Favoriser l'accessibilité à la littératie pour l'ensemble des élèves : le point de vue de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Isabelle Noël et Ariane Paccaud

Résumé

S'inscrivant dans une perspective d'éducation inclusive, cet article s'intéresse à l'accessibilité à la littératie, considérée comme une condition essentielle de la réussite éducative, de la participation sociale et de l'exercice de la citoyenneté. Il s'appuie sur une conception interactionniste des difficultés présentées par les élèves et défend l'idée que les obstacles à la littératie ne relèvent pas uniquement de caractéristiques individuelles, mais sont également produits ou renforcés par les environnements scolaires et les pratiques pédagogiques. Afin de réfléchir à la manière de rendre les environnements plus accessibles à l'ensemble des élèves, l'article mobilise le cadre conceptuel de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Après avoir présenté les fondements, les apports et certaines limites de cette approche, il propose trois pistes d'action s'ancrant dans la CUA et favorisant l'accès à la littératie pour toutes et tous : la création d'environnements d'apprentissage stimulants et sécurisants, la diversification des modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'expression, ainsi que le développement des collaborations interprofessionnelles.

Mots-clés

Education inclusive, Littératie, Accessibilité, Conception universelle de l'apprentissage (CUA), Collaboration interprofessionnelle

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteures

Noël Isabelle, Département de formation à l'enseignement, Université de Fribourg, Route de Morat 36, 1700 Fribourg, isabelle.noel@unifr.ch
Paccaud Ariane, Département de formation à l'enseignement, Université de Fribourg, Route de Morat 36, 1700 Fribourg, ariane.paccaud@unifr.ch

Copyright *Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr*

Favoriser l'accessibilité à la littératie pour l'ensemble des élèves : le point de vue de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Isabelle Noël et Ariane Paccaud

1. Introduction

L'éducation inclusive est appuyée par diverses conventions internationales telles que la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006), la Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins spéciaux (UNESCO, 1994) ou le Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation (UNESCO, 2017). Elle vise à prendre en compte a priori l'ensemble des élèves et leurs besoins, à fournir des réponses positives à la diversité et à éliminer ce qui contribue à marginaliser certain·e·s élèves du fait de leur genre, de leur origine, du niveau socioéconomique de leur famille, de la présence d'un handicap, d'un trouble ou d'un fonctionnement considéré comme particulier (Ramel & Noël, 2017). À l'image de nombreux pays, la Suisse s'appuie sur ces recommandations internationales et s'attèle à développer une éducation plus inclusive (CDIP, 2007). A la suite de Gardou (2012), l'éducation inclusive est envisagée dans cet article en tant que processus dynamique visant à flexibiliser une organisation sociale afin qu'elle soit apte à prendre en compte les expériences, identités et besoins de chaque individu. Dans cette optique, la notion de participation sociale au sens de « l'expression et la satisfaction des besoins individuels de chacun » est centrale (Pelletier, 2020, p. 15). La scolarisation de chaque élève, qu'il ou elle ait des besoins éducatifs particuliers reconnus ou non, est ainsi considérée comme profitable à l'ensemble de la communauté éducative.

Les visées de participation citoyenne et sociale poursuivies par l'éducation inclusive impliquent que chaque individu développe dès l'enfance et dans le cadre de sa scolarité des compétences en littératie (Giguère et al., 2016 ; Granger & Moreau, 2021). Selon l'OCDE, la littératie consiste en « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p. X). Ces aptitudes vont bien au-delà du fait d'être apte à lire et à écrire ; il s'agit d'une compétence générale, d'un vaste ensemble de capacités de traitement de l'information permettant à toute personne « d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser » (Lafontaine et al., 2016, p. 61). De ce fait, la littératie ne renvoie pas uniquement au domaine de l'éducation, mais à différentes sphères mobilisant la participation citoyenne ; on peut dès lors parler de littératie familiale, culturelle, financière, informationnelle, numérique ou en santé (Granger & Moreau, 2021).

Les compétences en littératie sont largement sollicitées dans le contexte scolaire du fait qu'elles imprègnent toutes les disciplines. Elles constituent un des principaux facteurs pouvant expliquer la réussite scolaire des élèves (Bonneau & Brodeur, 2021 ; Hébert & Lafontaine, 2010). Giguère et al. (2016) évoquent l'importance des habiletés en lecture en tant que « passeport pour la réussite scolaire et sociale » (p. 142), les élèves éprouvant des difficultés en compréhension de la lecture étant plus à risque d'échouer ou de glisser vers le décrochage scolaire. Selon Dubé et Ouellet (2016), cela justifie l'intérêt qu'il est nécessaire de leur porter.

Dans un contexte éducatif où l'accès au savoir et la participation sociale passent ainsi fondamentalement par la langue, cet article discute dans un premier temps des principaux obstacles potentiellement rencontrés par les élèves concernant le développement des compétences en littératie en contexte scolaire. Face à ces obstacles, il prend le parti de miser d'abord sur l'accessibilité des environnements d'apprentissage, des environnements scolaires, élément sur lequel les enseignant·e·s et les professionnel·le·s peuvent avoir un réel impact et un pouvoir d'action. Pour ce faire, l'article présente et explicite l'approche de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) en tant que cadre de pensée à même de proposer des pistes pour renforcer la capacité des environnements scolaires à prendre en compte les besoins divers des élèves, notamment dans le domaine de la littératie.

Si la CUA constitue une référence importante dans le champ de l'éducation inclusive, précisons cependant qu'il ne s'agit pas de la seule approche intéressante et qu'elle ne fait pas l'objet d'un consensus absolu. En effet, les preuves empiriques attestant d'effets directs de la CUA sur les apprentissages demeurent encore limitées : les études disponibles reposent fréquemment sur des données déclaratives ou exploratoires et

ne permettent pas toujours d'établir un lien causal clair entre la mise en œuvre de la CUA et les progrès des élèves (voir par exemple Ewe & Galvin, 2023 ; Zhang et al., 2024). Cependant, la CUA propose une approche qui incite à réfléchir à la prise en compte de l'hétérogénéité des besoins des élèves et à mettre en place des pratiques s'inscrivant dans une perspective inclusive au sens où nous l'avons défini ci-dessus. La CUA est basée sur deux grands principes généraux qui apparaîtront en fil rouge dans l'ensemble de l'article : l'anticipation des obstacles potentiels à l'apprentissage et la flexibilité des dispositifs d'enseignement-apprentissage proposés afin de prendre en compte a priori différents profils d'élèves.

2. Les obstacles à la littératie : chez l'élève ou dans l'environnement ?

Durant ces cinquante dernières années, la question des troubles et des difficultés présentées par certaines catégories de personnes a constitué un objet de réflexion important au niveau international. Les réflexions menées ont notamment contribué à un déplacement des centrations : d'une préoccupation centrée sur la personne ou l'élève considéré·e comme handicapé·e ou en difficulté, invitation progressive a été faite de considérer l'interaction entre la personne et son environnement, dans le cadre d'un modèle qualifié de biopsychosocial (OMS, 2001). Ceci a permis d'envisager les choses de manière plus interactive et systémique, les conditions de l'environnement apparaissant comme des facteurs pouvant faciliter ou au contraire entraver la participation à la vie de la collectivité des individus (Fougeyrollas, 2010). Dans cette perspective, la réussite et la participation sociale des élèves à l'école reposent sur un ensemble de facteurs comprenant les caractéristiques de l'enfant, mais également l'ensemble des facteurs environnementaux (famille, école, communauté…). Cette vision systémique et interactionniste est notamment portée par le Modèle de développement humain et de processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010) présenté ci-dessous.

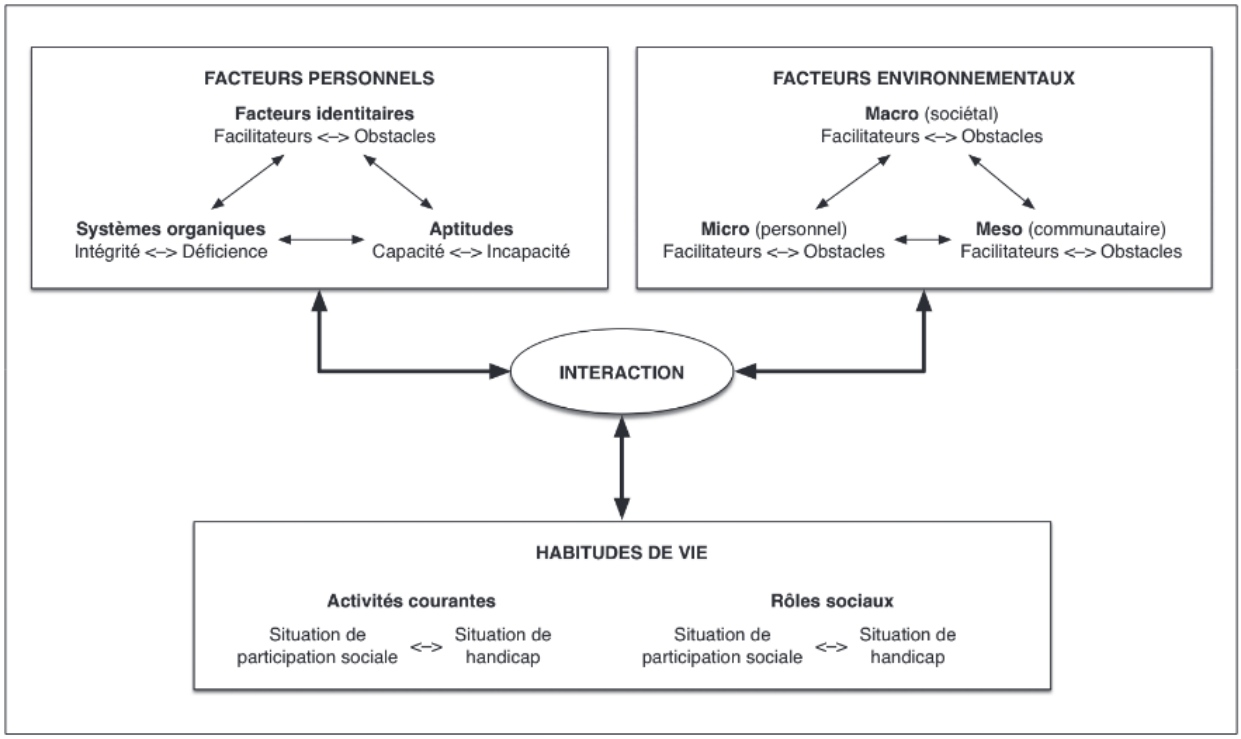

Figure 1: Modèle de développement humain et de processus de production du handicap (d'après Fougeyrollas, 2010)

Dans cet article, en nous appuyant sur ce modèle, nous distinguons les facteurs personnels, qui renvoient aux caractéristiques cognitives, langagières, attentionnelles, affectives ou motivationnelles d'un individu, des caractéristiques environnementales qui relèvent des contextes dans lesquels il évolue (famille, école etc.). Ces différents facteurs interagissent entre eux et influencent in fine *les habitudes de vie* de la personne (par exemple le fait de pouvoir communiquer oralement, formuler une demande claire, lire un panneau pour s'orienter dans une ville etc…). Selon Fougeyrollas, un obstacle est un facteur

environnemental physique ou social qui, en interaction avec les caractéristiques de la personne, entrave la réalisation de ses habitudes de vie et limite sa participation sociale. Les obstacles à la littératie ne relèvent ainsi pas uniquement de caractéristiques individuelles, par exemple la présence d'un trouble du développement du langage, mais sont également produits ou renforcés par les environnements scolaires et les pratiques pédagogiques à l'oeuvre.

Plusieurs habiletés ou aptitudes contribuant à la littératie se construisent progressivement dès le plus jeune âge : citons par exemple la conscience phonologique, la connaissance des lettres, le vocabulaire, les habiletés syntaxiques, les capacités inférentielles ou encore certaines fonctions exécutives (Ecalle et Magnan, 2015). Lorsqu'une ou plusieurs de ces habiletés posent problème à un ou une élève, cela peut entraver l'apprentissage en contexte scolaire, dans divers domaines. A la suite de Cantin et al. (2014), nous partons alors du point de vue que, pour bien comprendre la situation particulière d'un enfant en matière de réussite dans le domaine de la littératie et de réussite éducative au sens plus large, il ne suffit pas de « se demander si l'enfant est prêt à s'intégrer au milieu scolaire (school readiness), mais il faut savoir également si l'école est prête (readiness of school) à accueillir l'enfant avec les caractéristiques qui lui sont propres » (p. 472). La question du repérage des différents obstacles en contexte scolaire et de l'accessibilité est ainsi posée (Ebersold et al., 2016 ; Rusconi, 2024). Selon Ebersold (2019), le principe d'accessibilité renvoie à la demande faite aux environnements et aux services de « se rendre universellement accessibles au plus grand nombre et de s'adapter aux particularités de chacun·e pour prévenir toute forme d'obstacle à la participation sociale » (p. 31).

Viser l'accessibilité demande ainsi de repérer les obstacles pouvant être générés par l'environnement et de favoriser l'accès aux apprentissages et à la participation pour l'ensemble des élèves (Bergeron et al., 2025). Pour favoriser une accessibilité qu'ils qualifient d'universelle dans le domaine de la littératie, Ruel et al. (2010) insistent sur la nécessité de recourir à des méthodes d'enseignement souples et variées « qui ne sont pas seulement efficaces pour l'élève moyen·ne, mais aussi pour les élèves qui sont "en marge" » (p. 17). Ceci constitue également le projet des chercheur·e·s du Center for Applied Special Technology (CAST) qui ont formalisé au début des années 2000 les principes et lignes directrices de la Conception universelle de l'apprentissage, couramment abrégée CUA (CAST, 2024). L'objectif de la CUA va au-delà du fait d'adapter les conditions environnementales existantes à certain·e·s élèves considéré·e·s en difficulté ou ayant des facteurs de risque d'échec. La CUA propose d'étudier la manière dont l'environnement peut être rendu accessible d'emblée à l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles et quels que soient leurs besoins (Meier-Popa & Salamin, 2021).

La section suivante présente l'approche de la CUA, son origine ainsi que les axes de flexibilité sur lesquels les enseignant·e·s et les équipes éducatives peuvent agir pour maximiser l'accessibilité aux apprentissages de l'ensemble des élèves, dans une perspective inclusive. Bien que la présentation de l'approche se veuille générale, les exemples illustratifs ont été choisis en lien avec la littératie, domaine plus spécifiquement concerné par cet article.

3. La Conception universelle de l'apprentissage

3.1 Origine et définition

La CUA trouve son ancrage dans le concept d'accessibilité universelle en architecture, à savoir « une façon proactive de concevoir des espaces adaptés, avant leur construction, plutôt que de les adapter par la suite » (Ruel et al., 2010, p. 18). L'architecte Ronald L. Mace, qui se déplaçait lui-même en fauteuil roulant, est considéré comme la figure de proue de ce mouvement initié dans les années 1980 aux Etats-Unis. L'exemple emblématique souvent cité est la fameuse rampe d'accès, qui peut être envisagée d'emblée, dès la conception d'une bâtisse, afin de considérer a priori l'ensemble des personnes et leurs besoins. Cette rampe, indispensable pour une personne en chaise roulante, offre par ailleurs une autre possibilité que l'escalier pour toute personne qui souhaite l'utiliser : le livreur ou la livreuse avec son chariot, le parent avec une poussette, la personne âgée avec un déambulateur, etc.

Initiée dans le domaine de l'architecture, la notion d'accessibilité universelle s'est graduellement propagée à d'autres sphères d'activité telles que la technologie, les sports ou les activités culturelles par exemple ; pensons notamment aux sous-titres de film ou à l'utilisation de signalétiques et codes universels, par exemple pour indiquer les WC, pouvant être compris par toutes et tous, peu importe la langue de la

personne ou ses capacités en littératie (Ruel et al., 2010). C'est dans la suite de ce mouvement que s'inscrivent les propositions de David Rose et Anne Meyer, membres fondateurs du Center of Applied Special Technology (CAST) né aux Etats-Unis en 1984, qui formalisèrent les premières lignes directrices de la CUA dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. La CUA désigne ainsi un ensemble de principes qui guident la conception d'environnements d'apprentissage accessibles et efficaces pour toutes et tous (CAST, 2026, traduction libre). Selon Rusconi et Gäng-Pacifico (2024), la CUA consiste avant tout en un « cadre multidimensionnel et non prescriptif » permettant la conception d'expériences d'apprentissage prenant en compte l'ensemble des élèves (p. 19). Il s'agit d'une approche globale, d'une forme de « philosophie » permettant l'émergence d'une diversité de pratiques institutionnelles et pédagogiques à même de répondre de manière anticipée aux besoins divers des élèves (Alvarez, 2024).

3.2 La CUA s'appuie sur les recherches en neurosciences cognitives

Les avancées des recherches en neurosciences cognitives ont mis en évidence des mécanismes liés à l'apprentissage qu'il est judicieux de connaître et prendre en compte pour améliorer les choix pédagogiques et didactiques des enseignant·e·s (Ruel et al., 2010 ; Rusconi, 2024). C'est sur cette base que Rose, Meyer et leurs collèges du CAST ont structuré la CUA. Ils et elles se sont notamment appuyé·e·s sur le rôle de différentes régions du cerveau impliquées conjointement dans l'apprentissage. Trois régions cérébrales – qualifiés également de réseaux neuronaux – sont en interrelation et influencent la capacité et la possibilité des apprenant·e·s à s'engager dans les apprentissages (réseau affectif), à pouvoir se représenter les informations provenant de l'extérieur (réseau perceptif), ainsi qu'à planifier et exécuter les actions demandées (réseau stratégique). Présentés d'abord de manière générale dans cette partie de l'article, ces trois réseaux seront repris et exemplifiés spécifiquement en lien avec le domaine de la littératie dans le point 4 de l'article consacré aux pistes d'action.

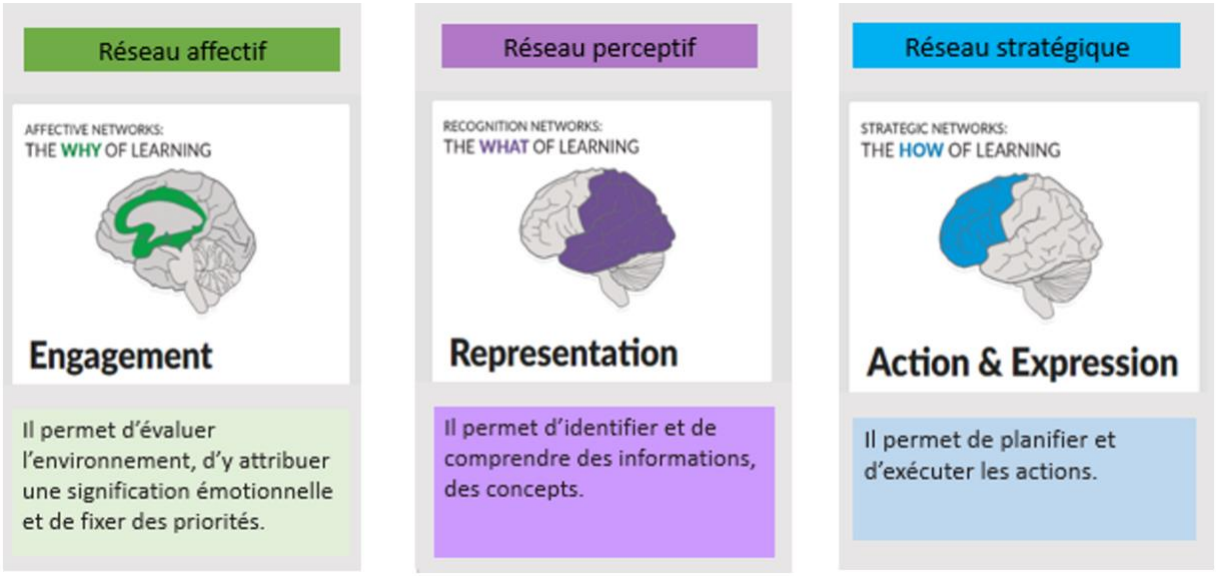

Figure 2: les trois réseaux neuronaux jouant un rôle dans le processus d'apprentissage sur lesquels s'appuie l'approche de la CUA

Le premier réseau neuronal engagé dans l'apprentissage est le *réseau affectif* (CAST, 2024). Impliquant les zones du cerveau généralement associées au cerveau limbique, ce réseau joue un rôle primordial dans l'engagement et l'implication personnelle de l'apprenant·e, se référant au *pourquoi* de l'apprentissage. Selon Belleau (2015), « les valeurs de la personne, ses besoins, ses sentiments et ses peurs font partie intégrante du pourquoi » (p. 24). Il sera dès lors capital de veiller à mettre en place un environnement qui soit stimulant, qui offre des choix et suscite l'intérêt des élèves, mais qui soit également sécuritaire et permette de commettre des erreurs sans avoir peur d'être jugé·e.

Le deuxième réseau neuronal impliqué lorsqu'il s'agit d'apprendre est le *réseau perceptif*. S'apparentant au *quoi* de l'apprentissage, ce réseau situé essentiellement dans la partie arrière du cerveau entre en jeu pour traiter les informations qui parviennent à l'apprenant·e par ses sens : il permet de se représenter les informations, de leur donner du sens et de les rattacher aux acquis ou connaissances déjà existants. Pour

maximiser les chances de l'ensemble des apprenant·e·s d'identifier et comprendre les informations, il est capital de les amener et de les proposer de différentes manières, par exemple sous la forme écrite et orale simultanément. Ceci maximisera la possibilité de rejoindre l'ensemble des apprenant·e·s dans leurs manières différentes d'encoder les informations et cela permettra à ces dernières d'être traitées en empruntant potentiellement « différents chemins » dans le cerveau (Belleau, 2015).

Le troisième réseau impliqué dans l'apprentissage est le *réseau stratégique*. Il concerne les zones antérieures du cerveau, le cortex préfrontal, considéré comme le siège des fonctions exécutives. Il concerne le *comment* de l'apprentissage et a trait à l'exécution des tâches, à la manière de les planifier et de les accomplir, mais aussi à la manière de mettre en place différentes stratégies permettant d'atteindre un but. Ce troisième réseau correspond à « l'aptitude de prévoir, de se fixer des priorités, d'organiser ses pensées, de réprimer ses impulsions, de peser les conséquences de ses actes, somme toute de prendre des décisions en prenant en compte un grand nombre de facteurs » (Belleau, 2015, p. 36).

Sur la base de ces trois réseaux neuronaux, les chercheurs et chercheuses affilié·e·s au CAST ont formalisé neuf lignes directrices visibles de manière horizontale dans le tableau ci-dessous. Chaque ligne directrice comporte à son tour trois à cinq points de contrôle illustratifs de quelques opérationnalisations et implémentations possibles en salle de classe (Rusconi, 2024). Les lignes directrices présentent également une progression taxonomique comprenant, pour les élèves, l'accès aux ressources, leur construction et enfin l'intériorisation de celles-ci.

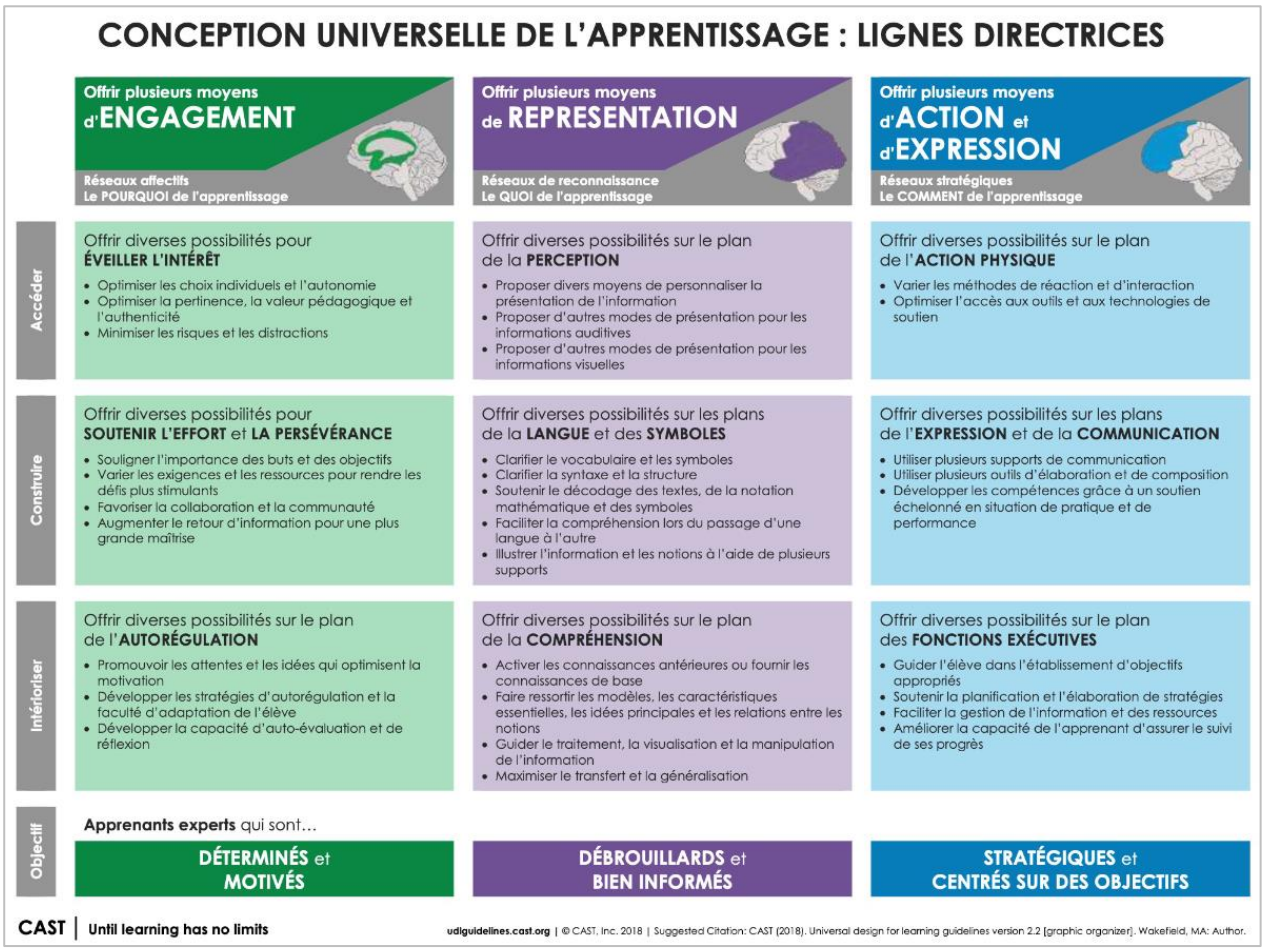

Figure 3: lignes directrices de la CUA (CAST)

3.3 Une approche qui propose différents chemins pour apprendre et vise l'autonomisation des élèves

S'agissant des élèves, la CUA a pour but de les amener vers davantage d'autodétermination et d'agentivité, notamment à travers les choix qu'ils et elles sont amené·e·s à faire et la prise de conscience des stratégies qu'ils et elles mobilisent pour apprendre (Ayer & Morand, 2024). Les élèves sont ainsi régulièrement invité·e·s à « sélectionner les ressources, les médiations et les activités ajustées à leurs besoins, dans un environnement riche et pluriel où les objectifs d'apprentissage ont été explicités » (Alvarez, 2024, p. 4). Les possibilités de faire ce type de choix ont également pour but de favoriser l'adhésion des élèves, de valoriser leur autonomie et de leur apprendre petit à petit à s'autoréguler (Belleau, 2015). Les élèves apprennent ainsi à mieux se connaître en tant qu'apprenant·e·s, à reconnaître leurs forces mais aussi certaines de leurs limites, et dans ce cas-là à développer des moyens pour les compenser. Dans un tel contexte, un·e élève ayant par exemple un diagnostic de dyslexie pourra trouver un certain plaisir à écrire, ou lire, et il ou elle sera encouragé·e au même titre que les autres élèves à montrer de différentes manières ce qu'il ou elle a appris ou compris, et ainsi à témoigner des compétences développées.

Dans le domaine de la littératie, cette logique de choix ne vise pas uniquement le développement de l'autonomie ou de l'autodétermination. Elle constitue également un moyen de réduire certains obstacles à l'apprentissage identifiés précédemment. Par exemple, permettre à un élève d'accéder à un texte par l'écoute, de recourir à un outil numérique ou de choisir un mode de restitution adapté à ses capacités peut diminuer l'impact de certaines difficultés sans pour autant modifier les objectifs visés. Il convient cependant de souligner que les besoins des élèves demeurent hétérogènes : un·e élève allophone, un·e élève présentant un trouble développemental du langage ou encore un·e élève issu·e d'un contexte socialement défavorisé ne rencontrera pas les mêmes obstacles à la littératie. La CUA ne vise dès lors pas à proposer une réponse identique à tous les élèves, mais à augmenter le nombre de points d'entrée possibles dans les apprentissages afin que des profils variés puissent accéder aux mêmes objectifs éducatifs. Elle n'exclue pas non plus des interventions plus spécialisées à l'intention de certain·e·s élèves, dispensées par exemple par des logopédistes ou des enseignant·e·s spécialisé·e·s : dans une perspective inclusive, des pratiques dites universelles de qualité, à l'intention de toutes et tous, sont souvent articulées avec des interventions plus spécialisées répondant aux besoins spécifiques de certain·e·s élèves.

Le caractère volontairement large et flexible des lignes directrices de la CUA peut constituer à la fois une force et une faiblesse : la souplesse proposée permet une adaptation à différents contextes, mais elle peut également rendre le modèle difficile à opérationnaliser ou à évaluer empiriquement. Cependant, l'approche de la CUA ouvre des perspectives intéressantes. Elle invite les enseignant·e·s et les équipes pédagogiques à revoir progressivement l'ensemble de leurs pratiques (objectifs, méthodes d'enseignement, matériels proposés, évaluations, etc.) en misant d'abord sur la mise en place d'environnements scolaires prenant en compte les besoins divers des élèves, plutôt qu'en proposant des compensations systématiques pour les élèves ayant des difficultés (Rusconi, 2024). La section suivante propose trois pistes d'action directement reliées aux lignes directrices de la CUA, pour le domaine de la littératie. Elle met également un accent sur la nécessité du travail en équipe interprofessionnelle au sein des écoles afin de maximiser l'efficacité des environnements scolaires.

4. Pistes pour agir sur les environnements scolaires

4.1 Créer un environnement stimulant et propice à l'apprentissage

Afin de favoriser l'engagement général des élèves via le réseau affectif, que ce soit dans le domaine de la littératie ou dans les autres domaines, il est essentiel que l'enseignant·e porte d'abord son attention sur la perception qu'ont les élèves du lieu où ils et elles apprennent (Gaudreau, 2021). Est-ce que les élèves se sentent à l'aise dans leur classe ? dans leur école ? Est-ce que l'environnement est accueillant et permet à chaque élève d'y évoluer en se sentant en sécurité ? Est-ce que le milieu est stimulant pour apprendre à lire ? à écrire ? à développer la communication sous toutes ses formes ? Les neurosciences cognitives ont clairement démontré qu'un environnement sécure, proposant diverses expériences stimulantes, favorise la multiplication des connexions cérébrales, contribuant ainsi à l'actualisation du potentiel cognitif des élèves (Cantin et al., 2014). Pour ce faire, Gaudreau (2017) insiste sur l'importance de la gestion de classe en tant qu'« ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise

et réalise pour et avec les élèves, dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (p. 7). Dans ce cadre, une relation de qualité entre l'enseignant·e et les élèves est capitale : lorsque les élèves se sentent écouté·e·s, compris·es et encouragé·e·s dans leurs efforts, ils et elles peuvent s'engager et sont davantage à même de contribuer à un climat positif où règnent des relations de soutien et d'encouragement (Gaudreau, 2021).

En plus d'une présence attentive aux différent·e·s élèves qui composent sa classe, la propension de l'enseignant·e à donner des rétroactions positives et adéquates apparaît comme un levier puissant de l'engagement des élèves (voir entre autres Gaudreau, 2021; Thum, 2021). Dans le domaine de la littératie, certain·e·s élèves rencontrent en effet des difficultés importantes, en raison de différents facteurs personnels et environnementaux, et ont besoin de recevoir des encouragements et des rétroactions positives fréquentes sous peine d'abandonner leurs efforts. Gaudreau (2021) donne les exemples suivants de rétroactions dans le chapitre qu'elle a écrit à propos de la gestion de classe pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : « Fantastique, tu as lu tous les mots de la phrase ! continue ! » « Je te félicite, ton dernier texte comportait très peu d'adverbes et d'adjectifs, tandis que celui-ci est beaucoup plus riche ! » « Lorsque tu compares ta façon de lire actuelle à celle d'il y a un mois, que constates-tu ? tu as fait beaucoup de progrès, n'est-ce pas ? » (p. 186). De telles rétroactions sont importantes pour l'ensemble des élèves ; cependant, elles le sont encore plus pour les élèves qui n'ont pas de liens affectifs positifs à la lecture et l'écriture et/ou rencontrent des difficultés dans ce domaine (Dumais, 2011).

Pour renforcer la capacité des élèves à donner du sens à l'écrit, un autre élément de l'environnement scolaire est fondamental et a déjà largement été mis en évidence : profiter, au quotidien, d'exploiter toutes les occasions de lecture ou de familiarisation avec des textes variés qui se présentent. Ceci permet entre autres l'identification visuelle des mots, l'évocation de leur signification, mais aussi d'amener les élèves à jouer en quelque sorte avec les mots et les phrases tout en fournissant des rétroactions fréquentes (Bonneau & Brodeur, 2021). Menés auprès des jeunes élèves, de tels moments, fréquents et naturellement intégrés au cours des activités, permettent d'intégrer progressivement les conventions liées aux textes, par exemple le fait que le texte est écrit de gauche à droite, de haut en bas, que les mots écrits renvoient à des mots parlés, etc. Tout ceci ne va en effet pas de soi pour l'ensemble des élèves et doit absolument être rendu explicite par l'enseignant·e, tout comme le fait qu'un texte écrit par une personne reste le même, quelle que soit celui ou celle qui le lit par exemple (Bonneau & Brodeur, 2021). Ceci apparaît capital pour une autre raison : beaucoup d'élèves ayant des compétences linguistiques orales posant problème ne bénéficieront pas du suivi d'un ou d'une logopédiste, ou devront attendre à cette fin. Les interventions et pratiques mises en place au jour le jour par l'enseignant·e apparaissent donc capitale vu qu'il ou elle travaille avec l'ensemble des élèves et passe beaucoup de temps avec elles et eux (Gillon et al., 2019).

Mettre en place des panneaux visuels, des outils de référence et rendre leur utilisation explicite constitue un autre aspect important d'un environnement capacitant dans le domaine de la littératie en contexte scolaire. L'enseignant·e peut ainsi réfléchir à utiliser les espaces d'affichage de sa classe de la manière la plus judicieuse possible, sans surcharge d'informations. Pour que les éléments affichés soutiennent l'apprentissage de la lecture-écriture de toutes et tous, il est extrêmement important que l'enseignant·e s'y réfère fréquemment lors des périodes d'enseignement et apprenne aux élèves à y avoir recours. Gaudreau (2021) va dans le même sens concernant l'usage d'outils tels que des référentiels ou dictionnaires : il est capital que l'enseignant·e s'assure que les élèves perçoivent leur plus-value et soient aptes à les utiliser.

4.2 Proposer des choix et des variations des modalités d'enseignement-apprentissage pour toucher les différents profils d'élèves

Comme l'ont mis en évidence les neurosciences cognitives, chaque cerveau humain a une manière unique de fonctionner, de traiter les informations et d'apprendre. Comment dès lors favoriser le développement des compétences en littératie de l'ensemble des élèves si leurs modèles d'apprentissage sont tous distincts ? D'après les divers éléments développés ci-dessus, l'enseignant·e gagne à planifier a priori, en pensant d'emblée à différentes manières de fonctionner, à différents profils et en s'appuyant sur les principes d'accessibilité pour toutes et tous proposés par la CUA.

Dans le domaine de la littératie, il s'agit premièrement assez logiquement de permettre à l'ensemble des élèves de comprendre le langage utilisé dans le cadre scolaire, que ce soit au niveau des consignes données ou des textes qui sont proposés. La CUA ne plaide pas pour autant pour une forme de langage simple ou enfantin qui serait potentiellement accessible à toutes et tous. Comme le relèvent Rose et Meyer (2002), un des plus grands défis associés à la gestion de la diversité en classe est de maintenir des exigences élevées pour l'ensemble des élèves, afin de favoriser la progression de chacun·e et d'être au plus près de la zone proximale de développement. Il s'agit donc plutôt de miser sur la diversification, c'est-à-dire le fait de penser à utiliser différents formats pour communiquer et à varier le mode de présentation des informations, des explications et des exemples. Les informations et notions peuvent ainsi être proposées et illustrées de différentes manières, en s'appuyant sur des supports tels que des images, des vidéos, des affiches ou des schémas par exemple (Coenen, 2020). Concernant les textes écrits, le format et la mise en page sont des éléments relativement faciles à réfléchir et intégrer dans les pratiques afin de favoriser l'accessibilité : veiller par exemple à créer des documents aérés, à ne pas les surcharger d'images susceptibles de parasiter la compréhension ou à utiliser des polices de caractères sans empattement (p.ex. Arial, Trebuchet, Verdana, Geneva) constituent quelques exemples.

Dans une perspective de CUA, sélectionner plusieurs textes à lire et donner le choix apparaît comme un autre levier important pour susciter l'engagement des élèves en tenant compte de leurs intérêts et de leur niveau de lecture. De plus, utilisés judicieusement, des outils technologiques tels que la synthèse vocale peuvent parfois soutenir la motivation de certain·e·s élèves ayant des difficultés en lecture, afin qu'ils et elles éprouvent tout de même du plaisir dans une activité mobilisant la lecture (Gaudreau, 2021). Dans le même ordre d'idée, Gaudreau (2021) propose d'exploiter au maximum tous les médiums possibles et de laisser des possibilités de choix afin de stimuler le goût et la motivation à écrire : journal de bord, lettre, blog, site web de la classe, correspondance avec d'autres classes etc. Selon l'image empruntée à Ayer et Morand (2024), il s'agit d'« imaginer l'enseignement comme un buffet constitué d'une variété de modalités d'apprentissage où chacune et chacun va apprendre en choisissant celle qui lui correspond le mieux » (p. 37). Dans une approche de CUA, la variation et les choix possibles concernent donc l'ensemble des élèves et touchent également les modalités offertes pour présenter ce que l'on a appris ou compris, par exemple en passant par l'écrit ou l'oral, la poésie, la (re)présentation graphique, l'exposé, le jeu de rôle, le dessin, la peinture, la création d'affiches, etc. (Belleau, 2015). Bien entendu, cette variation ne peut concerner chaque leçon, au risque que cela ne devienne irréalisable et ingérable pour l'enseignant·e. Il s'agit plutôt de varier les moyens d'engagement, de représentation et d'action/expression au fil des leçons ou au sein d'une même thématique (Ayer & Morand, 2024).

4.3 Agir de manière collaborative et interprofessionnelle

A l'image de ce qu'affirment Leclerc et Desrochers (2021), plusieurs auteurs et autrices s'accordent sur le fait que la formation initiale et l'expérience sur le terrain sont insuffisantes pour munir les professionnel·le·s de toutes les stratégies nécessaires pour prendre en compte de manière pertinente et efficace les besoins divers des élèves (Leclerc & Desrochers, 2021). Le corps enseignant occupe une place centrale dans le soutien au développement du langage oral grâce à des interactions riches, fréquentes et bienveillantes. Toutefois, un sentiment de manque de connaissances et de temps pour répondre adéquatement à l'hétérogénéité des besoins des élèves dans ce domaine est relevé par la majorité du corps enseignant (Lefebvre, 2025). Mobiliser différentes formes de collaborations interprofessionnelles au sein des écoles apparaît ainsi comme un levier puissant pour la montée en compétence des différent·e·s professionnel·le·s et le développement d'une école plus inclusive (McMahon-Morin et al., 2025). Dans le domaine de la littératie, les enseignant·e·s, les enseignant·e·s spécialisé·e·s et les logopédistes peuvent unir leurs forces afin d'analyser ensemble les défis rencontrés par les élèves, de s'approprier de nouvelles pratiques voire de mettre en place des projets innovants (Campbell et al., 2016). Ces éléments s'inscrivent dans un esprit de travail en Communautés d'Apprentissage Professionnel (CAP). Dufour et al. (2019) envisagent la CAP en tant que « processus continu dans le cadre duquel les personnes travaillent de façon collaborative, selon des cycles récurrents de questionnements collectifs et de recherche-action en vue d'améliorer les résultats des élèves dont ils ont la charge » (p.130). Une telle démarche a ceci d'intéressant qu'elle implique la mise en synergie de cultures professionnelles potentiellement différentes et peut en quelque sorte s'apparenter à une formation continue intégrée au travail quotidien (Ebersold & Feuilladieu, 2021; Leclerc & Desrochers, 2021). Il est alors par exemple possible d'analyser collectivement les difficultés d'apprentissage en lecture

de certains élèves, à partir de données issues de traces récoltées ou de dépistages menés plus systématiquement, puis de choisir ensemble, tester et évaluer les interventions les plus efficaces pour faire progresser un maximum d'élèves, que ce soit au niveau de la justesse et fluidité en lecture ou de la compréhension des textes lus (Leclerc & Desrochers, 2021). Maltais et al. (2009) montrent ainsi comment des enseignant·e·s ont eu l'opportunité de s'approprier diverses stratégies inclusives efficaces en littératie pour l'ensemble des élèves dans le cadre d'une communauté d'apprentissage virtuelle.

Dans le cadre spécifique de la littératie, les logopédistes travaillant en milieu scolaire peuvent jouer un rôle de premier ordre. Afin de soutenir le développement d'une école à visée inclusive, ils et elles sont progressivement encouragé·e·s à diversifier leurs pratiques afin de contribuer au soutien des pratiques langagières et de compréhension de l'ensemble des élèves (Anaby et al., 2019 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2023). Pour les établissements scolaires et les équipes pédagogiques, cela implique de réfléchir à une potentielle optimisation et diversification de l'utilisation des mesures dédiées à la logopédie, par exemple en proposant certaines interventions en classe, en partenariat avec les enseignant·e·s (Ferrero et al., 2025). Un exemple illustratif d'une telle collaboration consiste dans la mise en place de moments de lecture dite partagée ou interactive, pour les élèves des premiers degrés scolaires. De telles pratiques sont en effet susceptibles de stimuler efficacement le développement du langage oral de l'ensemble des enfants au début de leur parcours scolaire et de les préparer à la lecture et au langage écrit (Murphy et al., 2022 ; Lefebvre, 2025). Dans le cadre de la lecture interactive enrichie autour d'un album de jeunesse, les élèves vont être rendus attentifs, par la logopédiste ou la personne qui mène l'activité, à une foule d'informations ou d'éléments tels que le titre de l'album, le quatrième de couverture, la structure d'un texte, le sens de la lecture, mais aussi les conventions de lecture, les lettres, les sons ou la compréhension des inférences. Selon Thomas et al. (2020), de telles pratiques réalisées fréquemment sont à même de stimuler le langage oral et la littératie émergente, autant pour les élèves à risque ou présentant des troubles d'apprentissage, que pour les élèves n'ayant pas de difficultés particulières. Lorsque de telles pratiques sont mises en place en classe avec le·la logopédiste, lui·elle et l'enseignant·e ont l'occasion de partager une même réalité, d'observer conjointement les élèves et d'échanger de manière régulière sur leurs forces et défis respectifs (McMahon-Morin et al., 2025). L'enseignant·e a alors l'occasion de développer ses pratiques au contact du ou de la logopédiste et et il·elle sera potentiellement plus sensible et outillé·e pour susciter des interactions stimulant le langage en général, au quotidien et dans des conditions naturelles. Dans un tel contexte, des espaces de « fertilisation croisée des savoirs » (Lefebvre, 2025, p. 823) peuvent se créer : le corps enseignant bénéficie d'un soutien concret et développe un regard renouvelé sur les difficultés des élèves, tandis que les logopédistes travaillant en contexte scolaire approfondissent leur compréhension des réalités pédagogiques de la classe. Lorsqu'elle est pensée autour d'objectifs communs et qu'elle reconnaît la complémentarité des expertises, la collaboration interprofessionnelle favorise ainsi non seulement la réussite des élèves, mais aussi le développement professionnel de l'ensemble des acteurs et actrices de l'école (Guilley et al., 2017).

5. Conclusion

Cet article s'inscrit dans la perspective actuelle du développement d'une école plus inclusive, objet de préoccupation et de défis pour de nombreux systèmes éducatifs. Alors que les demandes d'aménagements individuels et la mise en place d'adaptations centrées sur certain·e·s élèves restent très ancrées dans les fonctionnements institutionnels et les pratiques, il propose un renversement de la façon de penser les choses : miser d'abord sur l'accessibilité des environnements d'apprentissage et les pratiques bénéficiant au plus grand nombre, en s'appuyant sur les principes de la CUA. Etant donné que tous les besoins ne sont pas forcément reconnus par des diagnostics ou le droit à des mesures, une telle approche a ceci d'intéressant : elle permet d'inclure tout le monde dès le départ et d'envisager diverses possibilités et des choix susceptibles de convenir à différents profils d'élèves, qu'ils et elles aient des besoins particuliers reconnus ou non. C'est ce que nous avons tenté de montrer et d'exemplifier dans cet article en prenant pour entrée le développement des compétences en littératie. Cependant, il va de soi qu'une telle approche favorisant l'accessibilité et misant sur des pratiques dites universelles concerne tous les domaines et toutes les disciplines scolaires. La perspective développée dans cet article ne vise cependant pas à remplacer les connaissances issues de disciplines telles que la didactique du français, la pédagogie spécialisée ou la logopédie. Ces domaines ont produit et continuent de produire des savoirs indispensables et importants

concernant par exemple l'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture, ainsi que la mise en place d'interventions spécialisées destinées à certain·e·s élèves. La CUA ne dispense ainsi pas de la nécessité, pour certain·e·s élèves, de construire des projets pédagogiques individualisés répondant à des besoins spécifiques et d'agir de manière ciblée. L'apport spécifique de la CUA réside davantage dans sa proposition d'interroger ou de réinterroger l'accessibilité des environnements d'apprentissage et de susciter une réflexion sur les obstacles susceptibles d'être générés par le contexte scolaire lui-même, obstacles sur lesquels les enseignant·e·s peuvent avoir un réel impact.

Bibliographie

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*(3), 2-9.

Anaby, D. R., Campbell, W. N., Missiuna, C., Shaw, S. R., Bennett, S., Khan, S., Tremblay, S., Kalubi-Lukusa, J.-C., Camden, C., & GOLDs (Group for Optimizing Leadership and Delivering Services). (2019). Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities : A scoping review. *Child: Care, Health and Development*, *45*(1), 15-27.

Ayer, G., & Morand, R. (2024). La Conception universelle de l'apprentissage dans le contexte suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *14*(3), 32-43.

Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA). Une approche de l'enseignement et de l'apprentissage favorisant l'inclusion de tous*. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34460/capres-belleau-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf?sequence=2

Bergeron, L., Bergeron, G., & Lachance, A. (2025). Prise en compte de la diversité au secondaire : Les obstacles à l'apprentissage comme variable d'intérêt. *Revue hybride de l'éducation*, *8*(5), 1-26.

Bonneau, M., & Brodeur, M. (2021). Le palier 1 de l'approche de la réponse à l'intervention en lecture et sa mise en œuvre. dans A. Desrochers, *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 135-171). Presses de l'Université du Québec.

Campbell, W. N., Selkirk, E., & Gaines, R. (2016). Le rôle de l'orthophoniste dans l'inclusion scolaire : Un sondage recueillant la perception de cliniciens sur la conception universelle des apprentissages. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, *40*(2).

Cantin, G., Bouchard, C., & Bigras, N. (2014). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*(3), 469-482.

CAST (2026). Universal Design for learning. https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/

CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS)*. CDIP.

Coenen, J.-P. (2020). *La C.U.A ou Conception Universelle de l'Apprentissage*. https://www.liguedroitsenfant.be/wp-content/uploads/2021/04/2020-Analyse-La-pedagogie-universelle.pdf

Dubé, F., & Ouellet, C. (2016). Apprenants en difficulté en littératie : Enseignement et apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *76*(4), 5-10.

Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., Many, T., & Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action. Manuel d'implémentation des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C. (2011). La littératie au Québec : Pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture.ch*, *2*.

Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, *44*(2), 29-47.

Ebersold, S., & Feuilladieu, S. (2021). Pratiques inclusives, innovation ordinaire et l'autrement capable de l'École. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *92*(6), 11-22.

Ecalle, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

Ferrero, L., Kolb, J., Duschletta, T., & Till, C. (2025). Multiprofessionelle Kooperation in der Sprachunterstützung – Chancen und Herausforderungen : Fokusgruppeninterviews mit Regellehrpersonen, Logopäd:innen und Schulischen Heilpädagog:innen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *31*(01), 28-33.

Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N. (2021). Les éléments clés de la gestion de classe pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans A. Desrochers, *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 173-199). Presses de l'Université du Québec.

Giguère, M.-H., Turcotte, C., & Godbout, M.-J. (2016). Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *76*(4), 141-160.

Gillon, G., Mcneill, B., Scott, A., Denston, A., Wilson, L., Carson, K., & Macfarlane, A. (2019). A better start to literacy learning : Findings from a teacher-implemented intervention in children's first year at school. *Reading and Writing*, *32*, 1-24.

Granger, N., & Moreau, A. (2021). La littératie—Vecteur de cohésion pour la participation sociale : Enjeux et perspectives multidisciplinaires. *Revue internationale de communication et socialisation*, *8*(1).

Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlein, M., & Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : Défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *4*, 55-62.

Hébert, M., & Lafontaine, L. (2010). Littératie et école inclusive. Un double défi pour l'école d'aujourd'hui. Dans M. Hébert & L. Lafontaine, *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (p. 1-10). Presses de l'Université du Québec.

Lafontaine, L., Morissette, É., & Villeneuve-Lapointe, M. (2016). L'intégration de la littératie volet oral dans des pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 57-73.

LaParo, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting Children's Competence in the Early School Years : A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, *70*, 443-484.

Leclerc, M., & Desrochers, A. (2021). La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien à l'approche de la réponse à l'intervention. Dans A. Desrochers, *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 272-308). Presses de l'Université du Québec.

Lefebvre, P. (2025). L'écriture et la lecture interactive enrichies et la collaboration interprofessionnelle au service de l'école inclusive. *ANAE*, (199), 817-825.

Maltais, C., Herry, Y., & Mougeot, C. (2009). *Stratégies inclusives efficaces et possibles en littératie pour tous les élèves*. Dans M. Hébert & L. Lafontaine, Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques (p. 59-76). Presses de l'Université du Québec.

McMahon-Morin, P., Filiatrault-Veilleux, P., Bazin, H., Rombaux, E., & Giroux, M.-C. (2025). Le soutien aux apprentissages en littératie des enfants est l'affaire de tous et toutes : Présentation de deux projets éducatifs novateurs et inclusifs réalisés en collaboration avec les milieux scolaires. *Revue hybride de l'éducation*, *9*(1), 1-24.

Meier-Popa, O., & Salamin, M. (2021). L'accessibilité et la conception universelle dans l'éducation. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *2*, 54-61.

Murphy, K., Pentimonti, J., & Chow, J. (2022). Supporting Children's Language and Literacy Through Collaborative Shared Book Reading. *Intervention in School and Clinic*, *58*.

OCDE & Statistiques Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. OCDE.

OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. OMS.

ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf

Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2023). *Guide de pratique en orthophonie scolaire*.OOAQ

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'école. *Ressources*, *22*, 10-20.

Plantin Ewe, L., & Galvin, T. (2023). Universal Design for Learning across Formal School Structures in Europe—A Systematic Review. *Education Sciences*, *13*, 867.

Ramel, S., & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : Partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Education comparée / nouvelle série*, *18*, 151-172.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age : Universal Design for Learning*. Alexandria.

Ruel, J., Leclair Arvisais, L., & Moreau, A. (2010). Littératie, handicap et accessibilité universelle pour l'apprentissage. Dans M. Hébert & L. Lafontaine, *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (p. 13-36). Presses de l'Université du Québec.

Rusconi, L. (2024). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans la formation des enseignants. Les effets d'une formation à la CUA, fondée sur les neurosciences, sur le développement des compétences des enseignants travaillant en classe d'inclusion*. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/332733

Rusconi, L., & Gäng-Pacifico, D. (2024). Universal Design for Learning Observation Measurement Tool. Traduction et adaptation interculturelle en français et en italien. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *14*(3), 17-25.

Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Impact d'une sensibilisation à la lecture interactive sur les pratiques éducatives des enseignants du maternel. *A.N.A.E*, *164*, 57-66.

Thum, H. (2021). *La littératie. Conceptions des enseignant-e-s du cycle 1*. https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/search/documents?q=contribution.agent.preferred_name:Thum,%20H%C3%A9l%C3%A8ne&page=1&size=10&sort=relevance

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.

Zhang, L., Carter, R. A., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling Challenges with the Implementation of Universal Design for Learning : A Systematic Literature Review. *Educational Psychology Review*, *36*(1).

Auteures

Isabelle Noël Enseignante primaire et spécialisée de formation, Isabelle Noël est maîtresse d'enseignement et de recherche au Centre de formation à l'enseignement pour le degré primaire de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle dispense des enseignements et mène des recherches dans le champ de l'éducation inclusive, en privilégiant une approche pluridisciplinaire. Ses intérêts scientifiques portent plus particulièrement sur le sens donné par les professionnel-le-s, les parents et les élèves aux expériences vécues en lien à l'éducation inclusive, la mise à jour des processus d'identification de besoins considérés comme particuliers par l'institution scolaire, ainsi que la formation et l'accompagnement des professionnel-le-s à la mise en place de pratiques et dynamiques plus inclusives dans les classes et les établissements scolaires.

Ariane Paccaud Enseignante spécialisée de formation, Ariane Paccaud est lectrice au Centre de formation à l'enseignement pour le degré primaire de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle dispense des enseignements dans le domaine de l'éducation inclusive, des besoins éducatifs particuliers et de la méthodologie de recherche. Ses domaines de recherche sont l'inclusion scolaire, la collaboration école-famille, la collaboration interprofessionnelle, et l'orientation professionnelle de jeunes identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2026 de forumlecture.ch

Förderung des Zugangs zur Lese- und Schreibkompetenz für alle Schüler:innen – Die Perspektive des universellen Lernens (Universal Design for Learning, UDL)

Isabelle Noël und Ariane Paccaud

Abstract

Aus Perspektive der inklusiven Bildung befasst sich dieser Beitrag mit dem Zugang zur Literalität als wesentliche Voraussetzung für Bildungserfolg, gesellschaftliche Teilhabe und für die Wahrnehmung der Bürgerrechte. Er stützt sich auf ein interaktionistisches Verständnis der von den Schüler:innen gezeigten Schwierigkeiten und vertritt die Auffassung, dass Hindernisse für die Literalität nicht ausschliesslich auf individuelle Merkmale zurückzuführen sind, sondern auch durch das schulische Umfeld und pädagogische Praktiken hervorgebracht oder verstärkt werden. Um der Frage nachzugehen, wie das Umfeld für alle Schüler:innen barriereärmer gestaltet werden kann, greift der Beitrag auf den konzeptionellen Rahmen des Universal Design for Learning (UDL) zurück. Nach einer Darstellung der Grundlagen, Potenziale und Grenzen dieses Ansatzes werden drei Handlungsansätze vorgeschlagen, die auf dem UDL basieren und den Zugang zu Literalität für alle fördern: die Gestaltung anregender und sicherer Lernumgebungen, die Diversifizierung der Unterrichts-, Lern- und Ausdrucksformen sowie der Ausbau interprofessioneller Zusammenarbeit.

Schlüsselwörter

Inklusive Bildung, Literalität, Barrierefreiheit, Universal Design for Learning (UDL), berufsübergreifende Zusammenarbeit

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Favorire l’accessibilità all’alfabetizzazione per tutti gli allievi: il punto di vista della Progettazione universale per l’apprendimento (PUA)

Isabelle Noël e Ariane Paccaud

Riassunto

Nell’ambito di una prospettiva di educazione inclusiva, questo articolo si interessa all’accessibilità all’alfabetizzazione, considerata una condizione essenziale per il successo educativo, la partecipazione sociale e l’esercizio della cittadinanza. Si basa su una concezione interazionista delle difficoltà presentate da alunne e alunni e sostiene l’idea che gli ostacoli all’alfabetizzazione non dipendano unicamente da caratteristiche individuali, ma siano anche prodotti o rafforzati dagli ambienti scolastici e dalle pratiche pedagogiche. Per riflettere su come rendere gli ambienti più accessibili a tutta la popolazione scolastica, l’articolo si avvale del quadro concettuale della Progettazione universale per l’apprendimento (PUA). Dopo averne presentato i fondamenti, i contributi e alcuni limiti, propone tre possibili linee d’azione basate sulla PUA e volte a favorire l’accesso all’alfabetizzazione per tutte e tutti: la creazione di ambienti di apprendimento stimolanti e sicuri, la diversificazione delle modalità di insegnamento, apprendimento ed espressione, nonché lo sviluppo di collaborazioni interprofessionali.

Parole chiave

Educazione inclusiva, Alfabetizzazione, Accessibilità, Progettazione universale per l’apprendimento (PUA), Collaborazione interprofessionale

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2026 di forumlettura.ch

Fostering access to literacy for every school pupil: The perspective of Universal Design for Learning (UDL)

Isabelle Noël and Ariane Paccaud

Abstract

From an inclusive education perspective, this article examines access to literacy, which is considered a fundamental prerequisite for educational success, for social participation and for exercising civil rights. Drawing on an interactionist understanding of the difficulties experienced by pupils, it argues that barriers to literacy cannot be attributed solely to individual characteristics, but are also created or exacerbated by the school environment and pedagogical practices. To explore how learning environments can be made more accessible to all learners, the article draws on the conceptual framework of Universal Design for Learning (UDL). After outlining the foundations and benefits as well as certain limitations in this approach, it proposes three UDL-based strategies for promoting access to literacy for all: creating stimulating and safe learning environments, diversifying methods of teaching, learning and expression, and fostering interprofessional collaboration.

Keywords

inclusive education; literacy; accessibility; Universal Design for Learning (UDL), interprofessional collaboration

This article was published in the 2/2026 issue of leseforum.ch