



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pratiques inclusives dans les cours de 2^e et 3^e cycles universitaires : perceptions d'étudiantes et étudiants de l'international sur la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage

Personnes autrices

Ibrahima Sory Diallo, doctorant, Université Laval, Canada,
ibrahima-sory.diallo.7@ulaval.ca

Ayda Sadat Hejazian, doctorante, Université Laval, Canada,
ayda-sadat.hejazian.1@ulaval.ca

Géraldine Heilporn, professeure, Université Laval, Canada,
geraldine.heilporn@fse.ulaval.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article rend compte de la perception de trois personnes étudiantes de l'international inscrites à l'Université Laval sur les apports de la mise en œuvre de principes issus de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans leurs cours aux cycles supérieurs.

Il a été révélé que des pratiques pédagogiques inclusives s'appuyant sur les trois principes de la CUA répondent aux besoins variés des personnes étudiantes. Toutefois, l'article met en évidence des différences dans l'application de ces principes par les personnes enseignantes. Ainsi, l'adoption de la CUA dans les cours universitaires pourrait devenir un levier pour promouvoir l'inclusion des personnes étudiantes de l'international.

Mots-clés : enseignement universitaire; pédagogie inclusive; conception universelle de l'apprentissage; cycles supérieurs; personnes étudiantes de l'international



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Au Canada comme à l'international, la diversité de la population étudiante en enseignement supérieur est croissante en ce qui a trait aux parcours scolaires ainsi qu'aux profils socioéconomiques et culturels (Heilporn, 2021). Dans une visée d'équité, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives permet de réduire les obstacles susceptibles de nuire aux apprentissages et à la participation active des personnes étudiantes, en répondant à leurs besoins variés (Heilporn et al., 2023). Ainsi, les pratiques pédagogiques inclusives ne concernent pas seulement les personnes présentant un handicap : il s'agit plutôt de tenir compte des besoins de toutes les personnes étudiantes. Notamment, au Québec, les étudiantes et les étudiants de l'international pourraient être confrontés à des barrières linguistiques ou culturelles. Bien qu'ayant réalisé leurs études en français dans leur pays d'origine, ces personnes étudiantes pourraient par exemple rencontrer des difficultés à comprendre oralement des membres du corps enseignant en raison de l'intonation de leur voix ou des différences de prononciation et d'expression.

À l'Université Laval, les étudiantes et les étudiants de l'international occupent une place importante : leur proportion représente environ 15 % des inscriptions aux premier et deuxième cycles (Dion-Viens, 2024), tandis qu'elle est de plus de 50 % au doctorat. Alors que la rectrice mentionne que ces personnes étudiantes incarnent une véritable richesse pour l'établissement, leur réelle inclusion passe notamment par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives dans les cours pour favoriser la réussite de leurs études. Cela exige, pour le corps enseignant, de repenser ses cours selon une approche inclusive. Une telle refonte implique de « diversifier ses méthodes d'enseignement et d'apprentissage, [de] varier ses stratégies d'évaluation, [de] revisiter son site de cours ou [d']adapter son enseignement, tout en respectant les intentions pédagogiques du cours et en maintenant son niveau d'exigence » (Service de soutien à l'enseignement [SSE], s. d.).

La conception universelle de l'apprentissage (CUA ou UDL, pour *Universal Design for Learning*), un modèle conceptuel de pratiques pédagogiques inclusives, étend le principe d'accessibilité en architecture au contexte de l'enseignement (Heilporn et al., 2023; Lombardi et al., 2011). Ce modèle décline des pratiques pédagogiques inclusives selon trois grands principes et neuf lignes directrices. Le premier principe consiste à proposer plusieurs modes de représentation du contenu et des informations. Ses lignes directrices incluent des options de conception pour *la perception* des informations, la *clarification* de la langue et les symboles ainsi que la prise en compte du *développement des connaissances*. Le deuxième principe consiste à proposer plusieurs modes d'action et d'expression. Ses lignes directrices soulignent les options de conception sur le plan de *l'interaction*, de *l'expression et la communication* et du *développement de la stratégie d'apprentissage*. Enfin, le troisième principe consiste à proposer plusieurs modes d'engagement dans le cours. Ses lignes directrices se réfèrent à des options de conception pour *accueillir les*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

intérêts et les identités, pour soutenir l'effort et la persévérance ainsi que pour prendre en considération la *capacité émotionnelle* (CAST, 2024). Ainsi, le modèle de la CUA permet de planifier et d'organiser un cours en tenant compte des besoins de l'ensemble des apprenants et des apprenantes à travers les intentions pédagogiques, les méthodes, les évaluations et le matériel didactique (Bergeron et al., 2011).

L'application de la CUA étant encouragée par le Service de soutien à l'enseignement de l'Université Laval (SSE, s. d.), nous recueillons l'expérience de personnes étudiantes de l'international inscrites dans des programmes aux cycles supérieurs au sujet des pratiques pédagogiques inclusives mises en place dans leurs cours. Ainsi, nous nous appuyons sur les trois grands principes de la CUA afin d'explorer leur application. À travers les expériences vécues par ces personnes étudiantes de l'international, nous tentons de sensibiliser notre lectorat aux bénéfices de la mise en œuvre de ces principes pour favoriser la réussite scolaire.

Cet article traitera d'abord du récit de l'expérience de trois personnes étudiantes de l'international inscrites à l'Université Laval, qui décrivent leur perception des pratiques pédagogiques inclusives mises en œuvre dans des cours qu'elles ont suivis. Puis, nous nous appuyerons sur la littérature scientifique pour montrer les bénéfices de la mise en œuvre des principes issus de la CUA pour favoriser l'inclusion des personnes étudiantes de l'international aux cycles supérieurs.

Développement

Bien que les perceptions présentées dans cette section reposent sur le discours autorapporté des personnes étudiantes, ces dernières sont revenues sur le site des cours correspondants pour appuyer leur déclaration. Pour préserver l'anonymat des personnes et des cours, les personnes étudiantes sont nommées *première personne étudiante*, *deuxième personne étudiante* et *troisième personne étudiante*, alors que les cours sont nommés *premier cours*, *deuxième cours* et *troisième cours*. Les pratiques pédagogiques inclusives décrites dans ces cours sont structurées selon les trois principes de la CUA : les modes de représentation du contenu, qui visent à permettre à chaque personne étudiante, peu importe ses capacités cognitives, linguistiques, sensorielles ou culturelles, de percevoir et de comprendre le contenu présenté; les modes d'action et d'expression, qui amènent chaque personne étudiante, selon ses besoins, à s'exprimer, à créer et à montrer sa compréhension de manière efficace et équitable; les modes d'engagement, qui cherchent à favoriser une participation active, authentique et durable en respectant les préférences, les intérêts et les besoins de chaque personne étudiante (CAST, 2024).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Expérience de la première personne étudiante dans le premier cours

Cette personne étudiante au troisième cycle a suivi ce cours lors de sa première année d'études au Québec, son choix ayant été motivé par la pertinence du contenu par rapport à son sujet de recherche. Il s'agit d'un cours hybride en ligne (Heilporn et al., 2021) de trois crédits, qui combine des activités d'enseignement et d'apprentissage synchrones et asynchrones à distance. Ce cours permet aux personnes étudiantes de découvrir le potentiel et les enjeux liés à la formation à distance (FAD) et d'y réfléchir collectivement. Par ailleurs, avant d'entamer ses études à l'Université Laval, cette personne étudiante avait effectué la majeure partie de sa scolarité dans un système éducatif dominé par l'enseignement magistral. À son arrivée à l'Université Laval, ses principaux défis étaient liés à son intégration dans des activités d'apprentissage collaboratif, en particulier en raison de barrières communicationnelles causées par la compréhension de l'accent québécois.

Modes de représentation dans le cours

En termes de modes de représentation, la première personne étudiante explique qu'un plan de cours a entre autres été fourni avant le début du cours. Ce plan de cours indique clairement les objectifs du cours, facilitant ainsi la compréhension de la structure de ce dernier. Il explique également l'approche pédagogique utilisée, incluant l'articulation des activités d'enseignement et d'apprentissage qui montre le rythme du cours, soit des éléments essentiels pour les étudiantes et les étudiants de l'international qui doivent s'adapter à un nouveau système éducatif. En outre, un schéma chronologique du déroulement des activités est proposé. Il met en évidence, par l'entremise de différentes couleurs, les dates des rencontres synchrones et les volets autour desquels s'articule le cours.

Dans le portail du cours, un onglet *contenu du cours* reprend la structure du schéma chronologique pour guider les étudiantes et les étudiants. Lors de l'accès au contenu de la semaine, la personne étudiante voit clairement à quel volet ce contenu est lié. Ensuite, pour chaque semaine, il est explicitement indiqué si toutes les activités sont asynchrones ou s'il y a une rencontre synchrone, avec la mention précise des dates correspondantes. En cliquant sur l'intitulé d'une semaine, la personne étudiante accède au contenu organisé en deux onglets : un onglet pour les lectures de la semaine et un second pour les activités.

Dans l'onglet des lectures (généralement des articles scientifiques ou des ressources en ligne), les objectifs de la semaine sont mis de l'avant. De plus, le cours étant destiné à deux cycles d'études, le contenu est divisé en une section par cycle, ainsi qu'une autre section pour les lectures en commun, incluant toutes les références des articles scientifiques. Selon la première personne étudiante, cette organisation lui permet de s'orienter facilement pour trouver le contenu qui lui est réservé. Dans l'onglet des activités, une capsule vidéo de la personne enseignante permet aux étudiantes et aux étudiants de l'international de s'habituer à la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

prononciation de la personne enseignante, ce qui pourrait améliorer leur compréhension lors des rencontres synchrones subséquentes. Une transcription écrite de la capsule vidéo est aussi fournie avec des captures d'écran de chaque diapositive de la capsule. La personne étudiante de l'international qui n'aurait pas compris un passage de la vidéo peut donc consulter ce support écrit. Dans cet onglet sont également fournies des consignes pour la réalisation des activités asynchrones ainsi que le programme de la rencontre synchrone, le cas échéant. Cela permet aux étudiantes et aux étudiants de bien se préparer, notamment pour celles et ceux de l'international qui ne sont pas habitués aux pratiques pédagogiques du cours.

Modes d'action et d'expression dans le cours

Pour ce qui est des modes d'action et d'expression, la première personne étudiante explique que pour les semaines incluant une rencontre synchrone, le contenu est rendu accessible une semaine d'avance. Selon elle, cela permet aux personnes étudiantes, notamment celles et ceux de l'international, d'avoir une connaissance de base sur les sujets à aborder lors du point synchrone, de formuler des questionnements et d'interagir avec la personne enseignante et les autres personnes étudiantes pendant les activités du cours. Au-delà de donner une représentation claire du cours, le schéma chronologique du cours montre aussi un lien entre le contenu d'apprentissage et les activités d'évaluation, donnant ainsi un mode d'action aux étudiantes et aux étudiants pour élaborer un plan de travail par exemple.

Les rencontres synchrones en ligne étant enregistrées sous format vidéo, les personnes étudiantes qui n'ont pas pu participer en ligne ou qui rencontreraient des difficultés de compréhension liées à une barrière linguistique par exemple, notamment celles et ceux de l'international, ont la possibilité de visualiser cette vidéo durant leur temps libre et de poursuivre ensuite les activités d'évaluation en équipe ou individuellement. Il faut aussi souligner le caractère longitudinal des évaluations. Ces dernières s'enchaînent logiquement et se complètent, ce qui fait que la profondeur de la réflexion (niveau de difficulté) est graduée selon la progression de la personne étudiante dans le cours. La personne enseignante propose aussi une grille d'évaluation critériée avec des consignes claires. À travers cette grille, les étudiantes et les étudiants, notamment celles et ceux de l'international, peuvent facilement se familiariser avec la méthode de correction de la personne enseignante. Enfin, la personne enseignante permet aux étudiantes et aux étudiants de démontrer leurs apprentissages de diverses manières (document Word, présentation avec divers outils, capsule vidéo, etc.).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Modes d'engagement dans le cours

En ce qui a trait aux modes d'engagement, cette personne étudiante explique que dès le début du cours en ligne synchrone, la personne enseignante a d'abord utilisé une technique de brise-glace, ce qui a favorisé le réseautage avec ses pairs. Au lieu que chaque personne se présente dans la grande salle Teams (une activité qui peut être longue et passive), la personne enseignante a proposé une activité en petits groupes formés aléatoirement dans des petites salles. Les personnes étudiantes de chaque groupe avaient un tableau à compléter ensemble pendant cette activité ou plus tard, et chaque personne devait se présenter en expliquant, entre autres, son objectif personnel dans le cours. Au retour dans la grande salle, la personne enseignante a choisi aléatoirement des étudiantes et des étudiants pour présenter un de leurs collègues. Cette technique peut susciter un engagement social (Heilporn et al., 2021) des personnes étudiantes. Selon la personne étudiante, cette technique lui a permis non seulement de s'intégrer aux personnes étudiantes natives du Québec en petits groupes, mais a aussi facilité la prise de parole en grand groupe.

Dans le plan de cours, la personne enseignante a aussi donné sa disponibilité pour des rencontres individuelles avec les personnes étudiantes qui le souhaitent, ce qu'elle rappelle régulièrement dans des rencontres synchrones. Pour cette personne étudiante, cela a représenté un soutien cognitif pour son intégration. La personne enseignante a également expliqué aux étudiantes et aux étudiants le mode de communication utilisé dans le cours pour faciliter le regroupement des questions et les réponses associées. Pour plusieurs situations d'apprentissage et d'évaluation, la personne enseignante donne aussi le choix aux étudiantes et aux étudiants de travailler individuellement ou en groupe. Pour soutenir la collaboration, un moment de correction et de rétroaction par les pairs est prévu. Des rétroactions personnalisées sont aussi offertes, incluant des capsules audios pour que chaque personne étudiante se sente soutenue dans sa progression dans le cours. Lors des rencontres synchrones, la personne enseignante sollicite les personnes étudiantes dans les discussions. Elle offre des occasions d'échanges régulés entre pairs. Elle pose aussi des questions incitatives pour guider la prise de notes. L'évaluation étant longitudinale, pour activer les connaissances antérieures, la personne enseignante demande aux étudiantes et aux étudiants d'exploiter leurs productions antérieures en dehors du cours pour faire une continuité. Enfin, en ce qui concerne un point à améliorer, la première personne étudiante explique que les transcriptions des vidéos des rencontres synchrones auraient pu être activées.

Expérience de la deuxième personne étudiante dans le deuxième cours

La deuxième personne étudiante a suivi ce cours de trois crédits lors de sa quatrième session à l'Université Laval. Offert en ligne en mode synchrone avec des activités asynchrones complémentaires (Heilporn et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

al., 2021), ce cours vise à développer chez les étudiantes et étudiants des compétences en apprentissage collaboratif à travers diverses activités pédagogiques. Avant d'entamer ses études à l'Université Laval, cette personne étudiante avait également effectué la majeure partie de sa scolarité dans un système éducatif dominé par l'enseignement magistral.

Modes de représentation dans le cours

Dans ce cours, la personne étudiante explique que la personne enseignante a décomposé les informations complexes dans le portail du cours. Le cours est ainsi structuré en modules avec des sous-thèmes, tout en explicitant le vocabulaire et les concepts clés. Selon la deuxième personne étudiante, cette organisation du cours aide à rendre l'apprentissage plus accessible aux étudiantes et aux étudiants (y compris celles et ceux de l'international) ayant des besoins cognitifs divers (CAST, 2024).

Cependant, la personne étudiante explique que les informations contenues dans le cours n'étaient pas présentées sous plusieurs formats au-delà du texte et de la vidéo (enregistrements audios, graphiques, et images), ce qui aurait pu permettre aux étudiantes et aux étudiants d'accéder aux contenus par des canaux sensoriels différents. Par exemple, les vidéos proposées dans le cours auraient pu contenir des transcriptions, aussi bien pour les images, ou encore des diagrammes pour illustrer les concepts. La deuxième personne étudiante estime que les étudiantes et les étudiants de l'international, qui éprouvent des difficultés à comprendre le français québécois, auraient ainsi une alternative pour comprendre ce qui se dit à travers les documents filmiques (CAST, 2024).

Modes d'action et d'expression dans le cours

Pour ce qui est des modes d'action et d'expression, la deuxième personne étudiante explique qu'à travers la structure du cours, la personne enseignante a encouragé l'usage de technologies, comme une application numérique permettant la coélaboration de connaissances entre les personnes étudiantes du cours. Chaque personne étudiante était encouragée à participer activement à un projet collaboratif par l'entremise de cette plateforme. Néanmoins, la prise en main de l'application était plus difficile pour les étudiantes et les étudiants de l'international. Les personnes étudiantes se sont donc entraînées pour saisir les affordances de cette plateforme.

Toutefois, la personne étudiante explique que la personne enseignante a proposé les mêmes formats d'évaluation à l'ensemble des personnes étudiantes. Un cours plus inclusif pourrait proposer différentes façons de montrer la compréhension des concepts : travaux écrits, présentations orales, portfolios ou projets multimédias. Cela permettrait à chaque personne étudiante de choisir une modalité qui correspond le mieux à ses points forts (CAST, 2024). Par ailleurs, la personne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignante a intégré, dans la structure du cours, une variété d'options de rétroactions. En effet, selon la personne étudiante, elle a ainsi pu s'autoévaluer et ajuster ses stratégies d'apprentissage. Pour elle, l'application numérique a permis de fournir des rétroactions sur la qualité de collaboration, surtout, à la coélaboration des connaissances. Les personnes étudiantes pouvaient ainsi voir si les idées proposées étaient articulées à celles des pairs.

Modes d'engagement dans le cours

En ce qui concerne les modes d'engagement, la personne étudiante explique que la structure du cours a contribué à sa motivation et à son engagement de manière proactive (Heilporn et al., 2021). En effet, le cours intégrait des activités collaboratives à travers des discussions dans des forums. Ces activités peuvent favoriser l'inclusion sociale, la motivation et le soutien entre pairs, notamment pour les étudiantes et les étudiants de l'international. Les contenus proposés étaient également en rapport avec les intérêts ou les objectifs personnels de la personne étudiante. De fait, des ressources et des projets étaient mis en avant pour les personnes étudiantes qui enseignaient ou qui souhaitaient enseigner au niveau primaire, secondaire ou postsecondaire. Le cours n'offrait toutefois pas des choix dans les tâches d'apprentissage, en proposant différentes options aux étudiantes et aux étudiants, ce qui aurait pu favoriser encore plus leur engagement, selon la deuxième personne étudiante.

De plus, la personne enseignante a utilisé des outils interactifs, ce qui a rendu le contenu plus engageant et compréhensible aux yeux de la deuxième personne étudiante. Cependant, elle explique que certaines équipes, dont la sienne, n'ont pas trouvé les différents outils technologiques faciles à utiliser. Il a fallu plusieurs heures à certaines personnes étudiantes pour s'habituer à une plateforme à travers laquelle ils étaient appelés à coélaborer des connaissances. En effet, selon une étude de Parent et al. (2021), ce sont 72 % des étudiantes et des étudiants du Québec qui sont à l'aise avec des outils technologiques, contre 43 % de personnes étudiantes de l'international. Cette information laisse penser que ces dernières pourraient avoir besoin d'un soutien informatique avant de suivre un cours en ligne.

Cette personne étudiante explique que le développement des compétences d'autorégulation a été aussi encouragé dans le cours. De manière concrète, la personne enseignante a incorporé des projets de groupes virtuels, des forums de discussion pour l'interaction sociale et des questionnaires de suivi en ligne pour encourager la régulation de l'apprentissage. Pour innover, les personnes étudiantes sont de plus en plus invitées à réfléchir en groupe sur des problématiques données. Toutefois, il faut noter que l'innovation peut se traduire par la mise en commun de connaissances et d'idées inventives entre des personnes de pays, de culture et de langue qui diffèrent (Scerbina et al., 2015). Malheureusement, les personnes étudiantes forment généralement des groupes de travail selon leur pays d'origine, passant de ce fait à côté d'une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

diversité culturelle qui pourrait se répercuter dans la qualité du travail produit. Pour pallier cette problématique, dans ce cours, la personne enseignante a plutôt invité les étudiantes et les étudiants à se réunir autour d'une thématique, une pratique pédagogique inclusive qui a mené, selon la deuxième personne étudiante, à des groupes de travail plus hétérogènes.

Expérience de la troisième personne étudiante dans le troisième cours

Pour sa part, la troisième personne étudiante a suivi ce cours de langue pendant sa troisième session à l'Université Laval, dans le cadre de son cheminement en francisation. Elle a choisi ce cours pour améliorer rapidement ses compétences en communication orale et écrite, essentielles à son intégration sociale au sein de l'université. Il s'agit d'un cours intensif en présentiel, combinant des activités multiniveaux et des approches ludiques, centré sur l'interaction et la découverte de la culture québécoise.

Modes de représentation dans le cours

Dans ce cours de langue, la manière de présenter les informations est soigneusement pensée pour que chaque personne étudiante, qu'elle ait un niveau débutant ou intermédiaire, puisse suivre et participer sans difficulté. Pour cela, différents supports visuels, textuels et auditifs ont été utilisés. Les cartes, les images et les autres supports visuels permettent aux personnes de niveau débutant de s'orienter et de saisir les concepts de base sans être submergées par la complexité de la langue. Par exemple, dans une tâche multiniveau, les personnes étudiantes de niveau intermédiaire élaborent un parcours touristique à travers la ville de Québec et le présentent aux personnes étudiantes de niveau débutant. Ces dernières suivent les indications sur une carte, en surlignant les lieux et en cochant les activités mentionnées.

Les pré-tâches sont également adaptées selon le niveau linguistique, ce qui constitue une pratique inclusive importante. Tenant compte des compétences langagières de chaque personne, le cours offre des activités différenciées qui lui permettent de progresser à son rythme. Les personnes de niveau débutant se concentrent sur des activités simples d'association et de classement qui leur font acquérir progressivement le vocabulaire de base et les repères culturels essentiels. Les personnes étudiantes de niveau intermédiaire, en revanche, réalisent des tâches plus analytiques, comme des exercices de comparaison et d'évaluation, qui les conduisent à développer une compréhension plus approfondie de la culture québécoise et à renforcer leurs compétences linguistiques. Ce découpage selon les niveaux assure une accessibilité équitable au contenu du cours et valorise les parcours d'apprentissage individuels.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Modes d'action et d'expression dans le cours

Pour ce qui est des modes d'action et d'expression, la troisième personne étudiante explique que les activités proposées dans le cours mettent l'accent sur la participation active et l'expression individuelle, en offrant aux étudiantes et aux étudiants de nombreux moyens pour interagir et s'exprimer en français. Pour encourager cette participation, des tâches collaboratives sont mises en place, grâce auxquelles les étudiantes et les étudiants de différents niveaux peuvent échanger et s'entraider, notamment avec celles et ceux de l'international. Par exemple, les personnes étudiantes de niveau intermédiaire, responsables de préparer et de présenter des parcours touristiques, ont l'occasion de structurer leurs idées et de développer leur capacité à s'exprimer oralement, tandis que les personnes étudiantes de niveau débutant s'exercent à suivre des consignes simples, renforçant ainsi leur compréhension auditive.

Avant que les personnes étudiantes se lancent dans des activités pratiques, des pré-tâches leur sont proposées afin qu'elles se préparent aux situations qu'elles vont rencontrer. Les personnes de niveau intermédiaire, par exemple, écoutent une Québécoise ou un Québécois décrire des lieux de la ville, puis repèrent ces endroits sur une carte. C'est un type d'exercice qui renforce leur écoute active et les prépare à des interactions plus spontanées. Selon la personne étudiante rencontrée, cette approche est particulièrement rassurante pour celles et ceux de l'international, car elle leur permet de s'habituer progressivement à la prononciation locale, souvent perçue comme un obstacle au début. Les personnes de niveau débutant, elles, se concentrent sur des tâches de correspondance, associant des images à des descriptions simples, ce qui facilite l'accès aux apprentissages de base de manière visuelle et concrète.

En complément, des jeux de mémoire basés sur des expressions typiques du Québec sont introduits, comme *embarquer dans l'autobus* au lieu de *monter dans le bus*. Ces jeux se déroulent en petits groupes et rendent l'apprentissage plus ludique et inclusif : ils réduisent la pression liée à l'erreur linguistique et favorisent la participation de toutes et de tous, peu importe leur niveau. La personne étudiante souligne que cette approche ludique permet à chaque personne de s'exprimer sans crainte du jugement, dans un climat bienveillant qui soutient la confiance en soi et l'engagement actif.

Modes d'engagement dans le cours

Pour motiver et engager les personnes étudiantes, le cours intègre des activités qui relient l'apprentissage de la langue à la découverte de la culture locale, ce qui constitue une pratique inclusive en favorisant l'intégration sociale et culturelle des personnes étudiantes de l'international. Les sorties et les rassemblements sociaux, organisés deux fois durant les six semaines d'ateliers, offrent des occasions concrètes de mise en pratique des acquis linguistiques dans des contextes authentiques. Les personnes étudiantes vivent différentes expériences grâce à ce cours,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comme commander un repas dans un restaurant, jouer à des jeux de société dans un bar ou participer à un *cinq à sept*, une tradition québécoise conviviale. Ces activités réduisent la distance entre la salle de classe et la vie quotidienne, et soutiennent le sentiment d'appartenance.

Selon cette personne étudiante, ces moments l'ont aidée à se sentir moins isolée et à mieux comprendre les codes sociaux locaux, essentiels pour s'intégrer et communiquer avec aisance. Ces sorties sont préparées en atelier : les personnes étudiantes s'entraînent au préalable, ce qui leur permet de mieux appréhender les situations auxquelles elles seront confrontées. Elles apprennent les expressions spécifiques et les codes sociaux associés, afin de se sentir à l'aise lors des interactions. Les sorties sont aussi des occasions d'observer et de noter les expressions courantes entendues. Les personnes étudiantes tiennent un journal de bord dans lequel elles consignent ces découvertes linguistiques et culturelles, qui deviennent des objets de partage ou des sujets de discussion lors des ateliers. Ce carnet devient un outil de suivi personnel, aidant chaque personne étudiante à mesurer sa progression et à se sentir plus autonome dans son apprentissage.

Le journal de bord, en plus d'encourager la réflexion personnelle, est aussi un mode pour maintenir l'engagement et la motivation des personnes étudiantes. Au fil des semaines, les étudiantes et les étudiants peuvent y noter leurs observations, y consigner des expressions nouvelles, et voir l'évolution de leurs compétences. En atelier, ces notes sont utilisées pour stimuler des discussions, permettant à chaque personne de partager ses impressions et d'échanger sur ses découvertes. Cette approche crée un espace d'apprentissage dynamique et valorisant, où chaque personne étudiante peut se sentir soutenue dans son parcours linguistique et culturel.

Apports et prospectives

Les principes du modèle de la CUA présentent, selon la littérature et les perceptions recueillies, un potentiel significatif pour créer des environnements d'apprentissage inclusifs (Duchesne, 2016). La CUA propose une planification de cours adaptée, qui favorise l'épanouissement et l'apprentissage de chaque personne étudiante (Alvarez, 2024). Dans cet article, les perceptions de trois personnes étudiantes de l'international permettent de mettre en lumière les apports perçus de la mise en œuvre des principes de la CUA dans leurs cours aux cycles supérieurs. Les récits sur les trois cours, en ligne, hybrides et en présentiel, révèlent que des pratiques pédagogiques inclusives, fondées sur les modes de représentation, d'action, d'expression et d'engagement, sont jugées par ces personnes étudiantes comme susceptibles de mieux répondre à leurs besoins, notamment lorsqu'elles font face à certains défis culturels, linguistiques ou cognitifs. Cet article montre que les pratiques inclusives, telles que l'utilisation de supports variés (textuels, visuels et auditifs), l'adoption d'options flexibles pour les évaluations, et l'encouragement à l'interaction sociale, sont perçues par ces personnes étudiantes de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'international comme facilitant leur adaptation à l'environnement universitaire et soutenant leur engagement progressif.

Toutefois, ces personnes étudiantes mettent également en lumière certaines limites perçues dans l'application des pratiques inclusives. Par exemple, l'absence de sous-titres dans certains contenus vidéos a été perçue comme un frein à la compréhension, particulièrement pour celles et ceux peu familiers avec l'accent local ou certains termes spécifiques à la culture québécoise. Par ailleurs, bien que des efforts aient été faits pour diversifier les évaluations, certaines modalités sont restées trop uniformes selon les personnes participantes, ce qui, à leurs yeux, limite les possibilités d'exprimer leurs apprentissages selon leurs forces.

Ces constats invitent à envisager des pratiques inclusives complémentaires pour mieux répondre à cette diversité de besoins. L'ajout systématique de sous-titres dans les vidéos (y compris lors des rencontres synchrones enregistrées), la mise à disposition de guides de prise en main pour les plateformes numériques ou encore la possibilité de choisir entre plusieurs formats d'évaluation (document écrit, présentation orale, capsule multimédia, etc.) représenteraient des mesures concrètes d'adaptation. Ces aménagements, en cohérence avec les lignes directrices de la CUA, pourraient être perçus comme favorisant une participation plus équitable et un meilleur soutien à l'engagement des personnes étudiantes de l'international confrontées à ces obstacles.

Les recherches récentes soulignent l'importance d'une approche systémique pour favoriser l'inclusion des étudiantes et des étudiants de l'international. L'adaptation des politiques et des contenus ainsi que la formation des personnes enseignantes sont essentielles pour refléter la diversité (Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants, 2021). Plutôt que de voir ces étudiants comme ayant des besoins particuliers, il faut valoriser leurs contributions et intégrer leur diversité comme une richesse éducative (Bauer et al., 2019). Ces recherches mettent également en évidence des obstacles systémiques qui perpétuent les inégalités, notamment une pensée déficitaire attribuant l'échec scolaire aux origines culturelles ou linguistiques des étudiantes et des étudiants provenant de l'international plutôt qu'aux limites du système scolaire (Magnan et al., 2021). Pour que ces obstacles soient surmontés, plusieurs pistes d'amélioration sont proposées :

- 1) La formation et la sensibilisation des personnes enseignantes, qui passe par le développement de programmes de formation axés sur la reconnaissance des biais inconscients, la lutte contre les discriminations et la valorisation des pratiques inclusives.
- 2) La révision des pratiques de classement, ce qui signifie éviter les étiquettes de difficultés basées sur des critères culturels.
- 3) La collaboration école-familles-communauté, ce qui signifie impliquer davantage les familles et la communauté dans le parcours éducatif des personnes étudiantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 4) Le soutien de la voix des personnes étudiantes, par la création d'espaces d'expression pour les étudiantes et les étudiants provenant des minorités (Magnan et al., 2021).

En conclusion, cette recherche ouvre des perspectives pour approfondir la réflexion. Elle soulève des pistes importantes pour renforcer l'inclusion dans l'enseignement supérieur de façon générale. Selon la perception de ces trois personnes étudiantes de l'international, les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants ont été perçues comme soutenant leur inclusion et facilitant leur apprentissage. Néanmoins, leur récit met en évidence une variabilité dans le degré d'application des pratiques pédagogiques inclusives d'un cours à l'autre. Ainsi, l'adoption systématique des principes de la CUA pourrait devenir un levier stratégique pour promouvoir une éducation véritablement équitable. Pour cela, une approche multidimensionnelle est essentielle, incluant toute la communauté universitaire, pour former les personnes enseignantes aux compétences requises en pratiques pédagogiques inclusives.

Références

- Alvarez, L. (2024). La conception universelle de l'apprentissage : d'une vision partagée aux pratiques plurielles, en passant par ses défis. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(03), 2-9. <https://doi.org/10.57161/r2024-03-01>
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Dion-Viens, D. (2024, 3 septembre). *Baisse importante du nombre d'étudiants étrangers à l'Université Laval*. Le Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2024/09/03/baisse-importante-du-nombre-detudiants-etrangeurs-a-luniversite-laval>
- Duchesne, Y. (2016). Cégep du Vieux Montréal/Collège Dawson-Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH).
- Heilporn, G. (2021). *Stratégies favorisant l'engagement des étudiants dans des modalités de cours hybrides en enseignement supérieur* [thèse]



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de doctorat, Université de Sherbrooke].
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18359>

- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S. et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4661>
- Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (2021). Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux d'enseignement, sous la direction de Habib El-Hage, Montréal, Les Cahiers de l'IRIPI no 3.
- Lombardi, A. R., Murray, C. et Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, (44). <https://doi.org/10.4000/ree.3300>
- Parent, S., Poellhuber, B., Johnson, N. et Seaman, J. (2021). L'apprentissage numérique dans les établissements postsecondaires canadiens : rapport du Québec 2021.
- Scerbina, T., Deussing, M.-A., O'Grady, K. et Tao, Y. (2015). Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en résolution collaborative de problèmes. À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2015 de l'OCDE. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/389/PISA2015_CPS_FR.pdf
- Service de soutien à l'enseignement (s. d.). *Approche pédagogique inclusive | Enseigner | Université Laval*. <https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/approche-pedagogique-inclusive>