Québec

Soleil, C., Galipeau, L., Konstantinopoulos, E. (novembre, 2014). *Conception universelle de l'apprentissage en action : une mise en pratique en français langue seconde, au collégial!* Communication présentée au colloque La conception universelle en enseignement postsecondaire : réalité ou utopie? UNB à Fredericton, Fredericton, Nouveau-Brunswick.

Participation

Journée sur la CUA pour les conseillers et gestionnaires des Services adaptés, conseillers pédagogiques et les professeurs concernés des établissements collégiaux, organisée par le CCSI de l'Est, Cégep de Sainte-Foy, 11 janvier 2018.

Galipeau, L., Soleil, C., Konstantinopoulos, E. (2017, juin). *CLAAC et CUA: deux pédagogies qui travaillent ensemble pour répondre à la diversité en salle de classe! Un compagnonnage naturel, début de conversation...* Communication présentée au 6^e colloque annuel SALTISE, Montréal, Québec.

Konstantinopoulos, E., Galipeau, L., Soleil, C. (2017, janvier). *La variabilité est la norme! Repenser notre enseignement*. Atelier donné au Cégep de Drummondville, Drummondville, Québec.

Soleil, C., Galipeau, L., Konstantinopoulos, K. (2016, octobre, novembre). *La CUA n'est pas une utopie*. Atelier donné au Collège Saint-Jean-sur-Richelieu Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec.

Konstantinopoulos, E., Galipeau, L. (2016, juin). Keynote Speaker, RASCALS Colloquium 2016, Lévis, Québec.

L'équipe de recherche :

Laure Galipeau, Effie Konstantinopoulos et Catherine Soleil

