

***Appropriation
de la Conception Universelle
de l'Apprentissage :
entre gestes intuitifs et cadre
structurant***

Recherche menée auprès d'enseignant·e·s de l'école obligatoire du Canton de Fribourg, à l'échelle d'un arrondissement scolaire et d'un établissement primaire

Master en pédagogie spécialisée - Volée 2023-2026

Mémoire de Master de Stefania Czerwinski

Sous la direction de Sophie Willemin

Bienne, avril 2026

Remerciements

Je souhaite adresser ma gratitude à **Sophie Willemin**, directrice de ce mémoire, qui m'a soutenue tout au long de ce chemin, par sa présence discrète, ses questions « vraies », ses recommandations avisées et ses précieuses minutes « maman-poule ».

Mes remerciements vont également à **Michael Dayer**, directeur d'établissement, et **Willy Maillard**, inspecteur d'arrondissement, pour leur ouverture et leur soutien à mon projet de recherche.

Un merci particulier à **Lionel Alvarez**, **Nicolas Bressoud** et **Philippe Gay**, pour m'avoir intégrée à leur recherche et associée à la rédaction d'un article. Leur confiance et leur collaboration ont énormément compté dans mon parcours.

Merci aussi à **mes collègues**, qui se reconnaîtront au travers des verbatims, pour leur implication enthousiaste dans le *focus group*.

Je suis reconnaissante à **Babette et Carine**, mes relectrices, pour leurs questions et remarques pertinentes.

Ma reconnaissance va également à **Janine**, **Claire-Lise**, **Bruno** et **Christof**, qui m'ont offert temporairement un cadre de travail calme et propice à la réflexion.

À mon entourage – **famille** et **ami-e-s** – merci d'avoir toléré mes absences répétées et pour le soutien moral constant.

Et surtout, à **Gaëtan**, Monsieur, qui a vécu quelque temps avec une ombre : merci de m'avoir libérée de bien des astreintes quotidiennes, et d'avoir rendu cette aventure possible.

L'outil Microsoft Copilot a été mobilisé comme aide à l'écriture (reformulations plus concises et transitions). Les choix conceptuels, théoriques et méthodologiques demeurent bien personnels !

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans le champ de l'inclusion scolaire et porte sur la mise en œuvre de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) dans l'école fribourgeoise. Il vise à comprendre les connaissances, représentations et pratiques enseignantes appariées à ce cadre pédagogique inclusif. La recherche se déploie selon une méthodologie mixte en deux phases complémentaires.

La première phase, quantitative, repose sur une enquête par questionnaire autorapporté menée auprès de 241 enseignant·e·s de la scolarité obligatoire d'un arrondissement du canton de Fribourg. Elle permet de cartographier les pratiques pédagogiques associées aux principes de la CUA et d'identifier des tendances selon différentes variables démographiques professionnelles.

La seconde phase, qualitative, s'appuie sur trois séances en *focus group* réunissant six enseignant·e·s d'un établissement primaire engagé dans une démarche exploratoire d'implémentation. L'analyse met en évidence un processus d'appropriation progressif, marqué tant par des pratiques souvent intuitives et des confusions conceptuelles, que par des effets positifs sur l'accessibilité des apprentissages, l'engagement des élèves et l'évolution des postures enseignantes.

Les résultats soulignent l'importance d'un accompagnement institutionnel, d'une formation contextualisée et d'une diffusion progressive et non prescriptive de la CUA, afin d'en soutenir une mise en œuvre durable.

Mots-clés

Inclusion scolaire

Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

Représentations conceptuelles

Pratiques enseignantes

Implémentation pédagogique

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Mots-clés.....	ii
Liste des figures.....	v
Liste des tableaux	v
Liste des annexes	vi
Liste des sigles et abréviations.....	vi
1 Introduction	1
2 Problématique	4
2.1 École et inclusion – du macro-système au méso-système	4
2.1.1 Inclusion dans le monde – Historique et modèles de réflexion	4
2.1.2 Inclusion en Suisse – Historique et cadre légal	6
2.1.3 Inclusion dans le Canton de Fribourg	7
2.1.4 École et innovation pédagogique	7
2.2 Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).....	8
2.2.1 Origine	9
2.2.2 Définitions.....	10
2.2.3 Cadres théoriques associés	12
2.2.4 Application : principes, exemples, pratiques.....	13
2.2.5 État de la CUA en Suisse, dans le Canton de Fribourg et en Veveyse	14
2.3 Questions de recherche	15
2.3.1 Intérêt de la recherche.....	16
2.3.2 Position personnelle	17
2.3.3 Questions de recherche.....	18
2.3.4 Hypothèses de recherche.....	19
2.3.5 Objectifs de la recherche	19
3 Méthodologie.....	21
3.1 Phase 1 : Enquête CUA.....	21
3.1.1 Méthode et outil : un questionnaire	22
3.1.2 Echantillon et contexte de la récolte de données.....	24
3.1.3 Analyse des données et résultats	25
3.2 Phase 2 : <i>Focus-group</i> CUA.....	25

3.2.1 Méthode et outil : le <i>focus group</i>	26
3.2.2 Echantillon et contexte de la récolte de données.....	27
3.2.3 Analyse des données et résultats	29
3. 3 Phase 3 : Implémentation	30
4 Enquête CUA – Résultats, analyse et interprétation	31
4.1 Principes et dimensions transversales CUA.....	32
4.1.1 Analyses statistiques et résultats.....	32
4.1.2 Interprétation	35
4.2 Variables démographiques	35
4.2.1 Population étudiée.....	35
4.2.2 Analyses statistiques et résultats.....	36
4.2.3 Interprétation	40
4.2 Limites de la recherche	40
5 <i>Focus group</i> – Résultats, analyse et interprétation.....	43
5.1 Analyses et résultats par catégories.....	43
5.1.1 Représentations et définition de la CUA versus différenciation (Cat. 1).....	44
5.1.2 Articulation théorie-pratique (Cat. 2 & 3).....	45
5.1.3 Conséquences sur les apprentissages, la posture des élèves et la posture enseignante (Cat. 4 & 5).....	49
5.1.4 Facteurs de risque et facteurs de protection (Cat. 6 & 7)	52
5.1.5 Besoins et formation (Cat. 8)	54
5.1.6 Diffusion et perspectives collectives (Cat. 9)	56
5.2 Interprétation	58
5.3 Limites de la recherche	59
6 Discussion et synthèse des résultats.....	61
6.1 Résultats croisés – Enquête CUA et <i>Focus group</i>	61
6.2 Discussion des hypothèses	65
6.3 Synthèse générale.....	68
7 Perspectives et recommandations	69
7.1 Perspectives pour l'établissement.....	69
7.2 Recommandations pour une implémentation réussie	70
8 Conclusion.....	72
9 Bibliographie.....	74
10 Annexes.....	80

Liste des figures

<i>Figure 1 – Modèle schématisé du Processus de Production du Handicap (MDH PPH2)</i>	<i>5</i>
<i>Figure 2 – Répartition des mesures à l'école ordinaire selon le modèle Ràl.....</i>	<i>5</i>
<i>Figure 3 – Évolution de la prise en compte des BEP.....</i>	<i>6</i>
<i>Figure 4 – Accès versus obstacles.....</i>	<i>9</i>
<i>Figure 5 – Les trois réseaux neurologiques sollicités dans l'apprentissage</i>	<i>9</i>
<i>Figure 6 – Les trois axes ou prérequis de la CUA.....</i>	<i>11</i>
<i>Figure 7 – Les 9 lignes directrices de la CUA.....</i>	<i>12</i>
<i>Figure 8 – Les trois questions de planification</i>	<i>13</i>
<i>Figure 9 – La démarche itérative circulaire au travers de Focus Group.....</i>	<i>29</i>
<i>Figure 10 – Distribution des scores CUA globaux et par axes verticaux (échelle 1-4)</i>	<i>32</i>
<i>Figure 11 – Score CUA par axe vertical et par dimension transversale (échelle 1-4)</i>	<i>34</i>
<i>Figure 12 – Score global CUA par statut professionnel (échelle 1-4)</i>	<i>37</i>
<i>Figure 13 – Score global CUA par cycle (échelle 1-4)</i>	<i>38</i>
<i>Figure 14 – Score global CUA par années d'expérience (échelle 1-4).....</i>	<i>39</i>

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 – Liste des items construits théoriquement.....</i>	<i>23</i>
<i>Tableau 2 – Score CUA par axe vertical (échelle 1-4).....</i>	<i>33</i>
<i>Tableau 3 – Score CUA par dimension transversale (échelle 1-4).....</i>	<i>33</i>
<i>Tableau 4 – Score global CUA par statut professionnel (échelle 1-4)</i>	<i>37</i>
<i>Tableau 5 – Score global CUA par cycle (échelle 1-4)</i>	<i>38</i>
<i>Tableau 6 – Score global CUA par années d'expérience (échelle 1-4).....</i>	<i>38</i>

Liste des annexes

Annexe 1 – Systèmes écologiques selon Bronfenbrenner (1979).....	80
Annexe 2 – Corps enseignant du district de la Veveyse.....	80
Annexe 3 – Corrélations inter-tests.....	81
Annexe 4 – Validation de qualité	81
Annexe 5 – Canevas du <i>Focus Group</i>	82
Annexe 6 – Corps enseignant de Basse-Veveyse	85
Annexe 7 – Echantillon <i>Focus Group</i>	85
Annexe 8 – Informations et conditions <i>Focus Group</i>	86
Annexe 9 – Variables démographiques de l'enquête	87

Liste des sigles et abréviations

BEP : Besoins éducatifs particuliers

CAST : Center for Applied Special Technology

CUA : Conception Universelle de l'Apprentissage

HEP : Haute Ecole Pédagogique

PPH : Processus de Production du Handicap

Ràl : Réponse à l'Intervention

SEnOF : Service de l'Enseignement Obligatoire Francophone

SESAM : Service de l'Enseignement Spécialisé et des Mesures d'Aide

1 Introduction

Depuis plusieurs décennies, les systèmes éducatifs occidentaux sont engagés dans un mouvement profond visant à rendre l'école accessible à tou·te·s les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, leurs besoins ou leurs parcours. Ce tournant, largement porté par des textes internationaux tels que la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) et renforcé par la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006), appelle les écoles à développer des environnements d'apprentissage capables de répondre à l'hétérogénéité croissante des classes. En Suisse, comme dans de nombreux pays européens, l'inclusion scolaire est devenue progressivement un principe organisationnel, pédagogique et éthique, invitant les établissements à reconsidérer leurs pratiques et leurs modes de fonctionnement.

Toutefois, si les intentions politiques sont claires, leur traduction dans les pratiques de classe demeure complexe. Les enseignant·e·s, en première ligne de cette transformation, doivent composer avec des attentes parfois contradictoires, une diversité accrue d'élèves, des ressources limitées et des représentations très variées de ce que signifie « l'inclusion ». Les mesures d'aide, les collaborations entre professionnel·le·s et les aménagements individuels constituent une partie de la réponse, mais ceux-ci ne suffisent pas toujours à anticiper la variabilité des besoins. À cela s'ajoutent les défis liés au changement de posture professionnelle, au sentiment de surcharge ou au manque de formation spécifique.

Dans ce contexte, la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) émerge comme un cadre de référence innovant – ou pour le moins, structurant – permettant d'aborder la diversité de manière proactive. Inspirée du *design universel* venu du domaine de l'architecture, la CUA propose d'anticiper les obstacles potentiels à l'apprentissage en concevant dès le départ des dispositifs flexibles, variés et accessibles à tou·te·s. Plusieurs cantons suisses s'y intéressent, et certains établissements s'engagent dans des démarches d'implémentation plus ou moins ambitieuses. C'est le cas notamment de quelques membres d'un établissement primaire fribourgeois, dans le district de la Veveyse, qui réfléchissent depuis peu à transformer collectivement leurs pratiques à la lumière de la CUA.

En tant qu'enseignante spécialisée engagée dans ce processus, j'occupe une position à la fois interne et observante du dispositif. Cela me permet de constater à quel point la mise en œuvre d'un tel changement soulève des questions, mobilise des ressources et transforme les gestes

professionnels, tant chez les enseignant·e·s ordinaires que chez les enseignant·e·s spécialisé·e·s. Mon intérêt de recherche s'inscrit précisément dans cette dynamique : comprendre comment la CUA est perçue, comprise, et éventuellement mise en œuvre dans un contexte réel, par une équipe éducative confrontée aux défis de l'école inclusive.

Ainsi, si les intentions institutionnelles annoncent clairement un mouvement vers l'inclusion, leur concrétisation dans les pratiques de classe dépend largement des acteur·rice·s éducatif·ve·s, de leurs représentations, ressources et capacité à repenser leurs manières d'enseigner. Face aux défis persistants – allant de la différenciation à l'évaluation, en passant par l'organisation de la classe, les collaborations ou encore les croyances pédagogiques – la question devient : *comment rendre l'inclusion réellement possible pour tou·te·s ?*

C'est dans ce cadre que la CUA apparaît comme une piste prometteuse, invitant à concevoir l'enseignement en tenant compte de la variabilité des apprenant·e·s dès la planification. Cependant, sa mise en œuvre demeure peu documentée dans les degrés primaires en Suisse romande, et les retours des équipes éducatives engagées dans ces démarches restent encore limités.

La problématique qui suit propose donc d'examiner :

1. Comment l'école, aux niveaux international, national et cantonal, s'est progressivement positionnée face à l'inclusion, et comment ce mouvement structure aujourd'hui les attentes adressées aux établissements ;
2. Quels sont les fondements théoriques, les origines, les principes et l'état actuel de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), afin d'en comprendre la portée et les enjeux dans le contexte suisse et fribourgeois en particulier ;
3. Comment ces différents éléments permettent de formuler la question de recherche, centrée sur l'implémentation de la CUA au sein d'un établissement primaire fribourgeois souhaitant s'engager dans une démarche institutionnelle de transformation pédagogique.

Pour ancrer cette problématique dans le contexte réel de terrain, la recherche s'organise selon deux étapes spatio-temporelles distinctes mais complémentaires :

1. Une enquête, menée à l'échelle de l'arrondissement scolaire de la Veveyse (FR) engagé dans un processus d'implémentation de la CUA, permettant d'obtenir une vision globale des représentations, connaissances et pratiques liées à la CUA dans une région entière ;
2. Des *focus groups*, conduits à l'échelle de l'établissement primaire de Basse-Veveyse, offrant une analyse fine et située de l'appropriation de la CUA par une équipe pédagogique intéressée à son implémentation.

Dans ce processus, j'occupe, en tant que chercheuse, plusieurs postures :

- Observatrice interne à mon milieu professionnel, ce qui me permet de m'appuyer sur une connaissance fine du contexte institutionnel et des dynamiques locales ;
- Créatrice et animatrice du groupe de travail consacré à la CUA, dans le cadre des *focus groups*.

Les deux niveaux d'analyse permettent de croiser une lecture large du contexte régional avec une observation approfondie du processus d'appropriation locale, assurant ainsi une compréhension nuancée, contextualisée et réflexive des enjeux liés à l'implémentation de la CUA.

2 Problématique

2.1 École et inclusion – du macro-système au méso-système¹

L'inclusion scolaire s'inscrit dans une évolution progressive des cadres éducatifs, portée par des orientations internationales, puis traduite dans les politiques nationales et cantonales. Cette section vise à situer ces évolutions afin de comprendre comment les cadres institutionnels actuels orientent les attentes adressées aux établissements scolaires et aux pratiques pédagogiques.

2.1.1 Inclusion dans le monde – Historique et modèles de réflexion

Le mouvement international vers l'inclusion scolaire trouve ses racines dans une évolution progressive des conceptions du handicap et des besoins éducatifs. Longtemps, les élèves dit·e·s « inadapté·e·s » étaient orienté·e·s vers des structures spécialisées, selon une logique séparative. Les années 1970 marquent l'essor d'un modèle intégratif : les élèves rejoignent l'école ordinaire, sous réserve d'adaptations principalement centrées sur l'élève-même.

La *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) constitue un tournant majeur en affirmant que l'école doit s'adapter à la diversité des élèves. Elle constitue un texte fondateur de l'inclusion scolaire à l'échelle internationale, en posant le principe d'un environnement éducatif accessible à tou·te·s. Cette orientation est renforcée par la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006), qui attribue une reconnaissance juridique au droit à une éducation inclusive et engage les États à transformer leurs systèmes éducatifs.

Dès les années 1990, plusieurs pays anglo-saxons (États-Unis, Canada, Australie) deviennent pionniers dans le développement de dispositifs inclusifs, notamment en matière de coenseignement (Tremblay, 2023), de différenciation et d'accessibilité. Ces travaux influencent encore aujourd'hui les cadres conceptuels et les outils mobilisés à l'international.

Deux modèles structurent particulièrement les réflexions actuelles sur l'inclusion :

¹ Cf. Les systèmes écologiques de Bronfenbrenner en [Annexe 1](#).

1. Modèle du Processus de Production du Handicap (MDH-PPH)

Développé par Fougeyrollas (2010), ce modèle (Figure 1) propose une approche interactionniste du handicap, conçu comme le résultat des interactions entre facteurs personnels, habitudes de vie et environnement. Il souligne la responsabilité du milieu scolaire dans la réduction des obstacles à la participation.

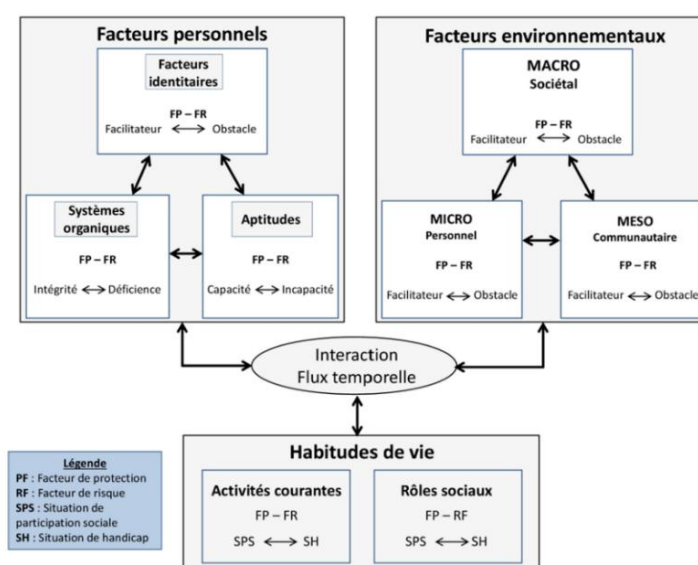


Figure 1 – Modèle schématisé du Processus de Production du Handicap (MDH PPH)²

2. Modèle de la Réponse à l'Intervention (RàI)

Issu d'Amérique du Nord, ce modèle (Figure 2) offre quant à lui un cadre organisationnel d'intervention graduée, articulé autour (I) de pratiques pédagogiques universelles pour ~80% des élèves, (II) d'interventions ciblées pour les ~15% élèves présentant des difficultés, et (III) d'aides intensives et spécialisées lorsque cela est nécessaire, pour le ~5% restant. Cela permettant de structurer la prévention et l'adaptation aux besoins des élèves.

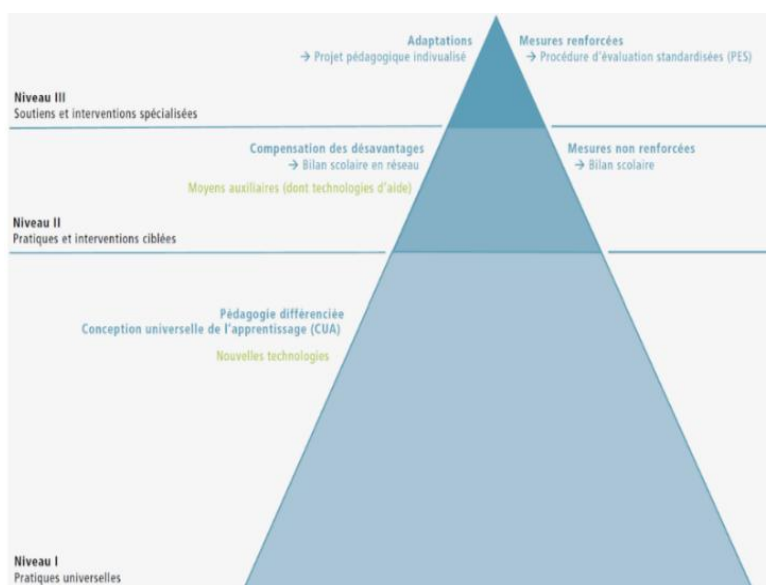


Figure 2 — Répartition des mesures à l'école ordinaire selon le modèle RàI³

² Reproduit à partir de « Historique du MDH-PPH » par Fougeyrollas (2010) & RIPPH (2018).

³ Reproduit à partir de « La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive » par Meier-Popa & Ayer, (2021, p.76).

2.1.2 Inclusion en Suisse – Historique et cadre légal

En Suisse, l'histoire de l'inclusion scolaire s'inscrit un mouvement progressif (*Figure 3⁴*) allant d'un modèle séparatif vers une approche inclusive. Si la *Constitution fédérale* de 1874 garantit l'accès à une école obligatoire, gratuite pour tou·te·s, elle ne mentionne toutefois pas les élèves en situation de handicap (CDIP, 2024).

L'entrée en vigueur de la *Loi sur l'assurance-invalidité* (1959/60) constitue une étape décisive en garantissant le droit à l'éducation et le financement des mesures de pédagogie spécialisée (Tran, 2025). Durant les décennies suivantes, la prise en charge des besoins éducatifs particuliers (BEP) repose principalement sur des structures spécialisées. À partir des années 1990, sous l'influence des réformes cantonales et des orientations internationales, une dynamique d'intégration en classe ordinaire se développe, accompagnée de soutiens spécialisés et d'ajustements ciblés sur les BEP.

L'adoption de la *LHand*⁵ (2004) et la ratification de la *convention*⁶ de l'ONU (2006), puis la mise en œuvre du concordat *HarmoS*⁷ (2007), de la *RPT*⁸ (2008) et de l'*AICPS*⁹ (2011), renforcent les exigences d'accessibilité et favorisent une coordination accrue des responsabilités entre cantons (Lanners, 2018). Cette évolution soutenue par la *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique* (CDIP, 2023) marque un changement de paradigme, passant d'une logique de remédiation individuelle à une adaptation du contexte d'apprentissage – selon le modèle *PPH*.

Malgré ces avancées, plusieurs travaux mettent en évidence des tensions persistantes, liées notamment à la charge de travail des enseignant·e·s, à la coordination des mesures (Darbellay, 2024) et à la prévalence de dispositifs individualisés (Ayer & Morand, 2024). L'inclusion demeure ainsi un processus évolutif nécessitant un renforcement des ressources, de la formation et de la collaboration interprofessionnelle.



Figure 3 — Évolution de la prise en compte des BEP

⁴ Élaboré par l'auteure avec l'assistance d'IA M365 Copilot (Microsoft, 26 mars 2026).

⁵ Loi fédérale sur l'égalité pour les personnes handicapées.

⁶ Convention relative aux droits des personnes handicapées.

⁷ Concordat intercantonal suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse.

⁸ Péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons.

⁹ Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

2.1.3 Inclusion dans le Canton de Fribourg

Dans le canton de Fribourg, le principe d'inclusion est inscrit dans le *Règlement de la scolarité obligatoire* (RSL, 2016/2023), qui impose l'adaptation des pratiques pédagogiques afin de garantir l'accessibilité à tou·te·s les élèves. Cette orientation est renforcée par la suppression des classes de soutien à effectif réduit dès 2024, au profit d'un accompagnement accru en classe ordinaire, en cohérence avec les orientations nationales (CDIP, 2024 ; CIIP, 2024/2025).

La mise en œuvre de l'inclusion s'accompagne d'une réorganisation des services cantonaux :

- le SESAM, qui coordonne les mesures d'aide renforcées, les mesures péda·go·thé·rapeu·tiques et l'accompagnement des élèves à BEP, recentre ses interventions sur le maintien de l'élève dans son environnement scolaire ordinaire chaque fois que possible (SESAM, 2026) ;
- le SEnOF, responsable de la scolarité obligatoire francophone, ajuste ses modes de fonctionnement pour clarifier les processus internes, renforcer la coordination entre les acteur·rice·s et améliorer la cohérence des mesures pédagogiques (SEnOF, 2026).

Malgré ces efforts, des tensions subsistent dans les établissements fribourgeois, notamment concernant l'attribution des mesures d'aide, la cohérence des interventions ou encore l'efficacité des dispositifs disponibles. Cela rejoint les constats formulés au niveau national sur les défis de l'école inclusive (Lanners, 2025).

Dans ce contexte, certains établissements développent des approches plus systémiques. La Conception Universelle de l'Apprentissage apparaît comme un levier prometteur pour renforcer l'accessibilité pédagogique et réduire la fragmentation des interventions. Le projet mené dans la Veveyse s'inscrit dans cette dynamique.

2.1.4 École et innovation pédagogique

L'inclusion scolaire ne se résume pas à une simple évolution normative : elle implique une transformation des pratiques enseignantes, qui peut être vécue comme une innovation. Pour Tricot (2017), l'innovation pédagogique n'est pas nécessairement synonyme de nouveauté radicale : elle peut consister en de petits ajustements efficaces, ancrés dans des pratiques anciennes – travail de groupe, manipulation, pédagogie de projet, classe inversée – . Revisitées selon les besoins contemporains, elles favoriseraient l'inclusion en diversifiant les accès aux apprentissages et en renforçant l'engagement des élèves.

Ces pratiques s'appuient sur des fondements théoriques solides. La notion de *Zone Proximale de Développement (ZPD)* de Vygotski (1934/2019) rappelle que l'élève apprend dans l'écart entre ce qu'il-elle peut accomplir seul-e et ce qu'il-elle peut réaliser avec l'aide d'autrui. L'inclusion repose précisément sur cette articulation entre guidage, étayage et autonomisation progressive, en multipliant les médiations nécessaires pour permettre à chacun d'agir au niveau optimal de sa ZPD.

Dans la même logique, les travaux de Gentaz (2023) et de Gauthier et Bissonnette (2025) soulignent le rôle de l'explicitation, du modelage et des aides perceptivo-motrices et métacognitives dans la réduction des obstacles à l'apprentissage et l'amélioration à la compréhension.

Enfin, Bucheton et Soulé (2009) rappellent que l'activité de classe dépend également des postures enseignantes – contrôle, étayage, accompagnement, lâcher-prise, ... – . Dans une perspective inclusive, l'enseignant-e est amené-e à ajuster ses modes d'intervention afin de favoriser l'engagement actif et réflexif de chaque élève.

L'innovation pédagogique en contexte inclusif suppose ainsi un changement de posture, une remise en question de certaines croyances professionnelles et un renforcement de la collaboration.

2.2 Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

La Conception Universelle de l'Apprentissage occupe aujourd'hui une place croissante dans les réflexions éducatives autour de l'inclusion. Issue d'un mouvement plus large d'accessibilité universelle, elle propose un cadre structuré permettant d'anticiper la diversité des élèves dans la planification des enseignements. Pour comprendre la portée et les enjeux de cette approche, il est nécessaire d'en examiner l'origine, les principes fondateurs, les cadres théoriques mobilisés ainsi que son état actuel de mise en œuvre, notamment en Suisse.

2.2.1 Origine

Du design universel au design pour l'apprentissage

La CUA puise directement ses racines dans le *design universel* développé dans les années 1970 par l'architecte Ronald Mace et ses collaborateurs. Le *design universel* vise à concevoir des environnements, des produits et des services utilisables par le plus grand nombre, sans qu'il soit nécessaire de procéder à des adaptations spécifiques pour certaines catégories de

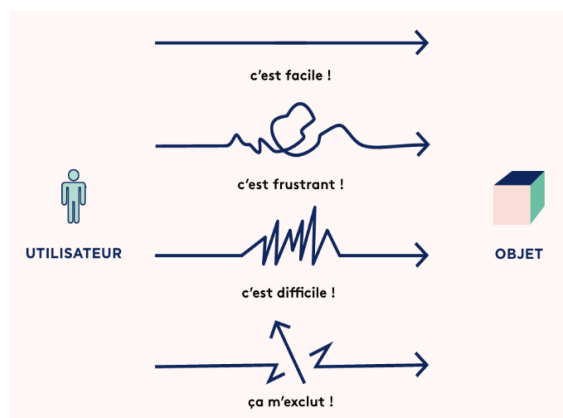


Figure 4 — Accès versus obstacles

population. Les sept principes fondateurs (utilisation équitable, flexibilité, simplicité, information perceptible, tolérance à l'erreur, faible effort physique, dimensions et espace appropriés) ont largement influencé la manière d'appréhender l'accessibilité en réduisant les obstacles, quels qu'ils soient, dans la vie quotidienne (Figure 4¹⁰).

L'idée d'étendre ces principes au domaine éducatif apparaît dans les années 1980 avec la création du *Center for Applied Special Technology* (CAST). D'abord orienté vers les outils technologiques d'aide, le CAST (présenté plus loin) élargit progressivement sa mission à la conception d'environnements d'apprentissage flexibles. C'est ainsi que naît, au début des années 1990, l'*Universal Design for Learning* (UDL) ou *Conception Universelle de l'Apprentissage* (CUA), qui cherche à anticiper la variabilité des apprenant·e·s afin de réduire les obstacles à l'apprentissage.

Influences des neurosciences et sciences de l'éducation

Les développements en neurosciences cognitives jouent un rôle structurant dans l'élaboration de la CUA. Les recherches du synthétisent les processus d'apprentissage autour de trois grands réseaux cérébraux (Figure 5¹¹) — **affectif**, de **reconnaissance** et **stratégique** — qui correspondent respectivement au **pourquoi**, au **quoi** et au **comment** d'un apprentissage.



Figure 5 — Les trois réseaux neurologiques sollicités dans l'apprentissage

¹⁰ Reproduit à partir de « *Good Design Playbook* » par APF France handicap & al. (2020, p.18).

¹¹ Adapté de « *Principes de la CUA* » par Wetter (2025).

Ces apports renforcent l'idée que la variabilité est inhérente à tout·e apprenant·e et qu'il convient, en conséquence, de diversifier les moyens d'accès, d'engagement et d'expression.

Parallèlement, les connaissances issues des sciences de l'éducation — notamment la différenciation pédagogique, l'approche par compétences, les théories socioconstructivistes, les collaborations professionnelles, ou encore les processus de motivation — nourrissent la réflexion autour de la CUA. La convergence entre neurosciences et pédagogie constitue une caractéristique structurante de cette approche.

2.2.2 Définitions

Dans la littérature francophone, les définitions de la CUA s'accordent sur un point central : il s'agit d'un cadre pédagogique qui vise à anticiper la diversité des élèves en proposant, dès la conception de l'enseignement, des modalités variées permettant l'accès, la compréhension et l'engagement de tou·te·s.

Alvarez (2024) souligne l'importance de distinguer les mots clés du terme :

- « *Conception* » renvoie au *faire*, à la planification intentionnelle ;
- « *Universelle* » concerne l'ensemble des apprenant·e·s, sans distinction individuelle ;
- « *Apprentissage* » indique la finalité : permettre à chacun·e de se développer dans un cadre scolaire accessible.

Wetter (2025) ajoute que la CUA s'applique non seulement aux contenus, mais également à l'espace physique, aux technologies, aux services scolaires et à l'organisation institutionnelle, dans une logique d'accessibilité et d'équité.

Enfin, des définitions plus opérationnelles, comme celles proposées par les Universités de Lausanne (Serry & Sylvestre, 2024) et Fribourg (Noël, 2023), insistent sur la variation intentionnelle des supports, des stratégies et des modalités d'expression, ainsi que sur l'élimination des obstacles à l'apprentissage, afin de reconnaître et d'intégrer la diversité, considérée dès lors comme une norme plutôt qu'une exception.

Principes structurants

Le CAST (2024) partage la CUA en trois principes ou axes verticaux :

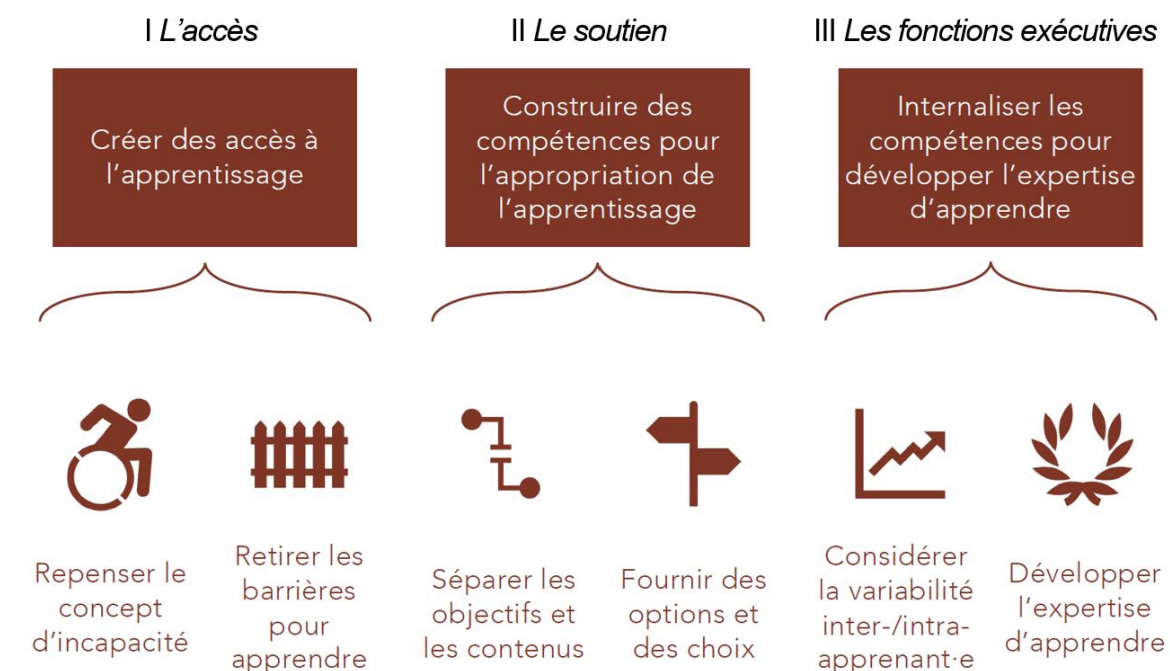
- *Engagement (pourquoi)* : offrir des choix, soutenir la motivation, encourager la persévérance.

- *Représentation (quoi)* : diversifier les formats et supports d'information.
- *Action et expression (comment)* : proposer des modes variés de démonstration des apprentissages.

Ces principes constituent la colonne vertébrale de la CUA, en lien direct avec les réseaux cérébraux impliqués dans l'apprentissage.

Prérequis à la mise en œuvre

Avant de mettre en œuvre les principes, Kant et Perez (2018) identifient trois axes indispensables (*Figure 6*) à considérer lors de la conception d'un enseignement :



Grant, K., & Perez, L. (2018). Dive into UDL. Immersive Practices to Develop Expert Learners. Portland, OR: ISTE.

Figure 6 — Les trois axes ou prérequis de la CUA¹²

Ces prérequis, identifiés comme des dimensions transversales dans les travaux du CAST, constituent la base sur laquelle s'appuient les décisions pédagogiques avant de décliner les lignes directrices qui en découlent.

Lignes directrices

Ainsi, les trois axes principaux croisés aux trois dimensions transversales forment un ensemble de neuf principes (lignes directrices) destinés à guider la conception pédagogique (*Figure 7*) :

¹² Inspiré des travaux de Grant et Perez (2018) sur l'UDL, dans une adaptation francophone de la CUA (CAST, 2018).

Directives de la conception universelle de l'apprentissage

L'objectif de la CUA est de favoriser une **agentivité de l'apprenant** qui soit déterminée et réfléchie, ingénieuse et authentique, stratégique et axée sur l'action.



CAST | Until learning has no limits™

Citation suggérée : CAST (2024). Directives de la conception universelle de l'apprentissage version 3.0 [organisateur graphique]. Lynnfield, MA : Auteur.

Figure 7 — Les 9 lignes directrices de la CUA¹³

2.2.3 Cadres théoriques associés

La CUA s'inscrit dans un ensemble plus large de réflexions pédagogiques, conceptuelles et psychologiques. Voici les cadres souvent mobilisés :

Variabilité et plasticité cérébrale

Les neurosciences (Vidal, 2012 ; Miquel, 2024) montrent que :

- chaque cerveau est unique (variabilité) ;
- les connexions neuronales évoluent selon les expériences (plasticité) ;
- les apprentissages sont influencés par les émotions et les expériences passées.

Ces constats renforcent l'idée que l'enseignement doit être adaptable, flexible et conçu pour répondre à différents profils.

¹³ Reproduit de « Directives de la conception universelle de l'apprentissage » par CAST (2024)

Neuromythes et regard critique

Plusieurs croyances persistantes – styles d'apprentissage, dominance hémisphérique, Brain Gym, intelligences multiples, ... – ont été infirmées ou nuancées par les neurosciences contemporaines (Blanchette Sarrasin & Masson, 2017). Les intégrer sans recul peut entraîner des pratiques inadaptées. La CUA ne se fonde pas sur ces croyances : elle mobilise plutôt la variabilité et l'engagement comme leviers scientifiques avérés.

Niveaux d'apprentissage et triptyque « quoi-comment-pourquoi »

La CUA reprend largement la logique proposée par Belleau (2015) : pour apprendre, l'élève doit comprendre ce qu'il-elle apprend, pourquoi et comment il-elle procédera – une dimension directement reliée aux trois réseaux cérébraux.

2.2.4 Application : principes, exemples pratiques

Pour rendre la CUA opérationnelle, les enseignant·e·s doivent penser l'enseignement en amont. Coste (2024) souligne que tout se joue à la conception du scénario didactique. Cela implique de prévoir plusieurs modalités pour accéder au contenu, s'engager dans l'activité et démontrer les apprentissages. Il y a donc trois questions initiales à se poser (*Figure 8*) : *Comment puis-je (1) susciter l'engagement ? (2) varier les supports et modes de représentation ? et (3) offrir plusieurs moyens d'expression ?*

	Le QUOI de l'apprentissage	Le COMMENT de l'apprentissage	Le POURQUOI de l'apprentissage
	Les apprenants perçoivent et comprennent le contenu du cours différemment les uns des autres.	Les apprenants utilisent divers moyens pour planifier leurs apprentissages et exprimer leurs connaissances.	Les apprenants se distinguent selon les moyens qu'ils prennent pour s'engager et se motiver dans l'apprentissage.
	PRINCIPE 1 : offrir plusieurs moyens de représentations	PRINCIPE 2 : offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	PRINCIPE 3 : offrir plusieurs moyens d'engagement
Accéder	Sur le plan de la perception  L'accès à l'information dans l'enseignement permet-il à la plupart des élèves de bien comprendre ?	Sur le plan de l'action  Les activités permettent-elles aux élèves de se mettre en action ?	Pour éveiller l'intérêt  Le cours permet-il de susciter l'intérêt de la majorité des élèves ?
Construire	Sur le plan de la langue et des symboles  Les expressions et les symboles sont-ils compréhensibles pour les élèves ?	Sur le plan de l'expression et de la communication  Les élèves peuvent-ils s'exprimer facilement ?	Pour soutenir l'effort et la persévérance  Les élèves peuvent-ils soutenir leur effort et leur motivation durant le cours ?
Internaliser	Sur le plan de la compréhension  Est-ce que les élèves comprennent ce qui doit être appris ?	Sur le plan des fonctions exécutives  Les activités permettent-elles aux élèves d'agir stratégiquement ?	Sur le plan de l'autorégulation  Le cours permet-il aux élèves de réguler leurs apprentissages ?

Figure 8 — Les trois questions de planification¹⁴

¹⁴ Reproduit à partir de « La conception universelle de l'apprentissage » par Dutoit & Bouverat (2025), inspiré des travaux sur l'UDL de Rose & Meyer.

Les exemples suivants illustrent la mise en œuvre des principes de CUA :

- proposer des supports audio, visuels et manipulatifs (*représentation*) ;
- offrir le choix entre plusieurs tâches (*engagement*) ;
- autoriser des formats de restitution variés (*action/expression*) ;
- clarifier les objectifs en amont (*fonctions exécutives*) ;
- éliminer les obstacles non pertinents (*accès*).

Ces choix ne sont pas réservés aux élèves à BEP : ils visent l'ensemble des apprenant·e·s. Ainsi,

En proposant de réorienter l'attribution de la notion de besoins éducatifs particuliers, non plus sur l'élève, mais sur la situation, nous soutenons l'idée que les besoins ne sont pas seulement ceux de l'élève, mais concernent d'abord tous les agents de la situation éducative.

(Gremion & Gremion, 2020, p.24).

Ce processus de « dénormalisation » est défini par Desmarais, Rousseau et Stanké (2020), comme un changement de paradigme, une modification de l'environnement scolaire par des pratiques pédagogiques tenant compte des différences de chaque individu et visant le potentiel de développement de tou·te·s.

2.2.5 État de la CUA en Suisse, dans le Canton de Fribourg et en Veveyse

En Suisse et en Europe

L'analyse menée par Rusconi (2025) sur une douzaine d'études publiées entre 2007 et 2020 montre que les pays anglo-saxons disposent d'une longueur d'avance en matière de CUA. En Europe francophone et en Suisse, l'intérêt pour la CUA progresse, mais de manière plus lente. Les travaux recensés portent davantage sur l'inclusion scolaire en général que sur la CUA comme cadre structuré. C'est le cas, par exemple, de l'étude de Simon (2024), qui s'intéresse principalement aux représentations et pratiques enseignantes au sujet de l'inclusion, sans mobiliser explicitement les principes de la CUA.

Par ailleurs, une partie significative de la littérature disponible concerne surtout l'enseignement supérieur, où la CUA fait l'objet d'une diffusion plus visible et d'outils mieux établis. Pour ces degrés, quelques instruments d'autoévaluation existent, tel que « *Êtes-vous CUA ?* » (Tremblay, n.d.), ainsi que des ressources pratiques destinées aux étudiant·e·s, enseignant·e·s et directions, comme celles proposées par Martin et al. (2025). Ces outils témoignent d'un intérêt

croissant pour la CUA, mais également d'un certain décalage entre les niveaux d'enseignement, la recherche au scolaire obligatoire restant encore relativement limitée dans ce domaine.

Dans le Canton de Fribourg et en Veveyse

Le canton intègre de plus en plus la CUA dans ses projets d'établissement, ses formations continues et ses réflexions sur l'accessibilité, comme lors d'une séance-info destinée aux enseignant·e·s spécialisé·e·s (Noël, 2023). Cependant, l'implémentation reste variable selon les établissements : certains sont engagés dans une démarche institutionnelle, d'autres en sont au stade d'exploration individuelle. Une recherche-action menée conjointement par la directrice d'une école primaire et son équipe pédagogique avec une chercheuse met en évidence la dimension contextualisée du processus, ainsi que la nécessité d'établir des priorités, tout en demeurant ouvert et ouverte aux opportunités émergeant en chemin (Noël & Rody, 2024).

L'inspection d'arrondissement initie en 2025 une journée pédagogique dédiée à la CUA¹⁵, animée par une chercheuse¹⁶ et deux collaboratrices pédagogiques¹⁷. Ces présentations invitent les enseignant·e·s à découvrir cette approche à travers des apports théoriques, des exemples concrets et des ateliers réflexifs (Noël, 2023 ; Bouverat & Dutoit, 2025).

Dans cette continuité, la direction de l'établissement Basse-Veveyse choisit d'engager un groupe expérimental dans un processus d'implémentation inscrit dans le cadre de ce travail de recherche. Les modalités opérationnelles sont précisées dans la partie méthodologie.

2.3 Questions de recherche

La mise en œuvre de la Conception Universelle de l'Apprentissage dans un établissement scolaire constitue un processus complexe, qui mobilise à la fois les représentations, les connaissances, les pratiques et les dynamiques collectives de l'équipe éducative. Après avoir présenté le contexte international, national et cantonal de l'inclusion, ainsi que les fondements de la CUA, cette section vise à formuler précisément les questions de recherche qui guideront

¹⁵ Cf. article paru dans La Liberté (Sanchez, 2025).

¹⁶ Isabelle Noël, Université de Fribourg.

¹⁷ Carine Bouverat et Mélanie Dutoit, SESAM Fribourg.

l'ensemble de ce travail. Elle intègre à la fois l'intérêt professionnel, les enjeux théoriques, ainsi que la posture réflexive adoptée.

2.3.1 Intérêt de la recherche

L'intérêt de cette recherche repose sur plusieurs dimensions complémentaires.

Intérêt pratique et professionnel

En tant qu'enseignante spécialisée intervenant dans des classes ordinaires qui accueillent une grande diversité d'élèves aux profils singuliers, je constate quotidiennement les défis rencontrés par les enseignant·e·s ordinaires :

- difficulté à anticiper la diversité des élèves ;
- sentiment de dispersion ou de surcharge ;
- méconnaissance des principes ou confusions entre différenciation, adaptation et aménagement ;
- pratiques intuitives non identifiées comme relevant de la CUA ;
- tension entre volonté d'inclusion et schémas pédagogiques habituels.

Observer ce processus de manière structurée — en croisant observations, représentations et pratiques — constitue une opportunité précieuse pour comprendre comment un collectif professionnel s'approprie cette approche pédagogique.

Intérêt théorique

À ce jour, peu d'études suisses se sont penchées spécifiquement sur l'implémentation de la CUA dans les degrés primaires (cycles 1 et 2). La plupart des recherches sont menées au niveau universitaire ou secondaire, ou portent plus largement sur les obstacles et facilitateurs de l'inclusion.

Cette étude permettra :

- de situer le développement de la CUA dans le contexte fribourgeois, afin de comprendre comment cette approche émerge, circule et s'adapte aux réalités institutionnelles locales ;
- d'apporter un éclairage sur les représentations professionnelles face à l'innovation pédagogique, notamment la manière dont les enseignant·e·s

perçoivent les changements requis par la CUA et les transforment en pratiques effectives ;

- d'alimenter une littérature encore limitée sur la mise en œuvre concrète de la CUA à l'école primaire, en documentant les conditions réelles d'application, d'appropriation et d'adaptation ;
- d'identifier les leviers et obstacles à une appropriation collective, en examinant les dimensions organisationnelles, culturelles et collaboratives qui facilitent ou freinent le déploiement de la CUA ;
- d'esquisser un modèle possible d'implémentation, fondé sur les résultats de terrain et susceptible de guider d'autres établissements dans une démarche similaire.

Intérêt institutionnel

Le projet mené en Veveyse s'inscrit dans une dynamique cantonale de transformation inclusive. Comprendre comment une équipe pédagogique vit cette transition peut :

- éclairer la direction dans les décisions organisationnelles ;
- soutenir la planification des formations continues ;
- permettre d'ajuster les dispositifs d'accompagnement ;
- contribuer à la construction d'un langage professionnel commun autour de la CUA.

2.3.2 Position personnelle

Mon positionnement dans cette recherche est singulier : je suis à la fois praticienne et personne-ressource dans l'établissement étudié, observatrice et animatrice du processus.

Cette posture comporte plusieurs caractéristiques :

- une proximité avec les enseignant·e·s et les élèves, permettant une compréhension fine des dynamiques réelles ;
- une implication professionnelle, car mon rôle vise justement à soutenir l'accessibilité et la pédagogie inclusive ;
- un risque de biais (positif ou négatif) concernant la CUA, qui nécessite une réflexion constante ;

- une place intermédiaire entre la direction, les enseignant·e·s ordinaires et les spécialistes, ce qui me donne un angle d'analyse privilégié.

Pour respecter l'éthique de recherche, il sera essentiel de :

- distinguer clairement mes observations de mes interprétations ;
- clarifier mes propres conceptions ;
- reconnaître que mon regard évoluera au fil du processus ;
- trianguler les données (questionnaires, observations, *focus groups*).

2.3.3 Questions de recherche

Au regard du contexte présenté, les questions centrales qui guideront cette étude sont les suivantes :

- ***Quelles sont les connaissances, représentations et pratiques des enseignant·e·s concernant la Conception Universelle de l'Apprentissage dans un arrondissement scolaire et plus particulièrement dans un établissement primaire en contexte d'implémentation ?***
- ***Quels sont les premiers constats issus de cette phase d'appropriation de ce modèle d'inclusion ?***

Ces questions permettent d'examiner :

- le niveau de compréhension de la CUA ;
- les croyances ou attentes associées ;
- l'existence éventuelle de confusions conceptuelles ;
- les gestes pédagogiques déjà présents ou émergents ;
- la manière dont l'équipe perçoit le changement en cours ;
- les obstacles et leviers qui influencent l'appropriation.

2.3.4 Hypothèses de recherche

À partir des observations préliminaires et de la littérature, voici plusieurs hypothèses :

1. Les enseignant·e·s les plus récemment formé·e·s disposent de connaissances théoriques plus actualisées concernant la CUA que leurs collègues plus expérimenté·e·s.
2. De nombreuses pratiques proches de la CUA existent déjà dans les classes, mais elles ne sont pas identifiées comme telles par les enseignant·e·s (pratiques intuitives non théorisées).
3. Certain·e·s enseignant·e·s considèrent que c'est à eux·elles de choisir la stratégie d'apprentissage pour les élèves, sans envisager la nécessité de proposer des choix ou des alternatives, ce qui constitue une tension avec les principes de la CUA.
4. Des confusions persistent entre les notions d'aménagement, d'adaptation, de différenciation et de CUA, entraînant une focalisation sur les besoins individuels plutôt que sur les obstacles situés dans l'environnement d'apprentissage.
5. Certain·e·s enseignant·e·s associent la CUA presque exclusivement au numérique, réduisant son application potentielle aux outils technologiques.
6. Ce changement de paradigme pourrait s'apparier à une transformation non seulement des pratiques, mais également des valeurs à partager.
7. Les enseignant·e·s spécialisé·e·s jouent, en tant que personnes-ressources, un rôle particulier dans l'implémentation de la CUA dans les classes, grâce à leur expertise en BEP.

2.3.5 Objectifs de la recherche

Cette étude vise plusieurs objectifs complémentaires :

- Décrire les connaissances et représentations des enseignant·e·s concernant la CUA.
- Identifier les pratiques pédagogiques déjà présentes ou émergentes qui s'inscrivent dans la CUA.
- Comprendre comment les enseignant·e·s perçoivent l'implémentation d'un projet CUA dans leur établissement.

- Repérer les obstacles (facteurs de risque) et leviers (facteurs de protection) facilitant ou freinant l'appropriation de la CUA.
- Éclairer le rôle des enseignant·e·s spécialisé·e·s dans l'accompagnement du changement.
- Soutenir les réflexions institutionnelles relatives à la poursuite de l'implémentation.

3 Méthodologie

Cette recherche, inscrite dans le champ de l'inclusion scolaire, se déroule en deux phases détaillées dans les sous-chapitres suivants.

La première phase consiste à quantifier les pratiques appariées à la CUA dans les classes de l'école obligatoire d'un arrondissement du Canton de Fribourg via une enquête auprès d'un échantillon à large échelle, qui permettra de répondre à mes premiers questionnements : « *Quelles pratiques pédagogiques liées à la CUA sont à ce jour appliquées dans nos classes ?* » ; « *Y a-t-il des principes du CAST qui sont plus présents dans les classes que d'autres ?* » ; « *Des différences de pratiques peuvent-elles être relevées selon la fonction de l'enseignant·e (titulaire, généraliste, ou spécialisé·e), le cycle où il·elle intervient, ou encore ses années d'expérience ?* » Les résultats de cette cartographie descriptive seront ensuite confrontés à ceux d'autres recherches, et mettront peut-être en lumière les principes de la CUA à renforcer auprès des enseignant·e·s.

La seconde phase est une observation du processus de réflexion d'un petit panel formé de six enseignant·e·s quant à l'implémentation de la CUA dans un établissement primaire du Canton de Fribourg, au travers de trois *focus groups* étalés sur une demi-année scolaire. L'analyse qualitative de ces échanges tentera avant tout de comprendre le sens attribué à la CUA par ces participant·e·s volontaires, et à définir les ressources à disposition ou nécessaires à la mise en place de ces pratiques inclusives, et les éventuelles barrières à franchir, en répondant à ces questions : « *Quelles sont les représentations des enseignant·e·s quant à la CUA ?* » ; « *Quelles sont leurs limites, leurs ressources ?* » ; « *Et leurs besoins ?* » Ces résultats pourraient ainsi être au service de la visée inclusive de la direction de l'établissement.

3.1 Phase 1 : Enquête CUA

La première phase de la recherche s'inscrit dans une démarche nomothétique, c'est-à-dire une approche visant à mettre en évidence des régularités, à identifier des tendances descriptives et à explorer des relations ou liens potentiels entre différentes variables, ainsi que le décrit Van der Maren (2014). Cette perspective cherche moins à comprendre la singularité des

expériences individuelles qu'à dégager des modèles généraux susceptibles de s'appliquer à un ensemble de sujets ou de situations.

Dans ce contexte, la phase 1 adopte une approche quantitative, fondée sur l'analyse de données issues d'un questionnaire en ligne. Ce type de démarche permet d'obtenir un aperçu global des pratiques déclarées, d'identifier des tendances générales ou des régularités statistiques et d'examiner d'éventuelles relations entre des variables sociodémographiques et les pratiques liées à la CUA.

L'analyse statistique réalisée dans cette phase vise ainsi à apporter une première lecture objectivable des pratiques d'implémentation de la CUA au sein de l'échantillon étudié, constituant une base structurante pour la suite du processus de recherche.

3.1.1 Méthode et outil : un questionnaire

Choix de l'outil

Un élément déterminant dans la construction de ce travail consiste à sélectionner un outil de récolte de données cohérent avec le contexte visé, à savoir celui des enseignant·e·s de la scolarité obligatoire. Une enquête portant sur les gestes professionnels en lien avec la CUA, et dont la validité est établie, s'impose comme l'option la plus pertinente. Toutefois, les instruments existants issus du champ de la littérature scientifique ne permettant pas d'appréhender adéquatement les pratiques liées à la CUA hors du post-obligatoire, le recours à un outil spécifiquement conçu pour ce contexte s'est avéré nécessaire.

À cet égard, le questionnaire autorapporté développé par Alvarez, Gay et Bressoud (2022), visant à évaluer les pratiques enseignantes au regard des principes du CAST, constitue une réponse méthodologique appropriée. Conçu pour le terrain scolaire francophone, cet instrument s'inscrit dans la continuité du questionnaire diagnostique « *Êtes-vous CUA ?* » (Tremblay et al., n. d.), destiné à l'enseignement supérieur. L'objectif poursuivi par ses auteurs est double : permettre aux praticien·ne·s et futur·e·s enseignant·e·s de situer leurs pratiques pédago-didactiques et offrir à la recherche un outil de collecte de données quantitatives à des niveaux méso ou macro.

Construction de l'outil

Toutefois, contrairement à l'hypothèse théorique initiale présupposant une structure en quatre dimensions correspondant aux principes du CAST – *Engagement, Représentation, Action,*

Objectif – , leurs premières analyses mettent en évidence un modèle unidimensionnel. Afin de renforcer la finesse de l'échelle et de mieux saisir la complexité de l'implémentation de la CUA, le questionnaire est entièrement retravaillé par les trois chercheurs. Les items sont notamment reformulés d'une manière (inspirée de *SACIE-R*¹⁸) simple et explicite, afin d'adopter la perspective des élèves, en demandant aux répondant·e·s d'évaluer la manière dont ces dernier·ère·s pourraient percevoir leur expérience en classe. Le dispositif présente également l'avantage de pouvoir être administré aussi bien aux enseignant·e·s qu'aux élèves, ouvrant la voie à une analyse croisée des perceptions.

Le questionnaire se compose d'une première section sociodémographique (genre, années d'expérience, fonction, etc.), suivie de 22 items relatifs à la CUA (*Tableau 1*¹⁹). Leur construction s'appuie sur la matrice directrice du CAST (2024), croisant les trois axes principaux (verticaux) – *Engagement*, *Représentation*, *Action/Expression* – avec les trois dimensions transversales (sous-principes) – *Accès*, *Soutien*, *Fonctions exécutives* – , auxquelles s'ajoutent des items relatifs aux objectifs généraux de la CUA. Chaque

Tableau 1 – Liste des items construits théoriquement

	<i>Engagement</i>	<i>Représentation</i>	<i>Action et expression</i>
<i>Accès</i>	En classe, je peux choisir parmi plusieurs activités intéressantes ; les activités proposées sont captivantes ;	En classe, l'enseignant·e me présente les nouveaux apprentissages de plusieurs manières (par exemple : texte, audio, images, vidéo...) ; j'ai plusieurs options pour afficher les informations (par exemple, agrandir un texte, changer le volume, ralentir une vidéo...).	En classe, j'ai accès à des aides et des outils ; je peux choisir comment je travaille ;
<i>Soutien</i>	En classe, les objectifs d'apprentissage sont présentés ; je comprends l'utilité des apprentissages visés ;	En classe, les consignes sont claires ; les informations sont compréhensibles ;	En classe, j'ai plusieurs options pour montrer ce que j'ai appris (par exemple : fiche, présentation, enregistrement, projet...) ; l'enseignant·e m'invite à montrer mes connaissances à ma manière ;
<i>Fonctions exécutives</i>	En classe, je suis invité·e à m'autoévaluer ; nous discutons tous ensemble de l'organisation du travail ;	En classe, l'enseignant·e m'aide à utiliser ce que je sais déjà ; l'enseignant·e m'invite à utiliser des stratégies pour apprendre ;	En classe, l'enseignant·e me montre les progrès que je fais ; l'enseignant·e m'aide à me fixer des objectifs utiles ;
<i>Objectifs CUA</i>			
En classe, je peux dire ce dont j'ai besoin ; je choisis ce qui m'est utile pour pouvoir apprendre ; l'enseignant·e m'aide à être autonome ; je peux développer ma confiance en moi.			

item est évalué au moyen d'une échelle de Likert²⁰ à quatre modalités – de tout à fait ou plutôt en désaccord, à plutôt ou tout à fait d'accord – favorisant une prise de position des

¹⁸ SACIE-R : questionnaire multidimensionnel portant sur les attitudes et préoccupations face à l'inclusion (Forlin & al., 2011).

¹⁹ Adapté du « *Questionnaire de recherche sur la Conception Universelle de l'Apprentissage* » par Alvarez & al. (2025)

²⁰ Echelle de Likert : outil psychométrique permettant de mesurer une attitude chez un individu interrogé, par l'expression de son degré d'accord ou de désaccord avec une ou plusieurs affirmations.

répondant·e·s. Enfin, plusieurs échelles validées scientifiquement (*TRUST*²¹ ; *TSES*²² ; *SWLS*²³) sont intégrées afin de tester la validité convergente de l'outil.

3.1.2 Echantillon et contexte de la récolte de données

Le Canton de Fribourg s'inscrivant pleinement dans la dynamique politique visant à développer une école davantage inclusive, une journée pédagogique est donc organisée à l'initiative de l'inspecteur d'arrondissement²⁴ de la Veveyse. L'ensemble des enseignant·e·s et des directions des établissements publics veveysans des cycles 1 à 3 – soit près de 300 professionnel·le·s (cf. [Annexe 2](#)) – est convié à participer à cette journée de rentrée, fin août 2025 (Sanchez, 2025).

L'objectif de cette journée est double : introduire les fondements de la CUA, à travers des apports théoriques illustrés par des pratiques existantes dans le canton, et susciter une réflexion individuelle et collective sur cette approche pédagogique au service de l'inclusion.

Ce contexte constitue une opportunité particulièrement propice pour conduire la première phase de cette recherche, centrée sur une collecte de données quantitatives.

Après une conférence introduisant les bases conceptuelles de la CUA, la journée se poursuit avec la présentation des trois zones neuronales du CAST et de divers outils pratiques favorisant la mise en œuvre de la CUA. Les enseignant·e·s sont ensuite amené·e·s à échanger en groupes hétérogènes, afin d'analyser leurs expériences respectives et d'envisager des aménagements collectifs, plutôt qu'individuels, dans une perspective d'accessibilité universelle. Enfin, les participant·e·s sont invité·e·s à compléter l'enquête en ligne d'une durée estimée à 25 à 30 minutes, constituant ainsi la base de données exploitées pour cette étude.

²¹ TRUST : test de régulation et de compréhension des situations sociales dans l'enseignement.

²² TSES : version francophone de l'échelle du sentiment d'efficacité des enseignants (Dussault & al., 2001)

²³ SWLS : version francophone de l'échelle de satisfaction de vie.

²⁴ Willy Maillard, responsable du lien entre le Service de l'Enseignement Obligatoire Francophone (SEnOF) et le Service de l'Enseignement Spécialisé et des Mesures d'Aide (SESAM)

3.1.3 Analyse des données et résultats

Recherche qualitative à des fins de publication

Les données récoltées sont traitées par Alvarez, Gay et Bressoud à l'aide de la plateforme Quarto Pub²⁵, permettant la réalisation d'analyses psychométriques et de statistiques descriptives. Un nettoyage des données est effectué en ne retenant que les questionnaires entièrement complétés par le personnel enseignant (un directeur n'ayant pas de contact pédagogique direct avec les élèves p.e.). Sur environ 290 répondant-e-s, 241 questionnaires sont ainsi considérés comme valides.

Les premières analyses mettent en évidence de bonnes corrélations entre les échelles mobilisées (cf. [Annexe 3](#)), permettant de valider l'échelle du questionnaire CUA (cf. [Annexe 4](#)). Ces résultats servent à l'équipe de recherche à publier un article scientifique sur ce nouvel outil d'évaluation de l'implémentation de la CUA.

Recherche quantitative pour répondre à mes questions

La partie qui est le cœur même de cette recherche-ci consiste en une analyse quantitative du test CUA élaboré par les trois chercheurs. Les scores sont d'abord examinés globalement, puis selon les dimensions principales et transversales de la CUA. Des analyses comparatives sont ensuite réalisées en fonction de variables sociodémographiques, telles que la fonction, l'ancienneté ou le cycle d'enseignement.

Les résultats présentés sous formes de tableaux et graphiques sont finalement confrontés à ceux de recherches antérieures pour confirmer ou infirmer les hypothèses initiales, et vérifier si les régularités ou irrégularités observées sont comparables à d'autres contextes. Les conclusions seront finalement communiquées, à titre informatif, aux instances cantonales concernées – inspectorat d'arrondissement, SESAM et SEnOF – ayant autorisé la conduite de cette recherche.

3.2 Phase 2 : Focus-group CUA

La seconde partie de ce travail adopte une perspective herméneutique. Davantage qu'une méthode, l'herméneutique constitue une modalité de compréhension du monde. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli, elle désigne « *la forme de la transaction entre l'interprète du monde et*

²⁵ Service d'hébergement gratuit pour publier du contenu scientifique et technique.

le monde de l'interprète, et [...] la réflexion sur les formes et la modalité de cette transaction » (2016, p. 108). Dans cette optique, une démarche inductive apparaît particulièrement pertinente. L'identification qualitative de relations et la reconstruction de catégories de sens permettent en effet d'observer une réalité de terrain de manière contextualisée, et de repérer des tendances émergentes au sein de cette réalité.

Cependant, pour appréhender la mise en œuvre de la CUA, cette démarche inductive nécessite un ancrage théorique préalable. Il en résulte une approche hybride, à la fois déductive, fondée sur les trois grands principes de la CUA, et inductive, par la construction progressive de sens à partir des données de terrain.

Dans le cadre de cette recherche, l'observation in situ de l'appropriation de la CUA, des évolutions de valeurs et des transformations des pratiques constitue ainsi une plus-value tant pour la recherche que pour l'accompagnement professionnel de l'équipe éducative, en offrant des repères concrets pour une implémentation ajustée aux représentations, des besoins perçus et des dynamiques propres au terrain.

3.2.1 Méthode et outil : le *focus group*

Pour ce faire, trois rencontres d'une durée d'environ une heure sont organisées et menées par mes soins au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire, réunissant un petit groupe d'enseignant·e·s de Basse-Veveyse (composition en section suivante), avec un intervalle d'environ deux mois entre chaque rencontre. Ce dispositif vise à articuler des temps de réflexion collective guidée avec des phases intermédiaires d'expérimentation et de réflexion individuelle, destinées à nourrir les échanges ultérieurs.

Planification des focus groups et déroulement méthodologique

Le premier *focus group*, organisé un mois après la journée de formation dédiée à CUA vise à recueillir les représentations initiales et les pratiques déclarées en lien avec la CUA, tout en offrant aux participant·e·s l'occasion d'approfondir leur compréhension théorique du cadre. Cette démarche permet également d'identifier des gestes professionnels déjà alignés avec les principes de la CUA. Le questionnement, volontairement ouvert, permet de faire émerger librement les connaissances et perceptions des participant·e·s. Des questions de relance préparées en amont (cf. [Annexe 5](#)) soutiennent la dynamique d'échange. À l'issue d'un premier tour de table, deux référentiels synthétiques de la CUA (cf. *Figures 7-8*) sont mis à disposition

afin de faciliter le lien entre les propos exprimés et le cadre théorique, et de favoriser une mise en perspective commune.

Entre le premier et le deuxième *focus group*, chaque participant·e expérimente un « nouveau » geste pédagogique issu de la CUA, entendu comme une pratique sortant des habitudes professionnelles, mobilisant un principe peut-être moins familier ou représentant une prise de risque professionnelle maîtrisée. Cette expérimentation constitue une base concrète pour nourrir les échanges du deuxième *focus group*.

Le deuxième *focus group* est dédié au recueil et à l'analyse collaborative de ces expérimentations, à partir d'exemples concrets de mise en œuvre dans leurs contextes pédagogiques respectifs. Ces échanges permettent d'identifier réussites, difficultés et facteurs influençant l'appropriation du modèle. Le questionnement est orienté vers l'analyse fine de ces situations, tandis que les relances visent à expliciter les liens entre les expériences vécues et les principes théoriques de la CUA, afin de renforcer la compréhension et l'intégration du cadre conceptuel.

Dans l'intervalle, chacun·e est encouragé·e, dans la mesure du possible, à poursuivre la mise en œuvre d'une dimension liée à la CUA, afin d'enrichir son expérience et d'alimenter l'échange à venir.

Le troisième et dernier *focus group* a pour but de coconstruire une stratégie de déploiement de la CUA au sein de l'établissement en s'appuyant sur les apprentissages issus des deux premières rencontres. Ce temps permet, d'une part, de renforcer l'appropriation des principes théoriques du CAST en mettant en lien les pratiques observées, d'autre part d'identifier les obstacles et les facilitateurs, puis de définir les conditions, priorités et étapes indispensables à une implémentation contextualisée et cohérente du dispositif.

3.2.2 Echantillon et contexte de la récolte de données

Dans cette perspective, j'ai adressé une requête au directeur²⁶ de l'établissement primaire de Basse-Veveyse où j'interviens, afin de promouvoir une réflexion sur la CUA au moyen de *focus groups*. Partageant l'objectif d'engager l'école dans des pratiques pédagogiques plus inclusives, le directeur constitue, dès la rentrée scolaire, un groupe de travail « CUA ». La

²⁶ Michael Dayer, directeur du Cercle Scolaire de la Basse-Veveyse, Fribourg

participation, intégrée à l'ensemble des tâches pédagogiques et administratives, repose sur le volontariat.

Pour cette recherche, la constitution idéale de l'échantillon aurait consisté en deux groupes de cinq à six volontaires issus de l'établissement, lequel compte près de 60 enseignant·e·s (cf. [Annexe 6](#)) pour environ 600 élèves répartis sur deux sites. L'intention initiale était de réunir deux personnes par demi-cycle ou une personne par degré, ainsi que deux enseignant·e·s spécialisé·e·s, afin de constituer des groupes diversifiés en termes d'expérience professionnelle et de degré d'adhésion aux principes de la CUA. Finalement, l'échantillon effectivement obtenu comprend six personnes aux profils diversifiés (cf. [Annexe 7](#)). Ce panel, bien que restreint à un seul groupe et ne couvrant pas l'ensemble des degrés du primaire, présente néanmoins une hétérogénéité appréciable en termes de formation – diplôme d'enseignement (n=2) ; bachelor en enseignement primaire (n=3) ; master en enseignement spécialisé (n=1) – , par une amplitude notable d'expérience allant de 0 à 28 ans, ainsi que par la variété des fonctions pédagogiques représentées – enseignant·e·s ordinaires (n = 4) au sein des cycles 1 (3H–4H) et 2 (5H–6H) ; enseignant·e en activités créatrices (n = 1) et enseignant·e spécialisé·e (ES, n = 1) intervenant dans plusieurs cycles – . Les taux d'activité oscillent quant à eux entre 40 % (n = 1) et 100 % (n = 1).

Les participant·e·s sont informé·e·s des conditions organisationnelles et éthiques de la recherche et donnent leur consentement à l'enregistrement des échanges (cf. [Annexe 8](#)).

Les séances sont enregistrées à l'aide de l'outil numérique PLAUD NotePin²⁷, et un enregistrement vidéo soutient l'observation. Des notes consignées dans un journal de bord permettent de documenter le climat et la dynamique interactionnelle. Comme le souligne Wilkinson, « *le contexte social du focus group donne l'occasion d'étudier comment les personnes s'investissent dans la production de sens, comment les opinions sont formées, exprimées et (parfois) modifiées dans un contexte de discussion et de débat avec d'autres personnes* » (1999, p. 227, traduction libre). Cette prise de notes in vivo permet ainsi d'enrichir ultérieurement le processus d'analyse.

La collecte et l'analyse des données s'inscrivent dans une démarche itérative : les interprétations issues de chaque *focus group* sont mises en regard du cadre théorique avant la rencontre suivante, dans un va-et-vient entre analyse fine des échanges et mise en perspective

²⁷ PLAUD NotePin : enregistreur vocal connecté à une application qui permet la transcription de conversation et d'en résumer le contenu à l'aide de l'intelligence artificielle.

conceptuelle. Cette dynamique, illustrée en *Figure 9*, peut être comparée au travail d'un photographe ajustant continuellement son cadrage : il zoome pour observer un détail — les échanges du *focus group* — puis dézoome pour replacer ces éléments dans une perspective plus large — le cadre théorique. L'alternance constante entre ces deux mouvements permet de préciser progressivement le dispositif méthodologique et de renforcer la mise en œuvre de la CUA.

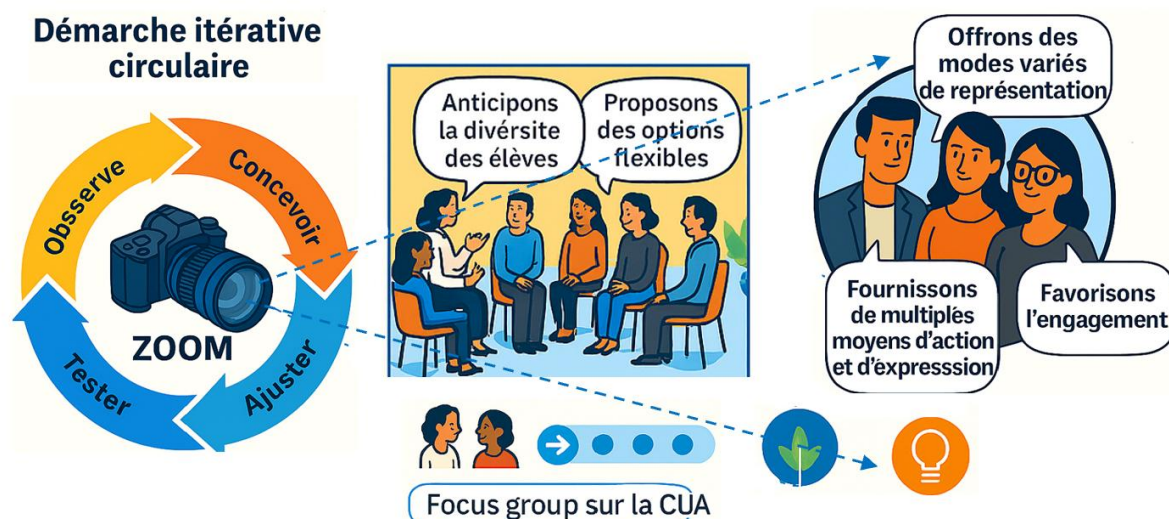


Figure 9 – La démarche itérative circulaire au travers de Focus Group²⁸

3.2.3 Analyse des données et résultats

Après vérification des transcriptions, une première lecture globale permet d'identifier les éléments saillants et se faire une première « impression » de ce qui ressort. Via plusieurs lectures attentives et ciblées, l'analyse qualitative se poursuit : 1° par un codage ouvert afin de ne pas limiter les analyses à d'éventuelles hypothèses, où toutes les idées émises (données) sont triées et comparées. Il s'agit là du processus d'abstraction ; 2° par une catégorisation des propos ; 3° par une modélisation, pour faire émerger convergences, divergences et régularités ou irrégularités des données.

Bien que la recherche vise principalement à comprendre le sens attribué à la CUA par les participant-e-s, l'évolution du questionnaire tend à structurer partiellement l'analyse dans une logique hypothético-déductive. Par ailleurs, la double posture de collègue enseignante et de

²⁸ Élaboré par l'auteure avec l'assistance d'IA M365 Copilot (Microsoft, 20 novembre 2025).

chercheuse comporte un risque d'influencer les propos des participant·e·s et, ultérieurement, de biaiser l'analyse par un éventuel « *abus d'interprétation* » (Astolfi, 1993, p. 16).

L'interprétation des résultats est ensuite mise en discussion, c'est-à-dire confrontée aux cadres théoriques existants relatifs à l'implémentation de la CUA. Cette confrontation peut confirmer, nuancer ou invalider les constats issus de l'analyse. Dans tous les cas, le processus présente une valeur formatrice importante pour l'équipe éducative concernée, ainsi que le souligne Astolfi (1993).

3. 3 Phase 3 : Implémentation

Et là, je suis peut-être en train de perdre le ou la lecteur·trice attentif·ve !

En effet, la méthodologie présentée initialement distingue deux phases principales – exploratoire et herméneutique – pourtant, une troisième dimension traverse également cette recherche : une phase pragmatique et collaborative, relevant de la recherche-action. Celle-ci vise l'identification de dispositifs pédagogiques plus efficaces et de conditions favorables à l'évolution des pratiques inclusives au sein de l'établissement.

Ce type de démarche se caractérise par une dynamique d'aller-retour entre analyse et action, dans laquelle les connaissances produites ne se limitent pas à la compréhension d'une réalité, mais contribuent également à sa transformation. Dans ce cadre, le *focus group* ne constitue pas uniquement un outil d'exploration ou d'interprétation ; il devient également un levier pour faire émerger des propositions concrètes, tester des pratiques, ajuster des dispositifs et réfléchir collectivement aux conditions de leur mise en œuvre. Comme le soulignent Desgagné et al. (2001), « *cette activité réflexive s'appuie essentiellement sur l'explicitation et l'analyse de situations de pratique vécues par les enseignants, sous l'angle de l'intérêt commun défini par le projet d'exploration* » (p. 37).

Bien qu'intégrée de manière implicite au déroulement global de la recherche, cette dimension pragmatique-collaborative ouvre des perspectives de transformation pédagogique et institutionnelle, inscrivant les résultats obtenus dans une logique de développement futur.

4 Enquête CUA – Résultats, analyse et interprétation

Pour rappel, à la suite des données sociodémographiques, l'enquête repose sur 22 items (cf. *Tableau 1*) mesurant le degré d'adhésion à la CUA au moyen d'une échelle de Likert à quatre niveaux. Les items sont répartis selon les principes (axes verticaux) du CAST (2024) – *Engagement*, *Représentation*, *Action/Expression* (n = 6 chacun) et *Objectifs* généraux de la CUA (n = 4), et croisés aux dimensions transversales – *Accès*, *Soutien* et *Fonctions exécutives* (n = 6 chacune).

Dans un premier temps, l'examen se focalise sur les scores attribués à ces principes et dimensions transversales, afin d'identifier d'éventuelles différences significatives entre les principes définis par le CAST et de répondre aux questions initiales de recherche portant sur les pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre : « *Quelles pratiques pédagogiques liées à la CUA sont à ce jour appliquées dans nos classes ?* » et sur la prépondérance de certains principes : « *Y a-t-il des principes du CAST qui sont plus présents dans les classes que d'autres ?* ».

Dans un second temps, les analyses portent sur le score global d'adhésion à la CUA, en fonction des variables démographiques, en répondant à ces questions : « *Des différences de pratiques peuvent-elles être relevées selon la fonction de l'enseignant-e (titulaire, généraliste, ou spécialisé-e), le cycle où il-elle intervient, ou encore ses années d'expérience ?* »

La moyenne globale des réponses aux 22 items est calculée proportionnellement au nombre de réponses fournies dans chaque catégorie. Cette moyenne, représentée par une barre grise dans les graphiques (*Figures 11-14*)²⁹, constitue la valeur de référence. L'écart-type présenté dans les *Tableaux 2 à 6*³⁰ indique la dispersion des données autour de cette moyenne (plus visible dans les boxplots de la *Figure 10*). Pour chaque catégorie, les barres colorées s'étendent de la valeur minimale à la valeur maximale observée, tandis que la médiane renseigne sur la tendance centrale.

L'intervalle de confiance à 95 % (IC 95 %) permet d'estimer la marge d'erreur entre les résultats issus de l'échantillon et les valeurs réelles de la population. Concernant les trois variables démographiques analysées, les intervalles de confiance se chevauchent fréquemment ; cela

²⁹ Élaboré par l'auteure avec l'assistance d'IA M365 Copilot (Microsoft, 7 mars 2026).

³⁰ Inspiré des data de Quarto Pub

suggère que les différences observées entre les groupes pourraient ne pas être statistiquement significatives.

4.1 Principes et dimensions transversales CUA

4.1.1 Analyses statistiques et résultats

Avec un score moyen de 2,9/4, l'adhésion globale aux principes de la CUA apparaît assez favorable, malgré une dispersion des réponses couvrant l'ensemble de l'échelle.

Principes ou axes verticaux

Les boxplots présentés en *Figure 10* illustrent l'étendue des distributions pour chacun des axes verticaux. L'amplitude observée – avec des valeurs extrêmes se situant autour de 1 et de 4 – met en évidence une hétérogénéité notable des pratiques déclarées parmi les répondant·e·s.

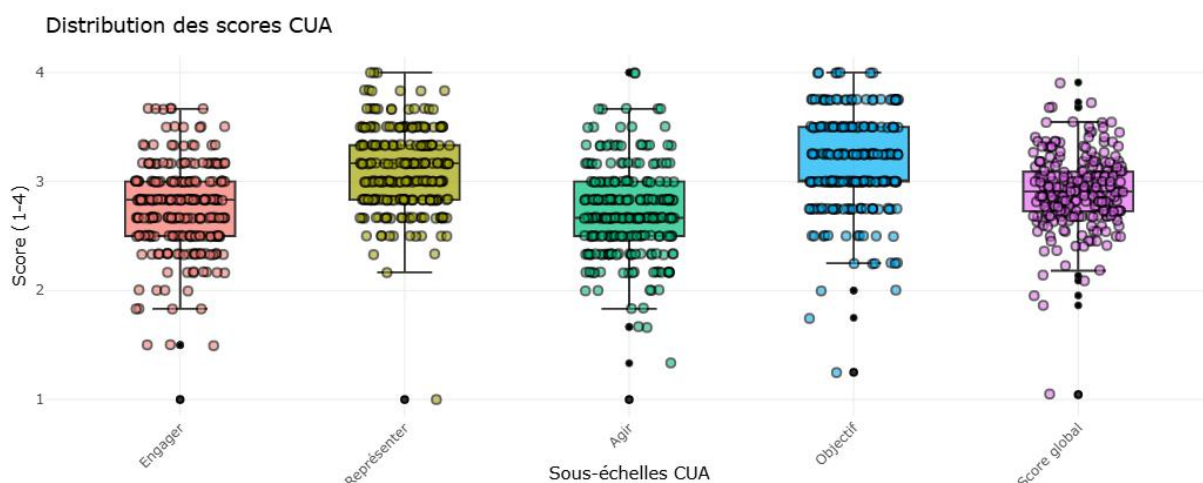


Figure 10 – Distribution des scores CUA globaux et par axes verticaux (échelle 1–4)³¹

L'analyse conjointe des médianes et des moyennes présentées dans le *Tableau 2* permet d'affiner cette lecture :

- **Représentation** : la médiane (3,2) est légèrement supérieure à la moyenne (3,1), ce qui suggère une asymétrie vers le bas, possiblement liée à la présence de quelques scores plus faibles tirant la moyenne vers le bas.

³¹ Reproduit à partir de « Distribution des scores CUA » Quarto Pub, Alvarez & al. (2025)

- *Objectif* : la médiane (3,0) est inférieure à la moyenne (3,2), indiquant que des valeurs particulièrement élevées influencent la moyenne à la hausse.
- *Engagement et Action/Expression* : la moyenne et la médiane sont sensiblement équivalentes, témoignant de distributions plus symétriques, bien que leurs niveaux moyens soient en dessous des axes précédents.

Tableau 2 – Score CUA par axe vertical (échelle 1-4)

Axes verticaux	Nombre	Moyenne	Médiane	Ecart type	Min.	Max.
<i>Engagement</i>	241	2.8	2.8	0.41	1.0	3.7
<i>Représentation</i>	241	3.1	3.2	0.39	1.0	4.0
<i>Action</i>	241	2.7	2.7	0.43	1.0	4.0
<i>Objectif</i>	241	3.2	3.0	0.45	1.2	4.0
Score global	241	2.9	2.9	0.33	1.1	3.9

En résumé, l'adhésion aux *Objectifs* de la CUA ainsi qu'aux modalités de *Représentation* se distingue des autres axes, avec des scores supérieurs à 3. À l'inverse, les possibilités d'*Action/Expression* constituent le point relativement le plus faible ($\approx 2,7$), suivies de près par les choix liés à l'*Engagement*, dont le score, bien que correct ($\approx 2,8$), demeure légèrement en retrait par rapport aux deux premiers axes.

Dimensions transversales

Les données présentées dans le *Tableau 3* montrent que les trois dimensions transversales affichent des scores très proches, oscillant entre 2,8 et 2,9. Parmi elles, les *Fonctions exécutives* présentent une moyenne légèrement supérieure (2,9), tandis que l'*Accès* et le *Soutien* à l'apprentissage se situent tous deux à 2,8. Les médianes identiques (2,8) et les écarts types relativement comparables (entre 0,37 et 0,43) confirment l'homogénéité globale des réponses.

Tableau 3 – Score CUA par dimension transversale (échelle 1-4)

Dimensions transversales	Nombre	Moyenne	Médiane	Ecart type	Min.	Max.
<i>Accès</i>	241	2.8	2.8	0.43	1.0	4.0
<i>Soutien</i>	241	2.8	2.8	0.37	1.0	3.8
<i>Fonctions exécutives</i>	241	2.9	2.8	0.43	1.0	4.0

Ces résultats suggèrent que les différences entre les trois dimensions transversales demeurent modestes en pratique. Les niveaux d'*Accès*, de *Soutien* et l'attention portée aux *Fonctions exécutives* apparaissent relativement équivalents, reflétant une mise en œuvre globalement

uniforme dans ces domaines. La légère avance des *Fonctions exécutives* pourrait indiquer une sensibilité accrue des enseignant·e·s à l'importance de la planification de tâches ou de l'autorégulation dans les processus d'apprentissage, mais l'ensemble reste marqué par une cohérence générale des pratiques déclarées.

Synthèse des résultats – principes CUA

En substance, le score global CUA présente une moyenne de 2,9, accompagnée d'une médiane également de 2,9 et d'un écart-type de 0,33. Sur une échelle de Likert allant de 1 à 4, ce niveau situe l'adhésion globale des participant·e·s proche du palier « plutôt en accord », indiquant une mise en œuvre globalement favorable mais encore perfectible des principes de la CUA. Afin de faciliter la compréhension globale des résultats liés à l'implémentation de ces principes au sein de l'échantillon, la *Figure 3* présente une visualisation synthétique de ces analyses.

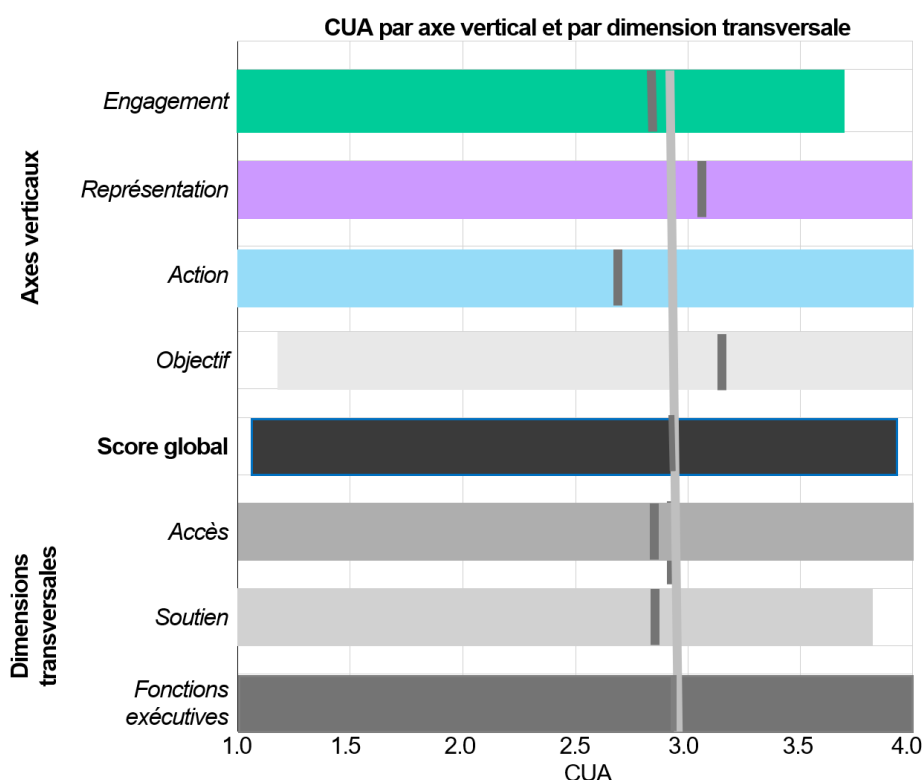


Figure 11 – Score CUA par axe vertical et par dimension transversale (échelle 1-4)

Ce graphique permet d'observer d'une part une hiérarchie des moyennes des axes verticaux – *Objectif* (3.2) > *Représentation* (3.1) > *Engagement* (2.8) > *Action/Expression* (2.7) – et d'autre part une mise en œuvre globalement homogène des dimensions transversales – *Accès*, *Soutien*, *Fonctions exécutives* – dont les moyennes indiquent une forte proximité les unes des autres ($\approx 2,8$ – $2,9$).

4.1.2 Interprétation

Ces résultats laissent penser que les enseignant·e·s maîtrisent davantage les aspects liés à la clarification des *objectifs* et à la multiplicité des modes de *représentation*, des domaines qui semblent bien ancrés dans les pratiques pédagogiques. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces leviers sont plus aisément standardisables, qu'il s'agisse de l'utilisation de référentiels d'objectifs ou de la mise à disposition de supports diversifiés.

En revanche, la diversification des modalités d'*action et expression* (enregistrements, mises en scène, productions graphiques, artistiques, visuelles, plastiques ou musicales, ...) ainsi que l'usage d'outils d'assistance (scripteurs, dictée vocale, MTA³², ...), tout comme la stimulation de l'*engagement* actif (choix, défis gradués, co-construction d'objectifs), apparaissent comme des pratiques moins développées. Leur mise en œuvre peut être perçue comme plus exigeante sur le plan organisationnel, voire chronophage, ce qui pourrait limiter l'investissement des enseignant·e·s dans ces deux axes et en faire des marges d'amélioration prioritaires.

Enfin, l'homogénéité observée entre les trois dimensions transversales suggère que les pratiques relatives à l'*accès*, au *soutien* et aux *fonctions exécutives* sont intégrées de manière régulière et plutôt satisfaisante, sans différence marquante entre elles.

4.2 Variables démographiques

Les analyses précédentes indiquent un niveau globalement satisfaisant d'adhésion auto-rapportée aux pratiques associées à la CUA, avec un score moyen de 2,9 sur 4. Il s'agit à présent d'examiner plus finement les résultats liés aux variables démographiques. Celles-ci sont présentées et illustrées en [Annexe 9](#).

4.2.1 Population étudiée

Pour rappel, sur les quelque 300 participant·e·s initialement recensé·e·s pour l'enquête, 241 questionnaires ont été retenus après un processus de « nettoyage ».

L'échantillon se compose majoritairement d'enseignant·e·s *généralistes* (ordinaires), qui représentent 85,5 % des répondant·e·s (titulaires ou enseignant·e·s de branches ; n = 206). Les

³² MTA : Moyen Technique Auxiliaire

enseignant·e·s *spécialisé·e·s* constituent 11,6 % de l'échantillon (n = 28), tandis que les professionnel·le·s des *activités créatrices* manuelles ou textiles représentent les 2,9 % restants (n = 7).

La répartition selon l'expérience professionnelle met en évidence une diversité notable des parcours : près de la moitié des participant·e·s (47,3 %, n = 114) dispose de *plus de 15 ans* d'expérience. Environ un tiers (32,8 %, n = 79) se situe *entre 6 et 15 ans* de pratique. Le reste de l'échantillon se répartit *entre 2 à 5 ans* d'expérience (13,3 %, n = 32) et *moins de 2 ans* (6,6 %, n = 16).

La distribution par cycles d'enseignement tient compte du fait que certain·e·s enseignant·e·s interviennent dans un seul cycle, tandis que d'autres exercent sur plusieurs niveaux (n total effectif = 241 ; n total additionné = 266). Afin d'éviter le double-comptage des répondant·e·s multi-cycles, un poids de $1/k$ a été attribué selon le nombre de cycles déclarés (k = nombre de cycles cochés). Cette méthode permet d'obtenir des « effectifs équivalents » et des moyennes pondérées plus représentatives. Les résultats ainsi ajustés mettent en évidence une répartition relativement équilibrée entre les *Cycles 1 et 2*, représentant respectivement 36,7 % et 35,5 % de l'échantillon pondéré. Le *Cycle 3* suit de près, avec une proportion de 27,8 %, ce qui confirme une distribution globalement harmonieuse des cycles d'intervention dans l'échantillon.

4.2.2 Analyses statistiques et résultats

Statut professionnel

L'analyse des résultats en fonction du statut professionnel (*Tableau 4* et *Figure 12*) montre que le groupe des enseignant·e·s *généralistes* obtient la moyenne la plus élevée ($\approx 2,9$), suivi du groupe *spécialisé* ($\approx 2,8$) puis du groupe des enseignant·e·s en *activités créatrices* ($\approx 2,7$). Concernant la dispersion des scores, l'écart-type du groupe *spécialisé* (0,53) est nettement supérieur à l'écart-type moyen (0,33), ce qui indique une plus grande hétérogénéité des réponses au sein de ce groupe. À l'inverse, le groupe *généraliste* (0,30) présente une variabilité plus faible, tout comme le groupe AC dont l'écart-type est encore légèrement inférieur (0,22).

Tableau 4 – Score global CUA par statut professionnel (échelle 1-4)

Statut professionnel	Nombre	Moyenne	Médiane	Ecart type	Min.	Max.	IC 95%
Activités Créatrices	7	2.7	2.7	0.22	2.5	3.1	2.5 – 2.9
Généraliste	206	2.9	2.9	0.30	2.0	3.9	2.9 – 3.0
Spécialisé	28	2.8	2.8	0.53	1.1	3.6	2.6 – 3.0
Score global	241	2.9	2.9	0.33	1.1	3.9	

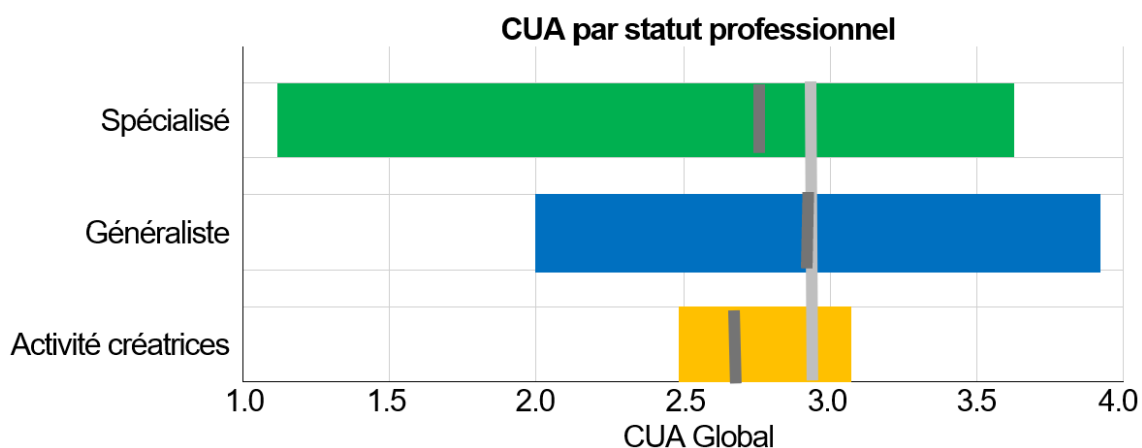


Figure 12 – Score global CUA par statut professionnel (échelle 1-4)

La taille très déséquilibrée des groupes ($n = 7 / 206 / 28$) limite fortement la portée des déductions possibles, en particulier pour le groupe des enseignant·e·s en *activités créatrices*, dont la représentativité demeure faible. Par ailleurs, les moyennes relativement proches entre les trois statuts professionnels (entre 2,7 et 2,9) ne permettent pas de conclure de manière robuste à des différences notables concernant le score CUA global. Toutefois, la variabilité des réponses plus importante observée au sein du groupe *spécialisé* constitue un élément d'intérêt qui mériterait d'être interrogé plus en profondeur.

Cycle d'enseignement

L'analyse des résultats en fonction du cycle d'intervention (*Tableau 5* et *Figure 13*) met en évidence une tendance globalement homogène dans l'adhésion aux principes de la CUA. Les moyennes observées (entre 2,8 et 3,0), ainsi que les écarts-types relativement faibles et proches les uns des autres (0,31 à 0,34), indiquent une stabilité des pratiques déclarées quel que soit le cycle d'enseignement.

Tableau 5 – Score global CUA par cycle (échelle 1-4)

Cycle	Nombre	Moyenne	Médiane	Ecart type	Min.	Max.	IC 95%
Cycle 1	92	3.0	3.0	0.31	1.9	3.9	2.9 – 3.0
Cycle 2	89	2.9	2.9	0.34	1.1	3.7	2.9 – 3.0
Cycle 3	70	2.8	2.8	0.33	2	3.6	2.7 – 2.9
Score global	241	2.9	2.9	0.33	1.1	3.9	

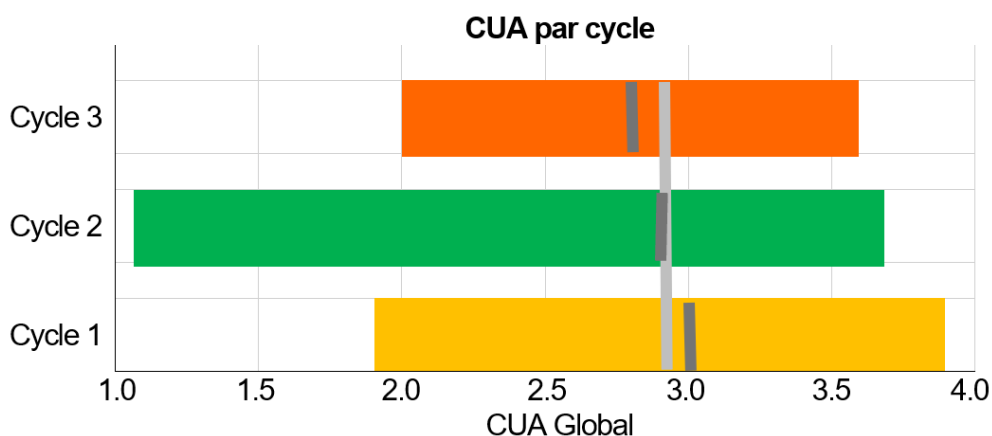


Figure 13 – Score global CUA par cycle (échelle 1-4)

Ces résultats peuvent être considérés comme représentatifs de la tendance générale, dans la mesure où la taille des groupes est relativement équilibrée ($n = 92 / 89 / 70$). On observe une légère diminution progressive des scores CUA du Cycle 1 au Cycle 3. Sur le plan interprétatif, cette tendance suggère que les pratiques en lien avec la CUA seraient globalement plus présentes dans les environnements d'enseignement des premiers degrés, puis tendraient à s'atténuer dans les degrés plus avancés.

Années d'expérience

À l'instar des résultats issus de l'analyse environnementale précédente, la prise en compte des années d'expérience (Tableau 6 et Figure 14) montre également des moyennes quasi similaires, comprises entre 2,8 et 3,0.

Tableau 6 – Score global CUA par années d'expérience (échelle 1-4)

Années d'expérience	Nombre	Moyenne	Médiane	Ecart type	Min.	Max.	IC 95%
< 2 ans	16	2.8	2.9	0.37	1.9	3.3	2.6 – 3.0
2 à 5 ans	32	2.9	2.9	0.31	2.4	3.7	2.8 – 3.0
6 à 15 ans	79	3.0	2.9	0.30	2.5	3.9	2.9 – 3.0
> 15 ans	114	2.9	2.9	0.36	1.1	3.7	2.8 – 3.0
Score global	241	2.9	2.9	0.33	1.1	3.9	

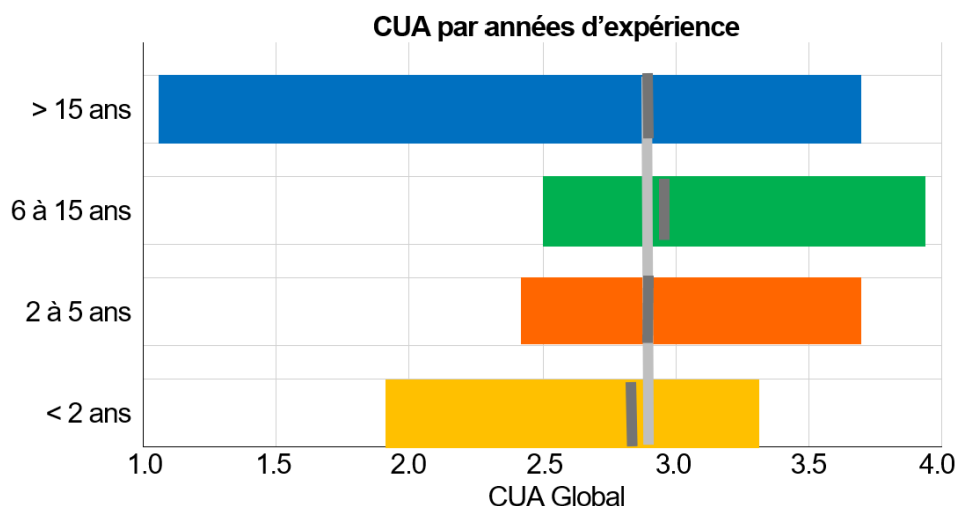


Figure 14 – Score global CUA par années d'expérience (échelle 1-4)

Cette faible variabilité suggère que l'ancienneté professionnelle n'entraîne pas de différences marquées dans l'adhésion déclarée aux pratiques liées à la CUA. Toutefois, une tendance générale semble indiquer que l'application des principes CAST augmente progressivement avec l'ancienneté jusqu'à environ quinze ans d'expérience. Au-delà de ce seuil, le groupe de plus de quinze ans présente une variabilité plus importante dans ses réponses. Cette amplitude accrue peut s'expliquer en partie par la disparité des tailles d'échantillons : les groupes de *6–15 ans* et de *plus de 15 ans*, plus largement représentés ($n = 79$ et $n = 114$), offrent des estimations plus robustes, tandis que le groupe des *moins de deux ans*, nettement plus restreint ($n = 16$), produit des estimations moins précises.

Synthèse des résultats – variables démographiques

L'examen des variables démographiques montre, dans l'ensemble, une adhésion relativement stable aux pratiques associées à la CUA, avec des moyennes variant entre 2,7 et 3,0 selon les groupes étudiés.

- Statut professionnel : les enseignant·e·s généralistes présentent la moyenne la plus élevée ($\approx 2,9$), suivis des spécialisé·e·s ($\approx 2,8$) et des enseignant·e·s en activités créatrices ($\approx 2,7$). Les écarts types indiquent une hétérogénéité marquée dans le groupe spécialisé (0,53), alors que les deux autres groupes montrent une plus faible dispersion.
- Cycle d'enseignement : les scores sont proches (2,8–3,0) et relativement homogènes entre cycles, malgré une légère diminution progressive du Cycle 1 au Cycle 3.
- Années d'expérience : les moyennes demeurent très similaires (2,8–3,0), avec une progression modérée jusqu'à environ quinze ans d'expérience, suivie d'une variabilité accrue pour le groupe > 15 ans.

Dans l'ensemble, les données indiquent une stabilité notable des pratiques déclarées, indépendamment des caractéristiques démographiques des répondant·e·s.

4.2.3 Interprétation

Ces résultats suggèrent que les pratiques liées à la CUA sont relativement bien intégrées, quel que soit le contexte professionnel, le cycle d'enseignement ou l'expérience accumulée. La variation peu marquée des scores entre les groupes pourrait laisser penser que les différences observées relèvent davantage de tendances locales que de divergences structurelles.

La variabilité plus forte dans le groupe *spécialisé* pourrait s'expliquer par une plus grande diversité de contextes d'intervention ou d'interprétations des principes CUA au sein de cette population. Elle peut également refléter un paradoxe lié au positionnement de la CUA au niveau I de la réponse à l'intervention (*cf. Figure 2 RàI*), alors que les enseignant·e·s spécialisé·e·s interviennent auprès des élèves principalement aux niveaux II et III. Leur rôle au niveau I serait donc plus celui de personne-ressource.

La diminution progressive des scores du Cycle 1 au Cycle 3 peut s'interpréter comme un affaiblissement de l'application systématique des principes CAST dans les degrés supérieurs, possiblement lié à une pression « du programme » plus forte ou à une organisation pédagogique moins flexible, due notamment au nombre d'intervenant·e·s.

Enfin, la stabilité des scores selon l'expérience suggère que l'adhésion à la CUA relève moins de l'ancienneté que d'autres facteurs (formation, culture d'établissement, ressources disponibles). La variabilité observée chez les enseignant·e·s plus expérimenté·e·s (> 15 ans) pourrait indiquer des trajectoires professionnelles plus diversifiées et des conceptions pédagogiques moins homogènes.

4.2 Limites de la recherche

Contraintes liées au contexte de passation

La collecte des données se déroule en fin de journée, à l'issue d'une formation pédagogique dense tant sur le plan théorique que réflexif. Les retours informels recueillis dans les jours suivants mettent en évidence un sentiment de saturation cognitive chez plusieurs

participant·e·s. Cette fatigue, combinée à la quantité d'informations présentée au cours de la journée, semble limiter la disponibilité mentale nécessaire pour répondre attentivement au questionnaire. De plus, la longueur de certains énoncés (notamment dans le *TRUST*) contribue à une surcharge informationnelle susceptible d'affecter la qualité des réponses.

Ces éléments contextuels peuvent expliquer la présence de réponses contradictoires, de réponses données rapidement ou sans approfondissement, voire de questionnaires abandonnés avant la fin, ce qui constitue un premier facteur d'affaiblissement de la validité interne.

Limites liées à la formulation des items

La construction du questionnaire CUA repose sur une approche invitant les répondant·e·s à se projeter dans le regard hypothétique des élèves pour évaluer leurs propres pratiques (cf. *Tableau 1*). Cette modalité, bien que cohérente avec le modèle CAST, est parfois perçue comme ambiguë. Quelques participant·e·s signalent une difficulté à interpréter correctement ce qui est attendu, ce qui peut conduire à des variations non souhaitées dans les réponses et introduire un biais de compréhension.

Représentativité et composition de l'échantillon

Comme indiqué dans les résultats descriptifs, certains groupes observés présentent une taille très déséquilibrée. Ce déséquilibre réduit la fiabilité statistique des comparaisons entre statuts professionnels et limite la portée des inférences pouvant être formulées.

De plus, l'échantillon est constitué de professionnel·le·s n'ayant pas choisi de participer volontairement, puisque la passation s'inscrit dans une journée institutionnelle où la présence est obligatoire. Ce contexte peut affecter la motivation ou l'implication de certain·e·s répondant·e·s, générant un biais d'engagement.

Biais de désirabilité sociale

Malgré l'anonymat garanti, la passation du questionnaire immédiatement après la formation sur la CUA peut favoriser un biais de désirabilité sociale. Les enseignant·e·s peuvent être tenté·e·s de répondre en cohérence avec ce qu'il·elle·s perçoivent comme les attentes institutionnelles ou les principes valorisés lors de la formation, plutôt qu'en fonction de leur pratique réelle. La proximité temporelle avec le discours prescriptif présenté en amont peut ainsi gonfler artificiellement certains scores.

En résumé, la combinaison de la fatigue cognitive liée au contexte, des ambiguïtés dans certains items, du déséquilibre des groupes démographiques et du biais de désirabilité sociale constitue un ensemble de limites susceptibles d'influencer la précision et la cohérence des réponses. Ces éléments doivent être pris en compte dans l'interprétation des résultats et justifient l'importance de la phase qualitative complémentaire qui suit, permettant d'affiner la compréhension des pratiques réelles d'implémentation de la CUA.

5 Focus group – Résultats, analyse et interprétation

L'analyse qualitative menée à partir des trois séances successives en *focus group* offre un regard particulièrement riche sur la manière des enseignant·e·s³³ appréhendent, expérimentent et projettent la CUA dans leur pratique professionnelle. Elle devrait permettre de répondre à mes questions initiales : « *Quelles pratiques pédagogiques liées à la CUA sont à ce jour appliquées dans nos classes ?* » ; « *Quelles sont les représentations des enseignant·e·s quant à la CUA ?* » ; « *Quelles sont leurs limites, leurs ressources ?* » ; « *Et leurs besoins ?* »

Chaque rencontre constitue une étape distincte dans un processus évolutif : le premier *focus group* révèle les représentations initiales et les premières tentatives d'appropriation du cadre théorique présenté lors de la journée pédagogique ; le second met l'accent sur les retours d'expérimentation et les ajustements envisagés ; le troisième se caractérise par des réflexions plus approfondies concernant les conditions d'implémentation durable et enjeux institutionnels associés.

À travers cette progression, plusieurs dynamiques apparaissent :

- une clarification progressive des principes de la CUA ;
- une mise en œuvre encore inégale, oscillant entre enthousiasme et contraintes ;
- une volonté croissante de partage, de mutualisation et de réflexion collective ;
- un élargissement des préoccupations, passant de la classe individuelle à l'échelle de l'établissement entier.

5.1 Analyses et résultats par catégories

Voici une analyse structurée de ces évolutions en neuf catégories, dont certaines sont regroupées afin de faciliter la compréhension du processus :

Catégorie 1 – Représentations et définitions de la CUA ;

³³ Tous les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt, afin de garantir l'anonymat des participant·e·s et la confidentialité de leurs propos.

- Catégorie 2 – Principes CUA et leur interprétation progressive ;
- Catégorie 3 – Mise en œuvre de la CUA : gestes pratiques et expérimentations ;
- Catégorie 4 – Effets de la mise en œuvre de la CUA sur élèves ;
- Catégorie 5 – Effets de la mise en œuvre de la CUA sur les enseignant·e·s ;
- Catégorie 6 – Obstacles à la mise en œuvre de la CUA ;
- Catégorie 7 – Facilitateurs à la mise en œuvre de la CUA ;
- Catégorie 8 – Besoins et formation ;
- Catégorie 9 – Diffusion de la CUA à l'ensemble de l'établissement.

5.1.1 Représentations et définition de la CUA versus différenciation (Cat.1)

Les premières discussions montrent que la CUA n'est pas perçue comme une rupture radicale dans les pratiques d'enseignement. Plusieurs participant·e·s estiment spontanément que certains gestes professionnels qu'il·elle·s posent depuis longtemps relèvent déjà, intuitivement, de la CUA. Axelle indique par exemple : « *j'ai l'impression que beaucoup de choses, que je fais déjà en classe* » (FG1). Luc partage cette impression, évoquant des pratiques « *déjà bien intégrées et [...] on va pas forcément mettre un nom CUA* » (FG1).

Cette reconnaissance initiale est ambivalente : elle génère à la fois un sentiment de familiarité rassurant et une interrogation sur la réelle nouveauté du cadre. Axelle l'exprime parfaitement : « *au début, je me disais qu'on allait de nouveau devoir tout changer [...] ça m'a rassurée* » (FG1). Autrement dit, la CUA est d'abord comprise comme une grille qui structure, valorise et rend plus explicites des gestes existants, plutôt que comme un dispositif à apprendre depuis zéro.

Confusion initiale entre CUA et différenciation

Dès le premier *focus group*, une confusion apparaît entre CUA et différenciation. Les enseignant·e·s associent spontanément la CUA à une forme de *différenciation généralisée*, sans pouvoir en identifier les contours propres. Marie explicite ce flou : « *je ne sais pas jusqu'où ça va la CUA* » (FG1).

Aline précise finalement que lorsqu'un outil est proposé uniquement à un élève, il s'agit clairement de différenciation : « *c'est directement lié à la difficulté de l'élève, c'est vraiment de la*

différenciation » (FG3). À l'inverse, un dispositif proposé à tou·te·s, même s'il inclut des choix, renvoie davantage à la CUA. Luc questionne ainsi une pratique : « *si tu avais fait ça seulement avec un petit groupe... ?* » (FG3).

Progressivement, les participant·e·s identifient trois critères permettant de distinguer les deux logiques : la portée universelle du dispositif (accessible à tou·te·s), l'anticipation des obstacles d'apprentissage et l'existence d'un choix guidé, compris et maîtrisé par les élèves.

Cadre porteur, mais exigeant

Si les enseignant·e·s perçoivent rapidement le potentiel de la CUA – en particulier son pouvoir structurant et sa cohérence avec certaines intuitions professionnelles –, il·elle·s relèvent également les défis associés à sa mise en œuvre. Luc qualifie l'anticipation requise de « *très énergivore* » (FG3), soulignant le poids cognitif de la planification. Aline évoque quant à elle la tension ressentie lorsqu'elle expérimente des ateliers autonomes : « *je n'ai pas réussi à être suffisamment partout* » (FG3).

Cette ambivalence marque tout le processus d'appropriation : la CUA est perçue à la fois comme utile, cohérente et prometteuse, et comme complexe, chronophage ou incertaine, notamment en raison des contraintes institutionnelles (cf. Cat. 4).

Vers une complémentarité CUA–différenciation

Au fil des rencontres, les participant·e·s cessent d'opposer la CUA et la différenciation et commencent à envisager leur articulation complémentaire. Isabelle illustre cela par un dispositif où une partie de la classe découvre une nouvelle notion en petit groupe accompagné, tandis que l'autre travaille en ateliers de révision, avant inversion des groupes. Elle conclut : « *finalement, ça touche tout le monde* » (FG3).

Synthèse de la catégorie 1

Ainsi, la CUA devient progressivement un socle universel, tandis que la différenciation est comprise comme un ajustement ciblé, mobilisé lorsque l'universalité ne suffit plus.

5.1.2 Articulation théorie-pratique (Cat. 2 & 3)

L'entrée dans la compréhension des principes de la CUA ne se fait pas naturellement par le cadre théorique, mais par l'analyse et la description de gestes professionnels expérimentés en

classe. Les catégories 2 et 3 sont ainsi fusionnées, car les données montrent que la définition des principes émerge progressivement à travers la pratique, puis se précise grâce aux échanges réflexifs entre enseignant·e·s.

Dès le premier *focus group*, les trois principes de la CUA – *Représentation, Action/Expression, Engagement* – ainsi que des dimensions transversales associées – *Accès, Soutien, Fonctions exécutives* – suscitent des interrogations. Marie exprime ce flou initial : « *le quoi... c'est surtout l'accès à l'information, non ?* » (FG1). Aline précise : « *en réalité, c'est pas le contenu de l'apprentissage, c'est la forme* » (FG1). Progressivement, les discours se structurent et révèlent des pratiques allant d'ajustements ponctuels à des dispositifs plus intentionnels, pensés ou relus à travers le « *prisme de la CUA* » (Aline, FG2).

En replaçant les gestes professionnels dans la chronologie des séances, une évolution nette apparaît : en FG1, les pratiques restent principalement intuitives et réactives ; en FG2, l'expérimentation s'accompagne d'une réflexion explicite sur les principes mobilisés ; en FG3, les enseignant·e·s adoptent une posture analytique, évaluant et ajustant leurs dispositifs en vue d'une mise en œuvre durable. Ce processus traduit le passage progressif d'une pédagogie réactive à une pédagogie intentionnelle, guidée par des principes théoriques explicités.

Principe 1 — Représentation

« *Le quoi, c'est ce qu'ils perçoivent* » (Isabelle, FG1)

Les premières appropriations du principe de *représentation* s'ancrent dans des gestes concrets visant à réduire les barrières d'accès à l'information. Plusieurs enseignant·e·s insistent sur l'importance de l'accessibilité matérielle et cognitive des supports : mise en page épurée, consignes courtes, espacement marqué et limitation des éléments distracteurs. Axelle explique ainsi qu' « *un document aéré, ils y entrent plus facilement* » (FG1), tandis qu'Aline (FG3) souligne l'effet d'une présentation claire pour réduire la charge cognitive.

Pour contourner les obstacles liés au décodage, Marie recourt à l'enregistrement audio des consignes et énoncés : « *on proposait plusieurs iPads, où j'enregistrais le problème, puis après, on pouvait aller l'écouter et puis faire le problème* » (FG1). Dans un contexte d'ACT, Justine décrit une démarche comparable en rendant manipulable un schéma de machine à coudre grâce à un modèle en carton muni d'un fil mobile : « *ils devaient essayer de reproduire l'enfilage de la machine pour comprendre le mouvement* » (FG2). La matérialisation d'une procédure abstraite facilite ainsi la compréhension en amont de l'action.

D'autres dispositifs s'appuient sur des représentations multimodales, notamment l'usage conjoint du texte et des pictogrammes pour des ateliers autonomes: « *il y avait à la fois les textes et les pictogrammes pour bien rappeler les activités* » (Aline, FG3), garantissant l'identification des tâches par tou·te·s les élèves.

L'ensemble de ces pratiques conduit à une compréhension progressivement plus stabilisée du principe de *représentation*, associé à la multiplication intentionnelle des modes d'accès à l'information et à la réduction de la charge cognitive, condition essentielle de l'accessibilité des apprentissages à l'ensemble des apprenant·e·s dans le cadre de la CUA.

Principe 2 — Action/Expression

« *Le comment, ce serait plus comment ils montrent leur apprentissage* » (Marie, FG1)

L'appropriation du principe d'*action et d'expression* s'amorce à partir de gestes visant à offrir aux élèves plusieurs manières d'agir et de manifester leur compréhension. Plusieurs enseignant·e·s soulignent que la diversification des modalités permet de lever des freins émotionnels liés à la peur du jugement ou au stress de la performance. Marie relate ainsi qu'à l'occasion d'une évaluation de chant, elle a proposé aux élèves de chanter en direct, de s'enregistrer seul·e·s ou en duo: « *... ils ont tous voulu les iPads parce que [...] il n'y avait peut-être personne en face d'eux* » (FG2). Elle précise que ces choix permettaient de lever des craintes, « *peut-être qu'ils se sentiraient moins jugés* » (FG2).

Cette logique de flexibilité se retrouve également dans les pratiques mathématiques. Isabelle indique qu'elle laisse volontairement à disposition un large éventail de matériel – réglettes, cubes, boulier – afin de permettre différentes manières d'aborder les concepts (FG1). Luc souligne la légitimité des stratégies personnelles: « *il faut être capable de sortir de cette méthodologie [...] il peut aussi montrer sa manière de faire* », rappelant que « *l'objectif est le même* » (FG1).

Un moment plus abouti d'appropriation du principe apparaît lorsque Luc décrit une séquence de lecture expressive construite avec les élèves. Plutôt que d'imposer une méthode, il les interroge: « *Comment faisons-nous pour nous entraîner?* » (FG2). Les élèves élaborent alors collectivement leur propre protocole: code couleur pour distinguer les personnages, indications sur l'intonation, étapes d'enregistrement et règles de réécoute. « *Ils ont créé exactement le truc que moi j'aurais fait moi-même, mais c'est les élèves qui l'ont fait* » (Luc, FG2).

L'analyse de ces pratiques montre que les enseignant·e·s associent progressivement le principe d'*Action/Expression* à la nécessité de proposer des outils flexibles et des choix de modalités, permettant à chacun·e d'agir en fonction de ses préférences et de ses ressources. Lorsque les élèves sont engagé·e·s dans la construction des démarches et des critères de réussite, ce principe dépasse la simple différenciation des supports pour soutenir le développement de compétences métacognitives et exécutives. L'*action* et l'*expression* deviennent alors des leviers de formation d'apprenant·e·s plus autonomes et stratégiques, en cohérence avec le cadre théorique de la CUA.

Principe 3 — Engagement

« Le pourquoi, tu joues beaucoup plus sur l'impact émotionnel » (Luc, FG1)

L'appropriation du principe d'*engagement* apparaît plus progressivement que celle des deux autres principes. Isabelle qui le définit finalement : *« le pourquoi c'est plus sur leur motivation interne, le souvenir, l'autorégulation »* (FG1). Ce sont les expérimentations menées en classe qui permettent toutefois d'en préciser les contours et d'en identifier les leviers opérationnels.

Plusieurs gestes professionnels mettent en évidence le rôle central du choix, lorsqu'il est structuré. Aline l'illustre par un dispositif d'ateliers où *« ils étaient censés tout faire l'après-midi, en commençant et en continuant comme ils voulaient »* (FG3). Cette marge de décision favorise l'adhésion à la tâche et la persévérance, en particulier chez les élèves BEP. Luc conforte ce lien entre autonomie et engagement émotionnel en rapportant la réaction d'un élève TSA³⁴ : *« j'ai le droit, je peux choisir ?! »* (FG3).

Les enseignant·e·s identifient également l'importance d'outils favorisant l'autorégulation de la motivation. Marie mentionne l'usage de fiches individuelles d'avancement, qui permettent aux élèves de visualiser leurs progrès : *« ce qui est positif, c'est qu'ils étaient bien motivés »* (FG3), y compris pour ceux qui progressent plus lentement.

Le groupe met enfin en lumière la nécessité de soutenir l'engagement par une structuration explicite du temps et des exigences, notamment par l'intégration de pauses planifiées. Luc remarque : *« dès le moment qu'on leur demande de faire une activité qui dure plus de 10 ou 15 minutes, il y a un blocage »* (FG3). Ce constat rend les enseignant·e·s attentif·ve·s à sécuriser le cadre de travail et à prévenir la surcharge attentionnelle ou émotionnelle.

³⁴ Trouble du Spectre de l'Autisme

La notion du principe d'*engagement* se stabilise ainsi comme un ensemble de leviers articulant choix guidés, routines structurantes, outils d'autorégulation et sécurité émotionnelle. L'engagement ne repose ainsi ni sur la motivation individuelle seule, ni sur des injonctions externes, mais sur la capacité du dispositif pédagogique à permettre aux élèves de s'impliquer durablement, de persévérer et de réguler leurs émotions et apprentissages, conformément au cadre théorique de la CUA.

Synthèse des catégories 2 & 3

Avec le temps, les échanges collectifs et les essais en classe permettent de passer d'une compréhension intuitive et floue à une compréhension plus précise des principes de la CUA. Les exemples analysés témoignent d'une appropriation progressive, vivante et réaliste des principes du CAST, construite à partir de gestes professionnels concrets, puis explicitée à travers le prisme théorique.

Les pratiques observées, variées et fortement contextualisées, montrent que la CUA peut s'incarner aussi bien dans des micro-ajustements du quotidien que dans la conception intentionnelle de séquences d'enseignement structurées. Cette évolution, marquée au fil des trois *focus groups*, révèle un déplacement vers une pédagogie plus intentionnelle, pilotée par des principes explicites, articulant accessibilité, flexibilité et engagement des élèves.

5.1.3 Conséquences sur les apprentissages, la posture des élèves et la posture enseignante (Cat. 4 & 5)

L'analyse transversale des trois rencontres met en évidence une transformation progressive et interdépendante des dynamiques d'apprentissage et d'enseignement. La mise en œuvre de la CUA agit comme un levier systémique : l'évolution des pratiques enseignantes soutient l'engagement et l'autonomie des élèves, tandis que ces transformations favorisent en retour une posture d'accompagnement et de conception chez les enseignant·e·s.

Effets sur les apprentissages et la posture des élèves

- **Meilleure accessibilité des apprentissages et compréhension renforcée**

Les dispositifs fondés sur la multimodalité améliorent l'accessibilité des apprentissages et la compréhension des tâches. Justine note, dans la séquence ACT, qu'avec l'outil manipulable conçu pour l'enfilage du fil « *ils ont eu plus de rapidité à trouver le passage à la machine en réel* » (FG2). De même, les consignes audio proposées par Marie réduisent les obstacles langagiers

et soutiennent l'accès au sens. Ces gestes contribuent à diminuer la charge cognitive et à sécuriser l'entrée dans l'activité.

- Engagement accru grâce au choix et à l'autonomie guidée

L'engagement des élèves apparaît renforcé lorsque des choix, même guidés, leur sont proposés. Marie observe à propos de ses fiches de suivi : « *ça les motivait à aller un peu plus vite* » (FG3). Luc rapporte son enthousiasme « *de voir la satisfaction des élèves, en fait, contents de ce qu'ils ont fait* » (FG2).

Le choix soutient l'engagement affectif, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la perception d'un contrôle sur la tâche.

- Développement progressif de l'autorégulation et de la métacognition

Plusieurs dispositifs favorisent également le développement de l'autorégulation et de la métacognition. Luc note que ses élèves, en réécoutant leur lecture expressive, ont commencé à analyser leur performance : « *moi, je veux m'entraîner tout seul par rapport à ce que j'ai fait, et je vais pouvoir me réécouter* » (FG2). Les fiches individuelles de progression (FG3) jouent un rôle similaire. Cependant, cette compétence émergente reste fragile : « *les premières fois, certains étaient tout perdus évidemment, parce qu'ils ne savaient pas où ils devaient aller, la structure était aussi nouvelle* » (Aline, FG3).

L'autorégulation apparaît donc comme un effet positif lorsque conditionné par un guidage explicite.

- Dynamisation des interactions sociales et de la collaboration

Enfin, les dispositifs CUA dynamisent les interactions sociales (empathie, encouragement, co-régulation). Luc observe : « *ils se disaient : ce n'est pas grave, [...] essaye de [...]* » (FG2). Cette dynamique est particulièrement marquée dans les activités intégrant des outils technologiques partagés (ex. iPads).

- Limites : persévérance fragile et difficulté face au choix

Plusieurs obstacles persistent, réduisant les bénéfices de la CUA chez certain·e·s élèves. Aline relève que lors d'ateliers libres, « *certain·e·s avaient vraiment fait le quart de ce qu'ils auraient dû faire* » (FG3). Luc exprime son désarroi face au travail à faire « *sur le fait de persévérer* » (FG3) avec nombre d'élèves, même performant·e·s. Isabelle suggère que pour des élèves éprouvant des difficultés face à la nouveauté ou à la multiplicité des options « *un choix guidé* » est nécessaire : « *tu leur montres les différentes choses... mais pas les laisser choisir sans ...* » (FG3).

Ces constats soulignent la nécessité d'un cadre structurant et d'un accompagnement explicite, afin d'éviter les risques d'évitement ou d'échec.

Effets sur la posture enseignante et son évolution

- **Du contrôle vers l'accompagnement**

La mise en œuvre de la CUA s'accompagne d'un déplacement notable de la posture enseignante, du contrôle vers l'accompagnement. Luc exprime ce renversement : « *quel rôle j'ai eu ? [...] j'ai servi à quoi ?* » (FG2) après avoir vu les élèves mener eux-mêmes la démarche de lecture expressive. L'enseignant·e devient facilitateur·rice : il·elle conçoit le cadre, outille les choix, puis observe et soutient ponctuellement. Aline décrit un changement similaire : « *j'avais plus de temps [...] pour coacher, guider* » (FG3).

Ce basculement est au cœur de la posture CUA.

- **Plus grande place à l'observation fine et au feedback individualisé**

Ce changement libère du temps pour une observation fine des élèves et leurs démarches, et un feedback individualisé. Aline souligne : « *d'enlever cette charge d'organisation m'a permis d'être plus proche des observations et des apprentissages des élèves* » (FG3). Luc rapporte également avoir découvert des compétences inattendues chez plusieurs élèves : « *tu découvres des enfants... Non, ce n'est pas possible... Eh bien oui !* » (FG2).

Cette posture observante et analytique renforce la dimension diagnostique de l'enseignement.

- **D'une légitimation des gestes inclusifs vers le développement d'une posture réflexive et réaliste**

La mise en œuvre de la CUA permet aux enseignant·e·s de mettre des mots sur des pratiques intuitives déjà existantes. Justine, avec humour, s'adresse à Luc : « *tu l'as fait sans le savoir* » (FG3). Cette reconnaissance renforce la confiance professionnelle tout en réduisant le sentiment d'incompétence, valorise les pratiques déjà inclusives et encourage de nouvelles expérimentations. Elle les conduit également à questionner leur propre pratique, leurs limites et leurs représentations. Aline admet : « *j'ai l'impression que je m'attache beaucoup à l'aspect organisationnel... je devrais tester d'autres trucs* » (FG3). Luc reconnaît la charge que représente l'anticipation : « *cette guidance, tu dois la réfléchir bien en amont* » (FG3). Cette réflexivité conduit à une meilleure conscience des besoins des élèves et à des ajustements continus, ainsi qu'à une posture plus lucide sur les défis institutionnels.

Synthèse des catégories 4 & 5 : Transformation mutuelle

Les deux dimensions – posture des élèves et posture des enseignant·e·s – évoluent en miroir. La motivation des élèves liée à l'ouverture des possibles permet aux enseignant·e·s une posture de lâcher-prise, ce qui nécessite un cadre structuré et rassurant. Ces repères offrent un espace métacognitif pour une meilleure conscience de soi et une posture plus réflexive, tant à l'adulte qu'à l'enfant. Les observations et feed-back de l'enseignant·e amène progressivement l'élève à l'autorégulation. La conception d'environnements flexibles favorise l'entraide et la collaboration entre pair·e·s, et par incidence une posture d'accompagnement pour l'enseignant·e...

Cette dynamique co-évolutive souligne que la CUA ne modifie pas uniquement l'élève ou l'enseignant·e, mais l'ensemble du système pédagogique.

La mise en œuvre de la CUA transforme profondément : les apprentissages, en les rendant plus accessibles, plus variés et plus adaptés ; la posture des élèves, qui deviennent progressivement des apprenant·e·s plus actif·ve·s, plus autonomes et plus conscient·e·s ; la posture enseignante, qui évolue vers un rôle de conception, d'accompagnement, d'observation et de collaboration.

5.1.4 Facteurs de risque et facteurs de protection (Cat. 6 & 7)

Les évolutions décrites précédemment s'accompagnent toutefois de défis et les expérimentations rapportées durant les *focus groups* mettent en évidence une dynamique complexe faite d'élan et de contraintes.

Facteurs de risque – obstacles – contraintes

- Charge anticipatoire importante

La planification de dispositifs CUA demande une anticipation importante : « *ça doit être réfléchi déjà lors des planifications* » (Luc, FG3). Aline partage un constat similaire lorsque ses ateliers autonomes se révèlent exigeants en termes d'organisation et de suivi : « *ça m'a vraiment questionnée sur le cadre* » (FG3).

- Lâcher-prise parfois difficile

La CUA implique de renoncer à un contrôle constant. Pour certains, cela génère un inconfort professionnel. Dans une séance d'ateliers libres, Aline remarque : « *dès que je m'éloigne un petit peu, j'ai l'impression que des élèves se perdent* » (FG3).

- Attention et persévérance fluctuantes des élèves

Une limitation croissante de la capacité de persévérance des élèves, quel que soit leur niveau questionne Luc (FG3), qui note que cela rend difficile la gestion d'ateliers longs ou autonomes.

- Vulnérabilité de certains profils

Des élèves ayant des profils particuliers sont parfois en difficulté face à la multiplicité des choix ou à la nouveauté. Aline observe : « *il y a des élèves qui n'aiment pas ce choix et qui veulent tout faire* » (FG3).

- Contraintes institutionnelles

Les évaluations communes, le calendrier imposé et les exigences de rendement constituent des freins majeurs. Luc déplore : « *on a quand même un programme à suivre, et des fois tu te dis : est-ce que je peux me permettre de prendre tout ce temps-là ?* » (FG3).

Facteurs de protection – facilitateurs – leviers

- Climat de classe bienveillant

Isabelle explique que des règles explicites de non-jugement ont permis aux élèves d'oser davantage : « *on avait comme posé des règles... qu'on ne jugeait pas [...] C'était très vivant, très libre dans ce qu'il se disait* » (FG2).

- Multimodalité pour l'accessibilité

L'usage de supports variés, du matériel concret, des pictogrammes et des consignes audios permet de réduire immédiatement les barrières à l'entrée. Ces solutions simples mais efficaces favorisent l'engagement.

- Choix guidé favorisant l'autonomie

Le choix est souvent cité comme moteur d'implication, à condition qu'il soit guidé, explicité et ritualisé. Aline note : « *chacun pouvait aller à son rythme... ça a réduit les comportements déplacés* » (FG2).

- Collaboration entre pair·e·s

L'entraide observée dans plusieurs dispositifs renforce à la fois les interactions sociales et la capacité des élèves à s'autoréguler collectivement. Luc mentionne : « *ils s'entraidaient* » (FG2).

- Soutien institutionnel et pédagogique

La présence d'enseignant·e·s spécialisé·e·s dans chaque degré est perçue comme une ressource majeure. Tant pour l'organisation pédagogique comme le relève Aline : « *avoir aussi l'enseignante spécialisée, ça aide énormément au niveau de l'organisation* » (FG3), que pour le coenseignement : « *le fait d'être deux adultes dans la classe, ça change complètement la dynamique* » (Luc, FG2).

Synthèse des catégories 6 & 7

La mise en œuvre de la CUA est donc constamment traversée par une tension entre obstacles – charge anticipatoire, supervision, contraintes institutionnelles, profils vulnérables – et facilitateurs – climat de classe, outils variés, choix guidés, co-construction, soutien des spécialistes – . La réussite de la démarche repose moins sur l'adoption de nouvelles pratiques que sur la structuration, la stabilisation et l'intentionnalisation de gestes déjà existants.

5.1.5 Besoins et formation (Cat. 8)

Les enseignant·e·s expriment des besoins récurrents, tant théoriques que pratiques, pour soutenir une appropriation durable de la CUA.

Meilleure formation à la CUA

La formation initiale est jugée insuffisante : « *à la HEP, on en parle vraiment très peu* » (Marie, FG1).

Luc ajoute : « *c'est clairement le formateur de terrain qui fait la différence [...] à la HEP, c'est très théorique* » (FG1), et Marie de renchérir : « *c'est de la loterie !* » (FG1).

Cette lacune renforce le besoin d'une formation continue solide.

Clarification du cadre CUA par un apport théorique ciblé et accessible

Ce besoin de formation est ressenti par l'ensemble des participant·e·s comme Aline qui exprime la nécessité de mieux comprendre *ce qu'est — et n'est pas — la CUA* : « *j'aurais besoin d'une petite auto-analyse, pour voir ce que je fais déjà qui relève de la CUA* » (FG1).

Les discussions montrent que si l'analyse collective améliore progressivement la compréhension de ces notions, elle ne suffit pas à donner aux enseignant·e·s une maîtrise

solide et transmissible. Isabelle résume cette difficulté : *« je ne me sentrais pas de présenter la théorie... il faudrait me préparer pendant des plombes »* (FG3).

Ainsi les besoins exprimés portent sur un rappel théorique clair et concis, un support synthétique du CAST, des définitions stabilisées des principes, ainsi que des liens explicites entre théorie et pratiques déjà existantes.

Ressources concrètes : modèles, exemples, outils pratiques

L'un des besoins les plus récurrents concerne l'accès à des exemples concrets de mise en œuvre. Marie exprime clairement : *« il nous faut quand même pas mal d'exemple, des choses où on se dit : je pourrais faire comme ça »* (FG3). De même, Justine signale qu'un simple discours théorique ne suffit pas : *« le blabla, c'est joli, mais bon, il faudrait des exemples »* (FG3). Les enseignant·e·s souhaitent des modèles de séquences déjà testées ou des activités clés en main, des listes d'outils et d'aménagements par principe CAST et des ressources d'aide à la planification. Cette demande témoigne d'un besoin de rendre la CUA plus opérationnelle, plus visible et plus facile à transposer en classe.

Soutien institutionnel clair et explicite

Les contraintes institutionnelles, particulièrement autour des évaluations et du rythme d'avancement, créent des tensions et limitent la marge de manœuvre (FG3). Les enseignant·e·s souhaiteraient avant tout un assouplissement des attentes évaluatives accompagné d'une position claire de la direction. Bien que déjà riches, des ressources matérielles (espaces, matériel, outils numériques) et organisationnelles (temps pour collaboration, échanges et préparations) paraissent également nécessaires pour favoriser ce type de visée inclusive.

La CUA, pour se déployer pleinement, devrait être soutenue par une vision institutionnelle cohérente.

Synthèse de la catégorie 8

Ces besoins traduisent une réelle volonté d'appropriation de la CUA, conditionnée par une formation contextualisée, articulant théorie, pratique et réflexion collective, ainsi qu'un cadre institutionnel soutenant.

5.1.6 Diffusion et perspectives collectives (Cat. 9)

Une volonté partagée de diffusion de la CUA est formulée par Luc : *« ce serait intéressant d'étendre ça à l'ensemble de l'établissement »* (FG2). Les discussions mettent en lumière des conditions, des modalités et des précautions nécessaires à cette diffusion à l'échelle, fondées autant sur la dynamique institutionnelle que sur les expériences vécues dans les classes.

Modèle de diffusion graduée

Un consensus clair se dégage au sein du groupe quant au rejet d'un déploiement vertical ou obligatoire. Les participant·e·s s'accordent sur le fait qu'une diffusion efficace de la CUA doit s'inscrire dans un processus progressif, non prescriptif et soutenant. À cet égard, Luc propose de s'inspirer du déroulement en trois temps expérimenté lors du *focus group* : *« on pourrait fonctionner un peu comme on a fait là : chacun essaie dans sa classe, après on fait un retour, et puis l'année suivante, on peut l'implémenter plus largement »* (FG3).

Cette proposition met en évidence l'importance d'une dynamique collective à la fois inspirante et structurée, articulée autour d'une phase de découverte et d'expérimentation accompagnée, suivie de temps d'échanges réflexifs, avant d'envisager une intégration plus systématique des pratiques à une échelle élargie.

Éviter l'effet “encore quelque chose à faire”

Un risque majeur identifié est celui d'ajouter une charge supplémentaire à des enseignants déjà sollicités. Isabelle met en garde : *« il y a déjà beaucoup de choses imposées... si on en rajoute, ça risque de créer un refus »* (FG3). Pour éviter cet écueil, le groupe insiste sur la valorisation de ce que les enseignant·e·s font déjà, la mise en visibilité de gestes intuitifs existants, la progressivité, la liberté pédagogique.

La diffusion de la CUA doit donc passer par une reconnexion à la réalité du terrain, et non par une injonction théorique.

Groupe CUA comme instance d'accompagnement, pas de validation

Les membres du groupe ne souhaitent pas devenir un organe de contrôle ou d'expertise prescriptive. Légitimement, il·elle·s refusent toute posture normative. Isabelle précise : *« je ne me sentrais pas de coacher ou valider des choses... mais accompagner, oui »* (FG3). La distinction opérée par Isabelle entre accompagnement et prescription se cristallise dans la formule : *« accompagner, c'est un plus joli mot... pas répondre à tout »* (FG3). Cela signifie que le groupe CUA pourrait éventuellement jouer un rôle de ressource interne et accessible.

Apport théorique ciblé et accessible

Aline et Isabelle soulignent qu'un rappel clair, synthétique et pratique de la théorie est indispensable pour soutenir les collègues qui ne sont pas familier·ère·s de la CUA. Isabelle précise : « *il faudrait un petit apport théorique... mais par quelqu'un qui est vraiment dedans* » (FG3).

Répertoire partagé d'exemples

Pour que la CUA puisse se diffuser dans l'établissement, les enseignant·e·s expriment le besoin de supports partagés. Luc imagine « *un dossier avec un peu de théorie, un dossier avec des exemples, un dossier avec des ressources, puis chacun va piocher là-dedans* » (FG3).

L'idée d'un canal Teams³⁵ fait consensus comme espace collaboratif.

Indispensable soutien de la direction

La collaboration avec le directeur de l'établissement est souhaitée pour clarifier la vision institutionnelle. Isabelle note : « *ce serait bien de voir les attentes... ce qu'il attend du groupe* » (FG3). Le rôle de la direction est perçu comme essentiel pour valider le cadre institutionnel et préciser la place des évaluations dans une logique plus flexible, ainsi que pour légitimer le temps de formation et reconnaître les initiatives et expérimentations.

Perspectives à long terme : vers une culture CUA d'établissement

Les discussions laissent entrevoir une ambition durable : instaurer une culture CUA à l'échelle de l'école, afin que l'inclusion devienne un cadre partagé. Les perspectives incluent un déploiement spiralé sur plusieurs années, en débutant par l'organisation d'une journée de rentrée dédiée, suivie de la création d'une communauté de pratique accompagnée de la mise en place d'un espace collaboratif numérique ainsi que l'identification progressive de personnes-ressources. Le groupe souhaite aussi que cette démarche soit adaptable aux disciplines, et tienne compte notamment des spécificités des branches pratiques (ex. ACT).

Synthèse de la catégorie 9

La diffusion de la CUA apparaît comme un processus collectif, évolutif et étroitement dépendant du climat institutionnel. Les perspectives esquissées témoignent d'une ambition de long terme :

³⁵ Teams : canal informatique officiel de l'État de Fribourg pour la communication et le partage en ligne.

construire une culture CUA d'établissement, respectueuse des réalités du terrain et porteuse d'un engagement commun en faveur de l'inclusion, pour la réussite de tou·te·s les élèves.

5.2 Interprétation

L'analyse transversale des *focus groups* met en évidence un processus d'appropriation de la CUA à la fois progressif, pluriel et profondément ancré dans les réalités du terrain. À travers les neuf catégories, se dessine une dynamique où représentations, pratiques, postures et besoins se transforment simultanément, révélant le potentiel et les défis d'une démarche inclusive en milieu scolaire.

Dans un premier temps, les enseignant·e·s reconnaissent dans la CUA un cadre qui éclaire et organise des gestes professionnels déjà présents, tout en soulevant des questions quant à ses frontières avec la différenciation. Ce cadre théorique, d'abord perçu comme complexe, gagne en lisibilité grâce aux échanges collectifs : les trois principes – *Représentation, Action/Expression, Engagement* – sont mieux compris au fil des expérimentations, chaque enseignant·e enrichissant la compréhension du groupe par ses propres essais et tâtonnements.

L'implémentation concrète de la CUA, qu'elle prenne la forme d'ajustements discrets ou de séquences complètes pensées à partir du CAST, ouvre de nouvelles possibilités pédagogiques. Les élèves bénéficient de supports diversifiés, de modalités d'expression plus souples et d'un engagement renforcé, en particulier lorsque le choix est guidé et structuré. Les effets observés sont multiples : meilleure accessibilité cognitive, motivation accrue, développement progressif de l'autorégulation et émergence d'une coopération plus spontanée entre pair·e·s. Toutefois, ces avancées sont modulées par des fragilités persistantes – attention fluctuante, persévérance limitée, vulnérabilité face au choix – qui rappellent la nécessité d'un guidage attentif et de routines stabilisantes.

En miroir, la posture enseignante évolue, passant d'un rôle centré sur le contrôle et l'organisation à une posture davantage orientée vers l'accompagnement, l'observation fine et la conception d'environnements d'apprentissage flexibles. La CUA pousse les enseignant·e·s à affiner leur regard, à valoriser des stratégies diverses et à identifier des compétences souvent invisibles chez leurs élèves. Cette évolution s'accompagne d'un mouvement réflexif où

chacun·e interroge sa pratique, ses limites et les conditions institutionnelles nécessaires à la réussite de la démarche.

Ces transformations révèlent des obstacles structurels : charge anticipatoire importante, difficulté de supervision dans des dispositifs ouverts, exigences institutionnelles parfois contradictoires. Et elles mettent aussi en évidence des facilitateurs puissants : climat de classe bienveillant, collaboration entre pair·e·s, présence d'enseignant·e·s spécialisé·e·s, co-construction avec les élèves, et espaces d'échanges.

Enfin, les besoins et perspectives collectives exprimés témoignent d'une volonté d'inscrire la CUA dans une démarche d'établissement cohérente et durable. Les enseignant·e·s souhaitent une diffusion progressive, non injonctive, soutenue par des apports théoriques accessibles, des ressources pratiques partagées et un engagement institutionnel clair. Il·elle·s imaginent une culture professionnelle commune où la CUA deviendrait un repère collectif plutôt qu'une initiative isolée.

En somme, la CUA apparaît, au fil du chapitre, non comme un "dispositif de plus", mais comme un levier de transformation pédagogique et institutionnelle, capable de repenser les modalités d'enseignement, les postures professionnelles et la dynamique collective dans une visée inclusive. Ce mouvement, exigeant mais porteur, met en lumière la force d'un travail collaboratif fondé sur la réflexion, l'expérimentation et la mise en commun des pratiques.

5.3 Limites de la recherche

Bien que cette recherche fournisse un éclairage sur le processus d'appropriation de la CUA par quelques enseignant·e·s, plusieurs limites doivent être soulignées afin de situer la portée des résultats et d'en préciser les conditions de validité.

Représentations uniquement

Les données produites en phases de recherche reposent exclusivement sur des pratiques auto-rapportées. L'absence de triangulation par des observations de classe ou de traces documentées d'élèves limite la possibilité de vérifier l'écart éventuel entre pratiques déclarées et pratiques effectives (Paillé & Mucchielli, 2016).

Double posture et proximité professionnelle

La double posture de collègue-enseignante et de chercheuse-animatrice comporte un risque d'influencer, même involontairement, les propos des participant·e·s voire leur manière de se positionner dans les échanges. Cette configuration limite, dans une certaine mesure, la neutralité du recueil, et la proximité peut entraîner un risque d'« abus d'interprétation », c'est-à-dire une lecture des données colorée par mes représentations préalables (Astolfi, 1993).

Dynamique de groupe et effet de consensualisation

Comme tout dispositif collectif, le *focus group* peut favoriser des formes de consensus apparent ou de retenue dans l'expression de critiques plus profondes, particulièrement lorsque les protagonistes appartiennent au même établissement, comme c'est le cas ici. Certaines tensions ou résistances individuelles peuvent ainsi être atténuées ou non exprimées, ce qui influence la nature des données recueillies.

Échantillon restreint situé dans un contexte institutionnel spécifique

Les participant·e·s au *focus group* constituent un groupe volontaire, issu d'un seul établissement. Cet échantillon, bien que pertinent pour comprendre le processus d'implémentation de la CUA, s'inscrit dans un environnement favorable à l'adoption de pratiques inclusives – présence d'enseignant·e·s spécialisé·e·s, culture collaborative préexistante, ouverture institutionnelle aux expérimentations – . L'ensemble de ces éléments rend donc délicate la représentativité et la transférabilité à d'autres contextes scolaires.

En résumé

Les limites identifiées rappellent que cette recherche relève d'analyses quantitatives et qualitative locales, centrées sur un contexte spécifique, dans un moment particulier du processus d'appropriation de la CUA. Elles n'invalident pas les résultats, mais invitent à en considérer la portée : la richesse des données réside dans la compréhension fine d'un processus en devenir, plutôt que dans une prétention à la généralisation.

6 Discussion et synthèse des résultats

Cette recherche visait à éclairer deux questions centrales :

- ***Quelles sont les connaissances, représentations et pratiques des enseignant·e·s concernant la CUA dans un arrondissement scolaire et un établissement primaire en contexte d'implémentation ?***
- ***Quels sont les premiers constats issus de cette phase d'appropriation de ce modèle d'inclusion ?***

La mise en discussion croise dans un premier temps les résultats quantitatifs et qualitatifs puis les met en lien avec les hypothèses initialement formulées, ainsi qu'avec les apports de la littérature scientifique récente, afin de situer la portée de ces constats et d'en tirer une lecture analytique cohérente.

6.1 Résultats croisés – Enquête CUA et *Focus group*

La mise en discussion des deux volets de recherche – enquête quantitative puis *focus group* qualitatif – révèle une dynamique d'appropriation progressive mais encore inégale de la CUA. L'analyse croisée met en évidence des convergences fortes, des divergences interprétatives, ainsi que des tensions structurelles caractéristiques des contextes en transition vers des pratiques inclusives, comme le relève Alvarez (2024).

Convergences : une appropriation partielle mais réelle

Les résultats de l'enquête montrent que deux axes semblent mieux compris en surface : *Représentation* (m = 3.1) et *Objectifs* (m = 3.2). Le *focus group* confirme cette tendance, en montrant une forte adhésion à l'*objectif* central de la CUA – rendre l'apprentissage accessible et efficace pour tou·te·s – apparaît forte parmi les participant·e·s à l'enquête. Ces axes renvoient à des gestes déjà intégrés dans les pratiques enseignantes, tels que la multimodalité, la simplification visuelle ou l'explicitation des consignes et des attentes. Plusieurs participant·e·s soulignent d'ailleurs que la CUA « met des mots » sur des pratiques qu'il·elle·s réalisaient déjà. Cette observation rejoint celle de Bergeron et al. (2011) décrivant des pratiques inclusives intuitives formalisées par un cadre théorique.

La convergence des données quantitatives et qualitatives suggère ainsi que la CUA est d'abord investie comme un cadre organisateur, structurant et nommant des pratiques déjà en place, plutôt que comme un levier immédiat de transformation du design pédagogique. À l'inverse, les principes d'*Engagement* et d'*Action/Expression*, associés à des scores plus faibles ($\approx 2.7-2.8$), apparaissent également comme les moins maîtrisés dans le *focus group*. Les enseignant·e·s évoquent notamment des difficultés liées à la gestion du choix, à l'ouverture des dispositifs, aux tensions entre lâcher-prise et sécurité pédagogique, ainsi qu'à la nécessité d'un guidage accru pour les élèves vulnérables.

Cette complémentarité des analyses permet d'identifier des zones de tension dans l'implémentation de la CUA et d'en éclairer les mécanismes. Il convient toutefois de noter que ces constats empiriques ne sont pas corroborés par la littérature récente, celle-ci n'établissant ni hiérarchisation entre les trois principes de la CUA, ni déséquilibre structurel dans leur maîtrise (Zhang et al., 2024 ; Guo & Wang, 2025).

Divergences : un écart persistant entre adhésion déclarée et pratiques effectives

L'analyse croisée des résultats quantitatifs et qualitatifs met en lumière plusieurs divergences révélatrices des tensions propres au processus d'appropriation de la CUA. Si l'enquête révèle une adhésion globalement positive au modèle, celle-ci ne se traduit pas toujours par une mise en œuvre cohérente ou stabilisée. Deux décalages principaux ressortent : une adhésion déclarée supérieure aux pratiques effectives, et une compréhension conceptuelle encore incomplète.

Le score global de l'enquête (2.9/4) pourrait suggérer une intégration relativement avancée de la CUA. Pourtant, le *focus group* nuance cette lecture en révélant une appropriation encore fragile, reposant sur des démarches souvent intuitives et peu systématisées, ainsi qu'une incertitude persistante quant au caractère véritablement « CUA » des actions menées. Ces constats font écho aux phases *Explorer*, *Préparer*, *Intégrer*, *Étendre* et *Optimiser* décrites par le CAST (2024), les pratiques rapportées relevant majoritairement d'une phase exploratoire marquée par des gestes ponctuels, éloignés d'une transformation globale du design pédagogique.

Par ailleurs, l'analyse qualitative fait apparaître plusieurs ambiguïtés conceptuelles absentes des résultats quantitatifs, notamment la confusion entre CUA et différenciation pédagogique, entre choix universels et mesures ciblées, ou encore entre la forme des dispositifs et l'intention pédagogique sous-jacente. Comme le soulignent Noël et Rody (2024), ces confusions sont

typiques des contextes de transition, où la logique anticipatrice et universelle de la CUA se juxtapose encore à des pratiques de différenciation.

Ainsi, si l'adhésion déclarée témoigne d'un intérêt manifestement réel, elle ne saurait être interprétée comme le signe d'une maîtrise conceptuelle ou opérationnelle aboutie. Les divergences observées s'inscrivent dans une phase intermédiaire d'appropriation, marquée par la reconnaissance de la pertinence du cadre, sans que sa portée transformatrice ne soit encore pleinement conscientisée.

Obstacles structurels confirmés par les deux volets

L'analyse des données qualitatives met en évidence trois obstacles structurels majeurs à l'appropriation de la CUA : la charge anticipatoire, les contraintes institutionnelles et l'hétérogénéité des élèves. La triangulation avec les données quantitatives permet de comprendre en quoi ces facteurs contribuent à expliquer certains résultats de l'enquête.

En *focus group*, les enseignant·e·s décrivent une charge cognitive importante associée à l'anticipation des obstacles potentiels pour l'ensemble des apprenant·e·s – anticipation qui constitue l'un des fondements de la CUA – Cette perception est cohérente avec les scores plus faibles obtenus pour le principe *Action/Expression*, qui exige une planification rigoureuse et une diversification intentionnelle des modalités. Ce constat rejoint l'analyse de Rusconi (2024), qui identifie la planification proactive comme un changement de posture professionnel, souvent perçu comme coûteux en temps et en énergie.

Les contraintes systémiques décrites par les participant·e·s – programmes denses, évaluations communes, temporalités strictes et pression du programme – freinent la mise en œuvre de la CUA. Ces tensions s'inscrivent dans la persistance d'un modèle d'intégration décrit par Ramel et Vienneau (2016), où les réponses demeurent ciblées et réactives (ajustements pour faire entrer l'enfant dans la norme), au détriment d'une transformation globale de l'environnement d'apprentissage, par un processus de dénormalisation. Dans cette perspective, les contraintes institutionnelles agissent comme des forces de stabilisation des pratiques, limitant leur évolution, ce qu'Ayer et Morand (2024) qualifient de « paradigme de l'individualisme ».

Enfin, l'hétérogénéité des élèves, notamment en lien avec l'autonomie, la persévérance et l'anxiété, est identifiée comme un défi majeur. Les résultats quantitatifs montrent un score légèrement plus élevé au cycle 1, suggérant que la montée des exigences curriculaires peut constituer une barrière supplémentaire, en tension avec les principes de la CUA. Ces

observations rejoignent les travaux de Rusconi (2024), qui mettent en évidence une rigidification progressive des pratiques à mesure que les exigences académiques augmentent.

L'ensemble de ces constats montre que les limites perçues dans la mise en œuvre de la CUA relèvent principalement de facteurs structurels, plutôt que d'un manque d'adhésion au modèle. Cette interprétation est renforcée par les travaux de Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011), qui soulignent le poids croissant d'un environnement scolaire normatif, peu favorable à la flexibilité requise par une mise en œuvre approfondie de la CUA.

Facilitateurs : clarifiés par les focus groups

Ce volet qualitatif met en lumière des conditions concrètes de faisabilité de la CUA, peu visibles à travers l'outil d'auto-rapport standardisé. Ainsi, les enseignant·e·s identifient plusieurs conditions favorisant l'implémentation effective de la CUA : un climat de classe sécurisant et bienveillant, des routines structurantes, des choix guidés et explicités dans la diversité des modalités, un usage flexible du numérique, la collaboration entre pair·e·s ainsi que le soutien des enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Ces observations rejoignent les constats d'Alvarez (2024), pour qui « *La CUA propose autre chose, en invitant à faire confiance aux élèves pour 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* » (p.3).

Ainsi, les facilitateurs identifiés renvoient moins à des gestes techniques, qu'à un écosystème pédagogique élargi, où les dimensions relationnelles, organisationnelles et collaboratives jouent un rôle déterminant dans la capacité des enseignant·e·s à engager une mise en œuvre cohérente de la CUA.

Une dynamique institutionnelle en émergence

L'analyse croisée des données qualitatives et quantitatives met en évidence l'émergence d'une dynamique institutionnelle favorable à la mise en œuvre de la CUA. Le *focus group* révèle un mouvement collectif en construction, marqué par une volonté partagée d'étendre la démarche, un souhait de diffusion non injonctive, une reconnaissance de l'importance de la formation continue, et un besoin explicite de soutien institutionnel. Ces dimensions, bien que non mesurées par le volet quantitatif, apparaissent comme des conditions fondatrices pour engager un changement durable.

Ces constats rejoignent les travaux de Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011), qui soulignent le rôle déterminant de la culture d'établissement dans le développement d'environnements

inclusifs, l'inclusion reposant moins sur des initiatives individuelles que sur un cadre organisationnel cohérent et partagé. La triangulation des données renforce cette lecture : si le score global de 2.9/4 indique un potentiel réel d'appropriation de la CUA, l'analyse qualitative montre que cette adhésion s'accompagne d'une volonté d'inscrire la démarche à l'échelle de l'établissement, dans une logique de collaboration, de partage et de co-construction.

Ainsi, la réussite de la CUA apparaît moins dépendante de la seule motivation individuelle que de l'existence d'un cadre institutionnel mobilisateur, en capacité de soutenir la mise en œuvre, d'en assurer la cohérence et d'en assurer la pérennité.

6.2 Discussion des hypothèses

L'analyse croisée des volets quantitatif et qualitatif apporte une réponse nuancée aux questions de recherches, en mettant en lumière une appropriation progressive mais encore inégale du cadre CUA. Les résultats permettent également de revisiter et discuter les hypothèses formulées au début du travail.

Hypothèse 1 : Les enseignant·e·s les plus récemment formé·e·s disposent de connaissances théoriques plus actualisées

Les analyses ne montrent pas de différences significatives liées à l'expérience professionnelle. Les scores CUA varient très peu (2.8 à 3.0), indépendamment du nombre d'années d'expérience. Cela suggère que la maîtrise théorique ne dépend pas directement de la formation initiale, mais davantage de la culture d'établissement et des opportunités de formation initiale et continue, ce que confirme les propos issus du *focus group*.

L'hypothèse de départ est donc partiellement invalidée.

Hypothèse 2 : De nombreuses pratiques proches de la CUA existent déjà mais ne sont pas identifiées comme telles

Les *focus groups* montrent que la CUA « met des mots » sur des gestes intuitifs déjà en place. Ce constat rejoint la littérature, notamment Bergeron, Rousseau & Leclerc (2011), soulignant l'existence de pratiques inclusives intuitives, que la CUA permet de formaliser. Cette reconnaissance contribue à légitimer les enseignants et à renforcer leur posture professionnelle.

Bien que l'hypothèse 2 soit globalement confirmée, cette confirmation doit être nuancée : les pratiques proches de la CUA apparaissent certes présentes, mais leur nombre, leur cohérence et surtout leur appropriation explicite du cadre CUA demeurent variables et parfois limitées.

Hypothèse 3 : Certain·e·s enseignant·e·s considèrent qu'il leur revient de choisir la stratégie pour les élèves, ce qui crée une tension avec les principes de la CUA

Les échanges en *focus group* confirment cette hypothèse, en révélant une difficulté à proposer des choix guidés ou à lâcher prise, en raison de la peur que certains élèves « se perdent », du besoin de supervision ou de la pression du curriculum.

Le passage d'un modèle transmissif à une pédagogie de l'autonomie reste un enjeu majeur de transformation.

Hypothèse 4 : Des confusions persistent entre aménagements, adaptations, différenciation et CUA

Des confusions conceptuelles importantes apparaissent dans le *focus group*, notamment entre choix universel et mesure ciblée, ou entre forme et contenu. Le volet quantitatif ne permettait pas de révéler ces nuances, confirmant l'importance d'une analyse qualitative. Ces confusions sont caractéristiques des contextes en transition, comme le soulignent Noël & Rody (2024).

L'hypothèse 4 est ainsi validée.

Hypothèse 5 : Certain·e·s enseignant·e·s associent la CUA au numérique, réduisant son champ d'application

Le *focus group* montre que le numérique est perçu comme un levier facilitateur. Toutefois, les enseignant·e·s comprennent que la CUA ne se réduit pas à l'usage technologique : les routines, le climat de classe et la structuration guidée sont également des leviers fondamentaux.

Par ailleurs, bien que les MTA soient mobilisés de manière croissante dans les pratiques enseignantes, leur usage n'est pas explicitement référé au cadre de la CUA par les participant·e·s. Cette dissociation empêche d'établir un lien clair entre l'utilisation des MTA et l'appropriation consciente de la CUA, conduisant ainsi à une hypothèse ni confirmée ni invalidée.

Hypothèse 6 : Ce changement de paradigme pourrait s'apparier à une transformation non seulement des pratiques, mais également des valeurs à partager

Les résultats qualitatifs suggèrent que l'appropriation de la CUA dépasse le simple ajustement des pratiques pour toucher des valeurs professionnelles plus profondes. Les enseignant·e·s décrivent une évolution dans leur manière d'envisager la variabilité des élèves, l'autonomie et leur propre rôle, ce qui dépasse la mise en place d'outils.

Cette dynamique rejoint les conclusions de Tremblay et Leblanc (2021), qui évoquent, au sujet des pratiques collaboratives dans les établissements, une « *transformation des enseignants eux-mêmes* » (p. 218).

Les propos des participant·e·s corroborent ce changement de fond : volonté d'une diffusion non injonctive, valorisation du choix guidé et vision de l'élève comme acteur·rice de son apprentissage. Il s'agit moins d'ajouter des techniques que de partager une culture de l'accessibilité et de la confiance, indiquant que la CUA provoque bien un changement de valeurs collectives à l'échelle de l'établissement. Ce constat permet de valider pleinement cette hypothèse.

Hypothèse 7 : Les enseignant·e·s spécialisé·e·s jouent, en tant que personnes-ressources, un rôle particulier dans l'implémentation de la CUA dans les classes, grâce à leur expertise en BEP.

Les données issues du *focus group* mettent en évidence le rôle central des enseignant·e·s spécialisé·e·s dans l'implémentation de la CUA. Leur expertise en besoins éducatifs particuliers est perçue comme une ressource majeure, tant pour l'organisation pédagogique que pour le coenseignement, le partage d'outils et le repérage fin des besoins des élèves. Cependant, leur contribution est envisagée non pas dans une posture prescriptive ou normative, mais dans une logique d'accompagnement et de co-construction, en cohérence avec les valeurs portées par la CUA. Cette posture favorise l'adhésion des équipes et soutient une diffusion durable du cadre au sein de l'établissement.

Au questionnaire sur un éventuel rôle particulier à attribuer aux enseignant·e·s spécialisé·e·s dans l'implémentation de la CUA, Luc répond : « *pas autre que ce qu'il y a déjà* » (FG3). Cette prise de position nuance l'ultime hypothèse : si les ES sont bien reconnus comme des personnes-ressources au sein de l'établissement, leur rôle dans la mise en œuvre de la CUA est perçu comme s'inscrivant dans la continuité de leurs missions actuelles, plutôt que comme une fonction spécifique ou distincte à créer.

6.3 Synthèse générale

Les deux questions de recherche amènent à situer l'établissement dans une phase intermédiaire de mise en œuvre, caractérisée par :

- une mise en œuvre fragmentaire, marquée par des gestes intuitifs mais peu systématisés ;
- des obstacles structurels importants (charge anticipatoire, contraintes curriculaires, hétérogénéité) ;
- des facilitateurs puissants (climat de classe, routines, choix guidés, collaboration professionnelle) ;
- une dynamique institutionnelle émergente et prometteuse, soutenue par une volonté collective de diffusion non injonctive.
- une dynamique de transformation institutionnelle émergente et porteuse.

Cette phase correspond aux niveaux *Exploration* et *Préparation* du guide CAST (2024), où les pratiques sont encore isolées, la compréhension en cours de stabilisation et la culture collective en émergence.

Ainsi, la CUA apparaît moins comme un dispositif prescriptif immédiatement opérationnel que comme un cadre de transformation des conceptions pédagogiques, des postures professionnelles et de l'organisation institutionnelle. Sa réussite dépend d'un accompagnement durable, d'une formation contextualisée et d'un pilotage institutionnel explicite, conditions essentielles pour favoriser une école véritablement inclusive.

7 Perspectives et recommandations

7.1 Perspectives pour l'établissement

Les résultats croisés de l'enquête et du *focus group* indiquent plusieurs pistes pour la poursuite de la démarche engagée en Veveyse autour de la CUA. Bien que l'appropriation soit encore inégale, une dynamique institutionnelle semble émerger, ce qui ouvre la voie à un développement plus large, cohérent avec les travaux récents d'Alvarez (2024), Noël et Rody (2024) ainsi que les orientations du CAST (2024).

Voici donc quelques suggestions pour entrer dans la troisième phase de cette recherche :

Un déploiement progressif à l'ensemble de l'établissement, soutenu par une vision partagée et non imposée (acceptabilité), et formalisé dans les priorités institutionnelles, dans une perspective réaliste et durable.

Le renforcement des repères théoriques, notamment autour du CAST (2024), pourrait favoriser une compréhension commune et une appropriation plus cohérente du cadre, par un accompagnement institutionnel (formation continue interne).

Le développement d'espaces collaboratifs, inspirés du *focus group* ou de *Communautés d'Apprentissage Professionnel (CAP)*, semble constituer un levier central pour analyser les pratiques et soutenir l'engagement professionnel (Desmarais & Forest, 2023).

Une planification davantage anticipative, pensée collectivement, pourrait progressivement réduire la charge liée aux adaptations individuelles, comme le soulignent Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011).

Une mobilisation plus explicite des outils existants (Sénécal, Brazeau & Quiron, 2018 ; Desmarais & Rousseau, 2026), avec ***un accompagnement institutionnel*** (formation continue interne) constituent des pistes prometteuses pour soutenir la démarche.

Une collaborations avec un établissement déjà engagée dans la démarche (Noël & Rody, 2024) permettrait de mutualiser les stratégies, d'observer des pratiques concrètes et de bénéficier d'un accompagnement par les pair·e·s .

7.2 Recommandations pour une implémentation réussie

Sur la base des constats établis, plusieurs recommandations peuvent être formulées afin de soutenir une implémentation cohérente, progressive et acceptable de la CUA :

Structurer le cadre institutionnel

- Inscrire explicitement la CUA dans le projet d'établissement.
- Définir des attentes progressives, réalistes et non injonctives.
- Dédier des temps institutionnels à la collaboration et à la co-construction.

Déployer des formations ciblées

- Renforcer la connaissance du CAST (2024).
- Clarifier les distinctions entre CUA, différenciation et adaptations.
- Proposer des formations centrées sur la planification et l'anticipation inclusive.

Instaurer un accompagnement collaboratif structuré

- Développer des CAP (Desmarais & Forest, 2023).
- Poursuivre des dispositifs de type *focus groups* enseignants.
- Identifier et soutenir des personnes-ressources internes.

Soutenir la planification et l'usage d'outils partagés

- Encourager l'usage des outils existants : grilles de planification (Sénécal & al., 2018) ; ressources (Desmarais & Rousseau, 2026).
- Développer des séquences CUA adaptables.
- Organiser des temps de conception collaborative.

Adopter une démarche progressive et bienveillante

- Valoriser les pratiques intuitives existantes (Bergeron et al., 2011).
- Reconnaître la légitimité des tâtonnements et des ajustements successifs.
- Favoriser une culture professionnelle partagée centrée sur la variabilité.

Favoriser l'ouverture et la mise en réseau

- Développer des échanges inter-établissements.
- S'appuyer sur l'expérience d'écoles déjà engagées dans la CUA.
- Inscrire la démarche dans des réseaux de collaboration durables.

8 Conclusion

Au fil de cette recherche, j'ai pu mesurer à quel point la Conception Universelle de l'Apprentissage dépasse le cadre théorique que j'avais d'abord envisagé et les ajustements collectifs que j'avais jusqu'alors proposés. Ce travail m'a amenée à observer de près les cheminements, les hésitations, les élans et les doutes d'enseignant·e·s engagé·e·s dans une école qui se transforme. Il m'a aussi permis de mieux comprendre ma propre posture : celle d'une praticienne-chercheuse qui navigue entre implication et recul, entre volonté d'accompagner, envie de faire avancer, et nécessité de laisser émerger.

En entrant dans le monde de la recherche, je me suis sentie toute petite d'abord, puis grandir, grâce aux réflexions, échanges et apports théoriques, techniques ou pratiques partagés.

J'ai découvert, au travers du *focus group*, une équipe à la fois curieuse, prudente et investie. Leurs échanges m'ont rappelé que le changement pédagogique ne naît pas d'une injonction, mais d'un dialogue sincère entre les personnes, leurs valeurs, leurs expériences et leurs contraintes. La CUA est apparue comme un miroir : elle révèle autant qu'elle transforme. Elle donne un langage commun à des gestes intuitifs parfois invisibilisés, et ouvre un espace où chaque enseignant·e peut reconnaître ce qu'il ou elle fait déjà de manière inclusive.

Cette démarche m'a également confrontée à mes propres limites et convictions. J'ai compris que la CUA, pour exister réellement, nécessite plus que des outils : elle demande du temps, du soutien institutionnel, de la confiance mutuelle et une culture collaborative vivante. Elle exige, de chacun·e, l'acceptation de la variabilité des élèves, mais aussi celle des adultes — leurs rythmes, leurs représentations, leurs sensibilités.

Ce travail m'a confirmée dans l'idée que l'inclusion n'est pas un état à atteindre, mais un mouvement. Un mouvement fait de petites avancées concrètes, de retours en arrière parfois, de moments d'enthousiasme et d'autres de frustration. C'est un mouvement porteur, qui ouvre des possibles et qui, surtout, recentre l'école sur ce qu'elle devrait être : un lieu où chaque élève peut apprendre dans un cadre pensé pour chacun·e, pour tou·te·s.

En accompagnant cette équipe, j'ai senti naître quelque chose de précieux : une envie de poursuivre le chemin, sans pression, mais avec lucidité et bienveillance. La CUA n'est pas une

recette, c'est un horizon guidant, une manière de penser autrement la classe, le collectif, et l'acte d'enseigner... une lueur d'espoir.

Si je devais retenir une chose de cette recherche, c'est que la transformation ne se décrète pas, elle se construit, patiemment, ensemble. Et j'ai la conviction que l'établissement de Basse-Veveyse possède déjà de bonnes bases pour poursuivre ce mouvement vers une école plus inclusive, plus souple et plus humaine. Je me réjouis de voir, de construire, et surtout de vivre cet avenir à venir !

*Comme en navigation, le chemin parcouru éclaire moins un point d'arrivée qu'un cap à ajuster,
laissant place à l'espoir et aux possibles à venir.*

(Sénèque, s.d.).

9 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), pp. 2–9. <https://doi.org/10.57161/r2024-03-01>
- Alvarez, L., Gay, P. & Bressoud, N. (2022, 12 septembre). *Conception universelle de l'apprentissage (CUA) : développement et évaluation de la validité interne d'un questionnaire autorapporté des pratiques enseignantes* [Communication]. SSRE, Lausanne, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5976>
- Alvarez, L., Gay, P. & Bressoud, N. (2025). *Conception universelle de l'apprentissage (point de vue des enseignant-es)*. Questionnaire de recherche sur la Conception Universelle de l'Apprentissage. [Conception universelle de l'apprentissage \(point de vue des enseignant-es\)](#)
- APF France handicap, Groupe SEB, & CNSA. (2020). *Good Design Playbook : Guide de bonnes pratiques pour la conception d'objets et de services accessibles à toutes et à tous*. p.18.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 5-18.
- Ayer, G. & Morand, R. (2024). La Conception universelle de l'apprentissage dans le contexte suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(3), pp. 41-47. <https://doi.org/10.57161/r2024-03-05>
- Beaulieu, M., Gagné, A., Beaucher, C., Dubeau, A. & Mongeon, M. (2021). *Défis et ajustements des enseignant-es de la formation professionnelle confrontés à la pandémie de COVID-19*. Initio, 9 (1) p. 59.
- Belleau, J. (2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Blanchette Sarrasin, J. & Masson, S. (2017). Connaître les neuromythes pour mieux enseigner. *Enjeux pédagogiques*, 28, pp. 16-18. [Blanchette2017.pdf](#)
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), pp. 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF.
- CAST (2018). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) et le cerveau apprenant*. Wakefield, MA : Auteur. Consulté le 7 août 2025 sur <https://www.cast.org/resources/tips-articles/udl-learning-brain-neuroscience/>

- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [Graphic organizer]. Consulté le 15 avril 2026 sur <https://udlguidelines.cast.org>
- Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2024–2025). *Pédagogie spécialisée – Informations et indicateurs*. <https://www.ciip.ch/Document/Pedagogie-specialisee/2176>
- Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2023). *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. <https://portail.ciip.ch/per/pages/242>
- Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2024). *150 ans d'instruction primaire obligatoire dans la Constitution*. <https://www.edk.ch/fr/la-cdip/actualites/20240529>
- Coste, A. (2024). La conception universelle de l'apprentissage peut-elle fertiliser la communauté éducative inclusive ? Dans Pombet, T., Serina-Karsky, F., & Mutuale, A. (Dir.), *De la communauté éducative inclusive : penser et construire des institutions inclusives*. pp. 293-298. L'Harmattan.
- Cycle d'Orientation de la Veveyse (COV). (2025). *Liste des enseignants du Cycle d'Orientation de la Veveyse*. Consulté le 26 novembre 2025 sur https://fm.cov.ch/fmi/webd/www_cov_ch.fmp12?script=contacts
- Darbellay, V. J. (2024, 6 novembre). *Conférence de presse SER-SSP du 22 mai 2024 : Enquête romande sur l'école à visée inclusive*. Syndicat des Enseignantes et Enseignants de Suisse Romande. <https://le-ser.ch/conference-de-presse-ser-ssp-du-22-mai-2024-enquete-romande-sur-lecole-visee-inclusive/>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), pp. 33–64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Desmarais, M.-É. & Forest, M.-P. (2023). Communautés d'apprentissage professionnelles auprès du personnel enseignant au primaire en contexte francominoritaire : Moyen prometteur pour faciliter la mise en œuvre de la pédagogie universelle. *Éducation et Francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100071ar>
- Desmarais, M.-É. & Rousseau, N. (2026). *La conception universelle de l'apprentissage: Mettre en œuvre une pédagogie flexible et inclusive*. Presse de l'Université du Québec.
- Desmarais, M. É., Rousseau, N. & Stanké, B. (2020). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), pp. 918-952.
- Dussault, M., Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du *Teacher efficacy scale*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), pp. 181–194. <https://doi.org/10.7202/000313ar>

- Dutoit, M. & Bouverat, C. (2025, 25 août). *La conception universelle de l'apprentissage*. [Présentation Genially]. Journée pédagogique, Univers@lle, Châtel-St-Denis. <https://view.genially.com/67ac67a9e5a5c13272808d25>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) : Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion*. *Exceptionality Education International*, Vol. 21, No. 3, pp. 50–65. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7682/6298>
- Fougeyrollas, P. & Réseau international sur le processus de production du handicap. (2018). *Classification internationale: modèle de développement humain - processus de production du handicap (MDH-PPH)*. Réseau international sur le processus de production du handicap RIPP. H.
- Gauthier, C. & Bissonnette, S. (2025). *Enseignement explicite et données probantes: 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*. Chenelière éducation.
- Gentaz, É. (2023). *Comment, en pratique, favoriser les apprentissages ? : Lecture - écriture - orthographe - mathématiques - attention - émotions : Quid de l'enseignement explicite ou socioconstructiviste et du design participatif ?* ANAE.
- Grant, K. & Perez, L. (2018). *Dive into UDL: Immersive Practices to Develop Expert Learners*. Portland, OR: ISTE (International Society for Technology in Education).
- Gremion, F. & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. In Miserez-Caperos, C., Steffen, G., & Chatelain, N. (Dir.), *Interagir dans la diversité à l'école : Regards pluriels*. pp. 15-27. HEP-BEJUNE.
- Guo, P. & Wang, Z. (2025). Implementation fidelity of universal design for learning and effects on student achievement, engagement and belonging. *Scientific Reports*, 15(45430). <https://www.nature.com/articles/s41598-025-30079-1>
- Lanners, R. (2018). *Le concordat sur la pédagogie spécialisée souffle ses dix bougies*. [https://ojs.szh.ch/revue/article/view/61/pdf \[cfhe.org\]](https://ojs.szh.ch/revue/article/view/61/pdf_cfhe.org)
- Lanners, R. (2025). *L'intégration avant la séparation selon nos statistiques*. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 15(2), pp. 1–15. <https://ojs.szh.ch/revue/article/download/1545/2204>
- Martin, M., Dimitrova, N., Ray-Kaesler, S. Langwieser, L., Serry, S, Chamam, S. & Forcella, A. (2025). *Diversité et réussite dans l'enseignement supérieur: Conseils pour la communauté étudiante, enseignante et les directions*. <https://www.hetsl.ch/lad-qr/>
- Meier-Popa, O. & Ayer, G. (2021). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. 2e édition, p. 76. EDITION SZH/CSPS.
- Microsoft. (2026). *M365 Copilot* [Modèle de langage IA]. <https://www.microsoft.com/copilot>

- Miquel, M.-C. (2024). *La plasticité cérébrale au cœur des neurosciences*. Académie des Sciences, Inscriptions et Belles-Lettres de Toulouse. https://www.academie-sciences-lettres-toulouse.fr/fonds_documentaire/archive/21eme/2024/17_MC%20Miquel.pdf
- Noël, I. (2023, 21 août). *Vers le déploiement de la CUA dans les écoles : quel rôle pour les enseignantes et enseignants spécialisé-e-s ?* [Conférence] Séance de rentrée ES, Bicubic, Romont.
- Noël, I. & Rody, C. (2024). Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : "On n'a pas le plan d'avance!" *Revue hybride de l'éducation*. 2024, vol. 8, no. 1, pp. 1-16. <https://sonar.rero.ch/global/documents/328150>
- Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York : ONU. [ohchr.org](https://www.unhcr.org)
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Primeo (2025). *Liste des enseignants primaires de l'arrondissement 8*. Consulté le 26 novembre 2025 sur <https://appls.edufr.ch/primeo/#/lists>
- Ramel, S. & Vienneau, R. (2016). Des concepts de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire à celui de la pédagogie inclusive. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, pp. 15-32. De Boeck Supérieur.
- Règlement de la Loi sur la Scolarité obligatoire (RLS). (2016/2023). https://bdlf.fr.ch/app/fr/change_documents/2289
- Réseau international sur le Processus de production du handicap. (2018, 30 mai). *Historique du modèle - RIPPH*. RIPPH. <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/historique-du-modele/>
- 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* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/332733>
- Sanchez, S. (2025, 26 août). « Avec ces outils, on diminuera le nombre d'élèves en difficulté ». Les enseignants veveysans ont planché sur une méthode d'apprentissage promue par l'Unesco. *La Liberté*. <https://www.laliberte.ch/articles/regions/veveyse/les-enseignants-a-lecole-de-la-diversite->
- Senécal, I., Brazeau, C. & Quirion, I. (2018). *La pédagogie inclusive: Conception universelle de l'apprentissage*.
- Sénèque. (s.d.). *Lettres à Lucilius* (P. Veyne, Trad. 1993). Gallimard. (Œuvre originale publiée vers 63-65).

- Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF). (2026). FR.ch. <https://www.fr.ch/dfac/senof>
- Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM). (2026). *Présentation du SESAM*. État de Fribourg. <https://www.fr.ch/dfac/sesam>
- Serry, S. & Sylvestre, E. (2024). *La conception universelle de l'apprentissage*. UNIL. https://enseigner.unil.ch/ressources/wp-content/uploads/CSE_IAN-7_inclusion.pdf
- Simon, S.-M. (2024). Paroles d'enseignants autour de l'inclusion scolaire en France et au Québec. *Espaces Linguistiques*, (8). <https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.815>
- Tran, L. (2025, 2 octobre). *Vers une éducation inclusive & # 160 ; : dates clés et perspectives*. Consulté le 25 mars 2026 sur Insieme Blog. <https://blog.insieme.ch/fr/petite-enfance-et-ecole/vers-une-education-inclusive-dates-cles-et-perspectives/>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique : mythes et réalités*. Retz.
- Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Academia.
- Tremblay, P. & Leblanc, M. (2021). Enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires dans les établissements scolaires ordinaires : travail collaboratif et identité réinterrogés. In T. Assude, G. Pelgrims & J.-M. Perez, (Eds.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. p. 126 Edition SZH/CSPS.
- Tremblay, S., Turcotte, P. & Lebeau, F. (n.d.). *Questionnaire diagnostique « Êtes-vous CUA ? »* <https://pcua.ca/etes-vous-cua?view=application>
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, Espagne. unesdoc.unesco.org
- Van Der Maren, J.-M. (2014). Chapitre 2. Les recherches en éducation : les enjeux et les approches. *La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para)médical, travail social*, pp. 33-65. De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628-page-33?lang=fr>
- Vidal, C. (2012). *La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie*. Spirale, 63(3), 17–22. <https://shs.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-17?lang=fr>
- View of The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIER). (2011). *Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion*. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7682/6298>
- Vygotski, L.-S. (1934), Traduction de Sève, F. (Dir.) (2019). *Pensée et langage. La Dispute*. <https://doi.org/10.3917/disp.vygot.2019.01>.
- Wetter, T. (2025). *Principes de la CUA*. Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée. <https://szh.ch/fr/themes/conception-universelle-de-l-apprentissage/principes-de-la-cua>

- Wilkinson, S. (1999). *Focus groups: A feminist method*. *Psychology of Women Quarterly*, 23, pp. 221–244. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00355.x>
- Zhang, L., Carter Jr, 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(35). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>

10 Annexes

Annexe 1 – Systèmes écologiques selon Bronfenbrenner (1979)

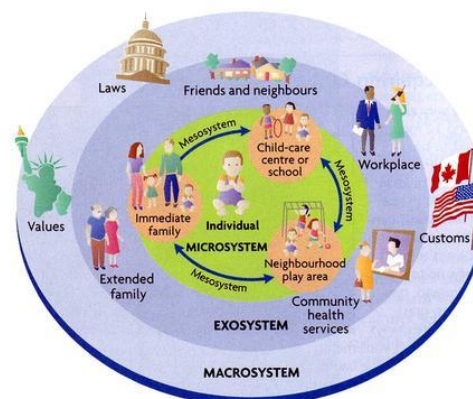
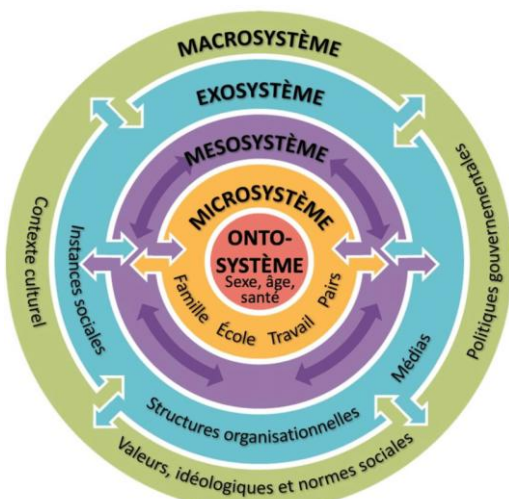


Figure 1. Bronfenbrenner's ecological systems theory (in Berk & Roberts, 2009, p.28)

Reproduit de Beaulieu, M., et al. (2021, 59).

Annexe 2 – Corps enseignant du district de la Veveyse

Corps enseignant du district de la Veveyse (8 ^e arrondissement de l'inspectorat des écoles du canton de Fribourg) Chiffres pour l'année scolaire 2025-2026				
1H		42	Cycle 1 99 Titulaires 155 Cycle 2 96	Primaire* 196
2H				
3H	29	57		
4H	28			
5H	29	54		
6H	25			
7H	22	42		
8H	20			
Non titulaires	AC - Appuis		12	Total 275 Certain·e·s enseignant·e·s interviennent dans plusieurs classes ou assurent plusieurs fonctions.
	Enseignants spécialisés MAO – MAR – FLS		27	
Enseignants titulaires et de branche			36	
9H			31	
10H	Enseignants remplaçants		1	
11H	Enseignants spécialisés MAO – MAR – FLS		13	
				Secondaire 1** Cycle 3 79

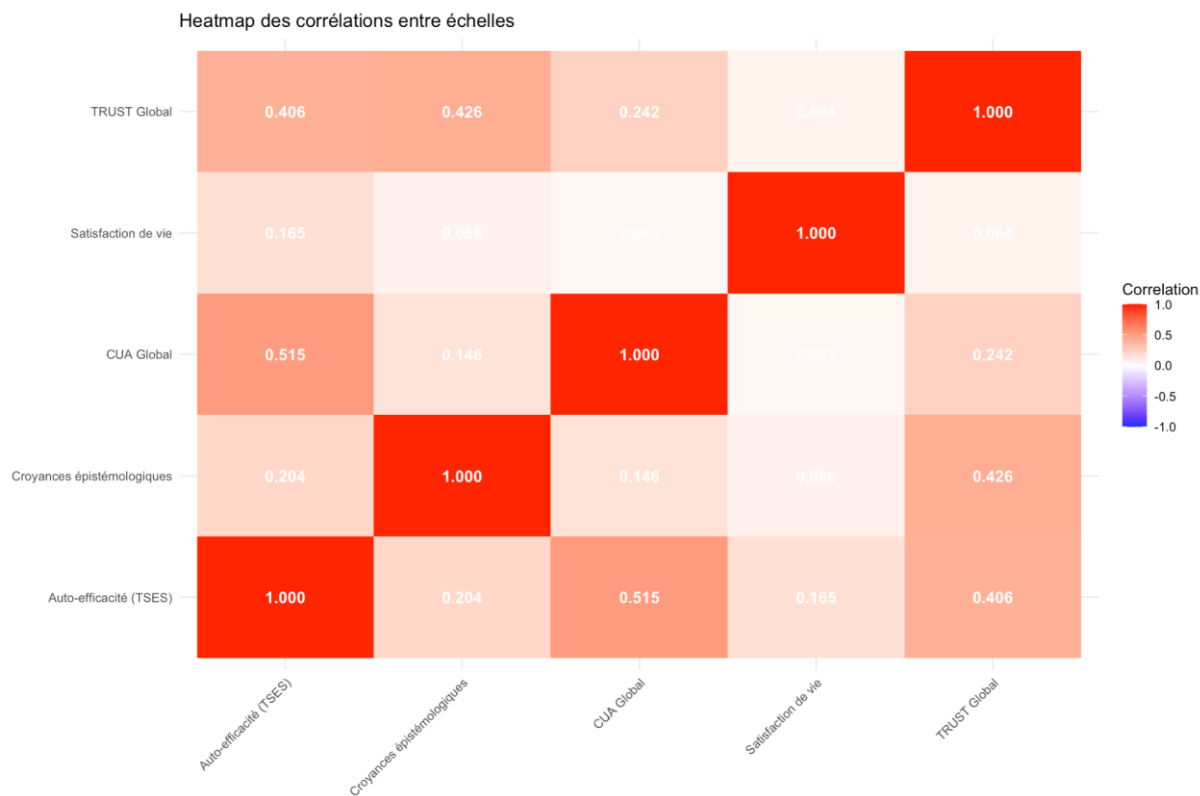
Élaboré par l'auteure à partir de Primeo* (2025). Liste des enseignants primaires de l'arrondissement 8.

Consulté le 26 novembre 2025 sur <https://applis.edufr.ch/primeo/#/lists> ;

COV** (2025). Liste des enseignants du Cycle d'Orient de la Veveyse.

Consulté le 26 novembre 2025 sur https://fm.cov.ch/fmi/webd/www_cov_ch.fmp12?script=contacts

Annexe 3 – Corrélations inter-tests



Reproduit à partir de « Heatmap des corrélation entre échelles » par Alvarez, Gay & Bressoud (2025).

Annexe 4 – Validation de qualité

Contrôles de qualité

Échelle	Plage_attendue	Statut
CUA	1-4	Validé
Croyances épistémologiques	1-6	Validé
TSES	1-9	Validé
Satisfaction de vie	1-7	Validé
TRUST	1-5	Validé

Contrôles de qualité des données par échelle

Tous les contrôles de qualité sont validés. Les données respectent les plages de valeurs attendues pour chaque échelle.

Note : Cette analyse de qualité est basée sur un échantillon de 241 répondants. Les données ont été nettoyées le 26/09/2025 selon les spécifications du wiki (docs/wiki.md).

Reproduit à partir de « Contrôles de qualité » par Alvarez, Gay & Bressoud (2025).

1^{er} Focus Group CUA

ME septembre 202

1° remercier les participants pour leur présence

2° rappel des conditions :

- 1h d'échange → 3 focus groups puis poursuite de la réflexion hors contexte Master
- enregistrements vidéo confidentiels → relai év. à la direction,
- pour moi aussi novice en la matière, pas une experte CUA, formation à ce sujet en 2022 et 2024, piste intéressante pour les élèves en difficultés dans une visée inclusive
- pas de juste ou faux → intérêt de comprendre
- pour m'assurer que chacun.e puisse s'exprimer, par moment je couperai...
- questions ?

3° échange :

Un mois après la journée pédagogique où l'on vous a présenté les lignes directrices de la CUA :

- Que ce que la CUA vous évoque ? Spontanément, avez-vous envie de dire quelque chose à propos de la CUA ?
- ➔ Ev. proposer la grille CAST pour se remettre en mémoire les grandes lignes de la CUA
- Est-ce que vous vous êtes dit « ça, je fais déjà » ? Y a-t-il des principes de la CUA que vous mettez déjà en œuvre ?
- Si oui, lesquels ?
- Avec quels résultats ?
- Qu'est-ce qui t'a permis de mettre ça en place ?
- Quel serait le risque de faire autrement ?
- Qu'est-ce qui t'empêcherait de le faire ?
- Peux-tu nous donner un exemple ?
- Peux-tu décrire une situation où ça (n') a (pas) fonctionné ?
- Quand, qui, comment, où, ... ?
- Qu'est-ce qui te fait dire, penser que ... ?

4° Conclusion

5° Choix date du prochain FG fin novembre-début décembre

2^e Focus Group CUA

JE décembre 202_

1° remercier les participants pour leur présence

2° rappel des conditions cadre :

- ~1h d'échanges enregistrés (PLAUD) et filmés (ordi) ;
- Résumé de séance transmis aux participants à la direction, et posté sur TEAMS pour l'établissement ;
- Confidentialité dans le cadre de mon travail de recherche
- Mon rôle de chercheuse et médiatrice
- Questions ?

3° échange :

Un mois après la journée pédagogique où l'on vous a présenté les lignes directrices de la CUA, **deux mois après notre 1^{er} FG et un mois réception du résumé de séance complété d'apports théoriques demandés, ...**

- Où en êtes-vous avec la CUA ?

Ev. Reprendre le résumé de séance pour se remettre en mémoire les grandes lignes de notre FG précédent

- Avez-vous besoin d'éclaircissement ?

• Avez-vous pu expérimenter de nouvelles pratiques, relever de nouveaux défis ?

• Si oui, lesquels ?

- Avec quels résultats ?
- Peux-tu décrire une situation où ça (n') a (pas) fonctionné ?
- Qu'est-ce qui t'a permis de mettre ça en place ?
- Peux-tu nous donner un exemple ?
- Quand, qui, comment, où, ... ?

• Si non, qu'est-ce qui t'a empêché de le faire ?

- Quel serait le risque de faire autrement ?

- Qu'est-ce qui te fait dire, penser que ... ?

• Dans un monde idéal, ta classe avec la CUA, elle ressemblerait à quoi ?

- De quoi aurais-tu besoin pour y parvenir ?
- Qu'est-ce qui pourrait empêcher cet idéal ?

- Y a-t-il des questions en suspens ?

4° Conclusion

5° Choix date du prochain FG début février

3^e Focus Group CUA

ME février 202.

1° remercier les participants pour leur présence

2° rappel des conditions cadre :

- ~1h d'échanges enregistrés (PLAUD) et filmés (ordi) ;
- Résumé de séance transmis aux participants à la direction, et posté sur TEAMS pour l'établissement ;
- Confidentialité dans le cadre de mon travail de recherche
- Mon rôle de chercheuse et de médiatrice
- Questions ?

3° échange : A l'issue de notre séance du mois dernier, il a été évoqué :

1. **La poursuite et l'approfondissement des expérimentations individuelles**, en ciblant éventuellement un principe précis de la CUA.

- Qui a eu l'occasion d'expérimenter de nouvelles pratiques, relever de nouveaux défis ?
- Lesquels ? Peux-tu nous raconter brièvement ?
 - Quand, qui, comment, où, ... ?
 - Avec quels résultats ?
 - Qu'as-tu constaté de nouveau, ou confirmant ou non ... (facilitateurs, obstacles, postures E-é, ...)
- Si non, qu'est-ce qui t'a empêché de le faire ?
- Avez-vous besoin d'éclaircissement ? Y a-t-il des questions en suspens ?

Ev. Reprendre les résumés de séance pour se remettre en mémoire les grandes lignes des FG précédents

2. **L'ouverture vers un partage institutionnel**, visant à permettre à l'ensemble de l'établissement de bénéficier des pratiques testées et de leur analyse.

- Comment imaginez-vous cela ?
 - But ? Quoi ?
 - Comment ? Forme de la diffusion ?
 - Quand ? Planification...
 - Qui ? Rôle du groupe, de la direction
 - Ressources ? internes - externes
 - ...
- Qu'est-ce qui te faire dire que... ?
- Qu'est-ce qui pourrait soutenir / faire obstacle à ... ?
- Si je comprends bien, ... (reformulation, comparaison, ...)

4° Conclusion, remerciements

5° Choix date de la prochaine séance (hors FG)

Annexe 6 – Corps enseignant de Basse-Veveyse

Corps enseignant de l'Etablissement scolaire de Basse-Veveyse (8 ^e arrondissement de l'inspectorat des écoles du canton de Fribourg)				
Chiffres* pour l'année scolaire 2025-2026				
1H		12	Cycle 1 25	TOTAL 56 certain·e·s enseignant·e·s interviennent dans plusieurs classes ou assurent plusieurs fonctions
2H				
3H	8	13	Titulaires 44	
4H	6			
5H	8	13		
6H	5			
7H	6	10	Cycle 2 23	
8H	5			
Non titulaires	AC	5	14	
	Appuis - FLS	3		
	ES MAO – MAR	6		

Élaboré par l'auteure à partir de Primeo (2025). *Liste des enseignants de l'Etablissement Basse-Veveyse.*
Consulté le 26 novembre 2025 sur <https://appls.edufr.ch/primeo/#/lists>

Annexe 7 – Echantillon Focus Group

Participant·e ³⁶	Genre	Fonction	%	Degré	Formation	Expérience
Aline	F	Titulaire	60	3H	BAEP HEP FR	8
Axelle	F	Titulaire	80	4H	BAEP HEP FR	5
Marie	F	Titulaire	40	5H	BAEP HEP FR	0
Luc	M	Titulaire	100	6H	DEEP ENC 1 FR	23
Justine	F	AC	70	3-8H	DEAC ENC VD	27
Isabelle	F	ES	70	1-8H	MAES Uni FR	28

Élaboré par l'auteure (2025)

³⁶ Tous les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt, afin de garantir l'anonymat des participant·e·s et la confidentialité de leurs propos.

Focus groups et protection des données

Infos focus group

Un focus group est une méthode de recherche qualitative qui consiste à réunir un petit groupe de participant·es (6 enseignant·es d'Attalens dans notre cas) pour discuter d'un sujet spécifique (ici, la Conception Universel de l'Apprentissage) sous la direction d'un modérateur (moi, Stefania Czerwinska).

L'objectif principal pour moi, est de recueillir vos avis, perceptions sur le concept de la CUA, en favorisant les échanges et les débats entre vous, participant·es, pour dégager des idées et des perspectives approfondies sur la mise en place de la CUA en Basse-Veveyse.

L'intérêt, pour vous participant·es, est de pouvoir exprimer vos idées, craintes, motivations et besoins quant à la mise en œuvre de la CUA dans nos classes et permettre ainsi de faire entendre votre voix.

Nous nous rencontrerons 3 x durant l'année scolaire : fin septembre – début octobre, fin novembre – début décembre et fin janvier – début février, et chaque séance durera environ 1 heure.

Afin de récolter les données, j'enregistrerai et filmerai les échanges qui seront ensuite transcrits et analysés. Moi, soussignée Stefania Czerwinska, garantis que ces données seront utilisées de manière anonyme à des seules fins de recherches dans le cadre de mon travail de Master en pédagogie spécialisée.

Par votre signature, vous acceptez les conditions précisées ci-dessus.

Infos personnelles, date et signature du·de la participant·e

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Signature :

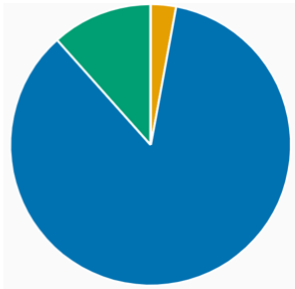
Date :

Le 11 septembre 2025

Stefania Czerwinska

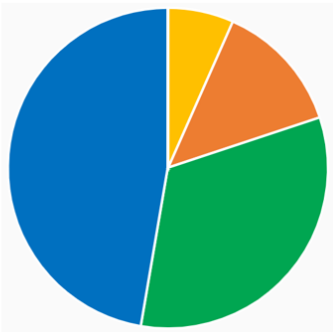
A. Répartition par statut professionnel

Statut professionnel	Effectif <u>n</u>	Pourcentage %
Activités Créatrices	7	2.9
Généraliste	206	85.5
Spécialisé	28	11.6
Total	241	100



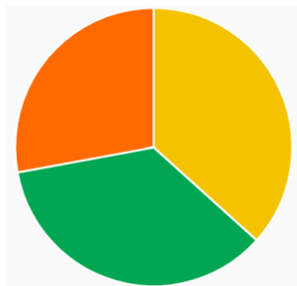
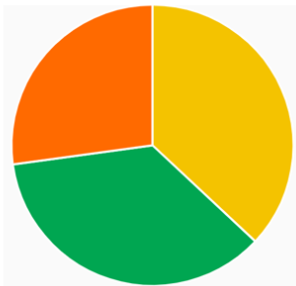
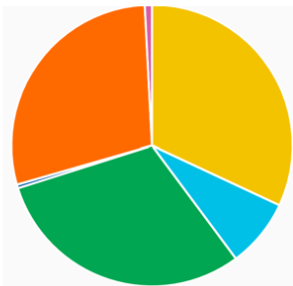
B. Répartition par années d’expérience

Années d’expérience	Effectif <u>n</u>	Pourcentage %
< 2 ans	16	6.6
2 à 5 ans	32	13.3
6 à 15 ans	79	32.8
> 15 ans	114	47.3
Total	241	100



C. Répartition par cycle d’enseignement

Cycle	<u>n</u> effectif	%	<u>n</u> additionné	%	<u>n</u> équivalent	% Pondéré
Cycle 1	77	32.4	99	37.0	92	36.7
Cycles 1 & 2	19	7.9				
Cycle 2	73	29.9	95	35.8	89	35.5
Cycles 2 & 3	1	0.4				
Cycle 3	69	28.6	72	27.2	70	27.8
Cycles 1-2-3	2	0.8				
Total	241	100	266	100	241	100



Élaboré par l’auteure avec l’assistance d’IA M365 Copilot (Microsoft, 3 mars 2026).