



# **Structure d'un cours générique relatif à l'intégration de la diversité culturelle dans l'enseignement supérieur.**

## **Cours de perfectionnement ou de développement professionnel continu (CPPC) à destination des acteurs de l'enseignement supérieur.**



Éditeur : eucen, Barcelone, Espagne, 2018, <http://www.eucen.eu>

Auteurs : Timo Halttunen, Kia Lundqvist et Emmanuel Acquah au nom du comité de rédaction du consortium HE4u2 : George Zarifis, Françoise de Viron, Carme Royo, Francesca Uras

Conception, composition et mise en page : Jordi Sánchez

Citation : Halttunen, T, Lundqvist, K, Acquah, E au nom du consortium HE4u2 (Ed.) (2018) : *Continuing Professional Development Course for Integrating Cultural Diversity in Higher Education*

© Le consortium HE4u2, 2018

Une version électronique du présent document est disponible sur le site du projet <http://he4u2.eucen.eu>

Le cours en ligne complet, assorti des différents modèles de cours testés, est accessible à partir de <http://moodle.eucen.eu/>

Le projet HE4u2 (562237-EPP-1-2015-1-BE-EPPKA3-PI-FORWARD) est financé avec l'aide de la Commission européenne. La présente publication reflète uniquement les vues des auteurs. La Commission européenne ne peut être tenue responsable d'une forme quelconque d'utilisation des informations contenues dans la publication.

Ce document peut être utilisé et copié librement à des fins non-commerciales, à condition d'indiquer la source.

Le consortium HE4u2 : [eucen](http://www.eucen.eu) (Belgique), Université Catholique de Louvain (Belgique), Maynooth University (Irlande), université de Turku (Finlande), université Aristote de Thessalonique (Grèce), université de Porto (Portugal), université de Vienne (Autriche), Gutenberg-Universität Mainz (Allemagne)

## SOMMAIRE

Avant-propos – Opter pour la diversité dans la pédagogie universitaire .....	3
Introduction .....	5
Fondements éducationnels de ce cours .....	7
Conception du cours .....	9
Groupe cible .....	10
Durée – temps et longueur.....	11
Contenu – compétences interculturelles en matière d’apprentissage et d’enseignement .....	13
Activités et devoirs utilisés dans la phase pilote.....	18
Évaluation de l’apprentissage.....	19
Ressources dont l’université doit disposer .....	20
Niveau et champ d’application de l’apprentissage .....	21
Littérature .....	23
Annexe 1 - Compilation de la conception du cours .....	25
Annexe 2 - Compétences attendues de la part des acteurs .....	27



## Avant-propos – Opter pour la diversité dans la pédagogie universitaire

*Des courants de migration et de mondialisation induisent une diversification croissante des sociétés européennes. Il s'agit d'un processus aux effets multifacettes. Et l'enseignement supérieur est un domaine où ces effets s'amplifient et nécessitent une attention plus particulière.*

Les institutions d'enseignement supérieur (IES) sont confrontées à la nécessité de gérer la diversité, tant de leurs étudiants que de leur acteurs. Cette évolution est un effet naturel d'options stratégiques qui visent à accroître l'internationalisation et la mobilité au sein des universités. Toutefois, la diversité ne se limite pas à la réception d'étudiants et d'enseignants internationaux. En effet, il faut des stratégies et méthodes d'apprentissage inclusives pour répondre aux besoins des étudiants et enseignants de l'IES d'origine migrante et qui résident dans la communauté.

Ce document décrit la structure d'un cours générique de perfectionnement professionnel continu (CPPC). Il vise à inspirer le lecteur et à lui apporter des idées sur le plan de l'organisation de la formation des acteurs des institutions de l'enseignement supérieur, en vue de promouvoir l'enseignement inclusifs au sein des institutions européennes d'enseignement supérieur. Cette structure de cours générique peut être adaptée à tout environnement institutionnel, régional ou national, en suivant les expériences des concepteurs du cours lors des phases pilotes dans leurs universités. Ces expériences sont présentées sous forme d'exemples, dans le cadre de la structure du présent cours.

Cette structure de cours générique a été créée par le projet européen *HE4u2 – Intégrer la diversité culturelle à l'enseignement supérieur*, financé par le programme Erasmus+ de l'Union européenne. Le projet est coordonné par l'*European University Continuing Education Network* (eucen – Réseau universitaire européen pour l'éducation continue). Les institutions suivantes participent au projet (partenaires) :

- Université catholique de Louvain, Belgique ;
- Université de Maynooth University, Irlande ;
- Université de Turku, Finlande ;
- Université Aristote de Thessalonique, Grèce ;
- Université de Porto, Portugal ;
- Université de Vienne, Autriche ;
- Université Johannes Gutenberg, Mainz, Allemagne.

Le projet HE4u2 promeut l'enseignement inclusif au sein des institutions européennes d'enseignement supérieur. Il met l'accent sur les expériences et les besoins des étudiants migrants.



## Introduction

*La structure de cours générique est un outil conçu pour la formation des acteurs universitaires et non-universitaires des IES (chargés de cours, mentors, formateurs, personnel administratif, etc.) qui travaillent directement avec des étudiants **migrants, réfugiés ou issus d'une minorité ethnique**. Il s'agit **d'inspirer le lecteur et de lui donner des exemples** sur la manière de faciliter l'enseignement inclusifs dans le cadre de l'enseignement supérieur. La structure présentée ici se fonde sur la conception et les phases de cours pilotes de perfectionnement professionnel continu (CPPC) passé au banc d'essai des sept universités partenaires du projet HE4u2. À partir de ces expériences, des retours obtenus et d'autres rapports produits dans le cadre du projet HE4u2, le présent document vise à aider les universitaires, conseillers et personnels administratifs dans la conception du cours de développement professionnel qu'ils souhaitent développer dans leur université (CPPC).<sup>1</sup>*

Cette structure générique est illustrée par divers éléments et exemples pratiques, provenant des cours CPPC testés par les partenaires du projet au sein de leurs institutions universitaires. Les résultats de la phase pilote du cours peuvent être considérés comme des exemples utiles pour développer des stratégies et des environnements inclusifs. Les missions pratiques et les méthodes d'évaluation présentées donnent des idées sur la manière d'élaborer et de produire un cours de formation continue, fondé sur les principes éducationnels décrits dans ce document.

Nous partons de l'hypothèse que ce cours répond aux besoins de perfectionnement des acteurs des IES qui disposent déjà des fondements de l'enseignement et de la pédagogie dans un cadre universitaire, même au niveau débutant, ou qui disposent d'une expérience dans l'aide et la communication en milieu étudiant d'origine migrante ou issu d'une minorité ethnique. Le cadre conçu pour évaluer les connaissances, aptitudes et compétences préalables des acteurs des IES en matière d'enseignement inclusif se trouve dans la partie « Ressources » du présent document.

Les fondements théoriques de ce cours proviennent des *Analyses transversales et conclusions*, prises dans la littérature et les exemples de bonnes pratiques collectés par les partenaires (Menezes et al., 2016) durant les phases antérieures du projet HE4u2. La littérature et les exemples de pratiques intéressantes ont servi à la conception des cours pilotes ainsi que du présent cours final.

<sup>1</sup> Veuillez noter la signification des termes suivants, adoptée dans le présent guide :

« l'organisateur de cours PPC » ou « enseignant » est appelé ici **formateur de cours PPC** ou **formateur**  
« groupe cible de cours PPC » ou « présents » sont appelés ici **participants**  
les « étudiants » ou « apprenants » sont appelés ici **étudiants IES** ou **étudiants**  
les « enseignants universitaires » ou « enseignants IES » sont appelés ici **enseignants**

Les acquis d'apprentissage escomptés (ILO) du cours générique s'inspirent des résultats d'une consultation en ligne conduite par le projet HE4u2. Cette consultation cherchait à réunir des expériences et des retours d'étudiants migrants et d'étudiants issus de minorités ethniques, présents actuellement dans les universités partenaires. À partir d'une approche de la recherche fondée sur les méthodes mixtes, la consultation a aussi bien fait appel aux questions quantitatives que qualitatives pour informer la structure et le contenu de la conception du cours. **Les résultats de la consultation se trouvent sur le site du projet.**<sup>2</sup>

Une autre contribution du projet qui peut s'avérer être une source pour la conception d'un cours CPPC est le document *Creating intercultural learning environments - Guidelines for staff within higher education institutions* (Fitzsimons et al., 2017) relatif à la sensibilisation des acteurs de l'enseignement supérieur soutenant le développement d'une approche inclusive dans ces espaces éducatifs. Ce document est disponible sur le site internet du projet.

Par ailleurs, les partenaires HE4u2 ont collecté des documents de politiques européennes, nationales, régionales et institutionnelles dans les pays des partenaires. Ils ont analysé ces documents pour identifier comment ces politiques et stratégies contribuaient au développement d'espaces éducatifs d'enseignement supérieur plus inclusifs. Le projet a produit un rapport concernant la dimension politique, où figurent des recommandations pour les politiques éducationnelles européennes. La figure 1 présente un résumé visuel de la séquence des résultats du projet.

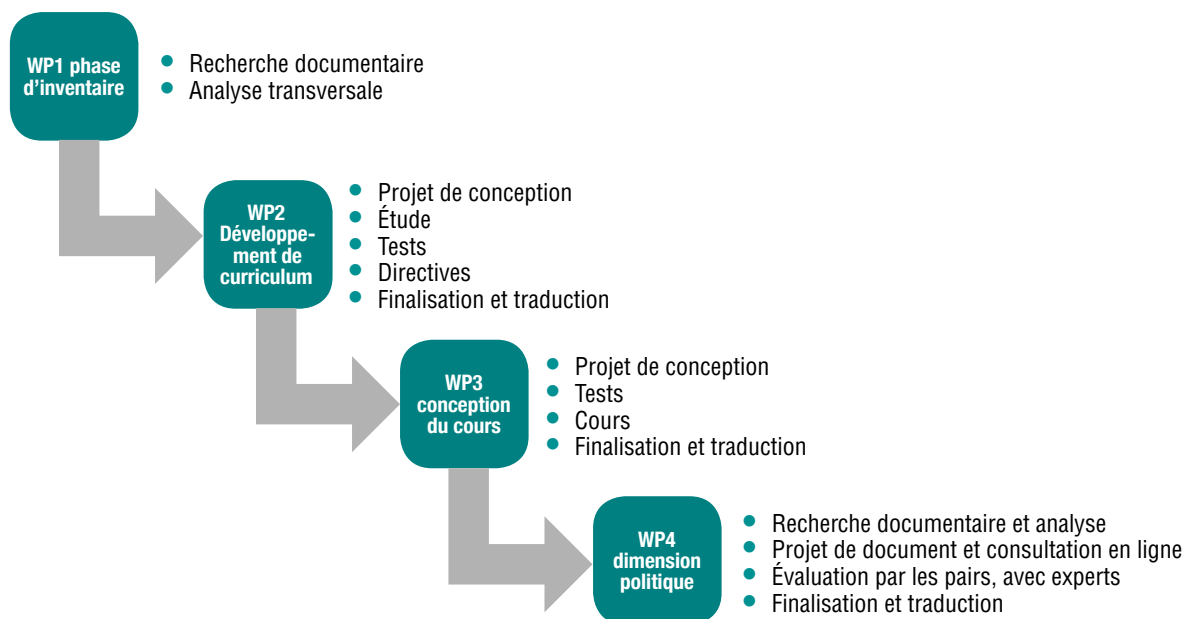


Figure 1 : Structure des ensembles de tâches et livrables du projet HE4u2 (Royo, Uras 2016)

<sup>2</sup> <http://he4u2.eucen.eu>



## Fondements éducationnels de ce cours

*L'enseignement culturellement inclusif vise à la mise en place d'un espace d'apprentissage ouvert à tous. En effet, l'internationalisation et la diversification des classes de l'enseignement supérieur obligent universitaires, conseillers et personnel administratif à développer en conséquence les pédagogies et cursus existants.*

L'enseignement culturellement inclusif vise notamment à établir des liens entre l'apprentissage universitaire et les milieux d'origine des étudiants. Du point de vue des acteurs des IES, ce type d'enseignement peut impliquer :

- la conscience de ses propres origines culturelles et l'intérêt pour d'autres cultures, ainsi que la diversité culturelle ;
- un changement de cadres de référence culturels ;
- un changement d'attitude et de propositions destinées aux minorités ;
- l'utilisation des patrimoines culturels, cadres de référence et styles de performance des diverses origines ethniques des étudiants, en tant que ressources de facilitation et enrichissement du processus d'apprentissage de tous.

Dans l'enseignement culturellement inclusif, les acteurs de l'IES s'efforcent de comprendre les effets de la culture sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Par acteurs de l'IES nous entendons les professeurs (assistants, associés, ordinaires), chargés de cours, conseillers et collaborateurs scientifiques. Toutefois, l'enseignement culturellement inclusif est aussi affecté par les autres membres du personnel. En effet, tous les acteurs de l'IES participent à cet environnement et la conception d'un cours de formation continue doit prendre en compte la diversité de leurs besoins.

Dans cette optique, la phase pilote effectuée par les partenaires a produit un résultat important : la conscience de la nécessité absolue de tenir compte des spécificités de la culture organisationnelle de l'université ou de l'IES où se déroulera le cours, ainsi que du contexte sociopolitique et socioculturel du pays. Le passé colonial de nombreux pays européens oblige, par exemple, à aborder le sujet de la décolonisation dans les cursus. Par ailleurs, nous observons que le cours doit tenir compte au maximum des besoins et des attentes de tout le public auquel il s'adresse.

### **Concevoir une liste de principes éducationnels en tant que « cases à cocher » :**

- principes d'enseignement et d'apprentissage culturellement inclusifs ;
- spécificités de la culture organisationnelle de l'université ;
- spécificités du contexte sociopolitique et socioculturel du pays ou de la région ;
- besoins et attentes des acteurs ciblés, y compris la diversité de leur rôle ou position.



## Conception du cours

*Définir le groupe cible, le contenu, la durée et la longueur ainsi que le niveau d'étude d'un cours : voilà les premières étapes usuelles de la création d'un cursus, dans toute forme d'enseignement. L'élaboration d'un ensemble d'acquis d'apprentissage escomptés (ILO), fondé sur une approche orientée compétences, permet de délimiter les contours du processus d'apprentissage ainsi que la mesure des objectifs de l'apprentissage.*

Pour concevoir efficacement un cours, il faut commencer par comprendre le groupe cible et les participants.

Dans notre cas, il s'agit de connaître les acteurs de l'IES, et d'être conscient du type d'apprentissage que nous espérons/voulons réaliser. En conséquence, il faut répondre aux questions suivantes :

- Qui sont les participants au cours PPC ?
- Quels sont les besoins des participants ?
- Que voulons-nous que les participants apprennent ?
- De quelle manière allons-nous évaluer les acquis de l'apprentissage ?

En ce qui concerne le groupe cible du cours de perfectionnement ou développement professionnel continu, il faut répondre à la série de questions suivantes :

- Le cours ne cible-t-il que le personnel enseignant, ou bien vise-t-il parallèlement différentes catégories d'acteurs, c'est-à-dire les conseillers, bibliothécaires, administrateurs ?
- Les participants sont-ils novices ?
- Quelles sont leurs motivations pour suivre ce cours ?
- Quelles connaissances préalables pouvons-nous attendre de la part des participants ?
- Comment l'université a-t-elle déjà tenu compte de la diversité, ou quel type de CPPC les participants ont-ils déjà suivi ?

Chaque institution doit tenir compte de besoins locaux lors de la conception d'un CPPC.

**Le tableau 1** illustre quelques-unes des caractéristiques jugées utiles par les universités partenaires du projet HE4u2 dans la planification et l'enseignement de leurs cours pilotes.

<p><b>AVANT-COURS PREPARATION</b></p>	<p>Documentation d'avant-cours : peut comprendre des lectures, le visionnement de vidéos, des formulaires d'auto-évaluation et des tâches d'écriture de réflexion. Ceci peut-être proposé à l'aide d'une plateforme d'apprentissage numérique (comme Moodle). Les tâches d'écriture de réflexion peuvent déclencher un apprentissage actif et collaboratif par la nomination des incidents, écritures de vignettes (brèves descriptions d'une situation du travail). Celles-ci peuvent aider à orienter et promouvoir les discussions de groupe dans les entretiens en face-à-face du cours.</p>
<p><b>ENTRE TIENS EN FACE A FACE</b></p>	<p><b>Contenu</b> Le contenu renvoie à des connaissances, aptitudes, compétences pour approfondir la sensibilité interculturelle, la compréhension des complexités et de la diversité culturelles dans le domaine de l'enseignement supérieur.</p> <p><b>Acquis d'apprentissage escomptés</b> Les acquis d'apprentissage escomptés doivent être conçus pour répondre aux besoins institutionnels et locaux. Le cours peut être l'occasion d'expérimenter des exercices et processus, que le participant pourrait ensuite utiliser dans sa pratique d'enseignement ou dans d'autres rôles de soutien aux étudiants. Voir une liste des ILO fondés sur les versions pilotes du cours générique en Annexe 1.</p> <p><b>Devoirs et évaluation</b> Initiation des participants aux méthodes pratiques, pour faire face aux incidents et conflits critiques lors d'un enseignement qui implique des notions de différences culturelles (voir p.ex. Méthodologie des incidents critiques, théâtre forum). Faire un inventaire de ses propres référents culturels ou répondre à des questionnaires les mettant en évidence.</p> <p><b>Des auto-évaluations</b> peuvent être utilisés pour approfondir la sensibilité à la diversité.</p> <p><b>Bonnes pratiques</b> Utilisation d'un modèle d'enseignement conjoint ou en équipe, à l'aide d'un enseignement mixte, adossé à une plateforme d'apprentissage électronique et un équilibre entre les ressources numériques (vidéos, journaux en ligne, sites web) et les dynamiques de groupe en face-à-face. Les discussions de pair à pair, et autres méthodologies participatives d'enseignement facilitent le dialogue de réflexion entre collègues, afin d'obtenir des résultats d'apprentissage positifs. Les brise-glace permettent aux membres du groupe d'apprendre à se connaître et à créer un environnement d'apprentissage pour discuter de la diversité.</p>
<p><b>APRES-COURS DEVOIRS ET LECTURES</b></p>	<p>Le suivi d'après-cours peut comprendre la réalisation de travail en groupe, avec élaboration de recommandations et mise en œuvre éventuelle de certaines stratégies / activités du cours PPC.</p>

Tableau 1 : aspects qui se sont avérés utiles dans la planification et l'enseignement des cours pilotes du projet HE4u2

Dans le chapitre suivant, nous formulerons une série de recommandations sur les dispositions pratiques relatives au cours, à partir des expériences acquises lors de la phase pilote du CPPC effectuée dans le cadre du projet HE4u2.

## Groupe cible

Lors de la phase pilote, les universités partenaires ont opté pour des stratégies différentes afin d'atteindre les groupes cibles. En effet, les universités de Mainz, Maynooth, Porto, Turku, Vienne et Louvain, ont dispensé les cours dans le cadre du programme de formation des acteurs de l'université. L'université Aristote de Thessalonique a invité un groupe de professeurs à organiser des ateliers autour de l'approche de la diversité à mettre en œuvre au sein de l'université. Au sens large, la phase pilote était effectuée par des enseignants, des chercheurs, le personnel de guidance et de conseil ainsi que les coordinateurs des études.

La sélection du groupe cible dépend de l'objectif poursuivi par l'IES en termes d'enseignement inclusif. Une stratégie pourrait consister à cibler un groupe de professeurs susceptibles d'affecter le développement stratégique de l'université. C'était l'approche pratiquée par l'université Aristote de Thessalonique. Une autre stratégie pourrait consister à inviter un large public, à éveiller son intérêt et à produire ainsi un effet plus direct sur l'apprentissage. Dans le cas de l'université de Turku, le groupe cible était formé d'enseignants et de coordinateurs d'étude, actifs dans le domaine de l'internationalisation. En effet, l'enseignement inclusif étaient déjà liés à ce sujet dans la stratégie et les plans d'action institutionnels. Quant à l'Université catholique de Louvain, le service responsable de la formation des enseignants (Louvain Learning Lab) a lancé à toute la communauté enseignante une invitation à participer au cours.

Des expériences menées, il ressort en termes de groupes cibles les éléments suivants:

- les membres du personnel enseignant en interaction avec des étudiants internationaux ou des étudiants originaires de la diversité, constituent le premier groupe cible de ce cours ;
- les autres membres du personnel de l'enseignement supérieur, comme les coordinateurs d'étude, les tuteurs, les conseillers ou le personnel administratif, constituent le groupe cible secondaire.

Aucun critère d'admissibilité individuelle n'a été adopté pour ce cours. Fondamentalement, le fait d'être employé par l'université était l'unique critère. Toutefois, certains partenaires ont encouragé l'implication les acteurs des IES ayant une expérience de travail avec les étudiants d'origines ethniques et culturelles diverses (comme l'université Aristote de Thessalonique et l'université de Porto).

## **Durée – temps et longueur**

« L'apprentissage des compétences interculturelles est un processus qui prend du temps » (voir e.a. Byram 1997, Deardorff 2011). Tous les acteurs des IES n'ont pas la même conscience des questions culturelles ou de la nécessité de développer leurs propres compétences interculturelles. De plus, il existe des différences considérables entre disciplines et facultés. En conséquence, il faut tenir compte de ces différences lorsqu'on aborde la question de la longueur et du niveau du cours.

Les compétences interculturelles ne sont pas seulement une question de connaissances, mais aussi de sensibilité aux références et expériences culturelles. La sensibilité ne se développe pas du jour au lendemain, ni durant un séminaire très court. C'est un processus d'apprentissage qui nécessite de la réflexion et le dialogue avec d'autres.

Par ailleurs, les cours pilotes ont présenté des variations entre universités sur le plan des possibilités pratiques d'organisation. Le cours le plus bref a duré 3 heures, le plus long 20 heures. Dans la plupart des cas, un modèle à trois sessions, comprenant 3 à 4 heures par session, était considéré comme faisable. L'incorporation d'un cours de ce genre au dispositif universitaire peut sembler contraignante, à moins que son importance ne soit mise en avant dans la stratégie ou dans le plan d'action en vigueur de l'institution.

Les expériences pilotes du CPPC dans plusieurs pays montrent que le développement de la sensibilité à la diversité et l'enseignement culturellement inclusif nécessitent du temps, et qu'ils s'appuient sur un processus de réflexion et d'introspection critique. Pour assurer une réflexion professionnelle, les participants doivent s'adonner au sujet durant une période plus longue. Toutefois, étant donné les fortes contraintes qui pèsent sur les acteurs des IES de nombreux pays européens, notre projet montre qu'une session courte de sensibilisation peut constituer un premier pas important.

### **Concevoir votre introduction à la structure du cours :**

Voir ci-dessous les sections recommandées, à utiliser dans votre structure de cours. Vous pouvez prévoir des temps plus ou moins longs pour ces sections en fonction de la longueur de cours que vous prévoyez. Exemple : dans le cadre d'un cours long (15 heures), vous pouvez prévoir une session complète pour chacune de ces quatre sections. Dans le cadre d'un cours bref de 4 heures, toutefois, vous pouvez expliquer ces sections, mais le temps d'élaboration sera très limité. Mais ce manque de temps peut, par exemple, être compensé par des lectures recommandées.

- 1re section : Initiation des enseignants aux matériels et ressources existants, qui guident l'enseignement orienté diversité. Ils acquièrent des connaissances solides concernant les concepts de « diversité étudiante » et « enseignement orienté diversité ». Ils réfléchissent aux relations entre les dimensions de la diversité et l'enseignement et l'apprentissage. Les préoccupations et besoins particuliers du groupe participant en matière d'enseignement orienté diversité sont évalués afin de pouvoir adapter les sessions restantes aux besoins d'apprentissage.
- 2e section : Initiation des participants à une méthode pratique de gestion de situations et de conflits critiques lors de l'enseignement de notions de différence culturelle (méthodologie de l'incident critique). Ils apprennent à expliquer leurs valeurs, à mettre en question le cadre de référence des autres personnes (étudiants) impliquées dans des conflits, et ils conçoivent des stratégies de négociation dans ces situations difficiles.

- 3e section : Des méthodes et outils didactiques sont mis à disposition des participants, pour leur permettre d'adapter leurs méthodes d'enseignement à la diversité des besoins des étudiants. Comment assurer la participation orale d'étudiants hétérogènes ? Comment prendre en compte le multilinguisme lors de la conception des tâches et critères d'admission aux cours ? Etc. Par ailleurs, les participants sont poussés à réfléchir sur les rôles et attentes multiples auxquels ils sont confrontés dans leurs pratiques professionnelles (de la part des étudiants, collègues, supérieurs). Cela approfondit la conscience de leur rôle et des difficultés afférentes, et facilite le soutien collégial et les échanges entre enseignants.
- 4e section : Les participants élaborent leur propre matériel didactique et son aspect inclusif et convivial pour les étudiants des minorités. Ils apprennent à évaluer de manière critique les ressources et matériels utilisés, à concevoir des plans d'action pour de futures sessions d'enseignement, à concevoir des cours orientés diversité étudiante et à adapter leurs approches didactiques en conséquence.

## Contenu – compétences interculturelles en matière d'apprentissage et d'enseignement

La création de contenus pour les acteurs des IES, après le cours PPC sur la diversité, est normalement un processus extrêmement laborieux. Voici quelques-unes des questions dont il faut tenir compte pour sélectionner et suggérer des matériels d'apprentissage et d'instruction pour un module de ce genre :

1. Quelle est la pertinence des buts, objectifs et acquis d'apprentissage escomptés par rapport au groupe cible (les acteurs de l'IES : universitaires et non-universitaires) ?
2. À quel point ces matériels soutiendront non seulement les participants mais aussi les formateurs du cours PPC ?
3. Quelles sont les preuves que les matériels suggérés ont été testés et se sont avérés efficaces ?

Voici quelques considérations additionnelles :

- Les matériels sont-ils en phase avec le champ d'application et la séquence du cadre de cursus développé ?
- Les matériels respectent-ils les principes de l'éducation des adultes ?
- Des lectures supplémentaires sont-elles prévues à différents niveaux, de sorte que tant les participants débutants que les avancés trouvent ce qui leur convient ?
- Le texte intègre-t-il des projets, exemples et enquêtes significatifs ?

Étant donné que les matériels didactiques influencent les cursus en général, ils affectent aussi le contenu des activités de développement des acteurs qui couvrent le cadre et les modules de cursus adoptés. Les novices, en particulier, plus préoccupés par les aspects pratiques de l'enseignement, sont intéressés par des activités directement liées aux plans de leurs leçons. En conséquence, la qualité des matériels didactiques affectera directement la qualité de leur enseignement. Vous pouvez également suggérer des manuels comprenant des matériels organisés systématiquement et suffisamment exhaustifs pour couvrir les buts et objectifs des modules esquissés. Ces manuels peuvent se présenter en format imprimé, sur médias non imprimés ou numériques, en couverture cartonnée ou livre de poche, comme programmes orientés activités, ensembles didactiques et programmes et matériels technologiques qui nécessitent un équipement électronique pour servir dans le processus d'apprentissage. Dernier point mais non des moindres, le concepteur du CPPC est invité à veiller à ce que le contenu des matériels didactiques et éducatifs suggérés soit libre de préjugés. Il existe cinq (5) modes de présence de préjugés dans les matériels didactiques et éducatifs :

- iv. L'invisibilité contextuelle (omission ou sous-représentation de divers groupes raciaux et ethniques, de personnes handicapées, de personnes âgées, de femmes et de personnes de classes sociales variées).
- v. Le stéréotypage et l'attribution de caractères (attribution à un groupe de rôles ou caractères traditionnels et invariants).
- vi. Distorsions et omissions historiques (matériels qui ne présentent qu'une seule interprétation d'une question, d'une situation, d'un groupe ou d'une population).
- vii. Préjugés linguistiques (matériels qui perpétuent une langue uni-normée, et reflètent des préjugés fondés sur le genre, la race, l'ethnicité, le handicap, l'âge et la classe).
- viii. Images visuelles incorrectes et stéréotypées (images qui présentent et renforcent le sexisme, les stéréotypes raciaux et ethniques, etc.).

Les contenus présentés ici, relatifs aux compétences interculturelles, illustrent les facteurs énoncés ci-dessus et s'appuient sur une analyse de contenu fondamental pratiquée par les universités partenaires. Le cadre présenté au chapitre Ressources du présent document souligne que les acquis d'apprentissage escomptés ont été élaborés en fonction d'un équilibre entre connaissances analytiques et connaissances acquises dans la pratique et collectées par les institutions d'enseignement supérieur.

La question des compétences interculturelles est un champ du savoir qui fait l'objet de nombreux débats. Parallèlement, la question fondamentale est de savoir comment aborder la question et comment influencer l'enseignement pour promouvoir l'inclusion dans l'enseignement supérieur.

Dans cet esprit, le cours pourrait couvrir les dimensions suivantes : les dispositifs interculturels dans l'enseignement supérieur ; migration et droits humains, culture et



identité, relation ethniques, exclusion et inclusion, diversité dans l’enseignement supérieur ; pouvoir, privilège, oppression, décolonisation des cursus et enseignement culturellement et linguistiquement inclusif.

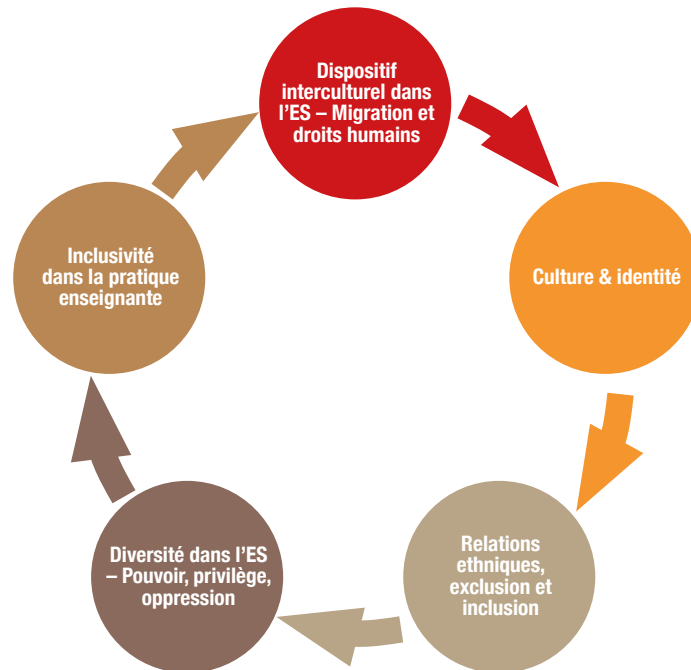


Figure 2 : dimensions de l’enseignement culturellement inclusif (Acquah, Halttunen, Lundqvist 2017)

La figure 2 ne présente pas une liste exhaustive de thématiques relatives aux compétences interculturelles. Toutefois, ces thématiques constituent un cadre global de réflexion sur la diversité dans l’enseignement supérieur. Alors que certains partenaires n’ont inclus qu’une de ces thématiques, d’autres recommandent d’en inclure au moins 3, ou de provoquer des discussions autour de ces thématiques. Voici quelques recommandations sur la manière de les aborder :

- Les thématiques sont vastes. C’est intentionnel : il s’agit de répondre aux besoins des différentes disciplines, champs de recherche, contextes culturels de la faculté. Nous recommandons résolument de modifier et affiner les thématiques en fonction du contexte local et des différentes disciplines universitaires. La thématique pouvoir, privilège et oppression, par exemple, pertinente dans les domaines de la philosophie, de l’éducation, de la médecine, des sciences politiques, de la sociologie, etc., peut être de nature différente et abordée selon d’autres perspectives en fonction des disciplines. Il faut en tenir compte dans la mise en œuvre du CPPC.
- La discussion de ces thématiques doit refléter des perspectives régionales autant qu’internationales. Les littératures sélectionnées doivent aussi refléter ces dimensions. Il faut en particulier se concentrer sur la nécessité de présenter des références autres qu’européennes ou anglo-saxonnes.

- Le contenu doit être présenté à l’aide de stratégies d’apprentissage incitatives et actives, qui traduisent la théorie en pratique, présentent des interactions culturelles et laissent aux entités du personnel facultaire et de première ligne le temps d’une exploration autocritique (voir ci-dessous les stratégies d’apprentissage, pour plus de détails).
- Afin d’obtenir les acquis escomptés, nous recommandons de présenter et discuter au moins trois des contenus de la figure 2 dans le cours PPC. Aux enseignants de décider lesquels, en fonction du contexte local et de leur discipline.

Les partenaires ont utilisé différents acquis d’apprentissage dans la phase pilote, en fonction de leur analyse institutionnelle. Voir la compilation d’acquis d’apprentissage présentée dans l’annexe, selon les niveaux et dimensions de connaissances, aptitudes et attitudes.

## Stratégies d’enseignement et d’apprentissage

La population cible de ce cours générique se compose, potentiellement, de professionnels qui disposent d’une vaste expérience professionnelle : enseignement dans une IES, administration, recherche... En conséquence, il est essentiel de capitaliser sur leurs connaissances. D’autant plus qu’ils peuvent déjà s’être familiarisés avec les stratégies proposées ici. Il est donc recommandé que le cours s’appuie sur les savoirs déjà acquis par son public cible, et qu’il s’élabore en fonction des besoins locaux. Les stratégies proposées comprennent des outils (p.ex. le journal d’apprentissage), des méthodes (p.ex. la réflexion sur la pratique d’enseignement) et des modèles théoriques (apprentissage par l’expérience), dont l’efficacité a été établie tant sur le plan de la recherche que dans le cadre de la phase pilote du cours. Étant donné la nature contextuelle de l’enseignement et de l’apprentissage, ces stratégies pédagogiques doivent être adaptées en fonction du contexte local.



Figure 3 : outils et processus pédagogiques du cours générique (Lundqvist, Halttunen, Acquah, 2017)

Les outils et processus pédagogiques du cours générique présentés dans la figure 3 s'adosent à une série d'idées pédagogiques présentées au chapitre suivant. Essentiellement, le principe principal qui sous-tend le flux d'enseignement et d'apprentissage présenté consiste à prolonger ce que les participants savent déjà ou ont déjà utilisé dans leur pratique à eux. La tâche du concepteur d'un cours PPC consiste à modéliser la manière dont ces outils, approches et postures théoriques peuvent être utilisés au bénéfice de l'apprentissage par les étudiants. Vous trouverez ci-dessous quelques explications basiques de ces processus :

- *L'apprentissage actif et collaboratif* sert à engager activement les participants dans le processus d'apprentissage, à l'aide de questionnements et de discussions entre pairs. Cette approche est souvent qualifiée de travail en groupes ou d'autres activités d'apprentissage en petits groupes.
- *La réflexion sur la pratique* renvoie à un processus d'apprentissage où le participant s'engage dans un cycle d'auto-observation et d'auto-évaluation. Cette réflexion révèle les présupposés cachés qui sous-tendent les actions. De plus, elle permet au participant d'améliorer ses pratiques professionnelles par l'analyse critique de ses actions dans un contexte social. La réflexion critique sur les compétences interculturelles est une forme de réflexion qui dépasse les croyances culturelles du sujet.
- *L'apprentissage dialogique* mènent non seulement à la connaissance d'un contenu, mais aussi à l'amélioration des compétences réflexives de pensée. Il est plus probable que les participants soient actifs dans un environnement d'apprentissage qui respecte et valorise les différences culturelles que dans le cas contraire. Les participants ont l'occasion de contribuer au dialogue, étant donné que l'apprentissage n'est pas uniquement fondé sur la présentation de faits et de connaissances par l'enseignant.
- *L'inclusivité* renvoie à l'objectif de création d'une ambiance inclusive, accueillante envers tous les participants, et honorant la diversité et les différents points de vue.

Les partenaires ont mis en avant l'utilisation de méthodes d'enseignement interactives. Ils se sont référés à une pédagogie de groupe fondée sur le face-à-face, à des méthodologies participatives et à des méthodes d'apprentissage collaboratif. Une approche consultative, fondée sur des ateliers, a aussi été mentionnée (entre autres par les universités Maynooth et Aristote), afin de donner un espace aux discussions de réflexion professionnelle entre pairs (entre enseignants). En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, l'introduction aux matériels et à la littérature existants a été incorporée à l'environnement d'apprentissage, soit à l'aide de ressources Moodle, soit par enseignement en classe.

## Activités et devoirs utilisés dans la phase pilote

Dans la phase pilote, les institutions partenaires ont utilisé un vaste éventail d'activités et de tâches. L'expérience commune qui en ressort, est qu'il est fondamental de créer un espace dialogique sécurisant, protégé pour donner le cours. Il faut investir dans la mise en place d'un espace où tout le monde peut faire entendre sa voix et ressentir son appartenance au groupe. Dans cette optique, les techniques de brise-glace sont des méthodes avérées pour promouvoir un espace sécurisant, protégé pour les participants d'un groupe. Dans les cours PPC plus longs (plus d'une session), il faut accorder une attention particulière aux participants qui rejoindraient éventuellement le cours plus tard (après le début). En effet, pour favoriser l'apprentissage inclusif au sein de groupes, il est essentiel de créer un climat de confiance entre les membres. En conséquence, les changements au sein du groupe nécessitent souvent des mesures de renouvellement de la confiance.

### Introduction à la conception de l'apprentissage actif et collaboratif :

Vous trouverez ci-dessous quatre activités susceptibles d'être utilisées dans vos cours à vous.

Voici quelques pistes.

- Utiliser les techniques de *brise-glace* (les participants forment une file ou un rang par ordre alphabétique de leur prénom, langue, ou tout autre critère choisi par vous).
- Utiliser des *tests d'auto-évaluation en guise de sensibilisation* (au début du cours, les participants élaborent un inventaire culturel à partir de critères comme leur origine ethnique, langue maternelle, deuxième langue ou autres langues, identité de genre, orientation sexuelle. Ensuite, les participants se comparent aux autres et discutent des implications des similarités et différences découvertes, pour eux en tant qu'enseignants. Ils réfléchiront aux aspects par rapport auxquels ils se sentent privilégiés, ou au contraire marginalisés ou même opprimés).
- Utiliser la *méthodologie de l'incident critique* pour initier les participants à une *méthode de réflexion sur soi* (les participants sont invités à analyser des situations de conflit vécues en tant qu'enseignant. Il leur est demandé d'écrire une expérience de première main, c'est-à-dire une situation où ils ont vécu les différences culturelles comme problématiques. Un ou deux exemples sont choisis et analysés ensemble, dans le groupe, par la méthode des sept étapes. Ce processus a pour but de découvrir les valeurs sous-jacentes, de reconstruire

le cadre de référence du narrateur, mais aussi de tenter d'établir le cadre de référence des autres personnes impliquées dans le conflit. Enfin, on explorera les possibilités de négocier le conflit. Cette méthodologie apprend aux participants à mettre en question leur cadre de référence culturel, souvent perçu comme neutre. Ils apprennent une méthode de gestion des conflits utilisable dans leur enseignement).

- Utiliser le *théâtre forum* pour mobiliser les participants à l'aide d'une pièce de théâtre (les participants sont répartis en deux groupes, acteurs et public. La « pièce » peut être arrêtée à un moment donné. Le public est alors incité à la commenter et à suggérer différentes formes d'action. Les acteurs peuvent aussi interrompre la pièce et demander de l'aide au public).

L'expérience des cours pilotes met en lumière une intention partagée de facilitation du dialogue entre pairs et d'approfondissement de la sensibilisation aux compétences interculturelles. L'utilisation de méthodes comme les devoirs de réflexion et les discussions de groupe est conforme à l'objectif d'apprentissage de compétences interculturelles et de sensibilisation aux cadres culturels. Les méthodes comme le théâtre forum et les incidents critiques s'avèrent très fertiles, et peuvent servir à la conception de cours.

## Évaluation de l'apprentissage

Afin de promouvoir l'apprentissage des acteurs de l'IES et d'obtenir une évaluation du dispositif proposé afin de l'améliorer le cours au fil des années, nous recommandons de proposer aux participants de tenir une sorte de journal/dossier de leur apprentissage. Toutefois, celui-ci doit être soigneusement conçu afin de ne pas donner une impression scolaire.

### Concevoir l'évaluation du texte d'apprentissage :

- Toujours garder à l'esprit comment l'activité fondamentale, à ne pas confondre avec le contenu du sujet, fera progresser les aptitudes des participants.
- Réfléchir au type d'évaluation susceptible de fournir des données fiables sur l'apprentissage *pendant le cours et à la fin du cours*.

- Garder à l'esprit que l'évaluation est une partie importante de l'apprentissage. Quels types d'activités d'apprentissage et de méthodes d'évaluation les acteurs de l'IES considèrent pertinents pour son apprentissage, en tant que groupe cible ?
- le suivi est important pour faire progresser le développement du cours.

Il est important que l'évaluation de l'apprentissage soit formatrice. Cela signifie que toutes les activités, discussions entre pairs ou en groupe, doivent compter comme évaluation. Conformément à nos recommandations, le cours doit être conçu pour incorporer les activités qui ont le plus de chances de mener les participants vers les buts définis. Cela les aidera à acquérir les compétences et à retenir celles-ci plus longtemps (voir les stratégies d'enseignement ci-dessus). Certains buts peuvent être atteints en écoutant des conférences ou en lisant des textes proposés ; d'autres nécessitent une expérience ou discussion plus active, ou une collaboration en petit groupe.

## Ressources dont l'université doit disposer

Les stratégies institutionnelles, régionales et nationales sont des facteurs de base importants dans le cadre de la conception d'un cours PPC pour l'enseignement et l'apprentissage inclusifs. Les stratégies et plans d'action de certaines institutions d'enseignement supérieur font déjà référence à la diversité. Par ailleurs, un cours peut aussi trouver sa légitimité dans le programme d'internationalisation de l'université.

Il est important de mobiliser l'ensemble des acteurs autour de cette question de l'inclusion à l'université, à fortiori avec la participation active de ceux ayant un parcours international. Le fait d'entendre des témoignages ou des présentations d'étudiants d'origine migrante ou issus de la diversité, est susceptible d'enrichir l'apprentissage en « donnant la parole aux utilisateurs ».

Par ailleurs, nous recommandons de collaborer, dans le cadre du processus de conception, avec les personnes qui s'occupent de la formation des acteurs de l'université. C'est aussi un moyen efficace de faire connaître le cours PPC à l'aide des réseaux et listes de courriel existants. L'expérience de l'université de Vienne, qui a créé un kit d'accueil pour les nouveaux enseignants des compétences interculturelles et de l'inclusion est un autre exemple des pratiques illustrées ici.

## Concevoir un kit d'accueil pour les nouveaux enseignants des IES

Une des leçons tirées par l'équipe du projet de l'université de Vienne de son cours PPC HE4u2 pilote, destiné aux enseignants universitaires, était qu'il fallait développer un kit d'accueil à l'enseignement orienté « vers la diversité ». Ce kit est envoyé à tous les enseignants du centre d'études postuniversitaires de l'université, dans le cadre du processus d'accueil des nouveaux enseignants. Il s'agit de faciliter le développement professionnel et d'améliorer la qualité de leur enseignement, dès leurs premiers pas. Les matériels sont accessibles via Moodle.

Le kit d'accueil se compose de trois parties :

1. des informations générales sur l'enseignement orienté « vers la diversité » ;
2. des ressources photocopiées ;
3. une liste d'indicateurs pour l'enseignement orienté diversité et genre.

L'information générale explique les raisons pour lesquelles les enseignants s'intéressent aux didactiques orientées « vers la diversité », le sens de l'attention à la diversité dans le cadre de l'enseignement supérieur, et la manière dont cela influence un enseignement de haute qualité. Parmi les ressources figurent la littérature scientifique, des lignes directrices et des liens vers des méthodes en ligne d'enseignement orienté « vers la diversité ». De plus, les membres du projet ont rédigé des manuels concis, photocopiés, concernant les quatre dimensions fondamentales suivantes : principes de l'enseignement orienté diversité, l'enseignement et le multilinguisme, le rôle professionnel des enseignants et les évaluations et notations.

## Niveau et champ d'application de l'apprentissage

Les compétences interculturelles sont un champ d'études pluridisciplinaires. Par rapport à un sujet unique comme les mathématiques, les participants partent de niveaux initiaux différents dans leurs processus d'apprentissage. L'un peut être débutant dans le domaine de la justice sociale mais avancé en pédagogie. Le groupe cible du cours peut se composer d'experts de l'enseignement de leur discipline, en même temps novices dans la gestion de la diversité. En conséquence, le niveau du cours doit être adapté pour réaliser un équilibre entre connaissances, aptitudes et compétences.

Le CEC permet de situer les cours dans un cadre de niveaux, en fonction des acquis d'apprentissage ; l'ECTS permet l'attribution de crédits en fonction de la charge de travail

et des résultats. Les cours de perfectionnement professionnel continu peuvent être courts, ad hoc, et sans évaluation formelle ; les facteurs suivants sont une force : réponse rapide aux besoins, le cas échéant ; adaptation du calendrier à des engagements d'enseignement et de recherche chargés ; excellent moyen d'incitation à la réflexion. Autrement dit, ces cours peuvent être insérés entre des sessions de préparation et de suivi en ligne, ou, le cas échéant, incorporés à d'autres cours plus longs et approfondis.

### Concevoir le niveau et le champ d'application de l'apprentissage

- Pour des universitaires chevronnés, l'évaluation formelle débouchant sur des crédits n'est ni désirable ni nécessaire. De plus et étant donné la nouveauté du sujet pour de nombreux universitaires, le niveau CEC peut être faible par rapport à leurs qualifications et expériences. Il sera donc considéré comme inapproprié, tant pour eux que par eux. Au lieu d'attirer, cela pourrait repousser. En conséquence et bien que les acquis d'apprentissage soient généralement acceptés comme partie intégrante des cours, le CEC et l'attribution de crédits peuvent s'avérer non pertinents pour les membres chevronnés.
- En ce qui concerne les membres « novices », il est de plus en plus courant de dispenser des formations soit dans le cadre du recrutement, soit dans le cadre d'un programme continu de soutien, soit en tant que partie intégrante d'un programme de maîtrise professionnel. Le cas échéant, une position dans le CEC et l'attribution de crédits pourraient être souhaitables et appropriés. Étant donné que les acquis d'apprentissage sont une des caractéristiques de la présente structure de cours générique, on pourra facilement ajouter les éléments requis (référence à des niveaux et l'un ou l'autre type d'évaluation formelle).



## Littérature

Emmanuel O. Acquah & Nancy L. Commins (2016). *Methods that matter in addressing cultural diversity with teacher candidates*. Journal /Teaching in Higher Education, pages 1-18

Lien vers cet article : <http://www.tandfonline.com/eprint/TtV4QpdPVzyQEEdaH49dV/full>

Stephen Adam (2008). *An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area* in Eric Froment, Jurgen Kohler, Lewis Purser, Lesley Wilson (edit.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. European University Association and Raabe academic publishers Berlin, Germany.

Michael Byrm (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Francesca Caena, Umberto Margiotta (2010) *European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity*. Department of Educational Sciences, University of Padua, Italy and Department of Humanities, Ca' Foscari University of Venice, Italy. *European Educational Research Journal* Volume 9 Number 3 2010. [www.worldwords.eu/EERJ317](http://www.worldwords.eu/EERJ317) <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.317>

Darla K. Deardorff (2011). *Intercultural competence in Foreign Language Classrooms: A framework and Implications for Educators*. In Whitte & Harden's *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*, ISFL Vol. 10 Peter Lang International Publishers.

Fred Dervin & Kaisa Hahl (2015). *Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59:1, 95-109.

Lien vers cet article : <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904413>

Camilla Fitzsimons, Josephine Finn, Bernie Grummell (2017). *Creating intercultural learning environments – Guidelines for staff within Higher Education Institutions*. HE4u2 –project. Une version électronique de ce document est disponible sur le site du projet [www.he4u2.eucen.eu/](http://www.he4u2.eucen.eu/)

Isabel Menezes; Amélia Lopes; José Pedro Amorim; Tiago Neves; Sofia C. Pais & Alfredo Soeiro, (2016). *Workpackage 1 – Stocktaking - Transversal analysis and conclusions*. HE4u2 –project. Une version électronique de ce document est disponible sur le site du projet [www.he4u2.eucen.eu/](http://www.he4u2.eucen.eu/)

Agostino Portera (2014). *Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy*, *Intercultural Education*, 25:2, 157-174.

Lien vers cet article : <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.894176>

Maureen Sheehy, Frank Naughton, Collette O'Regan, (2007). *Partners' intercultural companion to Training for transformation: exercises, processes, resources, and reflections for intercultural work*. *Partners Training for transformation*. Dublin



## Annexe 1

### Compilation de la conception du cours

#### Groupe cible

Universitaires. Tuteurs. Conseillers. Personnel administratif.

Le cours est conçu pour les niveaux débutant et moyen des compétences interculturelles pour l'apprentissage et l'enseignement. Les participants universitaires doivent :

- disposer d'un minimum de connaissances préalables sur la diversité
- avoir des questions spécifiques concernant la planification et la conception orientée diversité de leurs cours ;
- dispenser des cours à un public composé d'un grand pourcentage d'étudiants issus de la migration ou de la diversité ;
- être motivés pour améliorer leur orientation vers la diversité et l'enseignement inclusif;

Les participants non-universitaires doivent disposer d'une expérience de travail dans l'aide aux étudiants issus de la migration ou de minorités ou dans la communication avec ce public.

#### Guide pour un cours long

Nombre de **participants** : maximum 20 à 30, minimum

**Durée** minimum : 15 heures (5 heures par jour, 3 jours).

**Charge de travail** totale pour les participants : 52 heures, y compris la participation à l'atelier activités d'enseignement, les petits devoirs et lectures pertinentes (2 ECTS).

Les activités décrites dans ce guide occuperont les 15 heures de face-à-face recommandées, qu'il faut donc planifier efficacement. Toutefois, proposer un cours plus long permet d'ajouter plus de cas réels aux discussions et de travailler plus en petits groupes.

## Guide pour un cours plus bref

Nombre de **participants** : maximum 20 à 30, minimum

**Durée** minimum : 4 heures en face-à-face.

**Charge de travail** totale pour les participants : 8 heures, y compris la participation à l'atelier activités d'enseignement, le travail préparatoire et le travail de suivi.

Si le temps des participants est limité, un cours bref, aux acquis escomptés limités, ciblés et sélectionnés (voir le tableau ILO ci-après), peut être organisé, moyennant un travail de préparation et de suivi. Exemple :

- Préparation : lecture ou visionnement d'un document clé général, rédaction d'un bref mémo concernant un épisode interculturel vécu en classe ou hors classe, etc.
- Suivi : autres lectures, élaboration de stratégies d'objectivation de soi pour application future, d'un questionnaire d'évaluation, etc.

## Annexe 2

### Compétences attendues de la part des acteurs

Le tableau suivant est une compilation qui vise à illustrer le niveau et la nature des compétences dont doivent disposer les acteurs de l'enseignement supérieur pour développer leurs compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage inclusifs. Les acquis d'apprentissage escomptés (ILO) présentés ici ont été collectés par les partenaires du projet. Les acquis d'apprentissage sont classés en trois niveaux d'expertise : débutant, moyen et avancé. La nature de l'expertise est également triple : connaissances, aptitudes et compétences. Cette compilation peut être utilisée pour planifier un cours, afin d'adapter l'enseignement aux groupes cibles. Le tableau peut également contribuer à la compréhension de la manière d'adapter le cours à la situation actuelle de l'institution d'enseignement supérieur, sur le plan de la diversité dans l'enseignement et l'apprentissage.

Le travail sur les acquis d'apprentissage s'inspire d'un projet de développement de cursus universitaires à l'aide de l'analyse de contenu fondamental réalisé par l'université d'Oulu (Asko Karjalainen red. Akateeminen opetussuunnitelmatyö 2003. Uniquement disponible en finnois [www oulu.fi/w5w/tyokalut/akatops305.pdf](http://www oulu.fi/w5w/tyokalut/akatops305.pdf))

	Débutant	Moyen	Avancé
<b>Connaissance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Étendre les cadres de référence pour comprendre les situations interculturelles à partir de cadres théoriques.</li> <li>Définir/diagnostiquer les dimensions interculturelles en situation ou en contexte.</li> <li>Être ouvert aux cultures et origines des autres, enrichir sa culture en transposant divers éléments vers son contexte à soi.</li> <li>Avoir un comportement conscient de la diversité des autres membres de l'équipe.</li> <li>Connaître la pertinence des droits humains dans le contexte de l'ES.</li> <li>Connaître les approches théoriques de la culture et de l'identité.</li> <li>Connaître l'implication de l'inclusion et de l'exclusion dans le contexte de l'ES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réfléchir à la notion d'identité multiple, y compris l'identité culturelle.</li> <li>Se rendre compte de la manière dont les conceptions du monde de chacun influence ses interactions avec les autres.</li> <li>Comprendre les effets du racisme et de la discrimination sur la personne racialisée.</li> <li>Être capable d'aborder les questions des droits humains dans le cadre de l'ES.</li> <li>Savoir définir la culture et l'identité et leurs implications pour les IES.</li> <li>Savoir générer des activités et stratégies de promotion de l'inclusion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Savoir se mettre dans la peau d'autrui, considérer un éventail d'approches et élaborer de nouvelles résolutions de problèmes jugés jusque-là insolubles.</li> <li>Interpréter les politiques nationales, internationales et institutionnelles dans le sens du soutien aux étudiants migrants.</li> <li>Célébrer la diversité culturelle et ethnique comme un enrichissement pour tous les environnements d'apprentissage.</li> </ul>

Savoir-faire et aptitudes	Débutant	Moyen	Avancé
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être capable d'appliquer des stratégies basiques dans la communication interculturelle : écoute active, technique du miroir, perception des signaux non-verbaux.</li> <li>• Être capable d'appliquer des stratégies basiques dans la communication interculturelle : écoute active, technique du miroir, perception des signaux non-verbaux.</li> <li>• Être capable d'évaluer la diversité étudiante dans la classe (besoins des étudiants) et les conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage.</li> <li>• Être conscient de son rôle d'enseignant et être capable d'y réfléchir.</li> <li>• Être capable d'aborder les questions de diversité avec d'autres formateurs.</li> <li>• Accepter différents modes de communication sans conclusions hâtives.</li> <li>• Être prêt à écouter les idées des autres.</li> <li>• Être curieux de la diversité culturelle et de différents styles de communication.</li> <li>• Intégrer les accommodements raisonnables à l'évaluation de l'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir se mettre dans la peau d'autrui, considérer un éventail d'approches et élaborer de nouvelles résolutions de problèmes jugés jusque-là insolubles.</li> <li>• Démontrer sa capacité à créer les conditions d'une collaboration interculturelle significative.</li> <li>• Respecter et valoriser les membres d'autres groupes culturels et leurs comportements et modes de communication.</li> <li>• Être familiarisé avec la méthodologie de l'incident critique (expliquer ses valeurs ; décentrer : interroger les valeurs des autres ; négocier entre acteurs).</li> <li>• Conduire des stratégies pédagogiques efficaces avec des personnes d'origine culturelle différente (conception et activité avec des étudiants).</li> <li>• Expérimenter/pratiquer une activité de théâtre forum autour de situations critiques authentiques (mettre en action les idées et alternatives des étudiants ainsi que la volonté de changer la situation).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer des cursus qui intègrent une conception du monde globale et questionnent les stéréotypes racialisés.</li> <li>• Développer un éventail de matériels qui considèrent la diversité culturelle comme la norme.</li> <li>• Être capable d'évaluer de manière critique les ressources et matériels utilisés.</li> <li>• Être capable de concevoir des plans d'action pour de futures sessions d'enseignement, de concevoir des cours orientés diversité et d'adapter son approche didactique en conséquence.</li> <li>• Créer des manières de détecter les problèmes liés à la didactique et la diversité du corps étudiant et réfléchir à ce sujet.</li> <li>• Former d'autres membres du personnel aux stratégies pédagogiques relatives à la diversité dans l'ES.</li> </ul>

Compétence	Débutant	Moyen	Avancé
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être capable de réfléchir à sa propre culture.</li> <li>• Être capable de changer sa perception de soi et de l'autre.</li> <li>• Être capable d'analyser les situations de controverse/ conflit.</li> <li>• Être capable de se décentrer et de comprendre comment faire face aux conflits.</li> <li>• Être capable d'adapter ses pratiques.</li> <li>• Formaliser son analyse d'activité d'enseignement à la lumière de cette formation, dans un rapport écrit (dossier).</li> <li>• Être conscient que nos valeurs et supposés culturels diffèrent de ceux des autres.</li> <li>• Faire preuve de sa compréhension des avantages de la communication transculturelle.</li> <li>• Être prêt à apprendre de personnes issues d'autres cultures et milieux, et prêt à enrichir sa culture avec des éléments de celle des autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir acquis une connaissance solide des concepts de « diversité étudiante » et « d'enseignement orienté diversité » : nommer les dimensions de la diversité et les mettre en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage.</li> <li>• Développer sa capacité à introduire des perspectives minoritaires dans les espaces d'apprentissage.</li> <li>• Être familiarisé avec les ressources existantes de l'université, qui facilitent l'enseignement orienté diversité.</li> <li>• Connaître et distinguer les méthodes didactiques conçues en fonction de la diversité étudiante (relatives à l'hétérogénéité des compétences linguistiques).</li> <li>• Démontrer sa sensibilité à la diversité culturelle, l'action situationnelle, le conseil individualisé dans sa propre position professionnelle.</li> <li>• Avoir la capacité de conduire des conversations au même niveau, sans dévaluation en raison de déficits linguistiques.</li> <li>• Être capable de réagir avec souplesse, appréciation et de manière appropriée aux besoins des étudiants.</li> <li>• Développer la capacité à pointer les problèmes d'inclusion et d'exclusion dans les IES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écouter profondément et intensément un éventail de perspectives.</li> <li>• Être capable d'inspirer d'autres à respecter et apprécier la diversité dans l'équipe.</li> <li>• Être capable d'analyser les questions interculturelles.</li> <li>• Assumer un niveau de responsabilité élevé dans la mise en œuvre d'activités/stratégies de promotion de l'inclusion.</li> <li>• Analyser de manière critique des situations où les questions d'inclusion et d'exclusion sont pertinentes.</li> <li>• Être capable d'intégrer la connaissance produite dans une lecture personnelle et significative du fonctionnement quotidien de l'IES.</li> </ul>

Tableau 2 : acquis d'apprentissage escomptés (ILO) possibles

Le format de présentation « Connaissance, aptitudes et attitudes » s'inspire de l'exemple du Dublin Institute of Technology. Références :

- Bowe, B and Fitzmaurice, M. *Guide to Writing Learning Outcomes*. Version 2. Learning and Teaching Centre, Lifelong Learning, Dublin Institute of Technology
- University of Limerick. *Writing Learning Outcomes. A guide for academics*. Version 2. 2008









Les lieux éducatifs culturellement diversifiés peuvent être de précieuses ressources. Toutefois, favoriser l'inclusion de tous constitue un défi face auquel l'Université et ses membres se trouvent parfois démunis, par exemple en matière de création d'espaces collaboratifs (et) interculturels. Ce document décrit la structure générique d'un cours de développement professionnel continu (CPPC). Il vise à donner au lecteur des pistes et idées pour organiser la formation du personnel afin de promouvoir l'enseignement inclusif dans l'enseignement supérieur. Ce canevas doit être adapté au contexte de celui qui s'en empare (compte tenu des spécificités de l'environnement institutionnel, régional ou national de chacun des pays membres).

**Partenaires de HE4u2:**

**eucen** - European university continuing education network (BE)  
Université catholique de Louvain (BE)  
Maynooth University (IE)  
Turun Yliopisto (FI)  
Aristotelio Panepistimio Thessalonikis (GR)  
Universidade do Porto (PT)  
Universität Wien (AT)  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz (DE)

Project co-ordinated by



Balmes 132-134  
08008 Barcelona - Spain  
[www.eucen.eu](http://www.eucen.eu) T. +34 935 421 825  
F. +34 935 422 975  
office@eucen.eu