



Scénario d'inclusion des personnes allophones



Par Attal, Mouna, El Ouarzazi, Ihssane, Nguyen, Trang, Ramirez, Julien
Dans le cadre du cours Apprentissage digital et formation à distance (ADID)

Janvier 2025

Université de Genève
Master MALT, volée Edda, TECFA

Sommaire

Sommaire	1
1. Introduction	4
1.1 Objectifs de la formation	4
1.1.1 Justifications du choix de l'objectif général	4
1.1.2 Résultats attendus	5
1.2 Bénéficiaires et leurs caractéristiques	5
1.2.1 Caractéristiques des bénéficiaires	5
1.2.2 Raisons du choix de ce groupe cible	6
1.2.3 Résultats attendus pour les bénéficiaires	6
1.3 Prérequis et niveau	6
1.3.1 Conditions	6
1.3.2 Justification	6
1.4 Contexte	6
1.4.1 Approche pédagogique	7
1.4.2 Contexte institutionnel	7
1.4.3 Importance du contexte numérique	7
1.5 Contraintes	7
1.5.1 Contraintes pédagogiques	7
1.5.2 Contraintes techniques	7
1.5.3 Contraintes temporelles	8
1.5.4 Contraintes organisationnelles	8
1.6 Accès	8
1.6.1 Accès aux contenus de la phase autonome	8
1.6.2 Accès à la session collaborative	8
1.6.3 Accès pour les publics spécifiques	8
1.7 Lieu	9
1.7.1 Phase autonome	9
1.7.2 Phase collaborative	9
1.7.3 Adaptations pour un public diversifié	9
1.8 Temps, durée	9
1.8.1 Phase autonome	9
1.8.2 Phase collaborative	10
1.8.3 Flexibilité temporelle	10
1.8.4 Justifications	10
1.9 Rythme	10
1.9.1 Phase autonome	10
1.9.2 Phase collaborative	10
1.9.3 Justifications	11
2. Description détaillée des deux phases	11
2.1 Première phase (2 à 3 heures)	11
2.1.1 Introduction	11

2.1.1.1 Objectifs pédagogiques	12
2.1.1.2 Structure de la phase	12
2.1.1.3 Justification des choix	13
2.1.2 Vidéo interactive introductive (4 à 5 minutes)	13
2.1.3 Immersion interactive sur le site internet "Chaterprète"	14
2.1.3.1 Objectifs spécifiques	14
2.1.3.2 Déroulement de l'activité	14
2.1.3.3 Approche pédagogique	15
2.1.3.4 Accessibilité et inclusivité	16
2.1.3.5 Résultats attendus	16
2.1.3.6 Justification de l'approche	16
2.1.4 Compte rendu réflexif sur l'immersion (30 minutes)	17
2.1.4.1 Objectifs du compte rendu	17
2.1.4.2 Consignes et structure du compte rendu	18
2.1.4.3 Approche pédagogique	18
2.1.4.4 Accessibilité et flexibilité	18
2.1.4.5 Résultats attendus	18
2.1.4.6 Justification pédagogique	18
2.1.5 Exercice pratique sur l'inclusion (30 minutes)	19
2.1.5.1 Objectifs de l'exercice	19
2.1.5.2 Description de l'activité	19
2.1.5.3 Justification pédagogique	20
2.1.5.4 Accessibilité et inclusivité	20
2.1.5.5 Résultats attendus	20
2.1.6 Les ressources et outils mis à disposition	20
2.1.6.1 Ressources pédagogiques	20
2.1.6.2 Outils numériques	21
2.1.6.3 Justifications des choix	21
2.1.6.4 Accessibilité et inclusivité	21
2.1.6.5 Résultats attendus	21
2.1.7 Synthèse de la première phase	22
2.2 Deuxième phase (2 à 3 heures)	22
2.2.1 Introduction	22
2.2.1.1 Objectifs pédagogiques	23
2.2.1.2 Structure de la phase	23
2.2.1.3 Justification des choix	24
2.2.2 Activité de découverte (30 minutes)	25
2.2.3.1 Objectifs spécifiques	25
2.2.3.2 Déroulement de l'activité	25
2.2.3.3 Approche pédagogique	26
2.2.3.5 Résultats attendus	26
2.2.3 Cours théorique et feedback (60 minutes)	26
2.2.3.1 Objectifs spécifiques	27
2.2.3.2 Déroulement de l'activité	28

2.2.3.3 Approche pédagogique	29
2.2.3.4 Accessibilité et inclusivité	29
2.2.3.5 Résultats attendus	29
2.2.3.6 Justification de l'approche	29
2.2.4 Compte rendu réflexif sur l'immersion (30 minutes)	30
2.2.4.1 Objectifs du compte rendu	30
2.2.4.2 Consignes et structure du compte rendu	30
2.2.4.3 Approche pédagogique	30
2.2.4.4 Accessibilité et flexibilité	31
2.2.4.5 Résultats attendus	31
2.2.4.6 Justification pédagogique	31
2.2.5 Exercice pratique sur la collaboration en co-modalité (30 minutes)	31
2.2.5.1 Objectifs de l'exercice	31
2.2.5.2 Description de l'activité	32
2.2.5.3 Approche pédagogique	32
2.2.5.4 Accessibilité et inclusivité	32
2.2.5.5 Résultats attendus	33
2.2.5.6 Justification pédagogique	33
2.2.6 Les ressources et outils mis à disposition	33
2.2.6.1 Ressources pédagogiques	33
2.2.6.2 Outils numériques	34
2.2.6.3 Justifications des choix	34
2.2.6.4 Accessibilité et inclusivité	34
2.2.6.5 Résultats attendus	34
2.2.7 Synthèse de la deuxième phase	34
3. Conclusion	35
4. Bibliographie	37
5. Annexes	39

1. Introduction

1.1 Objectifs de la formation

L'objectif général de cette formation hybride est de former les enseignant·es universitaires aux principes et pratiques de l'éducation inclusive, avec un accent particulier sur l'inclusion des étudiant·es allophones. Cet objectif s'inscrit dans une démarche visant à équiper les enseignant·es avec les compétences, connaissances et outils nécessaires pour adapter leurs pratiques pédagogiques à un public diversifié. Cette adaptation est essentielle pour répondre aux défis posés par la diversité linguistique, culturelle et cognitive dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2020).

1.1.1 Justifications du choix de l'objectif général

1. **Répondre aux besoins d'un public diversifié dans l'enseignement supérieur :**
Les étudiant·es allophones constituent une part croissante des apprenants dans les universités internationales. Ces étudiant·es font face à des obstacles spécifiques liés à la langue et à la culture, qui peuvent affecter leur inclusion sociale et académique (Basque, 2007 ; Jézégou, 2022). En intégrant des approches inclusives, les enseignant·es peuvent mieux soutenir ces étudiant·es et promouvoir leur réussite.
2. **Conformité aux standards internationaux d'éducation inclusive :**
L'éducation inclusive est un droit reconnu par des cadres internationaux, tels que la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) et les Objectifs de développement durable (ODD 4), qui visent une éducation de qualité pour tous (UNESCO, 2020). Former les enseignant·es à ces pratiques permet de répondre à ces engagements.
3. **Réduction des inégalités éducatives par une pédagogie différenciée :**
La différenciation pédagogique, qui consiste à adapter les contenus et les méthodes en fonction des besoins spécifiques des apprenants, est un levier clé pour réduire les inégalités (Tomlinson, 2001). Cette formation initiera les enseignant·es à des pratiques différenciées adaptées aux étudiant·es allophones, favorisant une meilleure équité.
4. **Promouvoir un changement de paradigme dans l'enseignement universitaire :**
L'enseignement supérieur a longtemps été centré sur des modèles homogènes de transmission des savoirs. Cependant, la diversité accrue des apprenants requiert une approche centrée sur l'apprenant, où les enseignant·es jouent un rôle de facilitateur·rice de l'apprentissage (Branch, 2009). Cette formation vise à opérer cette transition.
5. **Renforcer l'engagement des enseignant·es envers l'inclusion :**
En exposant les enseignant·es aux défis réels rencontrés par les étudiant·es allophones, comme dans la phase immersive proposée, la formation suscite une prise de conscience et un engagement actif envers l'éducation inclusive. Cela reflète les approches participatives recommandées dans l'ingénierie pédagogique moderne (Paquette, 2022).

1.1.2 Résultats attendus

- **Compétences accrues en éducation inclusive** : Les enseignant·es pourront identifier et répondre aux besoins spécifiques des étudiant·es allophones dans leurs cours.
- **Application de pratiques pédagogiques inclusives** : Les participant·es seront capables de concevoir des activités pédagogiques intégrant des principes inclusifs, comme l'utilisation de supports visuels, de sous-titres ou de résumés multilingues.
- **Transformation des environnements d'apprentissage** : En créant des espaces d'apprentissage plus équitables, cette formation contribue à une meilleure intégration des étudiant·es allophones dans la vie académique et sociale.
- **Prise de conscience** : Les participant·es prendront conscience des difficultés rencontrées par les personnes allophones dans le cadre de leurs études. Cette prise de conscience se fera par l'immersion dans les différentes phases.

1.2 Bénéficiaires et leurs caractéristiques

Les bénéficiaires de cette formation hybride sont des enseignant·es universitaires, issus de disciplines variées, qui interviennent auprès d'un public d'étudiant·es diversifié. Ces enseignant·es représentent une population stratégique dans le processus d'inclusion au sein des établissements d'enseignement supérieur, car ils·elles jouent un rôle clé dans l'intégration et la réussite des étudiant·es. Le choix de ce groupe cible repose sur plusieurs considérations spécifiques.

1.2.1 Caractéristiques des bénéficiaires

1. **Peu ou pas de familiarité avec les principes de l'éducation inclusive** : Les enseignant·es universitaires ciblé·es pour cette formation n'ont souvent pas bénéficié de formation préalable en éducation inclusive, un domaine qui reste sous-représenté dans les cursus de formation des enseignant·es à ce niveau (Basque, 2007 ; UNESCO, 2020). Cette lacune peut limiter leur capacité à identifier et répondre aux besoins spécifiques de certains groupes d'étudiant·es, comme les allophones.
2. **Maîtrise intermédiaire des outils numériques** : Les participant·es disposent d'un niveau fonctionnel d'utilisation des outils numériques, leur permettant de naviguer dans des plateformes collaboratives comme Google Docs, Padlet ou Zoom. Cependant, leur expérience des environnements numériques avancés, comme les vidéos interactives ou les sites immersifs, peut varier, nécessitant un accompagnement technique (Paquette, 2022).
3. **Expérience professionnelle variée** : Les enseignant·es présentent une diversité dans leur ancienneté, allant de nouveaux arrivants dans la profession à des enseignant·es expérimenté·es. Cette hétérogénéité enrichit les discussions collaboratives et favorise l'échange d'expériences pratiques (Branch, 2009).
4. **Ouverture aux approches hybrides** : Les bénéficiaires participent à une formation hybride combinant autonomie et travail collaboratif. Leur capacité d'adaptation à ce format, qui allie présentiel et distanciel, reflète leur volonté d'innover dans leur pédagogie (Jézégou, 2022).
5. **Engagement envers l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques** : En tant qu'enseignant·es universitaires, les participant·es montrent un intérêt pour le développement de nouvelles compétences pédagogiques qui leur permettront de mieux répondre aux besoins des étudiant·es, en particulier ceux des groupes marginalisés comme les allophones (UNESCO, 2020).

1.2.2 Raisons du choix de ce groupe cible

- **Impact stratégique dans l'inclusion universitaire** : Les enseignant·es universitaires ont un rôle direct sur les pratiques pédagogiques, la conception des cours et l'évaluation, ce qui les place au cœur de l'initiative d'inclusion (Tomlinson, 2001).
- **Besoins non comblés** : Cette population est souvent négligée dans les initiatives de formation continue, en particulier pour les thématiques liées à l'inclusion et à la diversité culturelle (UNESCO, 2020).
- **Potentiel multiplicateur** : En intégrant les principes de l'éducation inclusive dans leurs pratiques, ces enseignant·es peuvent influencer positivement des centaines d'étudiant·es au cours de leur carrière (Basque, 2007).

1.2.3 Résultats attendus pour les bénéficiaires

- **Prise de conscience accrue** : Une meilleure compréhension des défis spécifiques auxquels sont confronté·es les étudiant·es allophones.
- **Développement de compétences pratiques** : La capacité de concevoir des activités pédagogiques inclusives adaptées aux besoins linguistiques et culturels divers.
- **Engagement renforcé envers l'inclusion** : Une volonté accrue de s'investir dans des approches pédagogiques qui favorisent la réussite et la participation de tous·tes les étudiant·es.

1.3 Prérequis et niveau

1.3.1 Conditions

Les enseignant·es universitaires ciblé·es pour cette formation doivent remplir les conditions suivantes :

- **Prérequis techniques** : Une familiarité de base avec les outils numériques courants (par exemple, Google Docs, Zoom, Padlet) est attendue, bien que des ressources de soutien soient prévues pour accompagner les participant·es en cas de besoin (Paquette, 2022).
- **Prérequis pédagogiques** : Une expérience minimale dans l'enseignement universitaire, leur permettant de contextualiser les concepts d'éducation inclusive dans leur propre pratique pédagogique (Branch, 2009).
- **Niveau d'engagement** : Une motivation à adopter de nouvelles approches pédagogiques et à travailler dans des environnements hybrides et collaboratifs (Jézégou, 2022).

1.3.2 Justification

Ces prérequis garantissent que les participant·es pourront tirer pleinement parti des activités proposées, tout en minimisant les obstacles liés à des lacunes techniques ou pédagogiques de base. Cela permet d'assurer une formation fluide et engageante pour tou·tes les bénéficiaires.

1.4 Contexte

La formation s'inscrit dans un contexte académique marqué par une diversité accrue dans l'enseignement supérieur, notamment avec la présence croissante d'étudiant·es allophones.

Cette diversité pose des défis pédagogiques liés à l'adaptation des contenus et des méthodes d'enseignement pour garantir une inclusion efficace (UNESCO, 2020).

1.4.1 Approche pédagogique

Le format de la formation repose sur le modèle de la classe inversée, combinant :

- **Phase autonome** : Les participant·es acquièrent les bases théoriques via une vidéo interactive et une expérience immersive sur un site internet. Cette approche leur permet d'appréhender les défis auxquels les étudiant·es allophones font face (Paquette, 2022).
- **Phase collaborative** : Une session en co-modalité, regroupant des participant·es en présentiel et à distance, favorise la réflexion collective et l'élaboration de stratégies pratiques pour l'inclusion.

1.4.2 Contexte institutionnel

La formation est destinée à des enseignant·es universitaires exerçant dans des environnements variés, allant des grands amphithéâtres à des séminaires plus restreints. Elle répond aux besoins de renforcement des compétences inclusives pour améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des étudiant·es marginalisé·es (Branch, 2009).

1.4.3 Importance du contexte numérique

Le numérique est au cœur de cette formation hybride, offrant flexibilité et accessibilité. Les outils interactifs utilisés (par exemple, vidéos interactives, plateformes collaboratives) permettent de répondre aux contraintes géographiques et aux emplois du temps chargés des enseignant·es (Jézégou, 2022).

1.5 Contraintes

La conception de cette formation hybride doit tenir compte des contraintes suivantes pour garantir son accessibilité, son efficacité et son impact sur les bénéficiaires.

1.5.1 Contraintes pédagogiques

1. **Hétérogénéité des niveaux de familiarité avec l'éducation inclusive** : Les participant·es ayant peu ou pas d'expérience dans ce domaine nécessitent une introduction claire et accessible aux concepts clés (Basque, 2007).
2. **Diversité des pratiques disciplinaires** : Les enseignant·es proviennent de disciplines variées, ce qui exige des exemples et des approches pédagogiques transversales (Branch, 2009).

1.5.2 Contraintes techniques

1. **Accessibilité numérique** : Les outils et plateformes utilisés doivent être compatibles avec divers appareils (ordinateurs, tablettes, smartphones) et inclure des fonctionnalités d'accessibilité, telles que les sous-titres et des textes alternatifs pour les visuels (UNESCO, 2020).
2. **Co-modalité** : La session collaborative doit permettre une interaction équivalente entre les participant·es en présentiel et à distance, grâce à des outils synchrones comme Zoom et des outils collaboratifs comme Padlet (Paquette, 2022).

1.5.3 Contraintes temporelles

1. **Disponibilité limitée des participant·es** : La formation est conçue pour un total de 4 à 6 heures, en tenant compte des emplois du temps chargés des enseignant·es universitaires (Jézégou, 2022).
2. **Temps d'apprentissage autonome** : La phase autonome doit être réalisable en 2 à 3 heures pour maintenir l'engagement et respecter les contraintes de temps des participant·es.

1.5.4 Contraintes organisationnelles

1. **Participation en co-modalité** : La formation doit garantir une expérience fluide et inclusive, quel que soit le mode de participation (présentiel ou distanciel).
2. **Soutien technique** : Un accompagnement technique doit être prévu pour aider les participant·es à utiliser les outils numériques et résoudre les éventuels problèmes techniques (Paquette, 2022).

1.6 Accès

L'accès à la formation hybride a été conçu pour garantir la flexibilité et l'accessibilité des contenus, tout en répondant aux besoins des enseignant·es universitaires disposant d'emplois du temps variés et de niveaux techniques hétérogènes.

1.6.1 Accès aux contenus de la phase autonome

1. **Plateforme numérique dédiée** : Les participant·es accèdent à la vidéo interactive et au site immersif via un lien sécurisé envoyé par email. La plateforme est compatible avec les principaux navigateurs web et est optimisée pour une utilisation sur ordinateurs, tablettes et smartphones (Paquette, 2022).
2. **Fonctionnalités d'accessibilité** : La vidéo interactive inclut des sous-titres, une transcription textuelle et des descriptions audio pour les éléments visuels. Le site internet immersif utilise une interface intuitive et des options de navigation adaptées aux besoins des utilisateur·rices (UNESCO, 2020).

1.6.2 Accès à la session collaborative

1. **Modalité co-modale** : Les participant·es ont le choix entre assister en présentiel dans une salle équipée ou rejoindre la session en distanciel via une plateforme de visioconférence (par exemple, Zoom ou Teams) (Jézégou, 2022).
2. **Support technique** : Une assistance est disponible avant et pendant la session pour aider les participant·es à résoudre les éventuels problèmes techniques liés à la connexion ou à l'utilisation des outils collaboratifs.

1.6.3 Accès pour les publics spécifiques

1. **Adaptation aux besoins des personnes en situation de handicap** : Tous les outils numériques utilisés dans la formation respectent les normes d'accessibilité (par exemple, WCAG 2.1) pour garantir une participation équitable (UNESCO, 2020).
2. **Flexibilité temporelle** : Les contenus de la phase autonome sont disponibles en asynchrone, permettant aux enseignant·es de progresser à leur rythme dans les 2 à 3 heures prévues.

1.7 Lieu

La formation hybride est conçue pour s'adapter à un environnement flexible, permettant aux participant·es d'assister à la formation depuis différents lieux en fonction de la phase de l'apprentissage.

1.7.1 Phase autonome

1. **Travail à distance** : Les participant·es accèdent aux contenus pédagogiques depuis un lieu de leur choix, que ce soit leur domicile, leur bureau, ou un espace de coworking. Cette phase ne nécessite qu'une connexion internet et un appareil compatible (ordinateur, tablette ou smartphone) (Paquette, 2022).
2. **Accessibilité numérique** : La plateforme dédiée garantit une accessibilité optimisée dans tout espace doté d'une connexion stable, offrant ainsi une flexibilité totale quant au lieu d'apprentissage (UNESCO, 2020).

1.7.2 Phase collaborative

1. **En présentiel** : Une salle équipée dans une institution académique (par exemple, une université ou un centre de formation) est réservée aux participant·es souhaitant assister en personne. Cette salle est dotée des équipements nécessaires à la co-modalité, tels qu'un système de visioconférence, des microphones et un projecteur (Basque, 2007).
2. **À distance** : Les participant·es peuvent rejoindre la session en ligne depuis n'importe quel lieu avec une connexion internet, grâce à des outils comme Zoom ou Teams. Les consignes incluent des recommandations pour un espace calme et propice à la collaboration.

1.7.3 Adaptations pour un public diversifié

- **Accès universel** : Les lieux physiques sont choisis pour leur accessibilité (rampe pour fauteuils roulants, ascenseurs, etc.), et les options distancielles assurent une participation équitable pour les personnes ne pouvant se déplacer (UNESCO, 2020).
- **Polyvalence** : La combinaison d'environnements physiques et virtuels garantit une flexibilité maximale, tenant compte des contraintes géographiques et logistiques des participant·es.

1.8 Temps, durée

La formation hybride est structurée pour respecter les contraintes de temps des enseignant·es universitaires tout en leur offrant une expérience pédagogique complète. Elle est répartie en deux phases complémentaires, avec une durée totale de 4 à 6 heures.

1.8.1 Phase autonome

- **Durée estimée** : 2 à 3 heures.
- **Description** : Les participant·es visionnent une vidéo interactive d'une durée de 4 à 5 minutes introduisant les concepts de base de l'éducation inclusive, suivie d'une expérience immersive sur un site internet. Cette activité est conçue pour être réalisée à leur propre rythme, dans une plage de temps flexible (Paquette, 2022).

1.8.2 Phase collaborative

- **Durée estimée** : 2 à 3 heures.
- **Description** : Une session collaborative en co-modalité, permettant aux participant·es en présentiel et à distance d'interagir activement. Cette session approfondit les concepts explorés en autonomie, grâce à des activités collaboratives structurées (Jézégou, 2022).

1.8.3 Flexibilité temporelle

1. **Travail autonome** : La plateforme numérique reste accessible 24h/24, permettant aux enseignant·es de choisir le moment le plus adapté à leur emploi du temps pour réaliser cette phase.
2. **Session collaborative** : Les horaires de la session sont fixés à l'avance pour convenir aux contraintes professionnelles des participant·es, et une session enregistrée peut être mise à disposition pour les absent·es (Basque, 2007).

1.8.4 Justifications

- **Respect des contraintes professionnelles** : La durée totale de 4 à 6 heures, répartie entre autonomie et collaboration, est réaliste pour des enseignant·es ayant des responsabilités académiques (Branch, 2009).
- **Engagement optimal** : Chaque phase est calibrée pour maintenir l'attention et l'implication des participant·es, en évitant une surcharge cognitive ou une durée excessive (UNESCO, 2020).

1.9 Rythme

La formation est conçue pour offrir un rythme flexible et équilibré, permettant aux enseignant·es universitaires de progresser à leur propre cadence tout en s'engageant activement dans les activités collaboratives.

1.9.1 Phase autonome

- **Rythme asynchrone** :
Les participant·es peuvent réaliser la phase autonome (vidéo interactive et exploration immersive du site internet) selon leur disponibilité, dans une plage de temps établie de 2 à 3 heures (Paquette, 2022). Cela leur permet de gérer leur emploi du temps et d'aborder les contenus à leur propre vitesse.
- **Apprentissage adaptatif** :
Les activités immersives sur le site internet sont conçues pour s'ajuster au rythme des apprenant·es. Les énigmes peuvent être résolues sans pression de temps, et des feedbacks immédiats sont intégrés pour soutenir leur progression (Branch, 2009).

1.9.2 Phase collaborative

- **Rythme synchrone** :
La session en co-modalité est structurée sur une durée de 2 à 3 heures, avec un déroulé précis des activités collaboratives. Le rythme de la session est équilibré pour inclure des phases de réflexion individuelle, des discussions en groupe et des synthèses collectives (Basque, 2007).

- **Engagement actif :**

Les participant·es, qu'ils soient en présentiel ou à distance, suivent un rythme collectif favorisant la participation égale et les échanges dynamiques.

1.9.3 Justifications

1. **Adaptabilité :**

Le rythme asynchrone de la phase autonome respecte les contraintes des participant·es, tandis que la phase collaborative synchrone garantit une interaction directe et engageante (Jézégou, 2022).

2. **Prévention de la surcharge cognitive :**

Les durées et le découpage des activités sont calibrés pour éviter l'épuisement et favoriser l'intégration progressive des concepts (UNESCO, 2020).

3. **Accessibilité pour tous les participant·es :**

Le rythme flexible est particulièrement pertinent pour les enseignant·es ayant des emplois du temps variables et des obligations professionnelles diverses.

2. Description détaillée des deux phases

La formation hybride est organisée en deux phases complémentaires visant à préparer les enseignant·es universitaires à intégrer les principes de l'éducation inclusive dans leurs pratiques pédagogiques. Ces phases combinent des approches autonomes et collaboratives, favorisant une appropriation progressive des concepts et une mise en pratique immédiate dans un cadre collaboratif.

- **Phase 1 : Travail autonome**

Cette phase asynchrone de 2 à 3 heures repose sur une approche en classe inversée, permettant aux participant·es d'acquérir les bases théoriques et pratiques de l'inclusion des étudiant·es allophones. Elle inclut une vidéo interactive, une immersion sur un site internet interactif, et des activités réflexives pour consolider les apprentissages.

- **Phase 2 : Session collaborative**

Cette phase synchrone de 2 à 3 heures, réalisée en co-modalité (présentiel et distanciel), offre aux participant·es une occasion d'approfondir les concepts explorés lors de la phase autonome. Elle met l'accent sur la collaboration et l'élaboration de stratégies pratiques adaptées aux besoins des étudiant·es allophones.

Ces deux phases ont été conçues pour s'articuler de manière fluide, garantissant une montée en compétence progressive et un engagement actif des participant·es tout au long de la formation.

2.1 Première phase (2 à 3 heures)

2.1.1 Introduction

La phase 1 de cette formation hybride, intitulée **travail autonome**, constitue une étape essentielle pour préparer les enseignant·es universitaires à comprendre et intégrer les principes de l'éducation inclusive dans leurs pratiques pédagogiques. Conçue selon le modèle de la classe inversée, cette phase offre un cadre flexible et engageant où les participant·es acquièrent les bases théoriques nécessaires avant de s'impliquer dans des activités collaboratives lors de la phase 2 (Basque, 2007).

Première phase : Timeline

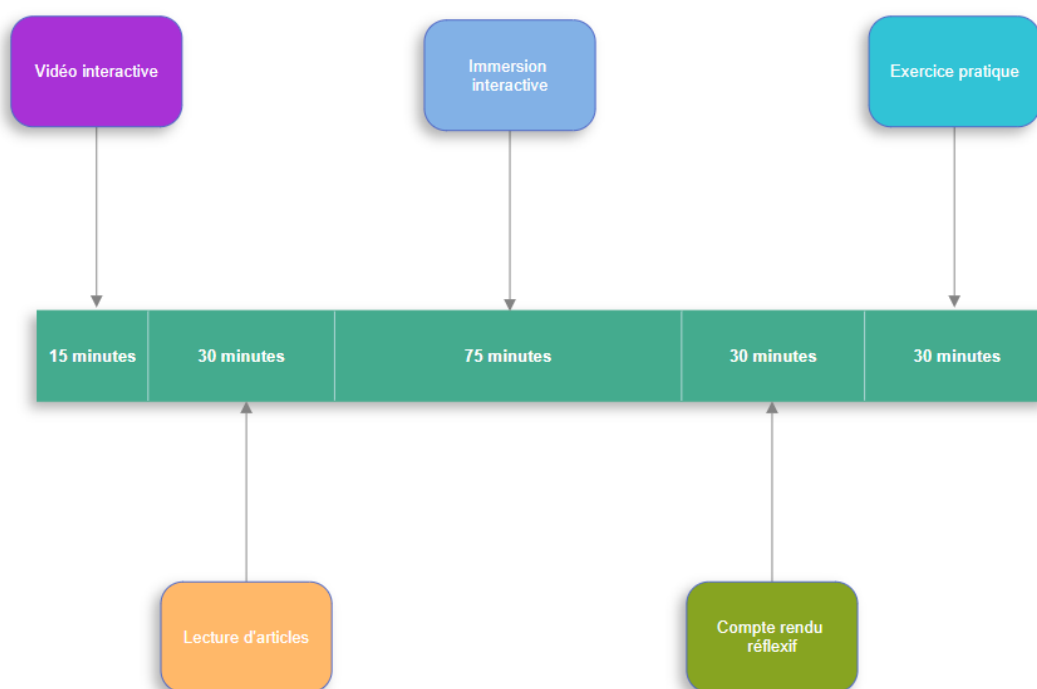


Figure 1 : Timeline phase 1

2.1.1.1 Objectifs pédagogiques

Les objectifs spécifiques de cette phase sont :

1. Sensibiliser les enseignant·es aux défis spécifiques auxquels font face les étudiant·es allophones dans l'enseignement supérieur.
2. Introduire les concepts de base de l'éducation inclusive et leur application dans un contexte universitaire, en mettant l'accent sur une pédagogie différenciée (Tomlinson, 2001).
3. Développer l'empathie et la compréhension par une expérience immersive simulant les obstacles linguistiques et culturels (UNESCO, 2020).
4. Encourager une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques actuelles, tout en initiant une application pratique des concepts acquis.

2.1.1.2 Structure de la phase

La phase autonome est structurée autour de quatre étapes interconnectées pour favoriser une progression logique et complète dans l'apprentissage :

1. Vidéo interactive introductive :

La vidéo interactive constitue le point de départ de cette phase. Elle combine des scénarios immersifs, une définition courte et des statistiques récentes pour sensibiliser les participant·es à la réalité des étudiant·es allophones. Accessible et

engageante, cette vidéo pose les bases nécessaires pour approfondir le sujet à travers les autres étapes de la phase autonome.

2. **Articles et documents théoriques :**

Les participant·es ont accès à une sélection d'articles, de fiches pédagogiques et d'autres supports écrits qui approfondissent les concepts abordés dans la vidéo. Ces ressources permettent un apprentissage autonome et adapté au rythme de chacun, tout en offrant des bases solides pour la réflexion et l'application ultérieures (Paquette, 2022).

3. **Immersion interactive sur un site internet :**

Les participant·es vivent une expérience immersive sur un site interactif conçu pour simuler les défis des étudiant·es allophones. Ils·elles doivent explorer un environnement numérique en langue inconnue, résoudre des énigmes linguistiques et débloquent des mots traduits. L'objectif est de leur faire ressentir les obstacles liés à la barrière linguistique tout en développant leur empathie et leur créativité face à ces défis (UNESCO, 2020). Des feedbacks sont intégrés pour soutenir leur progression tout au long de l'expérience.

4. **Compte rendu réflexif et exercice pratique :**

- **Compte rendu réflexif :** Les participant·es rédigent une réflexion guidée sur leur expérience immersive, en analysant leurs émotions, leurs défis, et les parallèles possibles avec les réalités des étudiant·es allophones.
- **Exercice pratique :** Ils·elles doivent ensuite appliquer les concepts en proposant une adaptation pédagogique concrète pour inclure un·e étudiant·e allophone dans une situation d'enseignement. Cet exercice leur permet de relier directement théorie et pratique.

2.1.1.3 Justification des choix

1. **Approche en classe inversée :**

Ce modèle est particulièrement adapté pour optimiser le temps des participant·es, en leur permettant de s'approprier les contenus théoriques à leur rythme avant de participer à des activités collaboratives. Il est reconnu pour favoriser l'autonomie et l'engagement dans l'apprentissage (Basque, 2007).

2. **Ressources variées :**

L'ajout d'articles et de supports écrits permet aux participant·es de diversifier leurs modes d'apprentissage, répondant ainsi aux préférences variées d'un public adulte et professionnel (Tomlinson, 2001).

3. **Immersion interactive :**

Cette méthode ludique et engageante est efficace pour renforcer la compréhension des défis spécifiques des allophones, tout en stimulant une prise de conscience et une réflexion critique (UNESCO, 2020).

4. **Activités réflexives et pratiques :**

Ces activités encouragent une analyse critique des apprentissages et leur application immédiate dans des situations concrètes, un aspect crucial pour une formation adressée à des professionnel·les de l'enseignement (Branch, 2009).

2.1.2 Vidéo interactive introductive (4 à 5 minutes)

La vidéo interactive commence par une mise en scène qui adopte le point de vue des camarades et des enseignants face à une élève allophone. Dans une salle de classe, on voit cette élève rester silencieuse tandis que les autres échangent. Les camarades interprètent parfois son silence comme un manque d'intérêt, et les enseignants peuvent éprouver des difficultés à l'intégrer pleinement, faute de savoir comment s'adapter à sa situation. Cette

partie met en avant les malentendus et le sentiment d'exclusion qui peuvent se créer autour de cette élève.

Ensuite, la vidéo passe à son point de vue. On découvre son ressenti face à des discussions qu'elle ne comprend pas entièrement, ce qui la pousse à se replier sur elle-même. Une autre scène montre ses efforts pour suivre, avec des mots qui lui échappent et des moments de découragement. Enfin, on la voit travailler tard dans sa chambre, relisant ses notes et cherchant à traduire ou comprendre ce que d'autres assimilent plus facilement. Cette partie nous permet de constater l'effort supplémentaire qu'elle doit fournir pour avancer.

La vidéo propose ensuite une définition simple de l'allophonie et présente des données clés. En France, 89 500 élèves allophones ont été scolarisés en 2022-2023, et en Suisse, ils représentent jusqu'à 47,5 % des élèves dans certains cantons, comme Genève. Ces chiffres sont présentés de manière claire et visuelle pour bien contextualiser la réalité de ces élèves.

Enfin, des stratégies pratiques sont partagées pour aider les enseignant-es : utiliser des outils de traduction, intégrer des supports visuels, et encourager les interactions entre étudiant-es. Ces solutions ne sont pas développées davantage, car l'objectif principal de la vidéo est d'introduire le concept et de sensibiliser les enseignant-es à la question de l'inclusion des élèves allophones. Le montage a été réalisé à l'aide des outils **CapCut** et **Canva**, en intégrant de courtes vidéos libres de droits issues des plateformes **Pixabay** et **Pexels**. La narration a été générée grâce à une intelligence artificielle fournie par **ElevenLabs**.

Lien vers la vidéo :

<https://www.canva.com/design/DAGbzIB3WoE/x7K0ALXfM5I7WdbU3bGkJQ/edit>

2.1.3 Immersion interactive sur le site internet “Chaterprète” (1 heure à 1 heure 30)

L'immersion interactive sur le site internet constitue le cœur de la phase autonome, offrant une expérience unique et engageante pour les participant-es. Cette activité simule les défis linguistiques auxquels sont confrontés les étudiant-es allophones dans un environnement universitaire, tout en stimulant l'apprentissage actif et la réflexion critique.

2.1.3.1 Objectifs spécifiques

L'objectif principal de cette immersion est de permettre aux participant-es de vivre une expérience directe des obstacles liés à la barrière linguistique. Cela vise à susciter une empathie profonde et à renforcer leur capacité à concevoir des adaptations pédagogiques inclusives. Par ailleurs, cette activité encourage le développement de compétences de résolution de problèmes et d'adaptation, des compétences clés dans le contexte de l'enseignement inclusif (UNESCO, 2020).

2.1.3.2 Déroulement de l'activité

L'expérience commence avec l'introduction d'un site internet conçu comme une plateforme universitaire fictive. L'ensemble des contenus affichés sur ce site, tels que les textes, menus et instructions, est présenté dans une langue inconnue. Ce choix est volontaire pour plonger les participant-es dans une situation de désorientation similaire à celle vécue par les

étudiant·es allophones lorsqu'ils·elles accèdent à des ressources académiques dans une langue qui leur est peu familière.

Les participant·es reçoivent une mission claire : répondre à une question posée par un personnage virtuel sur le site. Cependant, pour réussir, ils·elles doivent naviguer sur le site, interagir avec les différents éléments et résoudre une série d'énigmes linguistiques. Chaque énigme, une fois résolue, débloque un mot ou une phrase traduite en français, ce qui rend progressivement le site plus compréhensible. Les participant·es découvrent ainsi des fragments de sens qui leur permettent de construire leur réponse au personnage.

L'activité est conçue pour maintenir l'engagement tout en offrant des défis progressifs. À chaque étape, un feedback immédiat est fourni pour guider les participant·es dans leur exploration et les aider à apprendre de leurs erreurs. Lorsque les énigmes deviennent plus complexes, des indices adaptés sont proposés afin de préserver la motivation et éviter toute frustration excessive.

こんにちは！助けてくれる？
僕の友達を探しているんだけど、
緑と青の長い帽子をかぶっているんだ。
どのページにいますか教えて



Votre réponse

VALIDER

Figure 2 : Capture d'écran du prototype de site interactif. Représente le texte que les élèves doivent traduire et comprendre durant l'activité

2.1.3.3 Approche pédagogique

Cette immersion repose sur les principes de l'apprentissage expérientiel, où l'expérience directe est utilisée comme un outil de développement des compétences et de réflexion. En confrontant les participant·es à des situations authentiques, cette méthode les pousse à réfléchir activement sur leurs propres réactions et sur les stratégies qu'ils·elles pourraient mettre en place pour surmonter ces obstacles. Cette activité ne se limite pas à une simple simulation, mais constitue un point de départ pour des discussions plus approfondies sur les principes d'inclusion et d'adaptation pédagogique (Tomlinson, 2001).



Figure 3: Capture d'écran du prototype de site interactif. Représente un exemple d'énigme proposée sur le site

2.1.3.4 Accessibilité et inclusivité

Le site internet interactif a été conçu pour être compatible avec divers appareils numériques, tels que les ordinateurs, tablettes et smartphones. Les contenus suivent les normes internationales d'accessibilité numérique (WCAG 2.1), assurant ainsi une expérience équitable pour tous·tes les participant·es, y compris celles et ceux ayant des besoins spécifiques. Pour garantir une diversité des approches d'apprentissage, les feedbacks et indices sont proposés sous différentes formes, incluant des options textuelles, visuelles et audio (UNESCO, 2020).

2.1.3.5 Résultats attendus

À la fin de cette immersion interactive, les participant·es auront développé une prise de conscience plus aiguë des défis auxquels font face les étudiant·es allophones dans des environnements académiques. Ils·elles auront également expérimenté les émotions associées à ces obstacles, telles que la frustration ou l'incertitude, ce qui peut renforcer leur empathie. Enfin, cette activité leur permettra de commencer à envisager des adaptations concrètes pour répondre à ces défis dans leur propre pratique pédagogique.

2.1.3.6 Justification de l'approche

Cette activité immersive est un moyen puissant de connecter théorie et pratique. Contrairement à une simple présentation de contenu, elle engage les participant·es à travers une interaction active avec le problème. En les confrontant à des défis authentiques, elle stimule leur réflexion critique et les incite à mobiliser leurs compétences pour résoudre des problèmes concrets. De plus, le format ludique favorise un engagement élevé et une mémorisation durable des concepts clés (Paquette, 2022).

Mes indices



Notez ici vos indices sur les traductions

Notes

カラー = Menu ?

Le mot ami ? カ|

Figure 4: Capture d'écran du prototype de site interactif. Représente le carnet de note à disposition des élèves sur le site

2.1.4 Compte rendu réflexif sur l'immersion (30 minutes)

Après avoir complété l'expérience immersive sur le site internet, les participant·es sont invités à réaliser un compte rendu réflexif. Cette étape vise à consolider les apprentissages en encourageant une introspection critique sur leur expérience. Ce processus permet aux participant·es de mieux comprendre les défis rencontrés par les étudiant·es allophones et de relier ces ressentis aux concepts fondamentaux de l'éducation inclusive.

2.1.4.1 Objectifs du compte rendu

Le compte rendu réflexif a pour but de transformer l'expérience immersive en un apprentissage significatif. Il incite les participant·es à analyser leurs émotions, leurs stratégies d'adaptation et leurs découvertes lors de l'activité. L'objectif est d'éveiller une conscience critique des besoins des étudiant·es allophones tout en renforçant l'empathie et la capacité d'adaptation des enseignant·es universitaires. En articulant leurs réflexions, les participant·es commencent également à envisager des réponses pédagogiques aux obstacles identifiés (UNESCO, 2020).

2.1.4.2 Consignes et structure du compte rendu

Les participant·es rédigent une réflexion écrite de 200 à 300 mots, en réponse à une série de questions-guides. Ces questions ne sont pas restrictives mais servent de cadre pour structurer leur pensée. Par exemple, ils·elles sont invités à décrire les émotions ressenties face à la barrière linguistique, à analyser les stratégies qu'ils·elles ont utilisées pour résoudre les énigmes, et à faire des liens avec la réalité des étudiant·es allophones dans leurs propres contextes académiques.

La réflexion peut également inclure une dimension prospective : les participant·es sont encouragés à envisager des solutions inclusives pour réduire les obstacles auxquels les étudiant·es allophones peuvent être confrontés. Cette articulation entre expérience personnelle et analyse pédagogique permet de relier théorie et pratique de manière significative (Paquette, 2022).

2.1.4.3 Approche pédagogique

Le choix d'une activité réflexive repose sur son efficacité démontrée dans l'apprentissage des adultes. En invitant les participant·es à examiner leur propre expérience, cette méthode favorise un apprentissage en profondeur et une appropriation durable des concepts abordés. La réflexion critique est un pilier de l'éducation inclusive, car elle permet d'identifier les biais implicites, de remettre en question les pratiques traditionnelles, et d'imaginer des alternatives pédagogiques (Tomlinson, 2001).

Pour faciliter cet exercice, un cadre clair est fourni, mais sans être trop directif, afin de respecter l'autonomie des participant·es et de leur permettre d'explorer librement leurs perceptions. Un espace collaboratif en ligne, tel que Padlet ou Google Docs, est mis à disposition pour que les participant·es puissent partager leurs réflexions, stimulant ainsi des échanges riches et une prise de conscience collective.

2.1.4.4 Accessibilité et flexibilité

Le compte rendu réflexif est conçu pour être accessible à tou·tes, indépendamment de leur niveau de maîtrise technique. Les consignes sont simples et disponibles dans plusieurs formats (texte et vidéo explicative). Les participant·es ont également la possibilité de rédiger leur réflexion à la main ou de soumettre une réponse audio si cela leur convient mieux. Cette flexibilité garantit une participation inclusive tout en respectant les préférences individuelles (UNESCO, 2020).

2.1.4.5 Résultats attendus

À l'issue de cette activité, les participant·es auront non seulement une meilleure compréhension des défis liés à l'inclusion des étudiant·es allophones, mais aussi une réflexion approfondie sur leurs propres pratiques pédagogiques. Ils·elles seront ainsi mieux préparé·es à adopter des stratégies inclusives dans leurs cours, tout en développant une attitude critique et bienveillante envers les besoins de leurs étudiant·es.

2.1.4.6 Justification pédagogique

La réflexion critique est un élément central de l'apprentissage des adultes, car elle transforme les expériences en connaissances applicables. En encourageant les participant·es à revisiter leur immersion et à en tirer des enseignements pratiques, cette activité soutient un apprentissage autonome et engageant. De plus, en favorisant l'échange

d'idées, elle renforce la dimension collaborative du processus de formation, une compétence clé pour les enseignant·es travaillant dans des environnements diversifiés (Branch, 2009).

2.1.5 Exercice pratique sur l'inclusion (30 minutes)

L'exercice pratique sur l'inclusion constitue une étape clé pour consolider les apprentissages de la phase autonome. Il permet aux participant·es de traduire leurs connaissances et réflexions en actions concrètes en concevant des stratégies pédagogiques inclusives adaptées à leur contexte académique. Cet exercice ancre les concepts abordés dans des situations réelles et encourage une mise en pratique immédiate.

2.1.5.1 Objectifs de l'exercice

1. Appliquer les principes de l'éducation inclusive dans un contexte universitaire spécifique.
2. Proposer des adaptations pédagogiques concrètes pour surmonter les obstacles auxquels les étudiant·es allophones peuvent être confrontés.
3. Renforcer les compétences analytiques et créatives des participant·es en matière de différenciation pédagogique.

2.1.5.2 Description de l'activité

L'exercice repose sur une **étude de cas** réaliste, conçue pour refléter des situations courantes dans l'enseignement supérieur. Les participant·es reçoivent une consigne qui les invite à analyser un problème lié à l'inclusion des étudiant·es allophones et à proposer une solution adaptée.

Scénario de l'exercice

Un enseignant prépare un travail de groupe dans un cours comportant plusieurs étudiant·es allophones. Ces dernier·es éprouvent des difficultés à participer activement aux discussions en raison de la barrière linguistique. L'objectif des participant·es est de concevoir une stratégie pédagogique pour favoriser l'inclusion de ces étudiant·es, tout en garantissant une expérience d'apprentissage enrichissante pour tou·tes.

Lien vers le prototype de l'activité :

<https://padlet.com/ntthaotrang0394/etude-de-cas-aqv9kl1e1scb1jbt>

Étapes de l'exercice

1. **Analyse du problème** : Les participant·es identifient les obstacles rencontrés par les étudiant·es allophones dans le scénario.
2. **Conception de solutions** : En s'appuyant sur les concepts abordés dans la vidéo interactive, l'expérience immersive et les lectures proposées, ils·elles décrivent une ou plusieurs adaptations pédagogiques concrètes. Ces solutions peuvent inclure l'utilisation d'outils numériques, des supports multilingues, ou des modifications dans les modalités d'évaluation.
3. **Présentation des propositions** : Les participant·es rédigent leur solution dans un document ou un espace collaboratif (Google Docs, Padlet) et peuvent échanger sur leurs idées avec leurs pairs.

2.1.5.3 Justification pédagogique

Cet exercice met en œuvre les principes de l'apprentissage basé sur des problèmes, une approche reconnue pour son efficacité dans le développement des compétences pratiques et analytiques. En confrontant les participant·es à un défi réaliste, il les prépare à résoudre des problèmes similaires dans leur propre contexte professionnel (Branch, 2009).

L'étude de cas favorise également une appropriation des concepts en incitant les participant·es à réfléchir de manière critique et créative. Ce type d'activité est particulièrement pertinent pour un public adulte, qui valorise l'apprentissage contextualisé et directement applicable (Tomlinson, 2001).

2.1.5.4 Accessibilité et inclusivité

L'exercice est conçu pour être accessible et flexible. Les consignes sont fournies sous plusieurs formats (texte, audio, vidéo) pour répondre aux préférences variées des participant·es. L'utilisation d'outils collaboratifs permet également de soutenir une interaction fluide, que les participant·es soient en présentiel ou à distance (UNESCO, 2020).

2.1.5.5 Résultats attendus

1. Les participant·es démontrent leur capacité à analyser un problème d'inclusion dans un contexte universitaire.
2. Ils·elles proposent des stratégies pédagogiques pertinentes, réalisables et adaptées aux besoins des étudiant·es allophones.
3. Ils·elles renforcent leur compréhension des principes de l'éducation inclusive et leur application dans des situations concrètes.

2.1.6 Les ressources et outils mis à disposition

La phase autonome de la formation s'appuie sur une sélection de ressources et d'outils pédagogiques pour soutenir l'apprentissage des participant·es. Ces éléments ont été choisis pour leur pertinence pédagogique, leur accessibilité, et leur capacité à favoriser l'engagement dans un contexte hybride.

2.1.6.1 Ressources pédagogiques

1. **Vidéo interactive** :
Cette vidéo a la particularité d'être pertinente pour son approche immersive et progressive dans l'introduction du concept. Elle débute par une mise en situation qui capte immédiatement l'attention, suivie d'une définition concise et de statistiques pertinentes, ce qui permet de renseigner efficacement le spectateur. L'identification aux personnages constitue un autre facteur clé d'engagement, qui invite les spectateurs à se projeter dans les situations proposées. De plus, la structure de la vidéo, composée de séquences courtes et bien rythmées, accompagnées de transitions fluides, maintient l'attention tout au long du visionnage. Enfin, la combinaison d'éléments sensoriels visuels, sonores et narratifs renforce l'impact émotionnel et pédagogique de la vidéo, permettant d'introduire efficacement la phase autonome.
2. **Articles et documents complémentaires** :
Une sélection d'articles académiques et de fiches pédagogiques approfondissant les notions abordées dans la vidéo. Ces documents sont disponibles en format PDF téléchargeable et incluent des éléments tels que :

- Les bases théoriques de l'inclusion et de la différenciation pédagogique (Tomlinson, 2001).
 - Des études de cas illustrant des pratiques inclusives.
 - Des ressources multilingues pour enrichir les perspectives des participant·es.
3. **Site internet immersif :**
 Une plateforme interactive conçue pour simuler les défis linguistiques des étudiant·es allophones. Ce site inclut :
- Des énigmes linguistiques progressives.
 - Une interface intuitive, accessible depuis tous les types d'appareils (ordinateur, tablette, smartphone).
 - Des feedbacks immédiats et des indices pour guider les participant·es tout au long de l'expérience.

2.1.6.2 Outils numériques

1. **Plateformes collaboratives :**
 Des outils comme **Google Docs** ou **Padlet** sont mis à disposition pour permettre aux participant·es de partager leurs réflexions et leurs solutions de manière collaborative. Ces outils facilitent également l'accès et la participation en co-modalité (Paquette, 2022).
2. **Systèmes de visioconférence :**
Zoom ou **Microsoft Teams** sont utilisés pour offrir une interaction fluide lors des sessions collaboratives et pour fournir un support technique si nécessaire.
3. **Espace numérique de formation :**
 Une plateforme d'apprentissage centralisée (par exemple, Moodle) est utilisée pour regrouper toutes les ressources, activités et outils. Cette plateforme inclut :
 - Un tableau de bord pour suivre les progrès.
 - Un espace dédié aux questions et réponses avec l'équipe enseignante.
 - Un accès facile aux supports de formation, y compris en mode hors ligne.

2.1.6.3 Justifications des choix

Les ressources et outils mis à disposition sont adaptés à un public adulte et professionnel. Ils visent à :

- Favoriser l'autonomie des participant·es tout en leur offrant des supports clairs et accessibles (UNESCO, 2020).
- Stimuler l'engagement actif grâce à des activités interactives et collaboratives (Branch, 2009).
- Garantir une participation équitable pour tous·tes les participant·es, quel que soit leur niveau de maîtrise technique ou leur lieu de participation (Jézégou, 2022).

2.1.6.4 Accessibilité et inclusivité

Tous les outils numériques et ressources pédagogiques respectent les normes d'accessibilité numérique (WCAG 2.1), incluant des fonctionnalités telles que les sous-titres, les transcriptions textuelles, et des options de navigation simplifiées. Les contenus sont disponibles en plusieurs formats pour répondre aux besoins diversifiés des participant·es (UNESCO, 2020).

2.1.6.5 Résultats attendus

Grâce à ces ressources et outils, les participant·es seront en mesure de :

1. Acquérir des connaissances solides sur l'inclusion des étudiant·es allophones.
2. Participer activement aux activités immersives et collaboratives.
3. Concevoir et appliquer des solutions pédagogiques inclusives dans leur propre contexte académique.

2.1.7 Synthèse de la première phase

La phase 1 de cette formation hybride a permis aux participant·es d'acquérir des bases solides sur les principes de l'éducation inclusive, en mettant particulièrement l'accent sur les défis rencontrés par les étudiant·es allophones. En combinant des approches théoriques et immersives, cette phase a offert une expérience d'apprentissage autonome, flexible et engageante.

Les participant·es ont d'abord été introduit·es aux concepts clés par le biais d'une vidéo interactive et de ressources complémentaires, qui ont posé les fondations théoriques de l'éducation inclusive. L'expérience immersive sur le site internet a ensuite permis une mise en situation concrète, confrontant les participant·es aux obstacles liés aux barrières linguistiques. Cette activité a favorisé la compréhension émotionnelle et l'empathie, tout en stimulant leur capacité à résoudre des problèmes dans des contextes complexes.

La rédaction d'un compte rendu réflexif et la réalisation d'un exercice pratique ont consolidé ces apprentissages en invitant les participant·es à analyser leur expérience et à concevoir des solutions pédagogiques inclusives. Ces activités ont établi un pont essentiel entre la théorie et la pratique, tout en encourageant une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques actuelles.

En conclusion, cette phase a permis de poser les bases d'une compréhension approfondie des principes d'inclusion et de préparer les participant·es à une participation active et éclairée à la session collaborative de la phase 2. Les acquis de cette étape sont fondamentaux pour ancrer une perspective inclusive dans leurs pratiques pédagogiques.

2.2 Deuxième phase (2 à 3 heures)

2.2.1 Introduction

La phase 2 de cette formation hybride, intitulée **travail co-modalité**. Cette étape vise à faire comprendre le fonctionnement de la collaboration hétérogène et à l'intégrer dans un cadre pédagogique, en utilisant des techniques et des stratégies favorisant la collaboration des étudiants allophones. Les apprenants participent activement à des activités collaboratives en co-modalité (en présentiel et à distance) et développent des compétences pratiques au cours de cette phase.

Deuxième phase : Timeline

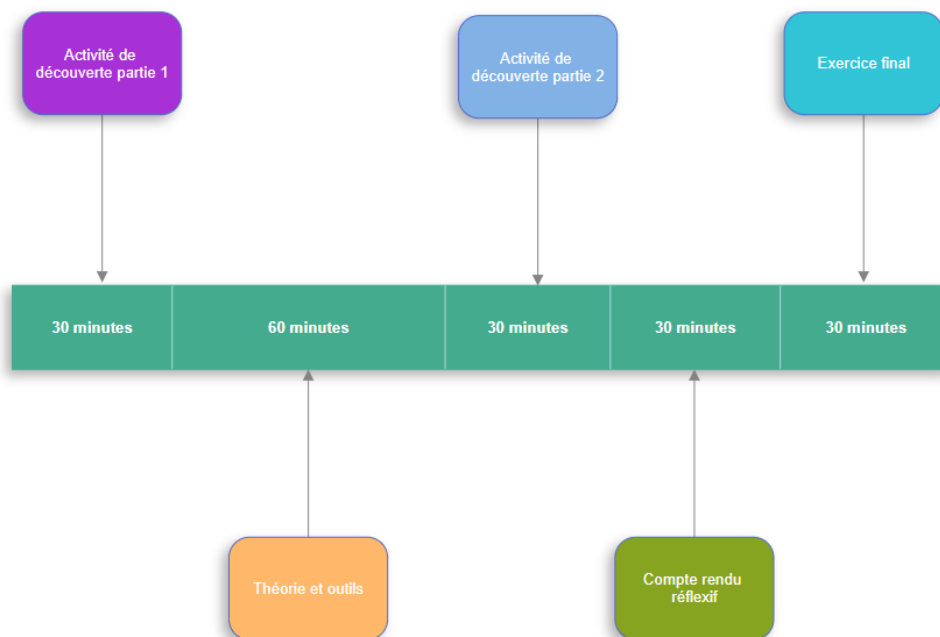


Figure 5: Timeline de la phase 2

2.2.1.1 Objectifs pédagogiques

Les objectifs spécifiques de cette phase sont :

1. Sensibiliser les enseignant·es aux défis spécifiques auxquels font face les étudiant·es allophones lors de la collaboration.
2. Introduire les concepts de base de la collaboration et leur application dans un contexte d'éducation inclusive universitaire.
3. Développer les stratégies pour intégrer la collaboration hétérogène et pour relever les obstacles linguistiques et culturels .
4. Encourager une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques actuelles, tout en initiant une application pratique des concepts acquis.

2.2.1.2 Structure de la phase

La phase en co-modalité est structurée autour de trois étapes interconnectées pour favoriser une progression logique et complète dans l'apprentissage :

1. **Activité de découverte** : Cette activité immersive sensibilise les enseignant·es aux difficultés des étudiant·es allophones en contexte collaboratif. Un·e participant·e joue le rôle d'un·e étudiant·e allophone à distance, devant résoudre une énigme avec l'aide d'un groupe en présentiel, qui ne peut communiquer que par des moyens non verbaux (dessins, gestes par la webcam, pictogrammes). L'exercice met en évidence les obstacles liés à la barrière linguistique. Une discussion finale permet aux participant·es d'analyser les stratégies efficaces et d'échanger sur leurs ressentis. Cette activité vise à induire une frustration similaire à celle d'un·e étudiant·e

allophone sans accompagnement, en rendant la résolution des énigmes difficile dès le départ.

2. **Cours théorique et feedback** : Les participant·es travaillent sur un support multimodal fournissant les théoriques sur la collaboration et les stratégies pour la favoriser en groupe dans un contexte d'éducation inclusive auprès des étudiants allophones. Ils·elles mettent en pratique ces notions en réalisant des exercices, notamment des quiz, sur la théorie acquise.
3. **Nouvelle tentative de l'activité**: Cet exercice de collaboration en co-modalité est une nouvelle tentative de l'**activité découverte** mais en intégrant les connaissances reçues lors du **cours théorique et feedback**. Cette étape sensibilise les participant·es à l'éducation inclusive des étudiant·es allophones en leur faisant expérimenter des défis de communication et tester des solutions adaptées. Grâce aux outils acquis en phase théorique, ils·elles améliorent leur usage des supports visuels, pictogrammes et gestes pour une communication plus inclusive. L'approche socioconstructiviste favorise un apprentissage actif et une réflexion sur l'adaptation pédagogique.
4. **Compte rendu réflexif et exercice pratique** :
 - **Compte rendu réflexif** : Les participant·es rédigent une réflexion guidée sur leur expérience immersive, analysant leurs émotions, leurs défis, et la réflexion personnelle concernant les difficultés des étudiant·es allophones lors d'un travail en groupe.
 - **Exercice pratique** : Ils·elles doivent ensuite appliquer les concepts en proposant une adaptation pédagogique concrète pour inclure un·e étudiant·e allophone dans une situation de travail en groupe hétérogène. Cet exercice leur permet de relier directement théorie et pratique.

2.2.1.3 Justification des choix

1. **Activité de découverte** : L'activité de découverte permet aux apprenants d'explorer, questionner et mobiliser leurs connaissances préalables avant d'aborder de nouveaux contenus. Cette activité favorise l'engagement et la motivation des participants car elle capte l'attention des apprenants en éveillant leur curiosité et en les impliquant activement dès le début du cours. Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2017), le processus éducatif est plus motivant lorsqu'il satisfait les besoins psychologiques de compétence, d'autonomie et de relation. Les apprenants qui se sentent stimulés développent un sentiment d'autonomie, ce qui est crucial pour leur engagement à long terme, en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage et sa motivation (Cosnefroy, 2010). Elle favorise aussi un apprentissage constructiviste (Piaget, 1950) en encourageant les apprenants à faire des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles notions.
2. **Cours théorique et feedback**: Ces ressources offrent une approche systématique et concrète des contenus d'apprentissage et favorise la mémorisation. La diversification des supports (PDF, images, graphiques) favorise l'apprentissage multimodal et aide donc à mieux traiter et retenir les informations (Briswalter & Mehlinger, 2022). L'évaluation par le Quizz avec le feedback permet de prendre conscience de ses performances et d'ajuster ses efforts en conséquence et facilite l'apprentissage. Selon Cosnefroy (2010), sans retour d'information (feedback), l'apprenant est dans l'incapacité de savoir s'il progresse ou non et cela peut être un obstacle à son apprentissage. En plus, les feedbacks immédiats permettent de juger des progrès accomplis, lesquels se répercutent positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle (Cosnefroy, 2010).
3. **Nouvelle tentative de l'activité**: Dans ce cadre, l'activité devient une source de développement pour les apprenants, leur permettant de comprendre et d'approfondir progressivement les enjeux liés à l'inclusion des allophones et les stratégies en

faveur de cette dernière, puis de les intégrer dans des pratiques en groupe co-modalité. En plus, la collaboration en co-modalité (à la fois en présentiel et à distance) favorise la diversité des perspectives et des modes de communication entre participants en présentiel et à distance et permet également aux participants de développer des compétences numériques (l'usage des outils collaboratifs en ligne, les compétences en communication et en travail à distance). Selon la théorie connectiviste, développée par Siemens (2004), les connaissances sont réparties au sein d'un réseau de connexions, à la fois individuelles et organisationnelles. L'apprentissage contemporain repose donc sur la capacité à exploiter efficacement ces réseaux afin de construire des savoirs, en s'appuyant sur les opportunités offertes par les nouvelles technologies.

4. **Activités réflexives et pratiques** : Selon l'approche constructiviste (Piaget, 1950), l'apprentissage est un processus actif et dynamique au cours duquel l'individu construit ses connaissances en interagissant avec son environnement. Le socioconstructivisme met en avant la dimension sociale de l'apprentissage, soulignant que les interactions sociales jouent un rôle essentiel dans le processus d'acquisition des connaissances (Vygotski, 1978). Selon cette approche, l'apprentissage se construit à travers les échanges entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'au sein des interactions entre pairs, notamment lors du travail en groupe. Ce travail permet donc de tourner vers l'exécution de la tâche et vise l'atteinte des objectifs fixés. Cette dimension correspond aux actions mises en œuvre pour accomplir le travail de manière efficace et efficiente. La réflexion permet d'améliorer les pratiques, d'ajuster les stratégies et de favoriser l'apprentissage des opérateurs. Ce processus transforme à la fois l'activité elle-même et les travailleurs qui la réalisent, contribuant ainsi à leur développement des compétences et à l'évolution des méthodes de travail (Falzon, 1994 ; Samurçay & Rabardel, 2004).

2.2.2 Activité de découverte (30 minutes)

2.2.3.1 Objectifs spécifiques

Cette activité vise à faire expérimenter aux enseignant·es universitaires les difficultés rencontrées par un·e étudiant·e allophone dans un contexte d'apprentissage collaboratif, en les sensibilisant aux obstacles liés à la barrière linguistique et aux difficultés de communication dans un groupe, tout en mettant en évidence l'importance des modes de communication alternatifs (visuels, gestuels, écrits) et en encourageant une réflexion critique sur les stratégies pédagogiques d'inclusion des étudiant·es allophones.

2.2.3.2 Déroulement de l'activité

Dans cette activité immersive, chaque participant·e a un rôle précis à jouer pour recréer une situation d'apprentissage où la barrière linguistique devient un obstacle à la communication. **L'opérateur**, un·e participant·e en distanciel, incarne un·e étudiant·e allophone qui ne comprend pas la langue parlée par le reste du groupe et qui doit résoudre une énigme avec son aide. **Le groupe**, composé de trois participant·es en présentiel, détient les informations nécessaires pour aider l'opérateur mais n'a pas le droit de lui parler directement. Cependant, ces participant·es peuvent échanger librement entre eux. Pour transmettre des indices, le groupe doit utiliser des moyens **non verbaux** tels que **des dessins sur un tableau blanc numérique (Miro, Jamboard)**, **des pictogrammes**, **des gestes ou des expressions faciales** captées par la webcam. L'**interface interactive** (ex. : Genially) sert de support à l'énigme et structure le déroulement de l'activité.

Une fois les rôles distribués et les consignes bien comprises, l'activité démarre par la résolution d'une énigme qui nécessite une coopération étroite entre l'opérateur et le groupe

en présentiel. L'opérateur se retrouve face à une tâche complexe qu'il ne peut pas accomplir seul·e, tandis que le groupe doit lui transmettre des informations essentielles de manière claire et compréhensible, malgré l'absence de communication verbale. En fonction de l'énigme choisie (exemple : un **code secret à décrypter**, un **labyrinthe invisible à traverser**, ou une **séquence de boutons à activer dans le bon ordre**) le groupe doit ajuster ses méthodes pour que l'opérateur puisse progresser. Rapidement, des difficultés apparaissent : les messages sont mal interprétés, certaines stratégies s'avèrent inefficaces, et la frustration peut s'installer. Cela permet aux participant·es de réaliser à quel point il est difficile d'apprendre et de collaborer lorsqu'on ne comprend pas la langue de l'échange.

À la fin de l'exercice, un **temps de discussion et de retour sur expérience** permet à chacun·e d'exprimer ce qu'il·e a ressenti. L'opérateur peut décrire les moments de confusion et d'isolement qu'il·e a vécus, tandis que le groupe peut analyser ce qui a bien fonctionné et ce qui a posé problème. Cet échange est consigné sur un **tableau collaboratif (Miro, Padlet)**, afin de poser les bases d'une réflexion plus large sur **les stratégies pédagogiques favorisant l'inclusion des étudiant·es allophones**. Encore une fois, l'objectif est que chaque participant·e prenne conscience des obstacles réels auxquels font face ces étudiant·es et réfléchisse aux moyens concrets de les accompagner dans un contexte universitaire. Cette expérience leur offre un point de vue nouveau sur l'importance de supports alternatifs et de la diversification des modes de communication dans l'enseignement.

2.2.3.3 Approche pédagogique

Cette activité s'appuie sur un **apprentissage sociocentré**, mettant les participant·es en situation réelle pour mieux comprendre les difficultés d'un·e étudiant·e allophone. En collaborant pour contourner les obstacles de communication, ils expérimentent directement les limites du langage verbal et l'importance des supports visuels. L'engagement actif est favorisé par une approche immersive où chaque rôle est essentiel à la progression. Le groupe joue un rôle clé dans l'inclusion et doit ajuster ses stratégies pour aider l'opérateur à avancer. Cette expérience collective permet une réflexion critique sur l'adaptation pédagogique et encourage la réflexion.

2.2.3.5 Résultats attendus

L'activité est conçue pour que les participant·es ne réussissent pas immédiatement à résoudre les énigmes et ressentent une frustration réelle, similaire à celle d'un·e étudiant·e allophone sans accompagnement adapté. En vivant cette difficulté, ils prennent conscience de l'impact des barrières linguistiques et de l'isolement qu'elles peuvent engendrer. Au final on cherche à ce que l'expérience soit aussi proche que possible d'une situation authentique, où l'incompréhension freine l'apprentissage et où l'adaptation des stratégies pédagogiques devient essentielle. Ce vécu servira de point de départ pour réfléchir aux solutions concrètes à mettre en place dans leur enseignement.

2.2.3 Cours théorique et feedback (60 minutes)

Après la première mise en situation, où les participant·es ont dû collaborer sans communication verbale ni écrite, cette deuxième étape de la phase 2 introduit un cours théorique (voir annexe) sur l'inclusion des étudiant·es allophones. Cette séquence vise à fournir aux enseignant·es des connaissances fondamentales et des outils concrets pour favoriser l'accessibilité et l'adaptation pédagogique.

L'enseignant·e commence par analyser l'exercice précédent avec les participant·es, en identifiant les difficultés rencontrées et en mettant en évidence les stratégies d'adaptation

instinctivement mises en place. Cette réflexion collective prépare le terrain pour l'introduction d'outils et de méthodes permettant d'améliorer la communication et l'inclusion dans un cadre universitaire (UNESCO, 2020). L'un des axes majeurs abordés dans cette session est l'importance des supports visuels et multimodaux, tels que **Leximage** et les **glossaires iconographiques**, qui jouent un rôle clé dans l'accompagnement des étudiant·es allophones.

Lien vers la théorie :

<https://www.canva.com/design/DAGdOrhYogY/jejoBPAmIphVE5iQqb7frQ/edit>



Figure 6: Capture d'écran de l'application Leximage

2.2.3.1 Objectifs spécifiques

Cette étape de la phase 2 vise à renforcer la compréhension des principes d'inclusion des étudiant·es allophones et à fournir des outils concrets pour adapter les pratiques pédagogiques. Après une première mise en situation où les participant·es ont expérimenté les défis liés aux barrières linguistiques, ce cours théorique et feedback leur permet de structurer leur réflexion et d'acquérir des stratégies adaptées. Les objectifs spécifiques de cette session sont les suivants :

1. **Analyser l'expérience vécue lors de la première mise en situation** en identifiant les obstacles rencontrés et les stratégies instinctivement utilisées pour surmonter ces difficultés. Cette prise de conscience est essentielle pour amorcer une réflexion critique sur l'inclusion (UNESCO, 2020).

2. **Développer une compréhension approfondie des défis auxquels font face les étudiant·es allophones** dans un contexte universitaire. L'accent est mis sur les enjeux de compréhension des consignes, d'accès aux ressources et d'interaction avec les autres étudiant·es et enseignant·es (Paquette, 2022).
3. **Familiariser les participant·es avec des outils facilitant l'inclusion linguistique et pédagogique**, notamment à travers l'usage des supports visuels et multimodaux comme [Leximage](#) et les **glossaires iconographiques**. Ces ressources permettent d'offrir plusieurs moyens d'accès aux informations et favorisent une pédagogie plus inclusive (Tomlinson, 2001).
4. **Expérimenter une approche pédagogique fondée sur la différenciation et la multimodalité**, en intégrant des stratégies adaptées aux étudiant·es allophones. Les participant·es apprennent à modifier leurs supports de cours et à proposer des modalités d'évaluation plus accessibles.
5. **Préparer la seconde mise en situation** où les participant·es auront l'occasion d'appliquer les concepts et outils présentés lors de cette session pour améliorer leur approche pédagogique. L'objectif est de démontrer que l'inclusion ne repose pas uniquement sur la langue, mais aussi sur la capacité à adapter les méthodes d'enseignement pour garantir un accès équitable au savoir (UNESCO, 2020).

À travers ces objectifs, cette session vise à transformer la prise de conscience initiale en une démarche proactive d'adaptation pédagogique. Les participant·es repartiront avec des stratégies concrètes pour rendre leur enseignement plus accessible aux étudiant·es allophones et mieux répondre à la diversité linguistique et culturelle de leurs classes.

2.2.3.2 Déroulement de l'activité

Cette session est structurée en trois temps : un retour sur l'expérience initiale, une présentation théorique sur l'inclusion des étudiant·es allophones, et une introduction aux outils pratiques permettant de surmonter les obstacles linguistiques.

L'activité débute par un **débriefing collectif**, où l'enseignant·e interroge les participant·es sur leur ressenti après la première mise en situation. Ils·elles sont amené·es à identifier les difficultés rencontrées, telles que le manque de communication explicite, la frustration due à l'absence d'indications textuelles, et les stratégies spontanées utilisées pour contourner ces obstacles. Ce moment permet d'amorcer une prise de conscience des défis vécus par les étudiant·es allophones dans un contexte académique.

Ensuite, l'enseignant·e expose les **fondements théoriques de l'inclusion des étudiant·es allophones** en s'appuyant sur des recherches et des recommandations institutionnelles (UNESCO, 2020). Les thèmes abordés incluent :

- Les **obstacles à l'inclusion linguistique** dans l'enseignement supérieur.
- L'importance de **l'adaptation pédagogique et des supports multimodaux**.
- L'utilisation des **outils numériques et visuels** pour renforcer l'accessibilité.

L'enseignant·e introduit alors **deux outils essentiels** pour faciliter l'apprentissage et la communication avec les étudiant·es allophones :

1. [Leximage](#), une application qui associe des mots à des images pour renforcer l'acquisition du vocabulaire et la compréhension des consignes (Tomlinson, 2001).
2. **Les glossaires iconographiques**, qui permettent de représenter des concepts complexes à travers des illustrations simplifiées et universelles.

L'activité se termine par un **temps de réflexion individuelle et collective**, où les participant·es discutent de la manière dont ces outils pourraient être intégrés dans leurs propres pratiques pédagogiques.

2.2.3.3 Approche pédagogique

Cette session repose sur une approche basée sur **l'apprentissage expérientiel et la réflexion critique**. L'expérience initiale sans communication verbale ni écrite agit comme un déclencheur de questionnements et de prise de conscience. L'introduction de concepts théoriques et d'outils pratiques s'inscrit alors dans un processus de résolution de problèmes, où les participant·es identifient des solutions aux difficultés vécues lors de l'exercice (Paquette, 2022).

En privilégiant une **approche active et collaborative**, cette session encourage les participant·es à partager leurs expériences, à échanger des idées et à co-construire des solutions adaptées à leurs contextes d'enseignement. L'utilisation d'outils multimodaux répond au principe de la **conception universelle de l'apprentissage**, qui vise à offrir plusieurs moyens d'accès à l'information pour s'adapter à la diversité des apprenant·es.

2.2.3.4 Accessibilité et inclusivité

L'intégration d'outils visuels comme [Leximage](#) et les **glossaires iconographiques** dans la formation garantit un accès équitable à l'apprentissage. Ces outils permettent d'éviter la dépendance exclusive aux supports textuels, qui peuvent constituer un frein pour les étudiant·es allophones ou ceux·celles ayant des difficultés linguistiques (UNESCO, 2020).

L'ensemble des ressources utilisées dans cette session est conçu pour être **accessible sur différents supports numériques** (ordinateurs, tablettes, smartphones). De plus, les supports pédagogiques sont mis à disposition en plusieurs formats (textes, vidéos explicatives, fichiers audio) afin de répondre aux besoins variés des participant·es.

L'utilisation de ces outils dans un cadre hybride garantit également une **participation équitable entre les apprenant·es en présentiel et à distance**. Les glossaires et les supports visuels peuvent être partagés en temps réel sur des plateformes collaboratives (Padlet, Google Docs) pour assurer une interaction fluide et inclusive.

2.2.3.5 Résultats attendus

À l'issue de cette session, les participant·es auront :

1. **Développé une compréhension approfondie des défis vécus par les étudiant·es allophones** et des stratégies d'adaptation possibles.
2. **Acquis des outils pratiques pour faciliter l'inclusion linguistique**, notamment grâce à l'usage des supports visuels et multimodaux.
3. **Expérimenté un changement de perspective**, en intégrant une approche pédagogique plus inclusive et adaptable à la diversité de leurs étudiant·es.
4. **Préparé la seconde mise en situation**, où ils·elles pourront appliquer directement ces nouvelles connaissances pour améliorer l'exercice initial.

2.2.3.6 Justification de l'approche

L'approche adoptée dans cette session repose sur des principes éprouvés en ingénierie pédagogique et en éducation inclusive. L'alternance entre **expérience vécue, réflexion théorique et mise en pratique** permet un apprentissage en profondeur et durable (Branch,

2009). L'utilisation d'outils multimodaux comme [Leximage](#) et les **glossaires iconographiques** s'inscrit dans une démarche de **différenciation pédagogique**, qui vise à offrir plusieurs moyens d'accès aux savoirs et à favoriser l'autonomie des apprenant·es (Tomlinson, 2001).

En mobilisant des **stratégies actives et collaboratives**, cette session permet aux participant·es de s'appropriier les concepts d'inclusion de manière concrète. Le recours aux outils numériques et visuels facilite l'intégration des principes inclusifs dans leur propre enseignement, en leur offrant des solutions directement applicables en classe (Paquette, 2022).

Enfin, cette session s'aligne avec les **recommandations internationales en matière d'éducation inclusive**, qui préconisent une approche universelle de l'apprentissage pour garantir une équité d'accès à l'éducation (UNESCO, 2020).

2.2.4 Compte rendu réflexif sur l'immersion (30 minutes)

2.2.4.1 Objectifs du compte rendu

Le compte rendu réflexif sur l'immersion a pour but d'amener les apprenants à analyser, évaluer et interpréter leur expérience immersive en lien avec les défis rencontrés par les étudiants allophones en contexte de travail collaboratif. Il vise à :

- Encourager une prise de recul sur l'expérience
- Analyser les stratégies mises en œuvre
- Favoriser une réflexion critique et constructive
- Développer des compétences transférables

2.2.4.2 Consignes et structure du compte rendu

Les participant·es rédigent une réflexion écrite de 200 à 300 mots, en réponse à une série de questions-guides. Ces questions ne sont pas restrictives mais servent de cadre pour structurer leur pensée. Par exemple, ils·elles sont invités à décrire les émotions ressenties face à la collaboration en groupe, à la barrière linguistique, à analyser les stratégies qu'ils·elles ont utilisées pour résoudre les énigmes, et à faire des liens avec la réalité des étudiant·es allophones dans leurs propres contextes académiques.

La réflexion peut également inclure une dimension prospective : les participant·es sont encouragés à envisager des solutions inclusives pour favoriser la collaboration auprès des allophones. Cette articulation entre expérience personnelle et analyse pédagogique permet de relier théorie et pratique de manière significative (Paquette, 2022).

2.2.4.3 Approche pédagogique

Le choix d'une activité réflexive repose sur son efficacité démontrée dans l'apprentissage des adultes. En invitant les participant·es à examiner leur propre expérience, cette méthode favorise un apprentissage en profondeur et une appropriation durable des concepts abordés. La réflexion critique est un pilier de l'éducation inclusive, car elle permet d'identifier les biais implicites, de remettre en question les pratiques traditionnelles, et d'imaginer des alternatives pédagogiques (Tomlinson, 2001).

Pour faciliter cet exercice, un cadre clair est fourni, mais sans être trop directif, afin de respecter l'autonomie des participant·es et de leur permettre d'explorer librement leurs perceptions. Un espace collaboratif en ligne, tel que Padlet ou Google Docs, est mis à

disposition pour que les participant·es puissent partager leurs réflexions, stimulant ainsi des échanges riches et une prise de conscience collective.

2.2.4.4 Accessibilité et flexibilité

Le compte rendu réflexif est conçu pour être accessible à tou·tes, indépendamment de leur niveau de maîtrise technique. Les consignes sont simples et disponibles dans plusieurs formats (texte et vidéo explicative). Les participant·es ont également la possibilité de rédiger leur réflexion à la main ou de soumettre une réponse audio si cela leur convient mieux. Cette flexibilité garantit une participation inclusive tout en respectant les préférences individuelles (UNESCO, 2020).

2.2.4.5 Résultats attendus

À l'issue de cette activité, les participant·es auront non seulement une meilleure compréhension des défis liés à l'inclusion des étudiant·es allophones lors d'un travail en groupe, mais aussi une réflexion approfondie sur leurs propres pratiques pédagogiques. Ils·elles seront ainsi mieux préparé·es à adopter des stratégies inclusives dans leurs cours, tout en développant une attitude critique et bienveillante envers les besoins de leurs étudiant·es.

2.2.4.6 Justification pédagogique

La réflexion critique est un élément central de l'apprentissage des adultes, car elle transforme les expériences en connaissances applicables. En encourageant les participant·es à revisiter leur immersion et à en tirer des enseignements pratiques, cette activité soutient un apprentissage autonome et engageant. De plus, en favorisant l'échange d'idées, elle renforce la dimension collaborative du processus de formation, une compétence clé pour les enseignant·es travaillant dans des environnements diversifiés (Branch, 2009).

2.2.5 Exercice pratique sur la collaboration en co-modalité (30 minutes)

2.2.5.1 Objectifs de l'exercice

Cet exercice s'inscrit dans l'objectif général de l'activité pédagogique: sensibiliser les participant.es à l'éducation inclusive pour les personnes allophones. Il vise à leur faire expérimenter les défis et les solutions liés à la collaboration en co-modalité, un mode de travail qui peut sensibiliser les enseignants aux étudiant.es allophones.

Les objectifs spécifiques sont les suivants:

- Expérimenter le collaboration hybride (présentiel et distanciel) et identifier ses enjeux en termes d'inclusion.
- Développer des compétences en communication et en coordination à distance, essentielles pour intégrer des étudiant.es allophones dans un environnement collaboratif.
- Analyser les défis spécifiques que pose la co-modalité pour les étudiant.es allophones, notamment les barrières linguistiques et technologiques.
- Utiliser des outils numériques favorisant l'inclusion et l'interaction équitable entre les participant.es
- Réfléchir aux pratiques pédagogiques adaptées pour garantir une participation active et inclusive des étudiant.es allophones.

2.2.5.2 Description de l'activité

L'exercice repose sur une situation d'apprentissage collaboratif en co-modalité, où les participant.es devront résoudre les mêmes sortes d'énigmes en groupe que lors de la phase **Activité de découverte** (voir p.22) afin de surmonter des obstacles de communication similaires à ceux rencontrés par les étudiant.es allophones. Cependant, à ce stade, grâce aux enseignements acquis lors du **Cours théorique et feedback** (voir p.24), les participants disposent de nouveaux outils pour résoudre les énigmes et ainsi améliorer leur collaboration en groupe.

Déroulement:

1. Formation des groupes: Chaque groupe est composé de participant.es en présentiel et d'un.e participant.e à distance qui "joue" la personne allophone.
2. Présentation des consignes:
 - Les groupes doivent résoudre une énigme nécessitant une communication fluide et inclusive
 - Ils.elles doivent mobiliser les outils multimodaux et les stratégies d'inclusion étudiés dans la phase précédente (ex. : supports visuels, pictogrammes, reformulation des messages par des gestes).
3. Travail en co-modalité:
 - Les participant.es en présentiel et à distance doivent échanger en utilisant un tableau blanc numérique (Miro, Jamboard), un document collaboratif (Google Docs, Padlet) et une plateforme de visioconférence.
 - Ils.elles doivent tester et ajuster leurs stratégies pour améliorer la transmission d'informations et faciliter la compréhension mutuelle.
4. Restitution et analyse: Chaque groupe présente sa solution et partage ses réflexions sur l'efficacité des nouvelles stratégies utilisées.

2.2.5.3 Approche pédagogique

L'exercice repose sur une approche socioconstructiviste et expérientielle, mettant les participant.es en situation réelle de collaboration en co-modalité. Cette approche leur permet d'expérimenter les défis concrets de la communication et de l'inclusion des étudiant.es allophones, tout en testant les stratégies étudiées dans la phase théorique précédente. L'apprentissage actif est privilégié, car il favorise une appropriation durable des concepts abordés et encourage une réflexion sur les adaptations pédagogiques nécessaires.

En travaillant en groupe, les participant.es découvrent par eux-mêmes l'importance d'une communication multimodale et des outils numériques dans la facilitation des échanges. Cette expérience directe, combinée à une réflexion critique sur les solutions mises en œuvre, contribue au développement de compétences transférables, applicables à l'enseignement universitaire.

2.2.5.4 Accessibilité et inclusivité

Afin de garantir une participation équitable et inclusive, plusieurs mesures sont mises en place pour s'adapter aux besoins des participant.es. Les consignes de l'exercice sont disponibles sous différents formats (texte, audio et vidéo), permettant ainsi un accès facilité à l'information. Les outils numériques sélectionnés sont compatibles avec les technologies d'assistance, comme les lecteurs d'écran et le sous-titrage automatique en visioconférence, afin d'assurer une accessibilité maximale. Cette flexibilité permet à chacun.e de s'exprimer et de contribuer pleinement à la tâche, indépendamment de son niveau de maîtrise linguistique ou de sa capacité à interagir verbalement. Enfin, l'équilibre des interactions est

encouragé grâce à une structuration claire des rôles, assurant que tou.tes les participant.es jouent un rôle actif dans le processus de résolution de l'énigme.

2.2.5.5 Résultats attendus

À l'issue de cet exercice, les participant.es auront approfondi leur compréhension des enjeux de l'inclusion des étudiant.es allophones dans un contexte de travail collaboratif. Ils.elles auront pu expérimenter directement les obstacles liés à la communication en co-modalité et mesurer l'impact des outils et des stratégies mises en place pour faciliter les échanges. Cette mise en situation leur permettra d'identifier les méthodes les plus efficaces pour assurer une interaction fluide et inclusive, en tirant parti des outils numériques et des supports multimodaux.

De plus, l'exercice leur offrira une occasion de réfléchir à leurs propres pratiques pédagogiques et d'envisager des ajustements concrets pour favoriser une meilleure intégration des étudiant.es allophones. En comparant cette seconde mise en situation avec la première, ils-elles seront en mesure d'évaluer les progrès réalisés et de prendre conscience de l'importance de l'adaptation pédagogique dans un environnement d'apprentissage diversifié.

2.2.5.6 Justification pédagogique

L'intégration de cet exercice dans le parcours de formation répond à plusieurs objectifs pédagogiques essentiels. Il permet de transformer les connaissances théoriques en compétences pratiques, consolidant ainsi les apprentissages acquis lors de la phase précédente. En mettant en œuvre des stratégies d'inclusion et des outils numériques, les participant.es prennent conscience de leur efficacité et des ajustements possibles en fonction des besoins des étudiant.es allophones.

Cette approche est en adéquation avec les principes de l'apprentissage expérientiel, selon lesquels l'expérience directe et la réflexion sur cette expérience favorisent une meilleure rétention des connaissances et un changement de pratiques durables. L'exercice illustre également l'importance d'une pédagogie multimodale, en démontrant comment la diversification des supports et des outils peut rendre l'apprentissage plus accessible et inclusif pour tous les apprenant.es.

2.2.6 Les ressources et outils mis à disposition

2.2.6.1 Ressources pédagogiques

Pour accompagner l'activité, plusieurs ressources pédagogiques sont mises à disposition des participant.es. Elles incluent des guides sur l'éducation inclusive et la co-modalité, notamment les recommandations de l'UNESCO (2020) et les recherches de Paquette (2022) sur l'adaptation pédagogique aux étudiant.es allophones. Ces ressources théoriques sont complétées par des études de cas illustrant des expériences réussies d'inclusion, permettant aux participant.es d'observer comment des stratégies similaires ont été mises en place dans d'autres contextes.

En complément, des supports visuels et multimodaux (glossaires iconographiques, infographies explicatives et vidéos pédagogiques) sont fournis pour illustrer les concepts abordés. Ces supports permettent de mieux comprendre l'impact des outils visuels sur la facilitation de la communication et l'intégration des étudiant.es allophones.

2.2.6.2 Outils numériques

Les participant.es auront accès à une sélection d'outils numériques facilitant la collaboration en co-modalité et l'inclusion des étudiant.es allophones. Parmi ces outils figurent les tableaux blancs numériques (Miro, Jamboard), utilisés pour co-construire des idées et structurer les échanges visuels. Les documents collaboratifs (Google Docs, Padlet) permettent de partager des informations en temps réel et d'assurer un suivi des échanges.

Des outils d'inclusion linguistique comme Leximage et les glossaires iconographiques sont mis à disposition pour faciliter la compréhension des consignes et l'apprentissage du vocabulaire spécifique.

2.2.6.3 Justifications des choix

Le choix de ces ressources et outils repose sur plusieurs critères pédagogiques. D'une part, ils favorisent la diversification des supports d'apprentissage, répondant ainsi aux besoins variés des étudiant.es allophones. D'autre part, ils permettent d'optimiser la collaboration en co-modalité en assurant une interaction fluide entre les participant.es en présentiel et à distance.

L'intégration d'outils multimodaux répond également aux principes de la conception universelle de l'apprentissage, en proposant plusieurs moyens d'accès à l'information et en garantissant une participation équitable pour tous. Enfin, ces outils encouragent une autonomisation des enseignant.es, en leur offrant des solutions concrètes et facilement applicables dans leur propre pratique pédagogique.

2.2.6.4 Accessibilité et inclusivité

Afin de garantir une expérience d'apprentissage inclusive, les ressources et outils sont adaptés aux normes d'accessibilité numérique. Les contenus pédagogiques sont proposés en formats texte, audio et vidéo, rendant l'information accessible à un plus large public.

2.2.6.5 Résultats attendus

À la fin de cette deuxième phase, les participant.es auront non seulement une meilleure compréhension des défis liés à l'inclusion des étudiant.es allophones lors d'un travail en groupe, mais aussi une réflexion approfondie sur leurs propres pratiques pédagogiques. L'utilisation des ressources et outils acquis permettra aux participant.es de développer une approche pédagogique plus inclusive et multimodale, facilitant l'apprentissage des étudiant.es allophones. Ils.elles seront en mesure d'expérimenter et de maîtriser des outils numériques adaptés, tout en réfléchissant à des stratégies pédagogiques favorisant l'accessibilité et la diversité des modes d'apprentissage. En appliquant ces connaissances à leurs propres pratiques, ils.elles contribueront à rendre l'enseignement supérieur plus inclusif et adapté à la diversité linguistique et culturelle des étudiant.es.

2.2.7 Synthèse de la deuxième phase

Pour résumer cette deuxième phase, l'exercice de collaboration en co-modalité vise à sensibiliser les participant.es à l'éducation inclusive pour les étudiant.es allophones en leur faisant expérimenter les défis et solutions liés à la communication hybride. Il reprend le format de l'**Activité de découverte**, mais cette fois, les participant.es disposent des outils et stratégies acquis lors du **Cours théorique et feedback**, favorisant une communication plus inclusive grâce aux supports visuels, pictogrammes et gestes.

L'approche socioconstructiviste et expérientielle met les participant.es en situation réelle pour développer des compétences en communication multimodale et réfléchir aux adaptations pédagogiques nécessaires. L'accessibilité est renforcée grâce à des supports variés (texte, audio, vidéo), l'usage de technologies d'assistance et une diversification des modes de communication.

Les résultats attendus incluent une meilleure compréhension des enjeux d'inclusion, une expérimentation des outils numériques et une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques. Les ressources mises à disposition, telles que les guides, études de cas et outils numériques collaboratifs (Miro, Google Docs, Leximage), favorisent une interaction fluide entre participant.es en présentiel et à distance.

En appliquant ces méthodes, les participant.es renforceront leur capacité à adapter leur enseignement aux besoins des étudiant.es allophones et à intégrer une approche pédagogique inclusive et multimodale dans leurs pratiques.

3. Conclusion

Ce scénario de formation hybride a été conçu pour sensibiliser et outiller les enseignants universitaires afin de leur permettre d'intégrer des pratiques inclusives adaptées aux étudiants allophones. En adoptant une approche en **classe inversée**, la formation favorise un apprentissage progressif et actif, alternant entre une phase autonome immersive et une phase collaborative en co-modalité.

La **première phase** plonge les participants dans une expérience simulée des défis linguistiques rencontrés par les étudiants allophones. Grâce à une immersion interactive sur un site web en langue inconnue, combinée à une exploration théorique et une réflexion critique, les enseignants prennent conscience des obstacles à l'inclusion et commencent à identifier des solutions pédagogiques adaptées. L'autonomie dans l'apprentissage leur permet de s'approprier les concepts clés à leur rythme, tout en développant une empathie accrue face aux difficultés rencontrées par leurs étudiants.

La **deuxième phase**, quant à elle, met l'accent sur la collaboration et la mise en application des connaissances. À travers des activités de groupe en co-modalité, les participants expérimentent directement les enjeux de la communication et de l'intégration des étudiants allophones dans un cadre universitaire. En testant et en ajustant des stratégies pédagogiques inclusives, ils construisent collectivement des solutions pratiques et réalisables dans leur propre enseignement.

L'articulation entre ces deux phases garantit un apprentissage efficace et applicable. La formation ne se limite pas à une sensibilisation théorique, mais engage les enseignants dans un processus d'adaptation et d'expérimentation concret. Cette approche répond aux **besoins institutionnels et pédagogiques** d'un enseignement supérieur inclusif, en phase avec les standards internationaux promouvant l'accès équitable à l'éducation.

En intégrant cette formation, les enseignants repartent avec :

- Une **meilleure compréhension des défis rencontrés par les étudiants allophones** ;
- Des **outils et méthodologies** pour adapter leurs pratiques pédagogiques ;
- Une **expérience concrète** de l'inclusion à travers la co-modalité et l'apprentissage immersif ;
- Une **prise de conscience accrue** de leur rôle dans la promotion d'un environnement universitaire inclusif.

Ce scénario de formation constitue une première étape vers un changement durable des pratiques pédagogiques en milieu universitaire. Il encourage une dynamique d'amélioration continue et invite les enseignants à poursuivre leur engagement vers des méthodes d'enseignement inclusives, accessibles et adaptées à la diversité des apprenants.

Mention : *Pour garantir la clarté et la précision du texte, ChatGPT a été utilisé pour certaines reformulations et vérifications orthographiques.*

4. Bibliographie

- Basque, J. (2012). Group mentoring and collaborative knowledge modeling to support expertise sharing in universities. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
- Basque, J., Paquette, G., & Henri, F. (2022). Apprendre et enseigner sur le Web: quelle ingénierie pédagogique?. *TÉLUQ*
- Branch, R. M. (2009). Instructional design: The ADDIE approach.
- Briswalter, M. & Mehlinger, M. (2022). Les théories de l'apprentissage, Université de Lorraine.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 2(23), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain*, 57(1), 1-23.
- Germain, S. (2018). Comprendre l'approche systémique en éducation. In *Le management des établissements scolaires Écoles - Collèges - Lycées*. (pp. 51 -78). De Boeck Supérieur.
<https://shs.cairn.info/le-management-des-etablissements-scolaires--9782807318892-page-51?lang=fr>
- Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris. (2020). In *UNESCO eBooks*. <https://doi.org/10.54676/jjnk6989>
- Jézégou, A. (2022). La présence à distance en e-formation. Enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie. *Éducation Permanente*, 231(2), II.
<https://doi.org/10.3917/edpe.231.0163b>
- Nine Powerful Ways to Promote Inclusion in the classroom*. (2024, April 12). College of Education.
<https://education.illinois.edu/about/news-events/news/article/2024/04/12/nine-powerful-ways-to-promote-inclusion-in-the-classroom>
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge.
- Promoting inclusion in the classroom - school of education*. (n.d.). School of Education.
<https://drexel.edu/soe/resources/student-teaching/advice/Promote-Inclusion-in-the-Classroom/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay et P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
- Siemens, G. (2004). Elearnspace. Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearnspace.org*, 14-16.

Tomlinson, J. (2001). *Cultural imperialism: A critical introduction*. A&C Black.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

5. Annexes

Lien vers la vidéo interactive :

<https://www.canva.com/design/DAGbzIB3WoE/x7K0ALXfM5I7WdbU3bGkJQ/edit>

Lien vers le prototype de l'activité :

<https://padlet.com/ntthaotrang0394/etude-de-cas-aqv9kl1e1scb1jbt>

Lien vers la théorie du cours :

<https://www.canva.com/design/DAGdOrhYogY/jejoBPAmIphVE5iQqb7frQ/edit>

Lien vers Leximage :

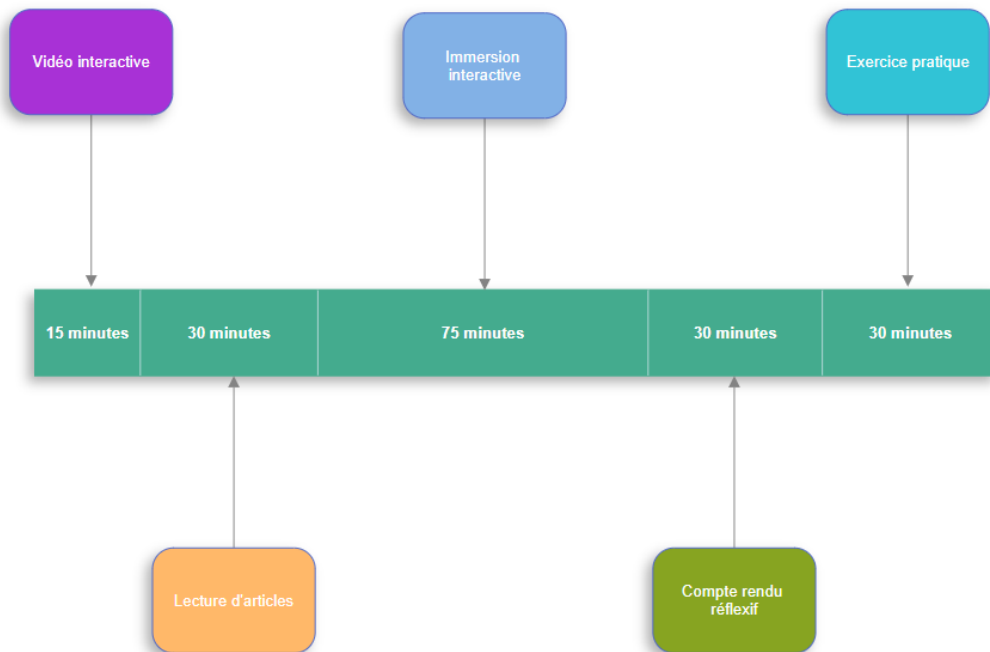
<https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/leximage-plus/>

Guide pour les formateurs			
Phase 1			
Étapes	Objectifs	Durée (minutes)	Ressources
Vidéo interactive	Sensibiliser aux défis rencontrés par les étudiants allophones	15	https://www.canva.com/design/DAGbzIB3WoE/x7K0ALXfM5I7WdbU3bGkJQ/edit
Immersion interactive sur le site	Faire vivre une expérience immersive des obstacles linguistiques	75	Lien fictif vers le site "Chaterprète"
Lecture et prise de connaissance des articles	Approfondir les concepts d'inclusion dans l'enseignement	30	Liste des différents articles
Compte rendu réflexif	Analyser l'expérience immersive et en tirer des enseignements	30	Espace collaboratif (Padlet, Google Docs)

Exercice pratique sur l'inclusion	Proposer des solutions pédagogiques inclusives	30	https://padlet.com/ntthaotrang0394/etude-de-cas-aqv9kl1e1scb1jbt
Phase 2			
Activité de découverte	Expérimenter les difficultés de communication des allophones	30	Lien vers le support interactif pour la simulation collaborative
Cours théorique et feedback	Acquérir des stratégies concrètes d'inclusion pédagogique	60	https://www.canva.com/design/DAGdOrhYogY/jejoBPAmplhVE5iQqb7frQ/edit
Nouvelle tentative de l'activité	Tester l'application des stratégies inclusives dans un cadre collaboratif	30	Lien vers le support interactif pour la simulation collaborative
Compte rendu réflexif sur l'expérience collaborative	Analyser et améliorer les pratiques collaboratives	30	Plateforme de réflexion collective (Padlet, forum)
Exercice final de conception pédagogique	Appliquer les connaissances pour créer un scénario	30	Guide méthodologique pour l'élaboration de scénarios pédagogiques inclusifs

Timeline des deux phases :

Première phase : Timeline



Deuxième phase : Timeline

