



Co-funded by
the European Union



TRIP

**Training and Realising Innovations
in Internationalisation at Home Pedagogies**

GUIDE DES BONNES PRATIQUES POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET DE SOUTIEN
VISANT À PROMOUVOIR L'INTERNALISATION INCLUSIVE À DOMICILE (IIaH) DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR¹

¹ Il s'agit d'un modèle finalisé par UL. Les partenaires TRIP ont adapté le modèle à leurs institutions.

Contenu

Préface : Le projet Contexte et justification	
Structure et contenu du guide	12
Section 1 : Aperçu de l'approche TRIP de l'internationalisation at Home.....	14
1.0 Introduction.....	14
1.1 Le projet : valeurs et objectifs	14
1.2 Aperçu du cadre tripartite de l'initiative TRIP et résultats	15
1.3 Résumé intermédiaire	17
Section 2 : Conception du programme de développement professionnel TRIP.....	17
2.0 Introduction.....	17
2.1 Méthodologie	17
2.2 et conclusions de l'institution	18
2.3 IaH Unité/équipe au niveau institutionnel.....	18
2.4 Besoins, analyse et conclusions.....	21
2.5 Résumé intermédiaire	23
Section 3 : Analyse comparative des pratiques existantes par rapport à l'ODD4	23
3.0 Introduction.....	23
3.1 Constatations	23
3.2 Résumé intermédiaire	30
Section 4 : Le programme de développement professionnel TRIP.....	31
4.0 Introduction.....	31
4.1 Modules de formation en ligne.....	31
4.2 Ateliers supplémentaires de formation des formateurs(facultatif).....	32
4.3 La plateforme de formation TRIP.....	33
4.4 Certification de développement professionnel TRIP et prix	33
4.5 L'approche Plus One et la tâche.....	34
4.6 Garantir la durabilité grâce aux ateliers de formation des formateurs	35
4.7 Pilotage du programme de développement professionnel TRIP	35
4.8 Résumé de la section	39
Section 5: L'approche pédagogique de TRIP.....	40

5.0 Introduction.....	40
5.1 Réaliser Innovations dans les pédagogies de l'IaH.....	40
5.2 Le modèle d'alignement constructif de la conception des programmes d'études	40
5.3 Le chevauchement de la conception universelle de l'apprentissage et de l'enseignement adapté à la culture	41
5.4 Caractéristiques et objectifs de la conception universelle de l'apprentissage	42
5.5 Caractéristiques et objectifs d'un enseignement adapté à la culture	45
5.6 Résumé intermédiaire	47
Section 6 : L'approche TRIP pour le développement des compétences interculturelles	48
6.0 Introduction.....	48
6.1 Principaux concepts et théories	48
6.2 Candidature au programme de développement professionnel TRIP.....	51
Section 7 : Études de cas post-formation.....	52
7.1 Introduction	52
7.2 Méthodologie : Études de cas.....	52
7.3 Études de cas : Personnel de soutien professionnel	
Étude de cas n° 1	53
Étude de cas n° 2	54
Étude de cas n° 3	56
Étude de cas n°4	458
7.4 Études de cas : Enseignants/développeurs de programmes.....	59
Étude de cas n° 5	59
Étude de cas n° 6	62
Étude de cas n° 7	63
Étude de cas n° 8	65
Étude de cas n° 9	66
Étude de cas n° 10	68
Étude de cas n°11	69
7.5 Résumé intermédiaire	71
Section: Réflexions et commentaires finaux.....	71
Annexes :	
Annexe A : Ateliers de formation des formateurs TRIP	

Annexe B : [Enquête préalable à la formation](#)

Annexe C : [Enquête post-formation](#)

Préface : Contexte et justification du projet TRIP

Notre objectif en rédigeant ce guide des bonnes pratiques est de donner un aperçu des innovations en matière de pédagogie de l'Internationalisation à Domicile et de formation professionnelle que nous avons développées pour le contexte de l'enseignement supérieur dans le cadre du projet TRIP. L'acronyme TRIP signifie *Training and Realising Innovations in Internationalisation at Home Pedagogies (formation et réalisation d'innovations en matière de pédagogie de l'internationalisation à domicile)* et les résultats et la formation que nous mettrons en évidence dans ce guide font partie d'une série de réflexions intellectuelles qui ont été développées par le projet Erasmus + TRIP financé par l'UE (2021-1-IE02- KA220-HED-000032151) (<https://www.trip-project.eu/>) au cours des quatre années de la durée du projet, de 2020 à 2024.

Le contexte général et la raison d'être du projet TRIP est le phénomène mondial croissant de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, qui est devenu une priorité stratégique clé pour les universités dans de nombreuses régions du monde au cours des trois dernières décennies, y compris dans les pays membres de l'UE (Crăciun 2018). Comme partout ailleurs, ce phénomène amène un nombre croissant d'étudiants et de personnels internationaux sur les campus universitaires et, avec eux, une diversité culturelle grandissante et une nouvelle dynamique interculturelle. Bien que cela ait créé des opportunités nouvelles et passionnantes pour l'apprentissage interculturel et le développement des compétences au sein de nos institutions, ce potentiel n'a pas encore été reconnu ou exploité de manière adéquate. Par exemple, alors que de nombreuses universités européennes reconnaissent la nécessité de préparer les étudiants au monde global et d'améliorer la qualité de l'éducation, l'apprentissage interculturel pour tous les étudiants est moins souvent considéré comme une activité stratégique. En outre, l'internationalisation a également apporté de nouveaux défis complexes aux campus d'origine, notamment celui de garantir l'intégration réussie des étudiants et du personnel issus de milieux culturels divers dans nos communautés universitaires et dans la société au sens large. En réponse à ces nouvelles opportunités et à ces nouveaux défis, la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur de porter leur attention sur l'internationalisation à domicile (IaH) en tant que domaine de développement stratégique et de planification, parallèlement à l'internationalisation vers l'extérieur, est devenue plus pressante.

Le développement des agendas de l'IaH dans l'enseignement supérieur doit également être compris dans ses relations avec le débat académique croissant sur les valeurs, les objectifs et les moyens de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Par conséquent, il est considéré comme offrant une approche plus équitable de l'internationalisation dans le but de produire des expériences universitaires internationalisées inclusives qui profitent à tous les étudiants, ou "internationalisation pour tous" (De Wit et Jones 2018). En tant que telle, l'IaH est un discours alternatif aux agendas traditionnels, axés sur le marché, qui sous-tendent l'enseignement supérieur. L'attachement de l'équité et de l'accès à la notion d'IaH remonte aux préoccupations apparues dans les années 1990, selon lesquelles l'internationalisation de l'enseignement supérieur excluait la majorité non mobile, c'est-à-dire ceux qui ne pouvaient pas ou n'avaient pas les moyens de profiter de la mobilité sortante des étudiants et du personnel. Depuis lors, le concept a fait l'objet d'une attention croissante, en particulier depuis qu'il a été incorporé en 2013 dans la première stratégie de la

Commission européenne pour l'enseignement supérieur - L'enseignement supérieur européen dans le monde (COM/2013/499) et que son champ d'application, auparavant limité, a été élargi. Par exemple, en 2015, Beelen et Jones (2015 : 69) l'ont redéfini comme "l'intégration délibérée des dimensions internationales et interculturelles dans le programme d'études formel et informel pour tous les étudiants dans des environnements d'apprentissage nationaux". Parallèlement, dans leur définition, de Wit et al (2015:2) ont aligné l'IaH sur la mission sociale des universités pour l'amélioration de la société au sens large, ce qui implique "le processus intentionnel d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans l'objectif, les fonctions et la prestation de l'enseignement post-secondaire, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche pour tous les étudiants et le personnel, et d'apporter une contribution significative à la société".

Cependant, malgré l'intérêt politique et académique croissant pour des pratiques d'internationalisation plus inclusives dans l'enseignement supérieur, il y a eu un manque de clarté quant à ce que cela signifie en pratique et comment cela peut être réalisé de manière durable, avec un certain nombre d'obstacles clés identifiés qui ont contrecarré les progrès dans ce domaine à ce jour. En conséquence, le Baromètre de l'EAIE (2018) a mis en évidence un manque global de familiarité par rapport à l'IaH au sein des institutions, le développement ad hoc d'activités d'IaH par un nombre limité de champions plutôt qu'une planification et une coordination systématiques au niveau institutionnel, la nécessité de mesures incitatives pour encourager les universitaires et les développeurs de programmes d'études en tant que parties prenantes clés à s'engager dans des initiatives visant à internationaliser le programme d'études afin d'intégrer cette approche plus largement dans tous les domaines disciplinaires. Elle a également mis en évidence la nécessité d'impliquer le personnel de soutien professionnel dans l'ensemble de l'université pour garantir l'intégration de l'IaH dans tous les systèmes, services et soutiens. Elle a aussi mis en avant la nécessité, pour les établissements, d'investir dans le développement professionnel afin d'améliorer les connaissances et les compétences de tous les membres du personnel dans les domaines permettant de faciliter la réalisation de cet objectif. Le manque d'assurance qualité en ce qui concerne l'IaH a également constitué un défi, et des appels ont été lancés en faveur du développement de mécanismes au niveau institutionnel permettant de contrôler efficacement l'inclusivité et le succès de l'IaH au fur et à mesure de sa mise en œuvre.

Au cours du projet TRIP, nous nous sommes efforcés de répondre à ces défis en développant une approche globale et systématique de l'IaH qui peut renforcer nos engagements institutionnels envers l'IDE et les ODD de l'ONU, et en même temps offrir des innovations en matière de pédagogie et de formation ainsi qu'une assurance qualité intégrée. À cette fin, nous avons conçu un cadre tripartite d'IaH qui opère aux niveaux macro, méso et micro institutionnel avec pour objectif ultime de garantir une expérience d'éducation internationale inclusive et de haute qualité pour tous les étudiants, nationaux et internationaux, et en particulier ceux qui ont été désavantagés dans ce domaine par le passé pour quelque raison que ce soit. En outre, la portée de notre approche s'étend non seulement aux étudiants, mais aussi à tous les membres de la communauté universitaire et de la société en général, en termes d'impact et d'avantages potentiels.

Notre approche de l'IaH est donc *inclusive* dans son sens le plus large, car elle offre les moyens d'intégrer les dimensions mondiales et interculturelles identifiées par de Wit et al. (2015) dans nos programmes éducatifs et d'adapter nos soutiens et services institutionnels de manière à garantir le fait que les diverses perspectives et les besoins de *tous les* étudiants et membres du personnel, nationaux et internationaux, soient reconnus et pris en compte de manière appropriée. En développant une approche de l'IaH fondée sur les valeurs et qui place l'inclusion en son centre, nous cherchons à contribuer activement à l'élargissement de l'accessibilité de l'enseignement supérieur. De plus, en créant des opportunités pour les étudiants de perfectionner des compétences transversales clés, nous pouvons en même temps encourager la citoyenneté mondiale pour le bien de la société en général. L'approche TRIP cherche donc à refléter et à soutenir l'éthique d'une « université internationale responsable ¹ qui a pour mission sociale de promouvoir le bien commun pour tous, à la fois dans son ambition extérieure et mondiale et dans ses objectifs et pratiques en matière d'IaH. À cet égard, nous définissons une université internationale responsable (RIU) comme « une université qui devrait avoir, à la base, la volonté d'intégrer de manière proactive une dimension mondiale pour atteindre un "bien commun" au bénéfice de la société », tout en reconnaissant la communauté locale comme une partie prenante clé et un bénéficiaire de tout résultat. Cette intégration doit être intentionnelle dans les activités d'enseignement, d'apprentissage et de recherche au sein de l'institution, chercher à s'aligner sur les ODD ainsi que sur les objectifs stratégiques de l'institution, être considérée comme un aspect clé de la responsabilité sociale de l'institution et être mise en œuvre de manière durable aux niveaux local, national et international ». Ainsi, notre approche de l'IaH répond au besoin d'une IaH repensée qui s'inscrit dans le cadre des objectifs de développement durable des Nations unies. réclamée par Ramaswamy et al. (2021) et par un nombre croissant d'universitaires depuis lors. Il s'agit notamment des membres des groupes de travail ATIAH²EQUiP³et FRAMES⁴ Projets Erasmus + K2 dont nous reconnaissons le travail et sur lequel nous avons cherché à nous appuyer dans le projet TRIP.

¹ Voir le *cadre d'assurance qualité TRIP - Troisième résultat du projet* pour la définition TRIP d'une université internationale responsable et la charte IaH TRIP qui s'y rapporte.

Pour faire avancer cette vision, les membres du projet TRIP ont développé une série de résultats intellectuels que nous présenterons dans ce guide, y compris des innovations dans les pédagogies de l'IaH. Ces résultats s'appuient sur le nombre croissant de recherches publiées dans le domaine de l'IaH dans le contexte de l'enseignement supérieur, ainsi que sur nos propres exercices de cartographie institutionnelle, d'analyse des besoins et d'étalonnage, et peuvent être consultés ici (<https://www.trip-project.eu/>). Voici la liste des universités qui ont participé au projet TRIP, soit en tant que partenaires à part entière, soit en tant que partenaires associés⁵. Ce guide reflète l'expertise collective, l'expérience et l'engagement des membres du projet suivants :



Université de Limerick (Irlande)
Coordinateur général du projet

L'université de Limerick (UL) est une université publique de recherche située à Limerick, en Irlande. L'université emploie plus de 1 750 enseignants et professionnels, et compte plus de 17 500 étudiants de premier et de deuxième cycle. Environ 15 % des étudiants de l'université de Limerick sont d'origine internationale.

² Voir : <https://research.ncl.ac.uk/atiah/>

³ Voir : <https://equip.eu/>

⁴ Voir : <https://frames-project.eu/>

⁵ Pour plus d'informations sur les partenaires du projet TRIP, veuillez consulter le site web de TRIP (<https://www.trip-project.eu/>).



Université Rennes 2 (France)

Coordinateur du défi sociétal virtuel interculturel E-MODULE

L'Université Rennes 2 (UR2) est une université publique située en Haute-Bretagne, en France. Employant 1 740 membres du personnel académique et administratif, Rennes 2 dispense un enseignement à 21 445 étudiants aux niveaux licence et master. Le corps étudiant comprend plus de 3 000 étudiants d'origine internationale, ce qui représente environ 14 % du corps étudiant.



Universidad Complutense Madrid (Espagne)

Coordinateur du défi sociétal virtuel interculturel E-MODULE

L'Universidad Complutense de Madrid (UCM) est une université publique de recherche située à Madrid, en Espagne. Les quelque 80 000 étudiants inscrits à l'UCM sont pris en charge par plus de 11 100 membres du personnel académique et professionnel. 10,2 % des étudiants de l'UCM sont internationaux.



Europa-Universität Flensburg (Allemagne)

Membre partenaire à part entière

L'Europa-Universität Flensburg (EUF) est une université publique située à Flensburg, en Allemagne. Plus de 660 membres du personnel académique et de soutien sont employés à l'université, qui accueille 5 775 étudiants. Parmi les étudiants, 8,2 % sont d'origine internationale.



Université Matej Bel (Slovaquie)

Membre partenaire à part entière

L'Université Matej Bel (UMB) est une université publique de recherche située à Banska Bystrica, en Slovaquie. Les 450 membres du personnel académique et de soutien de l'UMB assurent l'éducation de près de 7 000 étudiants. Environ 10 % des étudiants inscrits à l'UMB sont internationaux.



Université de Tlemcen (Algérie)

Partenaire associé Membre

L'Université Belkaïd Abou Bekr Tlemcen est une université publique située à Tlemcen, en Algérie. Plus de 2 000 membres du personnel académique et de soutien travaillent à l'Université de Tlemcen, dispensant un enseignement à près de 49 000 étudiants, dont environ 400 sont d'origine internationale.



University of the Western Cape (Afrique du Sud)

Membre associé partenaire

L'Université du Cap occidental (UWC) est une université publique de recherche située à Bellville, en Afrique du Sud. L'UWC emploie environ 5 200 universitaires et professionnels, et compte plus de 23 000 étudiants. Plus de 1 400 de ces étudiants sont internationaux.

La figure 1 illustre la situation géographique des cinq partenaires à part entière et des deux partenaires associés qui ont participé au projet Erasmus + TRIP.



Figure 1 : Partenaires complets et associés du projet TRIP par localisation géographique

Structure et contenu du guide

Ce guide comprend les huit sections suivantes :

La section une fournit des informations contextuelles essentielles pour permettre aux lecteurs de comprendre la portée et l'orientation du projet TRIP. Elle commence par une présentation des objectifs et des valeurs qui sous-tendent notre approche de l'IaH, suivie d'une vue d'ensemble du cadre tripartite et des principaux résultats intellectuels que nous avons développés pour faire progresser les objectifs et la vision du projet.

La section deux se concentre sur la conception du programme de développement professionnel TRIP, en soulignant les considérations et les défis qu'il a pris en compte et qu'il s'est efforcé de relever. Elle met également en relation les solutions proposées avec les données de la littérature académique ainsi qu'avec les exercices de cartographie et d'analyse des besoins entrepris au début du projet dans nos propres contextes institutionnels afin d'en déterminer les points forts et les besoins.

La section trois met en lumière l'exercice d'étalonnage qui a contribué à la conception de la formation que nous avons élaborée et formule des recommandations sur la manière dont les diverses activités liées à l'IaH qui ont été identifiées peuvent être améliorées pour soutenir l'ODD4.

La section quatre fournit un compte-rendu détaillé du contenu du programme de développement professionnel TRIP et met en évidence la plateforme de diffusion. Elle présente et rationalise également le prix numérique associé, ainsi que les ateliers supplémentaires de "formation des formateurs" qui ont été créés pour accompagner les modules de formation en ligne.

La section cinq donne un aperçu de l'approche pédagogique présentée dans le programme de développement professionnel TRIP, en soulignant les innovations qu'elle offre et la manière dont elle peut être intégrée pour faire progresser l'IaH inclusive au niveau du programme scolaire, de l'enseignement et de l'apprentissage.

La section six présente l'approche de l'amélioration des compétences interculturelles promue dans le programme de développement professionnel TRIP, en soulignant les concepts et théories clés connexes et la manière dont ils peuvent être appliqués pour promouvoir des compétences de communication sensibles à la culture et à la langue dans nos campus, dans le cadre de la poursuite de l'IaH.

La section sept présente des études de cas de bonnes pratiques émergentes dans le domaine de l'IHaH, vues sous l'angle du personnel enseignant et de soutien qui s'est engagé dans le programme de développement professionnel TRIP, en soulignant les adaptations apportées aux pratiques existantes et les principaux enseignements tirés. Le choix de la méthode et les études de cas sont présentés dans cette section.

La section huit présente quelques réflexions et commentaires finaux sur la formation de développement professionnel TRIP, ainsi que des recommandations sur les orientations futures.

Section 1 : Aperçu de l'approche de l'ADPIC en matière d'internationalisation at Home

1.0 Introduction

Dans cette section, nous présentons une vue d'ensemble de l'approche TRIP de l'IaH en soulignant le cadre tripartite et les résultats que nous avons développés, ainsi que les processus impliqués dans leur conception. Nous commençons par réaffirmer les valeurs et les objectifs que nous avons cherché à promouvoir tout au long du projet.

1.1 Valeurs et objectifs du projet TRIP

Notre objectif primordial dans ce projet a été de développer une approche globale de l'IaH, fondée sur des valeurs, qui puisse répondre aux nouveaux défis et opportunités qui se présentent dans les établissements d'enseignement supérieur dans nos divers contextes nationaux, et plus largement encore, en raison de l'internationalisation en cours et de la diversité culturelle croissante que l'on trouve sur nos campus. Au cœur de notre approche se trouve notre engagement à promouvoir les valeurs associées à l'IDE et aux OMD de l'ONU, et en particulier l'ODD 4, qui vise à assurer "une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous". Cet objectif est un moteur essentiel de changement positif et souligne le pouvoir radical et transformateur de l'éducation dans la promotion de la durabilité et de l'équité.⁶ Notre approche de l'IaH soutient ainsi les récents appels à réimaginer l'internationalisation dans l'enseignement supérieur à travers les ODD (Ramaswamy et al. 2021) et elle place le principe d'*inclusion* en son cœur.

Notre intention était également de développer une approche de l'IaH qui puisse contribuer activement à l'avancement de la mission sociale des universités, à savoir contribuer au " bien commun " de la société. Nous soutenons ici l'argument avancé par Brandenburg (2020, p.12) en faveur de "l'internationalisation de l'enseignement supérieur pour la société", selon lequel l'éducation, la recherche, les services et l'engagement internationaux ou interculturels produisent des bénéfices pour la communauté au sens large (voir également Jones et al. 2021 ; Leask et de Gayardon 2021). Hudzik et Stohl (2009, p. 9) nous disent que "l'internationalisation doit imprégner les missions et l'éthique des établissements pour réussir [et] ne doit pas être simplement un spectacle ou un appendice des principaux objectifs de l'établissement". L'approche TRIP est motivée par

⁶ Pour plus d'informations sur l'ODD4, voir <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

ces objectifs et principes supérieurs que nous cherchons à faire progresser de manière pratique grâce aux résultats que nous avons obtenus au cours du projet.

1.2 Vue d'ensemble du cadre tripartite de l'ADPIC et de ses résultats

À cette fin, nous avons conçu un cadre global pour l'IaH qui fonctionne aux niveaux macro, méso et micro institutionnel, avec des ressources de formation correspondantes, afin de faciliter la mise en œuvre et l'intégration de l'IaH inclusive dans tous les aspects de la vie de l'université. Tout d'abord, au niveau macro, nous avons développé des politiques et des systèmes qui peuvent garantir que l'IaH est systématiquement planifiée et pilotée du haut vers le bas afin de garantir un impact et une efficacité maximum. En outre, nous avons conçu et intégré des mécanismes d'assurance de la qualité pour garantir le suivi des progrès, l'évaluation et la récompense des résultats et des réussites. Les résultats spécifiques que nous avons obtenus au niveau macroéconomique pour atteindre ces objectifs sont les suivants :

- Une charte des valeurs qui présente notre définition d'une université internationale responsable et les principes sous-jacents qui façonnent l'approche TRIP ;
- Un cadre d'auto-évaluation institutionnelle et une boîte à outils d'assurance qualité indexés sur l'ODD4.
- Un processus inclusif d'attribution et de certification des institutions de l'IaH

Ces résultats devraient contribuer à combler le manque actuel d'une approche solide et complète de l'IaH dans nos propres institutions et, plus largement, dans l'enseignement supérieur, tout en faisant progresser l'IaH de manière à soutenir les valeurs éducatives de l'IDE et l'ODD4 de l'ONU.

Deuxièmement, au niveau méso du programme et de l'enseignement et de l'apprentissage, nous avons développé des innovations dans la conception du programme et la pédagogie qui peuvent permettre au personnel enseignant d'internationaliser le programme dans leur propre discipline de manière à ce qu'il soit inclusif et sensible à la culture, ainsi qu'une formation sur mesure pour les aider à y parvenir. Des formations supplémentaires pour le personnel enseignant et de soutien professionnel ont également été développées pour sensibiliser à l'IaH et à son importance, et pour leur fournir des compétences pratiques et interculturelles afin de leur permettre de communiquer dans des environnements de campus culturellement diversifiés de manière accessible et appropriée pour que tous se sentent inclus et puissent s'épanouir. Les résultats spécifiques que nous avons développés au niveau méso sont les suivants :

- un programme de développement professionnel en ligne pour le personnel de soutien professionnel et les enseignants (le programme de développement professionnel TRIP) ;
- une série de trois ateliers de formation des formateurs et des ressources pour soutenir le développement d'une communauté de pratique institutionnelle de l'IaH ;
- un guide de bonnes pratiques présentant l'approche TRIP et des études de cas après la formation (ici) ;
- un prix pour le développement professionnel du personnel sous la forme d'un badge numérique

Il est prévu que ces ressources contribuent à combler les déficits de compétences existants parmi les enseignants et le personnel de soutien professionnel dans nos propres institutions, et dans l'enseignement supérieur en général, et qu'elles facilitent et motivent le renforcement des capacités et le partage des bonnes pratiques dans les domaines qui intéressent l'IaH.

Troisièmement, au niveau micro, nous avons créé des ressources de formation pour les étudiants afin de leur permettre de s'engager avec leurs pairs, qu'ils soient géographiquement proches ou dans des institutions partenaires à l'étranger, y compris dans des contextes du Sud global, et d'entreprendre conjointement un travail de projet avec des groupes communautaires, tout en développant des compétences transversales clés dans des domaines tels que la communication interculturelle, les médias et la technologie numérique, et l'apprentissage basé sur les défis. Les résultats spécifiques au niveau micro sont les suivants :

- un module en ligne avec échange virtuel intégré (Le défi sociétal virtuel interculturel)
- un atelier de formation des formateurs en personne
- un guide de bonnes pratiques et une vidéo de formation pour soutenir la mise en œuvre de l'IVSC ;
- du matériel et des ressources supplémentaires en ligne pour les enseignants et les étudiants ;
- un prix de l'engagement étudiant sous la forme d'un certificat numérique

Ces ressources ont été conçues pour permettre à tous les étudiants, et en particulier à ceux qui n'ont pas la possibilité de se déplacer en personne, de vivre des expériences éducatives internationales de grande qualité, de favoriser la citoyenneté mondiale et d'améliorer l'employabilité de nos étudiants.

La figure 2 illustre le cadre tripartite de l'accord TRIP et les objectifs et résultats à chaque niveau.



Figure 2 : Le cadre tripartite, les objectifs et les résultats de l'accord TRIP

1.3 Résumé intermédiaire

Dans la discussion précédente, nous avons présenté une vue d'ensemble de l'approche TRIP de l'IaH et des résultats que nous avons conçus pour aider à réaliser la vision et les objectifs du projet.

Dans la section 2 qui suit, notre attention se porte spécifiquement sur le programme de développement professionnel TRIP qui a été conçu pour répondre aux besoins professionnels du personnel de soutien et des enseignants dans les domaines clés du développement et de la mise en œuvre de l'IaH inclusive, en tenant compte du manque actuel de compétences dans ce domaine dans nos propres institutions et dans l'enseignement supérieur de manière plus générale.

Section 2 : Conception du programme de développement professionnel TRIP

2.0 Introduction

Dans cette section, nous décrivons la manière dont le programme de développement professionnel TRIP a été conçu et piloté, depuis les exercices initiaux de cartographie et d'analyse des besoins jusqu'aux étapes ultérieures de pilotage et d'affinement du contenu. Nous commençons par un aperçu de la méthodologie utilisée pour déterminer le *statu quo* dans nos propres institutions et les domaines pertinents de force et de besoin.

2.1 Méthodologie

La procédure méthodologique s'est déroulée en quatre étapes de collecte de données entre septembre 2022 et août 2024. Elle a pris la forme de : (i) un exercice de cartographie institutionnelle, (ii) une analyse des besoins impliquant des groupes de discussion avec des enseignants et des concepteurs de programmes d'études provenant d'un large éventail d'établissements d'enseignement supérieur. Ces éléments et les conclusions qui en découlent sont examinés dans la suite de cette section.

2.2 Cartographie institutionnelle et conclusions

Un premier exercice de cartographie a été entrepris pour comprendre s'il existait des infrastructures, des politiques, des services ou des soutiens pertinents pour l'IaH au sein des institutions partenaires de l'initiative TRIP. Il s'agissait également d'établir comment l'IDE et les ODD de l'ONU étaient abordés afin de se faire une idée de la culture et de l'éthique institutionnelles dans chaque cas. Ces informations ont été jugées essentielles pour s'assurer que les ressources de formation que nous planifions seraient appropriées en termes d'objectifs stratégiques, de valeurs, de priorités et de besoins institutionnels, et pour déterminer les mécanismes par lesquels la formation serait dispensée afin de garantir une participation et un impact maximums. Pour l'exercice initial de cartographie institutionnelle, les critères et les outils développés par le projet Erasmus+ de l'ATIAH (<https://research.ncl.ac.uk/atiah/>) ont été utilisés avec des enquêtes en ligne administrées aux principales parties prenantes au sein des différentes agences institutionnelles et unités académiques. De cette manière, les personnes les mieux placées pour fournir des informations ont pu rendre compte dans chacun des domaines requis.

2.3 IaH Unité/équipe au niveau institutionnel

La cartographie a révélé qu'un seul des partenaires du projet disposait d'une unité/équipe spécifiquement chargée de développer et de superviser les initiatives IaH au niveau de l'établissement. Il s'agissait d'un comité présidé par le responsable institutionnel de l'internationalisation au sein de l'établissement. En ce qui concerne sa composition, il comprenait des représentants de tous les services et agences de soutien de l'université, y compris le registre académique, la bibliothèque, les services de santé, de conseil et de handicap, ainsi que des responsables des unités centralisées d'EDI et d'assurance qualité, et des universitaires de haut niveau des différentes unités académiques de l'université. En revanche, dans les quatre autres établissements partenaires TRIP, l'IaH a été traitée dans le cadre des attributions des bureaux internationaux au sein des établissements, plutôt que par une unité chargée de superviser uniquement ce domaine particulier de l'internationalisation.

Politique institutionnelle/plan stratégique de l'IaH

En ce qui concerne les politiques, les stratégies et/ou les plans stratégiques liés à l'IaH, la cartographie a révélé que si les cinq institutions partenaires avaient élaboré des politiques d'internationalisation, seules trois d'entre elles

avaient mis en place des politiques explicites pour l'IaH ou des références à l'IaH dans d'autres politiques ou plans stratégiques existants. Autre constatation importante, les droits et besoins spécifiques du personnel et des étudiants internationaux n'ont été mentionnés que dans certaines institutions partenaires et la politique d'IDE était principalement axée sur le genre et les handicaps, avec des références moins fréquentes à d'autres éléments d'identité qui sont au cœur de la politique d'intégration de l'IaH, comme la race/l'ethnicité et le statut politique (par exemple, demandeur d'asile/réfugié). En outre, seules deux institutions partenaires ont fait une référence explicite aux ODD des Nations unies dans leurs politiques connexes, l'ODD4 étant spécifiquement mentionné dans les deux cas. Il convient de noter que, dans certains cas, le personnel concerné a signalé qu'il n'avait aucune connaissance des unités et politiques liées à l'IaH et que, dans l'ensemble, toutes les institutions partenaires de TRIP avaient une compréhension limitée des objectifs de l'IaH et de sa relation avec l'internationalisation de manière plus générale. Ces résultats suggèrent que l'IaH manque de visibilité et que seul un nombre limité de membres du personnel est activement impliqué dans les activités liées à l'IaH.

Soutien et services de l'IaH au niveau institutionnel

L'exercice de cartographie initiale visait également à identifier les types de services et de soutiens fournis aux étudiants et au personnel et à déterminer s'ils étaient adaptés de manière à tenir compte des spécificités culturelles pour soutenir l'IaH. Par exemple, existe-t-il un service d'aide aux personnes handicapées ou de conseil qui prend en compte les besoins supplémentaires des étudiants internationaux ? Une formation interculturelle était-elle proposée aux étudiants et au personnel, et des aides linguistiques étaient-elles disponibles pour soutenir l'intégration académique et sociale des étudiants internationaux ? L'exercice de cartographie a montré que si tous les établissements partenaires de l'initiative TRIP offraient certains services et soutiens spécifiquement conçus pour les étudiants et le personnel internationaux, il existait de grandes différences en termes de gamme de soutiens offerts et de modalités de mise en œuvre. Par ailleurs, peu d'éléments indiquent que les services de santé, de conseil ou d'aide aux personnes handicapées de l'ensemble de l'université sont adaptés aux besoins culturels supplémentaires des étudiants et du personnel internationaux.

En ce qui concerne le soutien interculturel aux étudiants et au personnel, il s'est avéré qu'il n'en était qu'à ses débuts, les cinq établissements partenaires indiquant qu'il en était au stade de la planification ou aux premières étapes de la mise en œuvre dans l'ensemble de l'université pour les enseignants/développeurs de programmes, le personnel d'appui et les étudiants. Dans tous les établissements où une formation interculturelle a été mise en place, elle ne s'adresse qu'aux étudiants et au personnel internationaux et n'est pas proposée aux étudiants et au personnel nationaux, même si, dans un établissement, des mesures de soutien conjointes de ce type sont en cours d'élaboration.

La mise en place d'un soutien linguistique pour les étudiants étrangers a été planifiée en reconnaissance de la nécessité de réunir les deux groupes pour maximiser les possibilités de rencontres et d'apprentissage interculturels. Dans le même temps, les cours de soutien linguistique destinés aux étudiants internationaux en étaient au stade de la planification, du début ou de la mise en œuvre partielle pour tous les membres de leurs communautés universitaires, plutôt que d'être pleinement mis en œuvre, et lorsqu'ils existaient, ils étaient le plus souvent proposés à titre complémentaire plutôt qu'intégrés dans les programmes académiques en tant que cours facultatifs. Le soutien linguistique prend également plus souvent la forme d'ateliers sur l'utilisation de la langue académique. Seuls deux des cinq établissements proposent également un soutien linguistique général dans la langue d'enseignement à tous les étudiants internationaux dont la première langue est différente, afin de faciliter l'intégration sociale des étudiants internationaux, et le soutien linguistique au personnel international n'est proposé que dans deux des cinq établissements partenaires. Ces résultats suggèrent que les besoins supplémentaires des étudiants et du personnel internationaux dans les établissements partenaires n'étaient que partiellement compris et pris en compte au niveau central.

Développement professionnel au niveau institutionnel

La cartographie institutionnelle a également permis de déterminer si et comment le développement professionnel était assuré dans les institutions partenaires et s'il existait une formation au développement professionnel dans les domaines pertinents pour l'IaH. Il s'est avéré que les cinq universités partenaires disposaient de centres ou de niveaux institutionnels bien établis, responsables de la formation au développement professionnel, et que ce type de formation était disponible à la fois pour les enseignants, les concepteurs de programmes et le personnel d'appui. Par ailleurs, une seule des institutions partenaires proposait une formation de développement professionnel à l'EDI. Bien qu'elle ait été proposée à l'ensemble du personnel, le taux de participation à ce jour était inférieur à 10 %. La même université partenaire a également proposé une formation à la pédagogie inclusive (en particulier la conception universelle de l'apprentissage) à tous les enseignants et concepteurs de programmes, et le taux de participation à cette formation a été d'environ 50 %. En ce qui concerne les mécanismes et les systèmes de développement professionnel dans les établissements partenaires, dans deux cas, il s'agissait de cours en classe, tandis que dans les trois autres, il s'agissait de cours/webinaires en ligne, considérés comme un mode de diffusion plus efficace. Autre constatation importante : dans les cinq institutions partenaires, la formation professionnelle proposée était facultative plutôt qu'obligatoire. La nature facultative de la formation proposée et le faible taux de participation suggèrent que le développement professionnel du personnel n'est pas un domaine suffisamment encouragé, suivi ou pris en compte dans les processus de promotion et de progression de l'établissement.

Conclusions de la cartographie institutionnelle

Les résultats de l'exercice de cartographie institutionnelle ont indiqué que les cinq institutions partenaires se situaient à différents stades du parcours de l'IaH et que celui-ci se déroulait de manière variable. Il en ressort que le point de départ de la formation que nous cherchions à développer devait être une forte sensibilisation au concept de l'IaH, à sa pertinence pour tous les membres du personnel et à ses avantages. En outre, la formation devrait être proposée à la fois au personnel de soutien professionnel et aux enseignants/développeurs de programmes et faire l'objet de mesures incitatives, afin de garantir un niveau élevé de participation dans nos institutions à tous les niveaux. Ces conclusions ont motivé la décision d'étendre le champ d'application de la formation professionnelle TRIP à tous les membres du personnel, et pas seulement aux enseignants et aux concepteurs de programmes, comme cela avait été envisagé à l'origine. Après avoir obtenu des informations précieuses sur la manière dont l'IaH était abordé et développé au sein des institutions partenaires de TRIP, une analyse plus fine des besoins a été entreprise, impliquant des groupes de discussion organisés dans les institutions partenaires avec des représentants de chaque groupe cible.

2.4 Analyse des besoins et conclusions

L'objectif de l'analyse des besoins des membres du personnel était triple : 1) évaluer la sensibilisation, les connaissances et les compétences liées à l'IaH, 2) découvrir les pratiques existantes en matière d'IaH et 3) déterminer les lacunes et les priorités afin d'informer la formation prévue pour chaque groupe cible (c'est-à-dire le personnel de soutien et les enseignants/développeurs de programmes scolaires). L'analyse des besoins a permis de dégager un certain nombre d'idées et de conclusions importantes qui ont contribué à affiner le contenu du programme de développement professionnel TRIP.

Sensibilisation / Connaissances / Compétences

L'analyse des besoins a confirmé que la sensibilisation, les connaissances et les compétences relatives à l'IaH variaient considérablement au sein de chaque groupe cible. Parmi le personnel de soutien professionnel, le niveau de sensibilisation était plus élevé lorsque le personnel était directement employé dans les divisions internationales ou dans les unités fournissant un soutien aux étudiants internationaux, et il était souvent beaucoup plus faible parmi le personnel employé dans d'autres agences institutionnelles. En outre, le personnel de soutien professionnel travaillant dans des domaines tels que le registre académique et les technologies de l'information a souvent perçu l'IaH comme un domaine qui ne faisait pas partie de ses attributions ou qui n'était pas pertinent pour son rôle et ses pratiques professionnelles. Dans le cas des enseignants/développeurs de programmes, des niveaux variables de sensibilisation à l'IaH ont également été observés, les enseignants de langues étrangères et d'études culturelles étant les mieux informés sur l'IaH en tant que concept et en relation avec l'IaH, les types de soutien ou de services fournis aux étudiants et au personnel étrangers par leur université, ou qui, selon eux, devraient être fournis pour faciliter l'intégration académique et sociale de ces groupes.

Parmi les enseignants/développeurs de programmes d'études, trois domaines clés de préoccupation ont été le plus souvent soulevés dans l'analyse des besoins ; Il s'agit de la manière d'internationaliser le programme

d'études dans leur propre discipline, de la manière d'impliquer les étudiants internationaux issus de milieux culturels particuliers qui, selon eux, sont moins capables ou moins désireux de contribuer en classe et de la charge de travail supplémentaire qu'ils estiment impliquée dans l'enseignement et l'évaluation des étudiants internationaux dont la première langue est différente, en raison de leur manque de familiarité avec les normes académiques de l'établissement d'accueil et de leur manque de maîtrise de la langue d'enseignement, et de la rédaction académique en particulier, qui est considérée comme un défi majeur.

Les niveaux de connaissances et de compétences interculturelles déclarés par le personnel enseignant et le personnel de soutien professionnel dans les établissements partenaires varient également considérablement. Une fois de plus, ce sont les enseignants travaillant dans les domaines de l'enseignement des langues étrangères et des études culturelles qui se sont déclarés les plus compétents, tandis que les universitaires travaillant dans d'autres disciplines et le personnel de soutien professionnel ont généralement estimé qu'ils ne possédaient pas ces compétences. Les défis liés à la communication interculturelle ont été un thème récurrent de l'analyse des besoins et ont suggéré la nécessité d'une formation spécialisée dans ce domaine. Ces résultats ont confirmé la nécessité d'un module d'introduction à l'IaH pour le personnel de soutien professionnel et les enseignants et ont également mis en évidence l'intérêt d'inclure un module sur la communication interculturelle pour tous les membres du personnel.

Initiatives et pratiques existantes de l'IaH

L'analyse des besoins a également révélé qu'un large éventail d'initiatives liées à l'IaH était en cours de planification ou avait commencé à être mis en œuvre dans les établissements partenaires du programme TRIP. Dans la plupart des cas, ces initiatives étaient développées par du personnel de soutien professionnel travaillant dans une division centralisée d'éducation internationale, ou elles avaient été conçues au sein d'une unité de développement professionnel désignée, ou encore par de petits groupes d'universitaires travaillant dans un nombre limité de domaines disciplinaires. Une autre constatation importante est que les connaissances et les compétences pertinentes sont également développées dans certains établissements partenaires grâce à l'engagement du personnel enseignant dans des projets Erasmus +. Il s'agit notamment des projets EQUIIP et ATIAH, qui visaient à concevoir des approches et des outils pour promouvoir l'IaH au niveau du programme d'études et de l'enseignement et l'apprentissage, et le projet FRAMES qui s'est concentré sur les innovations dans le domaine des échanges virtuels. L'analyse des besoins a également révélé une expertise en matière de pédagogies sensibles aux langues, développée dans l'une des institutions partenaires par le biais des projets ESTA (<https://esta-project.eu/>) et MaMLise Erasmus + (<http://mamlise.home.amu.edu.pl/>). Cela suggère qu'il existe des poches de connaissances et de compétences connexes qui pourraient être partagées et renforcées par le biais du programme de développement professionnel TRIP. Dans la section suivante, nous présentons les résultats de l'exercice d'étalonnage entrepris par la suite par rapport à nos pratiques existantes liées à l'IaH.

2.5 Résumé intermédiaire

Grâce à ces informations tirées des exercices de cartographie et d'analyse des besoins, nous passons

maintenant à l'exercice d'étalonnage des performances qui a été entrepris par la suite par rapport à nos pratiques existantes en matière d'IaH.

Troisième section : Analyse comparative des pratiques existantes de l'IaH par rapport à l'ODD4

3.0 Introduction

Outre l'identification de l'éventail des pratiques liées à l'IaH en place dans les institutions partenaires de TRIP, il était également important de les évaluer en fonction de leur accessibilité et de leur inclusivité conformément à l'ODD4, ainsi que de formuler des recommandations sur la manière dont elles pourraient être améliorées pour mieux s'aligner sur les objectifs et la vision du projet TRIP et les soutenir. Les résultats sont présentés dans la sous-section suivante.

3.1 Résultats

Les tableaux 1a) et b) présentent l'éventail a) des services et soutiens liés à l'IaH, et b) des initiatives à vocation pédagogique qui ont été identifiées dans l'analyse des besoins, ainsi que leurs limites actuelles et les changements nécessaires pour améliorer leur accessibilité et leur inclusivité à l'appui de l'ODD4.

Tableau 1a) Résultats de l'analyse comparative des services et soutiens existants en matière d'IaH dans les institutions partenaires du programme TRIP

IaH Services et Soutien	Limites actuelles	Changements recommandés et nécessaires pour soutenir l'ODD4
<ul style="list-style-type: none"> • Formation interculturelle pour les étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • La formation est proposée aux étudiants internationaux mais pas aux étudiants nationaux. • Assurance qualité limitée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élargir la formation aux étudiants nationaux et la proposer conjointement aux deux groupes afin de maximiser les possibilités de rencontres interculturelles et de les mettre à profit pour l'apprentissage interculturel. • Mettre en place des mécanismes de suivi de la participation et de la boucle de rétroaction des étudiants. • Offrir un prix aux étudiants pour les encourager et les récompenser.
<ul style="list-style-type: none"> • Formation interculturelle pour le personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • La formation est proposée sous forme de séminaires à l'heure du déjeuner ou de webinaires, mais la participation est faible. • Pas d'examen formel ni d'assurance qualité de la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer cela par le biais de la formation professionnelle TRIP. • Promouvoir et encourager la création d'un prix et d'un badge numérique pour le développement professionnel du personnel TRIP. • Introduire un examen externe et des mécanismes de retour d'information pour le personnel. • Plaider en faveur de la reconnaissance de la formation et du prix de développement professionnel du personnel TRIP dans la progression institutionnelle. et de promotion.

<ul style="list-style-type: none"> • “Intercultural buddies” (étudiants) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne participation des étudiants étrangers, mais participation limitée parmi les étudiants nationaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir et encourager en établissant un lien avec le prix TRIP pour les étudiants.
<ul style="list-style-type: none"> • Intercultural buddies (personnel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Limité à une seule institution partenaire TRIP et peu utilisé par le personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser au moyen du programme de développement professionnel TRIP. • Lien vers le prix TRIP pour le développement professionnel afin d'encourager l'adoption de ces mesures.
<ul style="list-style-type: none"> • Espace réservé aux activités interculturelles et à la formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponible dans une seule institution partenaire de TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation par le biais du programme de développement professionnel TRIP. • Mettre en place des événements interculturel TRIP optionnel dans des espaces réservés à la sensibilisation et à la visibilité.
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien linguistique aux étudiants étrangers 	<ul style="list-style-type: none"> • La plupart du temps proposés sous forme de modules supplémentaires, ce qui augmente la charge de travail des étudiants et réduit l'attrait de la formation. • Une participation inégale des étudiants internationaux dans toutes les disciplines universitaires. • Le manque de sensibilisation des directeurs de cours et des enseignants à la disponibilité de ces ressources et à leur valeur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer dans les programmes universitaires de toutes les disciplines des cours facultatifs et établir un lien avec le prix TRIP afin d'encourager l'adoption de ces cours et d'en accroître la valeur aux yeux des étudiants. • Sensibiliser les directeurs de cours et les enseignants par le biais du programme de développement professionnel TRIP afin qu'ils puissent mieux comprendre la valeur et puissent guider les élèves vers ces ressources.

<ul style="list-style-type: none"> • Soutien en langue générale aux étudiants internationaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Une participation inégale des étudiants étrangers dans certaines disciplines universitaires. Valeur non comprise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser et inciter les étudiants en liant la participation au programme TRIP et au prix qui en découle.
<p>Soutien linguistique professionnel pour le personnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Offre limitée à l'ensemble des partenaires TRIP. • Faible taux d'utilisation du site parmi le personnel international. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation par le biais du programme de développement professionnel TRIP. • Inciter à l'adoption en établissant un lien avec le prix TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Centre d'écriture académique L1 et L2 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'attention portée aux défis liés à la L2 dans l'écriture académique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation par le biais du programme de développement professionnel TRIP. • Inciter à la participation en établissant un lien le prix étudiant TRIP. • Rendre le service plus sensible à la culture en recrutant des tuteurs et pairs issus de l'immigration et de différentes L1.
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien aux étudiants internationaux en matière de normes et de culture universitaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé par certains partenaires TRIP seulement. • Une participation limitée et inégale des étudiants étrangers dans les différentes matières. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation par le biais du programme de développement professionnel TRIP. • Promouvoir et encourager en proposant des cours facultatifs dans toutes les matières scolaires. • Sensibiliser les étudiants, directeurs de cours et le personnel enseignant par rapport à sa valeur

		<ul style="list-style-type: none"> • Lien avec le prix TRIP pour les étudiants afin de rehausser la valeur de la bourse aux yeux des étudiants.
<ul style="list-style-type: none"> • Initiation aux normes et à la culture universitaires pour le personnel international 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par certains partenaires TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir et encourager en établissant un lien avec le prix du développement professionnel du personnel TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Programmes d'aide à l'entrée dans les universités pour les demandeurs d'asile internationaux et les personnes déplacées 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par certains partenaires TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation par le biais du programme de développement professionnel TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Programmes de soutien aux chercheurs internationaux à risque 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par certains partenaires TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation par le biais du programme de développement professionnel TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Programmes pour améliorer les compétences des enseignants dans le cas d'une personne déplacée 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par un partenaire TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation par le biais du programme de développement professionnel TRIP
<ul style="list-style-type: none"> • Base communautaire, cours de langue pour les demandeurs d'asile et les personnes déplacées 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par certains partenaires TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser au moyen du programme de développement professionnel TRIP.

<ul style="list-style-type: none"> • Professionnel : formation au développement de l'EDI/SDG 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par certains partenaires TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser tous les partenaires TRIP dans le cadre du programme de développement professionnel TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Professionnels : formation au développement d'une pratique tenant compte des traumatismes 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par certains partenaires TRIP. • Aucun lien explicite n'a été établi avec l'IaH. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser tous les partenaires TRIP en soulignant la pertinence pour l'IaH et encourager l'adoption en établissant un lien avec le prix du développement du personnel professionnel TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Communautés de pratique pour le personnel de soutien professionnel, et pour les enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • L'adhésion aux CdP des partenaires TRIP est limitée pour chaque groupe cible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des CdP dans l'IaH et inciter les enseignants à en devenir membres en les reliant à la formation au développement professionnel TRIP et au prix du personnel TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Manifestations/célébrations culturelles à caractère international organisées pour l'ensemble de la communauté du campus 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation limitée du personnel et des étudiants nationaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lien avec les prix TRIP pour les étudiants et le personnel afin d'encourager la participation.

Tableau 1b) Résultats de l'évaluation comparative des pratiques pédagogiques existantes liées à l'IaH

Pratiques pédagogiques de l'IaH	Limites	Domaines d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> • Initiatives d'échange virtuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement dans certains établissements partenaires de TRIP. • Gamme limitée de modules et de domaines disciplinaires concernés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser tous les partenaires TRIP. • Promouvoir dans tous les domaines disciplinaires, y compris les STIM. • Développer l'expertise des enseignants dans ce domaine par le biais de la formation professionnelle TRIP. • Développer le modèle d'échange virtuel TRIP avec la possibilité de l'intégrer dans des modules existants ou de le proposer en tant qu'offre autonome afin d'encourager et de faciliter sa mise en œuvre dans l'ensemble du programme d'études. • Inciter les étudiants à participer en les associant au prix des étudiants TRIP.

<ul style="list-style-type: none"> • Alternative à la suite de modules Erasmus avec formation interculturelle intégrée 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par une institution partenaire TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser au moyen du programme de développement professionnel TRIP. • Élargir l'offre dans TRIP et ses institutions partenaires.
<ul style="list-style-type: none"> • Formation professionnelle aux pédagogies inclusives 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par un partenaire TRIP. • Ne tient pas suffisamment compte de la diversité culturelle croissante dans la salle de classe et de la manière dont elle peut être exploitée pour l'apprentissage interculturel et pour améliorer la qualité de l'enseignement international. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser tous les partenaires de TRIP par le biais du programme de développement professionnel de TRIP. • Ajouter une dimension culturelle pour renforcer la pertinence de l'IaH.
<ul style="list-style-type: none"> • Projets d'enseignement communautaires avec des adultes et des enfants issus de groupes ethniques marginalisés (nationaux et internationaux). 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposé uniquement par certains partenaires TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser au moyen du programme de développement professionnel TRIP. • Développer dans les institutions partenaires de TRIP.

L'exercice d'évaluation comparative a fourni une multitude d'informations précieuses sur la manière dont nos services et nos aides existants pour les étudiants et le personnel internationaux pourraient être développés et adaptés pour mieux répondre à leurs besoins académiques, culturels et sociaux. Il a également mis en évidence la nécessité de créer davantage d'opportunités d'apprentissage interculturel sur l'ensemble du campus et la manière dont cet apprentissage pourrait être favorisé en réunissant les étudiants et le personnel nationaux et internationaux dans le cadre de rencontres interculturelles et en proposant des formations interculturelles impliquant des groupes issus des deux milieux. En outre, il a indiqué comment le développement de modules interculturels complémentaires et d'alternatives personnalisées aux offres Erasmus pourrait contribuer à l'amélioration des compétences interculturelles de tous les étudiants.

Parallèlement, au niveau méso du programme d'études et de l'enseignement, il a fourni des indications utiles sur les pratiques émergentes de l'IaH dans des domaines tels que les pédagogies inclusives, l'enseignement sensible à la langue et à la culture, l'échange virtuel, les projets de proximité avec les groupes marginalisés et les pratiques tenant compte des traumatismes, qui pourraient être intégrés dans le programme d'études pour soutenir l'ODD4. De cette manière, l'analyse a été utile pour indiquer comment les connaissances et les compétences pertinentes développées dans les universités partenaires TRIP pourraient être développées et partagées, mais elles ne sont pas toujours réalisables ou applicables dans les institutions et les options permettent donc une certaine flexibilité dans l'applicabilité. L'analyse a également confirmé les domaines dans lesquels des innovations en matière de pédagogie et de formation étaient nécessaires pour remédier aux limites et aux lacunes existantes, ainsi que la forme qu'elles devraient prendre.

3.2 Résumé intermédiaire

Après avoir établi le *statu quo* actuel concernant les pratiques de l'IaH dans nos propres institutions, nous soulignons dans la section suivante la manière dont les connaissances acquises ont été prises en compte dans la conception de l'IaH. Ces connaissances acquises ont permis de mettre en place les modules de formation que nous avons créés pour le personnel enseignant et de soutien, qui ont pris la forme du programme de développement professionnel TRIP.

Section quatre : Le programme de développement professionnel TRIP

4.0 Introduction

Les résultats de l'analyse documentaire, de la cartographie institutionnelle et des exercices d'analyse des besoins ont conduit à l'élaboration d'une première série de trois modules de formation en ligne qui sont décrits dans cette section, ainsi que la manière dont ils ont été améliorés par le biais du pilotage.

4.1 Modules de formation en ligne

La composante en ligne de la formation TRIP comprend trois modules numériques, d'une durée d'une heure chacun, soit un total de trois heures pour l'ensemble de la formation. Pour faciliter la formation, elle est

proposée dans un format d'auto-apprentissage en ligne dont le contenu cherche à répondre aux besoins de développement spécifiques de chaque groupe professionnel, ainsi qu'aux domaines de besoins communs. Lors de la conception du contenu, des efforts ont été faits pour prendre en compte les différents niveaux de sensibilisation, de connaissances et de compétences liés à l'IaH au sein et à travers l'institution partenaire TRIP, par exemple en fournissant des liens vers du matériel de lecture supplémentaire. Le contenu signale également que l'approche TRIP de l'IaH peut être développée et mise en œuvre de différentes manières tout en adhérant aux valeurs communes associées à l'EDI et à l'ODD4 qui la sous-tendent, et nous nous sommes efforcés tout au long du processus de fournir des exemples pratiques pour illustrer les points soulevés. Vous trouverez ci-dessous les trois modules électroniques qui constituent l'élément central du programme de développement professionnel TRIP :

i. Introduction à l'internationalisation inclusive à domicile

Ce module a été conçu pour les enseignants et le personnel de soutien professionnel de l'enseignement supérieur afin de les sensibiliser au concept de l'IaH et de leur donner un aperçu de la manière dont il peut être développé sur les campus universitaires pour soutenir l'IDE et l'ODD4 de l'ONU. Il explore en outre les défis et les opportunités que la diversité croissante apporte à nos campus aux niveaux académique, social et interculturel et fournit des stratégies que nous pouvons appliquer et des exemples de bonnes pratiques dans les services universitaires, les soutiens, l'enseignement et la communication dont nous pouvons nous inspirer dans la poursuite d'une IaH inclusive.

ii. Approches curriculaires pour une internationalisation inclusive à domicile

Ce module a été conçu pour les personnes impliquées dans l'enseignement et le développement de programmes d'études dans l'enseignement supérieur. Il se concentre sur les approches pédagogiques inclusives (en particulier la conception universelle de l'apprentissage et l'enseignement adapté à la culture) et démontre comment ces approches peuvent être utilisées de manière complémentaire et intégrée pour soutenir le développement et l'intégration de l'IaH inclusive au niveau du programme d'études et de l'enseignement et de l'apprentissage. Des exemples pratiques et des études de cas sont également inclus, montrant comment les perspectives globales peuvent être intégrées dans le programme d'études dans toutes les disciplines. Le module fournit également une boîte à outils permettant aux enseignants et aux concepteurs de programmes de réfléchir à leur propre pratique et d'apporter les changements nécessaires pour atteindre ces objectifs.

iii. Compétences en matière de communication interculturelle efficace pour l'enseignement supérieur.

Ce module a été conçu pour les enseignants et le personnel de soutien professionnel afin de leur permettre de se perfectionner dans les pratiques de communication sensibles à la culture et à la langue qui sont exigées de tous ceux qui travaillent dans des contextes et des lieux d'enseignement supérieur culturellement diversifiés. Il commence par explorer les concepts clés liés à la compétence interculturelle et à la communication interculturelle et met en évidence les défis qui peuvent se poser dans différents micro-contextes sur le campus culturellement diversifié. À l'aide d'une étude de cas, il montre ensuite comment le personnel enseignant et de soutien peut améliorer ses pratiques de communication professionnelle à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe afin de garantir une plus grande accessibilité et une meilleure inclusion.

4.2 Ateliers supplémentaires de formation des formateurs (facultatif)

Les exercices de cartographie et d'analyse des besoins ont également suggéré l'intérêt de développer des communautés de pratique (CdP) dans le domaine de l'IaH inclusive en organisant, dans la mesure du possible, des ateliers supplémentaires en personne afin de créer des espaces permettant au personnel de soutien professionnel et aux enseignants/développeurs de programmes scolaires de partager leurs connaissances et de développer les meilleures pratiques. Pour les besoins de ce projet, nous définissons une communauté de pratique (CdP) comme un groupe de personnes qui se réunissent pour atteindre des objectifs communs et faire progresser un domaine de pratique professionnelle (Farr et Farrell 2023:12). Les communautés de pratique dans l'enseignement supérieur sont souvent développées par les centres d'enseignement et d'apprentissage et offrent aux professionnels une série d'avantages, par exemple le partage des ressources, la réalisation d'objectifs individuels et collectifs, la résolution de problèmes en groupe et l'évaluation des pratiques. Les communautés de pratique peuvent également faciliter le « nivellement par le haut » au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Le projet TRIP a pour objectif de développer des CdP dans le domaine de l'IaH, en tant qu'objectif supplémentaire du projet TRIP. Pour commencer à développer des CdP dans le domaine de l'IaH en tant qu'objectif supplémentaire du projet TRIP, nous avons mis au point trois ateliers en personne axés sur la « formation des formateurs » afin de compléter le programme de développement professionnel TRIP, qui sont disponibles sur une base optionnelle. Une approche CoP présente une synergie particulière avec l'apprentissage en ligne et s'est avérée nécessaire pour assurer le succès durable de l'apprentissage transformatif et du développement professionnel dans des contextes d'apprentissage médiatisés (Van Staden et Lotz-Sisitka 2023). L'annexe A fournit de plus amples détails sur ces ateliers facultatifs et sur la manière dont ils peuvent contribuer à la durabilité du programme de développement professionnel TRIP à l'avenir.

4.3 La plateforme de formation TRIP

La plateforme que nous avons choisie pour mettre en œuvre le programme est Genially (<https://genially.com/>). Cette décision a été prise pour plusieurs raisons, notamment parce qu'il s'agit d'un outil dont l'utilisation a été officiellement approuvée pour les projets Erasmus +. Comparé à d'autres options, Genially s'est également avéré offrir de multiples avantages ; par exemple, il est rentable et offre une gamme de fonctions pour créer un contenu interactif tel que des cadrans, des hotspots, des roll-over, des curseurs et la saisie de texte, et il permet d'incorporer des contenus multimédias/multimodaux. Il est également facile à utiliser, même pour ceux qui ont des difficultés à utiliser les applications technologiques, et peut être utilisé sur un smartphone ou un ordinateur. Il est également basé sur le web et peut être relié et intégré dans chacune des structures institutionnelles et des mécanismes de livraison des partenaires TRIP, ainsi que sur le site web du projet TRIP. Malgré ces avantages, il présente également des limites, la principale étant qu'il n'existe pas de mécanisme de suivi de l'engagement des utilisateurs, ce qui aurait été très utile dans le cadre du processus de pilotage. Cette limitation a été minimisée par l'utilisation d'enquêtes avant et après la formation, ce qui a permis d'évaluer l'engagement des utilisateurs par d'autres moyens.

4.4 Certification et prix du développement professionnel TRIP

Reconnaissant la nécessité d'inciter le personnel à utiliser les ressources de formation que nous avons développées et de récompenser leurs efforts, nous avons créé un *insigne numérique de développement professionnel TRIP Inclusive Internationalisation at Home* et un processus de certification auxquels les institutions participantes peuvent s'inscrire (<https://www.trip-project.eu>). Le processus de récompense et de certification implique l'achèvement du programme de développement professionnel en ligne et une tâche de suivi « Plus One » associée pour chaque module achevé. Pour le personnel de soutien professionnel, cela signifie la réalisation des modules électroniques 1 et 3, et une tâche de suivi « Plus One » pour chaque module réalisé.

Pour le personnel enseignant, il s'agit d'achever les trois modules et d'effectuer une tâche de suivi « Plus One » dans chaque cas. Une fois ces critères remplis, le *badge numérique de développement professionnel de l'internationalisation inclusive à domicile TRIP* peut être décerné aux membres du personnel par leur propre institution. Pour plus de détails sur l'insigne numérique TRIP IIaH et le processus de certification, veuillez consulter le *cadre d'assurance qualité TRIP* que nous avons conçu en tant que résultat ultérieur du projet TRIP (<https://www.trip-project.eu>). L'approche et la tâche de *TRIP* « Plus One » sont examinées plus en détail dans la sous-section suivante.

4.5 L'approche et la tâche « Plus One »

L'approche « Plus One » a été développée par Tobin et Behling (2018) pour encourager les praticiens à réfléchir à un domaine de leur pratique professionnelle et à identifier où le changement est nécessaire et peut être activement travaillé. Dans le projet TRIP, nous avons étendu cette approche à la fois au personnel de soutien professionnel et aux enseignants pour les guider à apporter des changements progressifs dans leurs pratiques professionnelles au fil du temps. La tâche « Plus one » implique donc l'identification d'un domaine de changement d'une pratique existante. Cette tâche sert également de preuve de l'engagement dans la formation TRIP et permet aux institutions participantes de suivre l'assimilation par le personnel de soutien et d'enseignement et de déterminer si leurs propres objectifs institutionnels ont été atteints. Ces informations peuvent ainsi alimenter la politique et les objectifs stratégiques institutionnels dans le domaine de l'IaH. Le processus de certification que nous avons conçu offre une flexibilité intégrée puisque les tâches du modèle « Plus One » peuvent être soumises à une personne/unité désignée responsable de l'internationalisation/internationalisation à domicile au sein d'une université participante qui a choisi d'opter pour le processus de certification TRIP, avec des détails supplémentaires sur le processus de soumission à fournir au niveau institutionnel local. Les décisions relatives à l'utilisation des informations connexes dans des domaines tels que l'adoption et le retour d'information peuvent également être prises au niveau de l'établissement local.

LE MODÈLE « PLUS ONE » (<https://www.trip-project.eu>)

Nom du membre du personnel :
Nom de l'unité/université :

<p>Domaine identifié pour le changement, justification et grandes lignes des stratégies à mettre en œuvre (200 mots maximum) :</p>
<p>Décrivez une situation dans laquelle les stratégies ont été appliquées (200 mots maximum) :</p>
<p>Évaluer l'impact et les résultats du changement (200 mots maximum) :</p>
<p>Participation à un futur atelier de formation des formateurs : (facultatif)</p> <p>Veuillez indiquer si vous souhaiteriez participer à un atelier de suivi "formation des formateurs" pour soutenir le développement d'une communauté de pratique TRIP dans le domaine de l'inclusion.</p> <p>Internationalisation à domicile Oui/Non</p>

4.6 Garantir la durabilité grâce aux ateliers de formation des formateurs

Les trois ateliers supplémentaires de « formation des formateurs » ont été conçus pour soutenir le renforcement des capacités et le développement d'une communauté de pratique (CdP) basée sur TRIP dans le domaine de l'IaH, en vue de garantir la durabilité des résultats du développement professionnel au sein des institutions participantes (voir l'annexe A pour les ateliers de "formation des formateurs" de TRIP). Ces ateliers devraient permettre au personnel de chaque groupe professionnel de partager leur changement « Plus One » et de recevoir un retour d'information de la part de leurs pairs, de sensibiliser aux initiatives IaH développées au sein de la CdP et de leur institution dans son ensemble, et de partager leurs connaissances et leurs compétences. Ces ateliers peuvent être proposés par les universités intéressées en fonction de leurs propres besoins et priorités en matière d'IaH ou dans le cadre d'un effort commun entre les universités participant au programme de développement professionnel TRIP et au processus de certification. À partir de cette vue d'ensemble du programme de développement professionnel TRIP, de la tâche « Plus One », de l'insigne numérique TRIP IaH et du processus de certification, ainsi que des ateliers supplémentaires de formation des formateurs en personne, nous soulignons comment le programme de formation en ligne a été piloté et affiné en termes de contenu et de format de diffusion.

4.7 Pilotage du programme de développement professionnel TRIP

Le programme de développement professionnel TRIP a fait l'objet de deux phases de pilotage entre décembre 2023 et août 2024 afin d'obtenir un retour d'information de la part des groupes cibles dans chacune des institutions partenaires du projet. Le retour d'information a été recueilli par le biais d'une formation préalable et d'une formation continue, ainsi que

des enquêtes post-formation qui ont été administrées en ligne via des formulaires MS. (Voir l'annexe B pour l'enquête préalable à la formation et l'annexe C pour l'enquête postérieure à la formation). L'enquête initiale préalable à la formation visait à déterminer les besoins et les objectifs spécifiques en matière de formation à l'IaH du personnel de soutien professionnel et des enseignants dans les établissements partenaires de l'initiative TRIP, tandis que l'enquête postérieure à la formation a permis de recueillir des commentaires sur le contenu et le format du cours en deux phases, en vue d'en améliorer l'accessibilité, la pertinence et la qualité globale. Le pilotage a impliqué 60 participants dans la première phase (2023) et 300 dans la deuxième phase (2024), avec un minimum de 60 participants de chaque pour la deuxième phase et cette dernière version a impliqué le pilotage des trois modules électroniques. Dans chaque cas, l'échantillon comprenait des représentants des principaux groupes de parties prenantes, à savoir le personnel de soutien professionnel et le personnel enseignant. Les critères et les résultats de l'expérimentation préalable à la formation sont résumés dans le tableau 2.

Tableau 2 Pilotage avant la formation (2023)

Critères	Enjeux	Actions pour y remédier
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de l'IaH en tant que concept dans l'enseignement supérieur et de la manière dont il peut soutenir l'EDI et les objectifs du Millénaire pour le développement. • Compréhension de l'évolution du profil culturel des universités et de la diversité des besoins culturels et linguistiques • Appréciation des défis et des opportunités liés à l'IaH 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance limitée de l'IaH en tant que concept et de sa relation avec l'EDI et les OMD de l'ONU • Confusion de certains membres du personnel quant à la signification pratique de l'IaH • Quelques aperçus de l'évolution du profil culturel des universités, mais seulement une conscience superficielle des nouveaux défis et opportunités culturels qui en découlent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se concentrer sur l'IaH en tant que concept et sur l'approche TRIP qui vise à promouvoir une approche de l'IaH fondée sur les valeurs et dont le cœur est l'inclusivité, en soutien à l'EDI et aux ODD. • Fournir des exemples pratiques de l'évolution du profil culturel des universités dans différents contextes de l'UE, en soulignant les défis et les opportunités qui en découlent, en s'appuyant sur les perspectives et les expériences de la vie réelle du personnel de soutien et enseignants.

<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des stratégies visant à intégrer l'inclusion <i>Internationalisation at Home</i> dans leurs propres pratiques professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance limitée des stratégies pratiques que le personnel peut mettre en œuvre dans ses propres pratiques professionnelles pour soutenir l'IIaH 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche approfondie des stratégies pratiques dans les micro-contextes de l'enseignement supérieur par le biais d'études de cas.
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances et compétences relatives aux approches d'enseignement et d'apprentissage inclusives et sensibles à la culture 	<ul style="list-style-type: none"> • Différents niveaux de connaissances et de formation préalable concernant les approches inclusives de l'éducation et la manière dont elles peuvent être appliquées dans le cadre du programme d'études académique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner les principes et les caractéristiques de la conception universelle de l'apprentissage en tant qu'approche, avant de souligner comment elle peut être élargie pour inclure un enseignement adapté à la culture. • Fournir des exemples pratiques de la mise en œuvre de cette approche de chevauchement dans différentes disciplines.
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances et compétences relatives à l'interculturalité et à la communication interculturelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation variable aux concepts et théories clés relatifs à l'interculturalité et à la communication interculturelle, ainsi qu'aux défis qui y sont liés. • Compréhension limitée des stratégies pratiques visant à améliorer les pratiques de communication dans l'enseignement supérieur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Examen des concepts et théories clés dans ce domaine • Attention portée aux styles de communication et aux défis interculturels • Fournir un cadre de stratégies pratiques pour différents micro-contextes au sein de l'Union européenne.

Les critères et les résultats connexes des premier et deuxième exercices de pilotage post-formation sont résumés dans les tableaux 3 et 4, ainsi que les questions soulevées et la manière dont elles ont été traitées.

Tableau 3 Phase 1 post-formation (2023)

Critères	Enjeux	Actions
<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Durée et accessibilité de la langue pour les utilisateurs L2 de l'anglais dans les <i>pop up</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire la longueur et la complexité de l'utilisation de la langue
<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence du contenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques exemples de bonnes pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajouter des exemples de bonnes pratiques dans le contexte de l'enseignement supérieur
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> • Incohérences de style 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la cohérence de la mise en page, de la police de caractères, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Visuels/navigation 	<ul style="list-style-type: none"> • La façon de naviguer n'est pas toujours claire 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclure une description plus détaillée sur la page de navigation au début

Tableau 4 Phase 2 de pilotage post-formation (2024)

Critères	Enjeux	Actions
<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Trop d'acronymes et de termes techniques. • Longueur et complexité de certains textes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire et fournir un glossaire complet des termes clés avec les acronymes également mis en évidence... • Reformulation et raccourcissement des passages du texte pour plus de clarté.

		<ul style="list-style-type: none"> • Ajouter plus de voix off et vidéos.
<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence du contenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Gamme limitée d'exemples. • Trop théorique par endroits. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un plus grand nombre d'exemples ont été ajoutés pour renforcer la pertinence et illustrer les points clés. • Plus de détails sur l'application des approches mises en avant.
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • Trop d'animations. • Certaines couleurs ne conviennent pas aux apprenants avec certains styles d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire les animations. • Veiller à ce que les couleurs utilisées soient adaptées à tous les types d'apprentissage des styles.
<ul style="list-style-type: none"> • Visuels/navigation 	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise navigation et instructions parfois peu claires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la navigation reformulent certaines instructions.

Le pilotage et le retour d'information avant et après la formation ont joué un rôle clé dans l'affinement du contenu du programme afin d'en améliorer la pertinence et l'accessibilité pour tous les groupes de parties prenantes et tous les contextes dans les universités partenaires de l'initiative TRIP, et d'améliorer la qualité de la mise en œuvre du programme.

4.8 Résumé de la section

La discussion précédente a fourni un compte rendu détaillé des processus par lesquels le programme de développement professionnel TRIP a été conçu afin de répondre aux différents besoins du personnel de soutien professionnel et des enseignants dans nos institutions et de faire progresser l'approche et la vision de l'IaH TRIP.

Dans la section 5 qui suit, nous soulignons les innovations que le programme offre dans le domaine de la conception de programmes inclusifs et de l'enseignement et de l'apprentissage à l'appui de l'ODD 4 de l'ONU.

Cinquième section : L'approche pédagogique TRIP

5.0 Introduction

L'approche pédagogique TRIP est présentée dans l'e-module 2 du programme de développement professionnel TRIP. Elle vise à soutenir la mise en œuvre de l'IaH inclusive au niveau meso du programme et de l'enseignement et de l'apprentissage de manière à répondre aux besoins des établissements d'enseignement supérieur d'aujourd'hui, en tenant compte de leur diversité culturelle et linguistique croissante, et dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et, plus largement, de la mondialisation.

5.1 Réaliser des innovations dans les pédagogies de l'IaH

En développant une approche pédagogique appropriée pour promouvoir l'IaH inclusive, nous nous sommes appuyés sur la recherche dans les domaines de l'internationalisation à domicile et de l'internationalisation du programme d'études, ainsi que sur la théorie de l'alignement constructif de la conception du programme d'études, les principes de l'UDL et l'enseignement tenant compte de la culture. Il s'agit d'une approche innovante qui, selon nous, peut garantir que, dans notre offre éducative et nos activités d'enseignement et d'apprentissage, nous pouvons mieux inclure et répondre aux divers besoins des étudiants de toutes origines et, en même temps, exploiter les opportunités qu'une plus grande diversité culturelle dans nos salles de classe apporte pour le développement de connaissances et de compétences transversales. Elle peut également offrir un cadre pédagogique pour le développement de partenariats significatifs entre les universités et les groupes communautaires afin de permettre aux étudiants d'explorer les problèmes du monde réel qui préoccupent leurs communautés locales et, plus largement, les contextes du Sud, pour contribuer à faire avancer la mission sociale des universités dans leur pays et à l'étranger. C'est avec ces objectifs à l'esprit que les partenaires de TRIP ont conçu une approche pédagogique qui s'appuie sur les innovations existantes en matière de conception de programmes d'études et d'éducation inclusive, telles que l'UDL et la CRT, et les combine dans le cadre général de la théorie de l'alignement constructif de la conception de programmes d'études, afin de garantir une plus grande rigueur académique et une plus grande durabilité.

5.2 Le modèle d'alignement constructif de la conception des programmes d'études

Le modèle d'alignement constructif de la conception des programmes, conçu à l'origine par Biggs et Tang (2011), est une approche éducative centrée sur l'apprenant et axée sur les résultats. Il repose sur le principe qu'un bon système d'enseignement aligne les activités d'enseignement et d'apprentissage, le matériel et l'évaluation sur les résultats d'apprentissage énoncés afin de soutenir l'apprentissage des étudiants. En tant que tel, il reflète une compréhension constructiviste de la nature de l'apprentissage combinée à une conception alignée de l'éducation fondée sur les résultats.

L'alignement constructif fait appel à deux concepts clés : le premier, qui découle de la psychologie cognitive et de la théorie constructiviste, est centré sur la notion selon laquelle les apprenants construisent un sens à partir de ce qu'ils font pour apprendre. Ce concept reconnaît l'importance de lier le nouveau matériel aux concepts et aux expériences dans la mémoire de l'apprenant et de l'extrapoler à des scénarios futurs possibles au moyen de l'abstraction des principes de base par la réflexion ; et le second concept, qui découle de la théorie de l'éducation, repose sur la croyance qu'il doit y avoir un alignement délibéré entre les activités d'apprentissage planifiées et les résultats de l'apprentissage. Les enseignants doivent également faire un effort conscient pour fournir aux apprenants un objectif clairement spécifié, des activités d'apprentissage bien conçues et adaptées aux tâches, ainsi que des critères d'évaluation bien conçus.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, le modèle a été affiné pour conceptualiser le développement des programmes dans le macro contexte des valeurs, des énoncés de mission et des attributs déclarés des diplômés des institutions, qui se reflètent ensuite dans la conception des programmes et les activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. C'est le cadre général que nous avons adopté pour l'approche pédagogique TRIP, car nous pensons que cette interconnectivité est cruciale pour la mise en œuvre durable de l'IaH inclusive dans l'ensemble du programme académique de nos institutions. Dans le module 2 du *programme de développement professionnel TRIP*, nous illustrons comment ce cadre dynamique du curriculum représente les éléments interconnectés du curriculum, qui sont tous nécessaires à la mise en œuvre intentionnelle et durable de l'IaH inclusive.

5.3 Le chevauchement de la conception universelle de l'apprentissage et de l'enseignement adapté à la culture

Nous pensons également que dans ce cadre dynamique, il est nécessaire de superposer la mise en œuvre des principes de l'UDL et de la CRT afin de relever les défis de campus de plus en plus diversifiés et d'offrir à tous une expérience éducative internationalisée inclusive et transformatrice. Bien que le cadre de l'UDL soit une approche pédagogique inclusive visant à supprimer les obstacles à l'apprentissage, nous pensons que les lignes directrices de l'UDL doivent être élargies pour répondre aux besoins des apprenants culturellement et linguistiquement divers, et que cela peut être réalisé par l'intégration des approches de l'UDL et de la CRT dans l'ensemble du programme d'études de l'enseignement supérieur. Pour mieux comprendre les avantages de cette approche combinée et intégrée, il est utile d'examiner l'UDL et la CRT, qui partagent toutes deux l'objectif principal de promouvoir l'éducation inclusive, mais qui ont des caractéristiques et des objectifs individuels distincts.

5.4 Caractéristiques et objectifs de la conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage est un cadre éducatif fondé sur la recherche en matière de théorie de l'apprentissage, y compris les neurosciences cognitives. Elle a été développée à l'origine par le Centre for Applied Special Technology (CAST), une organisation à but non lucratif de recherche et de développement dans le domaine de l'éducation (<https://www.cast.org/>). En substance, le cadre guide les enseignants dans leur prise de décision pédagogique en vue d'utiliser une variété de méthodes d'enseignement afin d'éliminer tout obstacle à l'apprentissage et de donner à tous les élèves des chances égales de réussite. Considérer les obstacles à l'apprentissage à partir du programme, de l'enseignement et des méthodes d'évaluation plutôt que comme des déficits chez les élèves, et faire preuve de flexibilité dans ces domaines afin de pouvoir les adapter aux points forts et aux besoins de chaque élève sont donc des caractéristiques essentielles de cette approche. Comme l'illustre la figure 3, l'UDL repose sur trois principes fondamentaux (CAST 2011) :

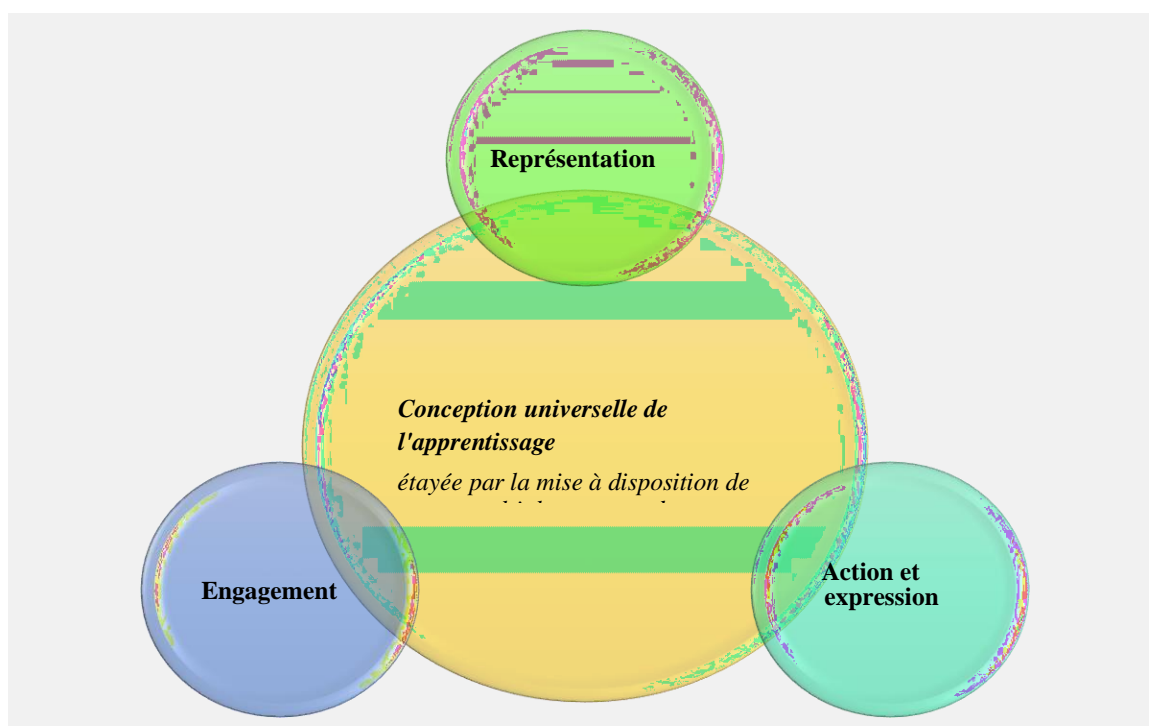


Figure 3 : Principes fondamentaux de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Chacune de ces facettes de l'UDL est subdivisée en lignes directrices comportant de multiples points de contrôle afin d'orienter les considérations des enseignants pour la mise en œuvre (National Center on UDL, 2013). Dans chacun de ces domaines, les enseignants prennent conscience des obstacles potentiels au contenu de leur classe et à l'environnement d'apprentissage afin d'intégrer de manière réfléchie les principes de l'UDL (Rose & Meyer, 2002 ; Rao & Meo, 2016). Ces notions fondamentales sont développées ci-dessous pour les lecteurs qui ne sont pas familiarisés avec cette approche.

1. Des moyens de représentation multiples

Il s'agit notamment des différentes manières dont les enseignants présentent les informations aux élèves. Les lignes directrices de cette facette de l'UDL comprennent la différenciation des manières dont les élèves peuvent percevoir l'information, la fourniture d'options pour le langage écrit et parlé, y compris les symboles/notations mathématiques, et des options pour la compréhension. Les enseignants doivent également se demander comment les élèves perçoivent le mieux l'information, comment présenter l'information de plusieurs manières et si les multimédias peuvent rendre des concepts abstraits plus concrets. Le vocabulaire, les caractéristiques essentielles et les grandes idées doivent être soulignés ou mis en évidence pour les élèves, en établissant des liens clairs avec leurs connaissances de base et leurs points de vue.

2. Multiples moyens d'action et d'expression.

Les multiples moyens d'action et d'expression comprennent les multiples façons dont les enseignants peuvent évaluer les élèves de manière formative ou sommative, ainsi qu'engager les élèves dans l'auto-évaluation. Les lignes directrices qui délimitent davantage le domaine de l'action et de l'expression comprennent l'offre d'options pour l'action physique, l'expression et la communication, ainsi que les fonctions exécutives. Dans ce domaine de l'UDL, il existe de nombreuses considérations relatives à l'utilisation par les élèves de la technologie, de la technologie d'assistance et des dispositifs de communication dans les tâches de la classe. Outre l'utilisation de la technologie par les élèves, les enseignants doivent également envisager de multiples façons d'évaluer les élèves, au-delà des tâches traditionnelles. Les enseignants doivent également donner aux élèves la possibilité d'acquérir une certaine aisance dans l'acquisition de nouvelles compétences. Dans ce contexte, les élèves réussiront mieux si l'on procède à une évaluation de l'apprentissage ; lorsque les élèves reçoivent des commentaires fréquents, spécifiques et correctifs au fur et à mesure qu'ils apprennent, et qu'ils ont la possibilité d'auto-évaluer leur apprentissage, celui-ci augmente (Hall, Vue, Strangman, & Meyer, 2004 ; Stiggins, 2004). En mettant l'accent sur le développement des capacités de fonctionnement exécutif, les enseignants doivent créer un environnement d'apprentissage centré sur l'élève ; les activités d'apprentissage doivent être conçues de manière à accroître l'engagement des élèves et leur autogestion des processus d'apprentissage (National Center on UDL, 2013 ; Villegas & Lucas, 2002). Lorsqu'elles sont bien mises en œuvre, les élèves participent activement à la compréhension des nouvelles informations, à l'utilisation de stratégies d'apprentissage, à l'évaluation de leur compréhension du contenu de la classe et au suivi de leurs progrès.

3. Des moyens d'engagement multiples.

La multiplicité des moyens d'engagement encourage les éducateurs à réfléchir aux moyens d'accroître l'intérêt, la motivation et la persévérance des élèves dans l'apprentissage, ainsi qu'à promouvoir des attentes élevées pour chaque apprenant. Les raisons du désengagement et de l'abandon des élèves sont liées à un manque d'engagement et de motivation.

La réussite scolaire et les écarts de résultats entraînent une dissonance et un découragement des élèves face au processus scolaire (Gooden, 2013). Les lignes directrices relatives aux multiples moyens d'engagement incitent les enseignants à envisager des moyens de créer un apprentissage centré sur l'élève, y compris l'utilisation du choix de l'élève sur des tâches d'apprentissage authentiques et pertinentes (Rao & Meo, 2016). La persévérance se développe grâce à la fixation d'objectifs, à des niveaux d'exigence variés, à la collaboration avec les pairs et au développement de compétences/stratégies d'adaptation. En variant les groupes d'enseignement et en encourageant les élèves à s'engager dans un discours oral avec leurs pairs, les élèves ont augmenté leur engagement, leur nouveau langage, leur vocabulaire et la zone de développement proximal (Doran, 2015 ; Vygotsky, 1978). Un espace sûr où les menaces et les distractions sont limitées maximise également l'apprentissage entre pairs (National Center on UDL, 2013).

Il est important de noter qu'en tant que cadre permettant d'accroître l'engagement des élèves et les résultats d'apprentissage, l'UDL s'est historiquement concentré sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais il a été conçu comme un moyen de faciliter l'enseignement pour tous les apprenants. Rao et Meo (2016) affirment que la flexibilité de l'UDL permet aux éducateurs de sélectionner des éléments de l'UDL pour répondre aux besoins des élèves dans leur contenu et leur contexte d'apprentissage. Edyburn (2010) souligne que les éducateurs doivent connaître les différentes façons dont leurs étudiants sont diversifiés afin de concevoir et de planifier un enseignement qui réponde réellement aux besoins de chaque apprenant. Dans un contexte universitaire internationalisé où l'on peut s'attendre à une plus grande diversité culturelle dans nos classes, il est nécessaire que les éducateurs prennent conscience des antécédents culturels et de la première langue des étudiants, qu'ils comprennent les différentes traditions d'apprentissage qui leur sont plus familières et qu'ils soient sensibilisés aux possibilités d'apprentissage interculturel partagé que cela offre, plutôt que de considérer cette diversité comme un problème, ce qui est souvent le cas (Farr et Farrell, 2023). Cela souligne la compatibilité des enseignants qui utilisent l'UDL en conjonction avec la CRT pour être en mesure d'aborder ces dimensions supplémentaires.

À partir de cet examen de l'UDL et de ses principes fondamentaux sous-jacents, nous soulignons les caractéristiques essentielles de l'enseignement adapté à la culture comme une approche compatible permettant de garantir que le programme d'études de l'enseignement supérieur est accessible et pertinent pour tous les membres de nos communautés universitaires.

5.5 Caractéristiques et objectifs d'un enseignement respectueux de la culture

L'enseignement sensible à la culture (CRT) est une approche pédagogique inclusive qui reconnaît, respecte et utilise les identités et les origines diverses des élèves comme des sources significatives pour créer des environnements d'apprentissage optimaux (Hawkins & Norton, 2009 ; Lucas & Villegas, 2013 ; Nieto, 2000). Dans cette perspective, les éducateurs sont incités à concevoir un enseignement qui tient compte de la diversité culturelle des élèves, qui doit être considérée comme une force plutôt que comme une faiblesse. Dans la pratique, cela signifie qu'ils explorent des options flexibles pour valoriser la diversité culturelle et inclure des perspectives multiculturelles dans le programme d'études, et qu'ils en tiennent davantage compte dans la pédagogie et l'évaluation en classe.

Conçue à l'origine dans le contexte de l'intégration des groupes ethniques indigènes et marginalisés, notamment en Amérique du Nord et en Nouvelle-Zélande, cette pratique a été majoritairement mise en œuvre dans des établissements d'enseignement primaire ou secondaire. L'augmentation des migrations a entraîné une demande croissante pour que les enseignants de toutes les disciplines acquièrent les compétences et les connaissances nécessaires pour enseigner la langue d'enseignement à des élèves migrants issus de milieux culturels divers et ayant des capacités variables (Farrell et Masterson, 2023). Bien qu'il y ait eu de plus en plus de discussions et d'appels à la mise en œuvre de la CRT dans les environnements de l'enseignement supérieur, conformément à la diversité culturelle croissante sur les campus universitaires, la recherche sur les expériences dans l'enseignement supérieur reste quelque peu limitée (Baumgartner et Johnson-Bailey, 2008).

En tant qu'approche pédagogique, la CRT est généralement considérée comme comprenant trois éléments interconnectés (Ladson-Billings 2014, Johnson 2022). Ces éléments sont illustrés dans la figure 4 et sont examinés plus en détail ci-dessous pour les lecteurs qui ne sont pas familiers avec cette approche.

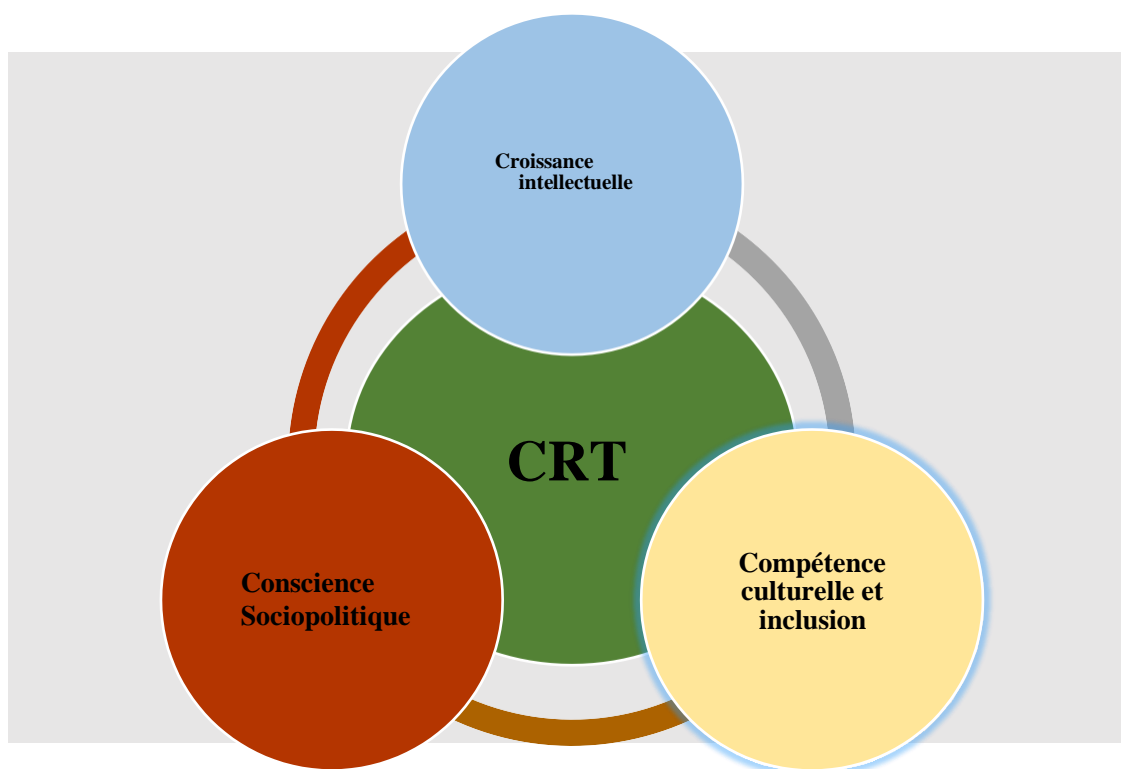


Figure 4 : Principes fondamentaux de l'enseignement adapté à la culture (CRT)

Comme l'indique la figure 4, le premier élément de la CRT est la **croissance intellectuelle**. Cet élément est abordé de manière holistique à travers les dimensions sociales, émotionnelles, spirituelles, créatives et intellectuelles. La résolution de problèmes et la création de résultats valorisés dans le monde réel sont des domaines clés pour le développement des compétences dans le cadre de ce processus de transformation, l'objectif ultime étant de permettre aux élèves de réaliser pleinement leur potentiel et de devenir des agents de changement pour l'amélioration de soi et de la société (Banks, 2002 ; Hammond, 2015, Johnson 2022).

Le deuxième élément de la CRT est la **compétence culturelle et l'inclusion**. Hollins (1996) suggère que l'éducation conçue pour inclure des étudiants ethniquement diversifiés incorpore « une cognition médiée par la culture, des situations sociales culturellement appropriées pour l'apprentissage et des connaissances culturellement valorisées dans le contenu du programme d'études » (p. 13). En conséquence, la CRT repose sur l'idée que la culture est au cœur de l'apprentissage des élèves et qu'elle doit être utilisée comme base d'apprentissage. En pratique, cela signifie qu'il faut s'intéresser à la culture et aux expériences vécues des élèves et leur donner l'occasion d'apporter leur culture, leur histoire, leurs valeurs et leurs points de vue dans la classe. Cela signifie également qu'il faut veiller à ce que les différents styles de communication soient reconnus afin de permettre aux élèves de différents milieux d'apprécier leurs propres modes de communication tout en apprenant à développer leur aisance dans un autre style (Hammond 2015). Dans le contexte de l'IaH, cet aspect est particulièrement important et pertinent

pour les étudiants internationaux et nationaux dont la langue et la culture premières sont différentes de la langue et de la culture dominantes de l'établissement d'accueil.

Le troisième élément est la **conscience sociopolitique**. Il s'agit d'encourager les étudiants à examiner de manière critique les modes de pensée, les cadres et les pratiques établis, y compris les leurs, sous l'angle de l'équité raciale et de la justice sociale (Lee & Walsh, 2017). Cela signifie également qu'il faut leur fournir les outils nécessaires pour aborder les problèmes sociaux, culturels, économiques et politiques afin de leur permettre de devenir des agents du changement en abordant les questions de justice sociale et d'équité raciale (Delgado & Stefancic, 2017 ; Ladson-Billings, 2016 ; Johnson, 2006). Pour l'éducateur, cette approche nécessite de s'éloigner des relations traditionnelles autoritaires et descendantes fondées sur le pouvoir et l'autorité et de s'orienter vers des relations plus égalitaires. Elle exige également que les enseignants et les étudiants interrogent de manière critique les perspectives culturelles ethnocentriques communément admises, y compris celles qu'ils peuvent avoir eux-mêmes, comme point de départ pour développer un état d'esprit plus ethno-relativiste qui est plus propice au développement de compétences interculturelles (Deardoff, 2006).

La CRT est donc conçue comme étant transformatrice par nature et comme impliquant une prise de conscience critique, une réalisation de soi et, en fin de compte, une autonomisation des étudiants et des éducateurs. Il convient de noter que la mise en œuvre de ces éléments dans un cours ou un programme d'études doit se faire progressivement, ce qui est également conseillé pour l'UDL où l'approche « Plus One » est intégrée. L'approche pédagogique TRIP adhère également à ce principe car elle peut faciliter la réalisation d'un changement transformationnel de manière réaliste et durable.

5.6 Résumé intermédiaire

Cette section a mis en évidence les caractéristiques et les objectifs fondamentaux de l'approche pédagogique TRIP, en soulignant l'innovation et la pertinence de la combinaison de l'UDL et de la CRT au sein du cadre d'alignement constructif pour la conception des programmes d'études, afin de contribuer à la réalisation de l'objectif global de mise en œuvre de l'IaH inclusive au niveau méso du programme d'études et de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte culturellement diversifié de l'enseignement supérieur.

Section six : L'approche TRIP du développement des compétences interculturelles

6.0 Introduction

Cette section se concentre sur l'approche adoptée dans le cadre du projet TRIP pour développer la formation du personnel de soutien professionnel et des enseignants dans le but ultime d'améliorer les pratiques de communication interculturelle sur nos campus en vue de soutenir l'ODD4.

6.1 Concepts et théories clés

Dans le cadre de la formation TRIP, la compétence en communication interculturelle (CCI) est conceptualisée comme suit

La capacité d'un individu à atteindre son objectif de communication tout en utilisant de manière efficace et appropriée les comportements de communication pour négocier entre les différentes identités présentes dans un environnement culturellement diversifié.

(Portalla et Chen 2010, p. 21)

La CCI a été abordée par des chercheurs issus de diverses perspectives disciplinaires, ce qui a permis de formuler plusieurs modèles utiles qui offrent un aperçu précieux de ce concept complexe. Cependant, une compréhension définitive de ce que signifie pour un individu d'être compétent sur le plan interculturel reste difficile à obtenir, même s'il existe un consensus parmi les chercheurs concernant les composantes fondamentales de la CCI, à savoir qu'elle implique les dimensions cognitives, affectives et comportementales (Chen et Starosta 2005 ; Arasaratnam et Doerfel 2005 ; Deardorff 2006 ; 2011 ; Dai et Chen 2014 ; Dai et Chen 2015).

Byram (1997) a abordé la CCI dans le contexte de l'apprentissage et de l'acquisition des langues, et a exploré et étudié son lien avec la culture, affirmant que « quelqu'un qui possède une compétence en communication interculturelle est capable d'interagir avec des personnes d'un autre pays et d'une autre culture dans une langue étrangère » (p. 71). Toutefois, il a mis en garde contre les définitions trop simples de la CCI qui la définissent simplement comme un processus unidirectionnel d'acquisition de connaissances, en soulignant plutôt que la conscience culturelle critique est la pierre angulaire de la CCI (Byram 1997 ; 2012 ; 2020 ; Byram et al. 2002). En plaçant la conscience culturelle critique au cœur de la CCI, Byram (1997) a souligné son importance pour favoriser une véritable compréhension interculturelle et encourager des pratiques de communication inclusives. En formulant un modèle pour la CCI, Byram (2020) a conceptualisé la CCI comme une construction à plusieurs niveaux

Il s'agit d'une approche partagée par les membres du projet TRIP et reflétée dans la formation ICC que nous avons conçue.

Un autre aspect clé de la CCI mis en évidence par Ting-Toomey (2007) tourne autour de la notion de négociation de « la face ». La face est ici comprise comme « un sentiment revendiqué de valeur sociale favorable qu'une personne veut que les autres aient d'elle ou de lui » (Ting-Toomey et Kurogi 1998, p. 187). La face incarne le poids émotionnel que nous attachons au maintien d'une image positive de nous-mêmes aux yeux des autres, ainsi que les efforts que nous déployons pour projeter une identité particulière qui corresponde à la présentation que nous souhaitons avoir dans divers contextes sociaux. Dans le processus de négociation de la face, la face peut sauvée (obtenir une image positive souhaitée) ou perdue (avoir une image négative non souhaitée). Perdre la face et la sauver font partie des principales préoccupations de la théorie de la négociation de la face (Ting-Toomey 1985 ; 1988). Auparavant, Brown et Levinson (1987) avaient distingué deux dimensions de la face, la face positive et la face négative. La face positive implique un désir de rechercher l'approbation et l'appréciation des autres, tandis que la face négative implique un désir d'agir librement sans contraintes externes imposées par les autres. Il est important de reconnaître qu'il n'est pas possible de présenter simultanément une face positive et une face négative. Par conséquent, le désir de reconnaissance et d'appréciation des autres entre généralement en conflit avec le désir d'agir librement sans contraintes extérieures.

Ting-Toomey et Kurogi (1998) partent du principe que la face et le travail sur la face sont des phénomènes universels, mais que le « cadrage » ou l'interprétation de la signification de la face et des stratégies de travail sur la face dans un contexte particulier sont spécifiques à la culture et diffèrent d'une culture à l'autre (p. 188). Par conséquent, dans les rencontres interculturelles, qui sont décrites comme des lieux où les individus perçoivent des personnes d'autres origines culturelles à travers leur propre réflexion tout en négociant l'identité et la représentation (Kramsch 1998), la gestion active du travail sur le visage est une nécessité. Le *facework* est décrit comme « un ensemble de comportements communicatifs que les gens utilisent pour réguler leur dignité sociale et pour soutenir ou remettre en question la dignité sociale de l'autre » (Ting-Toomey et Kurogi 1998, p. 188). Il s'agit notamment de « messages verbaux et non verbaux spécifiques qui contribuent à maintenir et à restaurer la perte de face, et à soutenir et à honorer le gain de face » (Ting-Toomey 2005, p. 73). En négociant la face et en devenant un communicateur interculturel performant, Ting-Toomey et Kurogi (1998) soulignent la nécessité de maintenir habilement un équilibre délicat tout en négociant la face dans des contextes culturels variés, ce qui exige une connaissance adéquate de la compréhension culturelle dans des contextes spécifiques. Ainsi, dans le cadre de Ting-Toomey, la CCI n'est pas seulement liée à la compétence linguistique ou à l'adaptabilité comportementale, mais s'étend également à la possession d'une connaissance approfondie de l'environnement culturel et des nuances culturelles qui façonnent la dynamique de la communication dans différents contextes culturels, domaines que nous avons également cherché à mettre en évidence dans la formation TRIP.

Un autre aspect clé que nous avons pris en compte dans la formation TRIP est la conceptualisation de la CCI de Bennett (2017) telle qu'elle apparaît dans son modèle de développement de la sensibilité interculturelle,

Le modèle de développement de la CCI de Bennett s'aligne sur les travaux de Fantini et Tirmizi (2006) et de Deardorff (2006, 2011) qui soulignent l'importance de développer une communication efficace et sensible à la culture dans les contextes interculturels. Cela implique non seulement de comprendre sa propre perspective culturelle, mais aussi d'être capable de comprendre les perspectives des autres membres de la communauté cible, des compétences qui peuvent être acquises au fil du temps. De même, Chen et Starosta (1999) soulignent les trois dimensions clés et interdépendantes de la CCI que sont la conscience interculturelle, la sensibilité interculturelle et l'efficacité/adaptation interculturelle, qui peuvent être acquises au fil du temps, en tant qu'aspects clés de la CCI. Ici, 1) la conscience interculturelle, qui est étroitement liée à la cognition, dénote une compréhension des normes et conventions culturelles qui influencent les modèles de comportement et de pensée (Chen et Starosta 1998, 1999). Elle implique « la compréhension des conventions culturelles qui affectent notre façon de penser et de nous comporter » (Chen et Starosta 2000, p. 3) ; 2) la sensibilité interculturelle incarne la volonté de comprendre et d'apprécier les diverses cultures dans le cadre de la communication interculturelle, englobant le « désir actif de l'interlocuteur de se motiver pour comprendre, apprécier et accepter les différences entre les cultures » (Chen et Starosta 1998, p. 231) et constitue donc l'aspect émotionnel ou affectif de la CCI (Dai et Chen 2015, p. 104) et 3) l'efficacité/adresse interculturelle, qui représente la dimension comportementale concernant les compétences requises pour communiquer efficacement lors de rencontres interculturelles (Chen et Starosta 1998, 1999), c'est-à-dire « la capacité de faire le travail et d'atteindre les objectifs de communication dans les interactions interculturelles » (Chen et Starosta 1996, p. 367), qui met l'accent sur l'aspect pratique de la CCI (Dai et Chen 2015, p. 106).

6.2 Candidature au programme de développement professionnel TRIP

L'approche à trois volets de la CCI décrite dans la section précédente se reflète dans la formation CPD en ligne de TRIP, qui met l'accent sur la manière dont le personnel de soutien professionnel et les enseignants peuvent cultiver les domaines complexes et interconnectés de connaissances et de compétences qui leur sont nécessaires pour communiquer dans le contexte universitaire internationalisé de manière appropriée et inclusive pour tous les membres de la communauté du campus, en soutien à l'ODD4. La formation se concentre d'abord sur la sensibilisation aux concepts et notions clés dans le domaine de la CCI, avant d'explorer les normes et hypothèses culturelles, la manière dont elles sont façonnées, les façons dont elles peuvent influencer les différents styles de communication, et les types de défis qui peuvent en résulter dans la communication interculturelle, avec un accent particulier sur les micro-contextes de l'enseignement supérieur. À partir de là, la formation fournit un cadre utile sur lequel le personnel de soutien professionnel et les enseignants peuvent s'appuyer pour améliorer l'accessibilité et l'adéquation de leur communication dans leur propre contexte professionnel, à travers différents modes oraux et écrits, avec des exemples fournis sous forme d'études de cas provenant d'une variété de micro-contextes de l'enseignement supérieur.

Après cet aperçu de l'approche de la CPI qui caractérise la formation TRIP et des principaux domaines de connaissances et de compétences qu'elle cherche à développer, nous passons aux études de cas post-formation qui s'appuient sur les données recueillies à l'aide du modèle TRIP « Plus One ».

Section sept : Études de cas post-formation

7.1 Introduction

Dans cette section, nous partageons les expériences et les enseignements tirés de l'engagement des deux principaux groupes de parties prenantes des partenaires du projet TRIP, à savoir le personnel de soutien professionnel et les enseignants/développeurs de programmes, dans le programme de développement professionnel. Dans cette section, nous avons également l'intention de montrer comment la formation a été appliquée pour répondre aux défis et aux besoins particuliers identifiés par ces groupes grâce à la mise en œuvre de l'approche « Plus one », dans le cadre de laquelle il leur a été demandé de réfléchir et d'identifier un domaine de changement pour améliorer leurs pratiques professionnelles, dans une perspective globale de soutien à l'IaH inclusif. La discussion dans cette section servira également à mettre en lumière des exemples de bonnes pratiques émergentes ainsi que des domaines où des améliorations sont nécessaires et comment elles pourraient être abordées. Pour ce faire, nous présenterons un certain nombre d'études de cas provenant des différentes universités partenaires de l'initiative TRIP, qui ont été sélectionnées sur la base d'un échantillon représentatif de chacun des deux groupes de parties prenantes. Dans le cadre de cet examen, une étude de cas est considérée comme « une étude intensive d'une seule unité dans le but de comprendre une classe plus large d'unités (similaires) » (Gerring 2004, pp. 342).

7.2 Méthodologie : Études de cas

Les études de cas présentées dans cette section ont été recueillies après la phase finale de l'expérimentation du programme de développement professionnel TRIP, à l'aide des modèles « Plus One » remplis qui ont été soumis. Le modèle comprenait des questions visant à guider les participants vers l'identification d'un domaine dans lequel ils pourraient introduire un changement dans leurs pratiques professionnelles pour soutenir l'IaH et les stratégies qu'ils pourraient utiliser pour y parvenir. Il leur demandait également de réfléchir à l'apprentissage acquis et à l'effet du/des changement(s) qu'ils avaient mis en œuvre lorsque c'était possible. Dans chacune des études de cas présentées dans les deux sous-sections suivantes, le rôle professionnel a été défini comme suit. Le nom et l'université du participant sont indiqués, des pseudonymes étant utilisés pour protéger l'anonymat des personnes impliquées. Après la présentation de chaque étude de cas, un bref résumé est fourni sur les principaux défis et thèmes identifiés, ainsi que sur les enseignements tirés de la mise en œuvre du changement « Plus One » dans les différents micro-contextes de l'enseignement supérieur.

7.3 Études de cas : Personnel de soutien professionnel

Étude de cas n° 1 : Andrea, chargée de liaison avec la communauté étudiante, Université de Limerick.

Je travaille en tant qu'agent de liaison avec la communauté étudiante, ce qui signifie que j'aide les étudiants à s'intégrer dans la communauté locale et que je veille à ce que les relations entre les étudiants et les résidents locaux restent positives. Ce travail prend différentes formes : aider les étudiants à trouver un logement et leur offrir des conseils pour les aider à surmonter des problèmes sociaux tels que l'alcoolisme et la

toxicomanie. Il s'agit également de travailler avec les associations de résidents et la police pour lutter contre les comportements antisociaux des étudiants dans le quartier et de veiller à ce que les résidents et les groupes locaux se sentent soutenus par l'université. Par le passé, j'ai surtout travaillé avec les étudiants irlandais et j'ai accordé beaucoup moins d'attention aux étudiants étrangers. Cela s'explique par le fait qu'ils sont moins susceptibles d'être impliqués dans des comportements antisociaux. En fait, il arrive plus souvent qu'ils en soient les victimes.

La formation TRIP m'a fait prendre conscience que mon rôle m'offrait une réelle opportunité de mieux aider les étudiants internationaux à s'installer dans la communauté locale et de veiller à ce qu'ils comprennent la culture et les traditions locales, afin qu'ils puissent mieux s'orienter dans ce domaine et se sentir soutenus. Il est également important qu'ils ne se cantonnent pas à leur propre groupe culturel par crainte de comportements antisociaux ou de racisme. J'ai également le sentiment que mon rôle peut contribuer à faire tomber les barrières culturelles et à éduquer les étudiants nationaux afin qu'ils ne s'engagent pas dans des comportements stéréotypés ou racistes, bien qu'il ne s'agisse généralement que du comportement d'une minorité. Néanmoins, à mesure que notre université s'est internationalisée, nous avons constaté une augmentation des incidents racistes sur notre campus et dans la communauté locale, et il est essentiel d'éradiquer ce phénomène.

Pour y remédier, suite à la formation TRIP, j'ai fait un effort conscient pour intégrer les étudiants internationaux dans la communauté locale afin d'améliorer la compréhension interculturelle et de renforcer leur sentiment d'appartenance. J'ai notamment organisé des groupes de discussion interculturels mensuels, avec l'aide des associations d'étudiants, au sein desquels des étudiants nationaux et étrangers peuvent se rencontrer. Les étudiants internationaux peuvent se réunir pour discuter de questions sociales dans la communauté locale, aux côtés de représentants de la communauté, afin de mieux comprendre les problèmes et les défis de notre environnement local et la manière dont ils peuvent être abordés par toutes les parties prenantes travaillant ensemble pour favoriser un état d'esprit plus accueillant et une compréhension interculturelle mutuelle.

Étude de cas n° 1 : Apprentissage et impact

Dans cette étude de cas, nous trouvons la preuve d'un changement clé introduit dans les pratiques professionnelles d'un agent de liaison communautaire de l'université sur la base d'une nouvelle prise de conscience que les étudiants internationaux ont besoin d'être mieux intégrés dans la communauté locale, et de ressentir un sentiment d'appartenance partagé, et que cela peut être promu par des initiatives visant à rassembler les principales parties prenantes, y compris les étudiants nationaux, les résidents et d'autres services de soutien communautaire tels que la police, afin d'identifier les problèmes locaux et de travailler ensemble pour trouver des solutions. Cette étude de cas nous rappelle la mission sociale de l'université, qui consiste à promouvoir le bien commun pour tous et qui s'étend au-delà de la communauté du campus, et elle met en lumière une pratique émergente de l'IaH qui contribue directement à soutenir cette mission et, plus largement, l'ODD4.

Étude de cas n° 2 : Padraig, responsable de l'engagement des étudiants, Université de Limerick

Je voudrais souligner une initiative interculturelle que j'ai lancée en tant que responsable de l'engagement des étudiants à l'université de Limerick et qui a été inspirée par la formation TRIP. Mon changement « *Plus One* » a pour objectif de rassembler des étudiants irlandais et étrangers pour soutenir des groupes locaux défavorisés par le biais d'un programme de bénévolat qui aboutit à une célébration commune d'un événement culturel local, à savoir la Saint-Patrick, qui est notre fête nationale. En Irlande, la fête de la Saint-Patrick fait l'objet d'une grande célébration annuelle à laquelle participent différents groupes communautaires. La Saint-Patrick a lieu le 17 mars, avec un défilé dans toutes les villes et tous les villages d'Irlande, ainsi que dans de nombreuses régions du monde où il existe une diaspora irlandaise, mais aussi dans des pays aussi éloignés que la Chine, Tokyo, Oman et le Mexique, où les principaux monuments sont illuminés en vert, la couleur nationale irlandaise. Du point de vue de l'université, ce sont traditionnellement les étudiants irlandais qui participent à la parade locale de la Saint-Patrick à Limerick, aux côtés des groupes communautaires avec lesquels ils se sont engagés, dans le cadre du prix du bénévolat des présidents de l'UL.

Cette année, j'ai décidé d'inviter les étudiants étrangers à se joindre à cette initiative, dont le point culminant est la parade de la Saint-Patrick. Cela signifie qu'ils devaient d'abord s'inscrire pour faire du bénévolat aux côtés d'étudiants nationaux. Parmi les activités de bénévolat auxquelles ils ont participé, citons le tutorat d'écoliers dans des clubs de devoirs après l'école, l'animation de groupes de discussion réunissant des réfugiés d'Ukraine et d'autres pays déchirés par la guerre pour faciliter leur intégration sociale et l'apprentissage de l'anglais, et l'organisation d'ateliers de perfectionnement pour aider les jeunes défavorisés de la communauté à se préparer à des entretiens d'embauche. Tout cela a culminé lors de la parade de la Saint-Patrick, où les étudiants nationaux et internationaux impliqués dans le volontariat ont défilé fièrement aux côtés du groupe communautaire avec lequel ils avaient travaillé.

Pour moi, le principal enseignement de la formation TRIP a été la prise de conscience qu'il ne suffit pas d'intégrer les étudiants internationaux sur le campus, mais qu'il faut aussi les intégrer dans la communauté locale. J'ai également appris à comprendre le rôle crucial qu'ils peuvent jouer en apportant leur soutien à la communauté locale par le biais des programmes de bénévolat mis en évidence, et comment leur implication aux côtés des étudiants nationaux peut favoriser la compréhension interculturelle et faire tomber les barrières. Pour les étudiants internationaux, cela leur permet également d'avoir un aperçu de la vie et des défis de la communauté locale d'une manière qui ne leur aurait pas été accessible auparavant, en tant que base pour explorer les différences et les similitudes, ce qui leur permet d'atteindre un niveau plus profond de compréhension interculturelle.

Étude de cas n° 2 : Apprentissage et impact

Comme dans le récit précédent, cette étude de cas révèle également un changement transformateur dans les pratiques professionnelles d'un agent de soutien universitaire, dans ce cas au sein de l'équipe d'engagement des étudiants, qui cherche désormais activement des moyens d'impliquer les étudiants internationaux dans

des activités interculturelles orientées vers la société et la communauté. L'objectif est de leur permettre de mieux comprendre les problèmes et les défis de la vie réelle au niveau de la communauté locale, et de créer des opportunités pour qu'ils jouent un rôle utile en apportant un soutien aux groupes locaux, en s'appuyant sur leurs propres connaissances et compétences. Elle a également mis en évidence des stratégies utiles pour encourager et récompenser cette approche afin d'accroître la participation des étudiants. L'étude de cas fournit des preuves solides de l'amélioration de la compréhension interculturelle de la part du membre du personnel et de sa prise de conscience de la manière dont il peut l'encourager dans son rôle professionnel. Elle révèle également l'importance qu'il accorde désormais à la participation des étudiants internationaux à la célébration des événements culturels locaux, aux côtés des étudiants nationaux et des groupes communautaires, afin de les aider à se sentir intégrés dans la communauté locale.

Étude de cas n° 3 : Darragh, responsable de la division de l'information et de la technologie, Université de Limerick

Je travaille dans l'unité DTI de l'université de Limerick depuis plus de vingt ans et j'ai pu observer de nombreux changements au cours de cette période en ce qui concerne le profil du personnel et des étudiants. Nous comptons aujourd'hui un nombre croissant d'étudiants internationaux du monde entier et cette tendance devrait s'accroître, l'internationalisation étant désormais un objectif stratégique clé de l'université. Je dois dire qu'avant de m'engager dans le programme de développement professionnel TRIP, je ne voyais cette évolution que sous un angle négatif, redoutant le surcroît de travail qu'elle entraînerait pour le personnel de service comme moi. Par exemple, j'ai toujours trouvé qu'il était très difficile de communiquer avec les étudiants internationaux de certaines origines parce que leurs compétences linguistiques semblaient limitées et lorsque je me suis retrouvée à les rencontrer dans le cadre de mes fonctions, j'ai eu tendance à m'engager dans une communication minimale, ce qui a dû me donner l'impression d'être inamicale et indifférente à leurs besoins. Lorsque j'ai été approchée pour la première fois pour piloter le programme de développement professionnel TRIP, j'étais réticente à m'impliquer et j'ai même essayé d'y échapper, pensant que c'était une perte de temps, et j'ai même ressenti du ressentiment parce qu'on nous demandait de changer nos pratiques de travail, comme si nous ne faisons pas du bon travail.

La formation TRIP a été une révélation à bien des égards, notamment parce qu'elle a mis en évidence les avantages d'une communauté universitaire plus diversifiée et les possibilités qu'elle offre à chacun d'entre nous de développer de nouvelles connaissances et compétences interculturelles. C'est dans le domaine de la communication interculturelle que j'ai le plus appris. J'ai pu m'identifier aux défis mis en évidence par les études de cas et j'ai apprécié les conseils pratiques fournis sur la manière dont je pouvais communiquer de manière plus efficace et plus inclusive. Par exemple, lorsque je rencontre des étudiants étrangers, je suis désormais plus attentive à leur culture d'origine, au type de langage que j'utilise et j'essaie d'éviter un langage trop familier qui, je le sais maintenant, serait plus susceptible de les déconcerter. Je leur pose également des questions pour vérifier s'ils ont compris mes instructions ou mes explications, au lieu de supposer qu'ils ont compris.

Récemment, on m'a demandé de mettre en place des services informatiques pour deux chercheurs chinois en visite. Il s'agissait de leur fournir un ordinateur portable et de leur montrer comment accéder à nos systèmes de DTI. Lorsque je suis arrivé, j'ai vu qu'ils étaient nerveux. J'ai donc fait l'effort de leur demander d'où ils venaient et de montrer de l'intérêt pour les mettre à l'aise. J'ai passé en revue les processus d'installation et me suis assuré que mes instructions étaient claires, en m'arrêtant plusieurs fois pour vérifier qu'ils suivaient bien. Ensuite, je leur ai demandé de m'indiquer ce qu'ils avaient compris, ce que j'aurais supposé auparavant au lieu de m'en assurer. À ce moment-là, l'un des chercheurs invités a commencé à poser des questions aux autres en chinois. Cela m'aurait agacé auparavant, car j'aurais considéré comme un manque de respect à mon égard le fait qu'il s'exprime dans sa propre langue plutôt qu'en anglais. Mais je voyais maintenant qu'il n'était pas sûr de lui et qu'il n'avait peut-être pas la confiance nécessaire pour me demander de réexpliquer en anglais, ou qu'il pensait peut-être que cela mettrait ma patience à l'épreuve, ce qui aurait probablement été le cas auparavant. Nous avons donc fini par avoir une conversation à trois, en partie en chinois et en partie en anglais, ce qui a détendu l'atmosphère et nous a permis d'arriver plus rapidement et de manière moins stressante à l'objectif que nous nous étions fixé.

La formation TRIP m'a aidé à voir les choses différemment dans le sens où je suis plus conscient des avantages des changements culturels que je vois se produire autour de moi à l'université et je me sens mieux préparé à faire face à ces changements. Cela signifie que je n'essaie plus d'éviter ou de minimiser les rencontres interculturelles et que je ne pense plus qu'elles alourdissent ma charge de travail au lieu d'enrichir ma journée de travail, comme c'était le cas auparavant et comme c'est le cas aujourd'hui. Lorsque l'on m'a demandé de participer à la formation TRIP, ma première réaction a été de remettre en question la pertinence de cette formation par rapport à mes pratiques professionnelles, car je ne suis pas une universitaire. Mais je constate aujourd'hui que tout le monde, quel que soit son rôle, a besoin de se perfectionner pour pouvoir communiquer de manière accessible et adaptée à la culture, ce qui a été pour moi une énorme courbe d'apprentissage. Il ne s'agit donc pas pour le personnel et les étudiants étrangers de s'adapter à nos méthodes, mais nous devons tous nous adapter, à la fois en adoptant un état d'esprit plus ouvert et en apprenant à communiquer plus efficacement dans des contextes interculturels. Je pense vraiment que ce type de formation à la communication interculturelle améliorera la culture du campus et rendra nos pratiques professionnelles moins stressantes et plus gratifiantes, ce qui a été le cas pour moi.

Étude de cas n° 3 : Apprentissage et impact

Dans ce récit, le changement « Plus One » s'est concentré sur l'amélioration des pratiques de communication interculturelle, du point de vue d'un agent d'assistance de la division des technologies de l'information. Ce qui est intéressant ici, c'est la réflexion initiale pour s'engager dans la formation TRIP, et le changement d'état d'esprit qui s'en est suivi vers une manière de penser plus ouverte qui a permis d'identifier les domaines où un changement était nécessaire, et d'adopter et de mettre en œuvre les différentes stratégies présentées dans la formation pour y parvenir. L'impact du nouvel apprentissage et du développement des compétences dans le domaine de la communication interculturelle est clairement évident dans la description de la rencontre interculturelle avec les deux chercheurs chinois invités, où nous voyons les stratégies utilisées et les résultats

positifs qui en découlent, ce qui suggère que l'engagement dans le programme de développement professionnel a été bénéfique et que les avantages sont susceptibles d'être durables à l'avenir.

Etude de cas n° 4 : Margarita, personnel administratif, Europa-Universität Flensburg

Je travaille dans le secteur technique et administratif de l'université. Le personnel de cette unité est assez homogène et, afin de faciliter la prise de conscience des non-natifs, je voulais comprendre comment je pouvais contribuer au processus d'internationalisation chez moi. Le personnel administratif, à moins de travailler explicitement avec des internationaux ou d'avoir un travail décrit comme international, est souvent exclu du concept d'internationalisation. C'est pourquoi la promotion de l'internationalisation à domicile par le biais de soutiens intégrés est un moyen d'aborder l'internationalisation à domicile. Elle vise à servir non seulement les non-natifs, mais aussi à s'ouvrir à une plus grande diversité. J'ai choisi d'entreprendre les modules électroniques TRIP pour comparer ce que je fais avec ce qui pourrait être fait en termes de processus d'internationalisation. En tant que non-native, j'ai une perspective différente et je suis toujours à la recherche d'une solution plus simple pour aider à résoudre les problèmes. Les modules TRIP ont fourni une vue d'ensemble des principaux termes connexes. Même si je connaissais déjà bon nombre d'entre eux, je pense qu'il est important que d'autres personnes en prennent connaissance afin de dissiper les malentendus.

Pour mon changement « Plus One », j'aimerais me concentrer sur la façon dont les statistiques peuvent être présentées afin d'être plus accessibles au personnel qui peut être confronté à des barrières linguistiques, et sur la façon dont elles peuvent être utilisées de manière à promouvoir l'équité/l'égalité, par exemple en mettant en évidence et en identifiant les différences. Dans l'ensemble, c'est ce que nous faisons déjà - les statistiques sont utilisées pour identifier les besoins éventuels (le nombre de non-nationaux, la région d'origine est également utilisée comme indicateur (non définitif) de l'origine des étudiants et des langues qu'ils utilisent, et de la manière dont cela peut être utilisé).

Dans mon travail, qui est largement lié à la culture native, le fait d'être non-native m'a aidé à adapter le travail de notre département pour répondre aux besoins d'un environnement de travail plus diversifié. Grâce à la formation TRIP, je suis devenue plus consciente de la nécessité de rendre les données plus accessibles et de la manière dont cela peut être réalisé en termes d'informations mises à disposition et de la manière dont elles peuvent être consultées dans une langue autre que la langue maternelle. En outre, en constatant que, même si toutes les réglementations doivent être rédigées en allemand, il est possible d'en améliorer l'accessibilité en les traduisant, j'ai pris conscience de la nécessité d'améliorer la qualité de l'information. Cela contribuera également à rendre notre travail plus transparent et à augmenter le nombre de personnes accédant à l'information. Cette accessibilité est importante dans tous les domaines de l'université.

Étude de cas n° 4 : Apprentissage et impact

Il s'agit d'un compte rendu intéressant qui aborde un domaine essentiel pour l'IaH, à savoir la manière dont nous pouvons garantir que les informations sont présentées de manière à être accessibles à tous les membres de la communauté universitaire afin de garantir l'inclusion, en particulier pour ceux qui ne sont pas d'origine

native. Une stratégie clé identifiée à la suite de la formation TRIP consiste à présenter les informations non seulement dans la langue de l'université, mais aussi dans d'autres langues par le biais de la traduction. Cette stratégie reflète la prise de conscience du fait qu'à mesure que les populations universitaires deviennent plus diversifiées sur le plan culturel et linguistique, il devient de plus en plus nécessaire de veiller à ce que l'information soit accessible à tous. Il s'agit d'un domaine dans lequel le programme de développement professionnel TRIP peut soutenir les changements de pratiques des administrateurs en les sensibilisant aux types de problèmes linguistiques et de communication qui sont impliqués et qui doivent être pris en compte dans le contexte d'une université internationale.

À partir de ces études de cas qui ont mis en lumière les pratiques émergentes de l'IIaH impliquant le personnel de soutien professionnel dans les institutions partenaires TRIP à la suite de la formation TRIP, nous nous tournons ensuite vers les études de cas qui mettent en lumière les expériences et les apprentissages réalisés par les enseignants et les responsables du développement des programmes scolaires.

7.4 Études de cas : Enseignants/développeurs de programmes

Étude de cas n° 5 : Finbar, maître de conférences en mathématiques, Université de Limerick

J'enseigne les mathématiques à des étudiants de premier cycle et de troisième cycle originaires principalement d'Irlande, mais nous avons accueilli un nombre croissant d'étudiants étrangers au cours des cinq dernières années, originaires de pays tels que l'Inde, la Chine, le Koweït et, plus récemment, l'Ukraine. Comme la plupart des universitaires, je me concentre principalement sur l'aspect académique de mon travail : la planification de mes cours, l'enseignement en classe et l'évaluation. Je dois admettre que j'ai passé beaucoup moins de temps à me préoccuper du bien-être des étudiants, alors que je m'attendais à ce que ce soit l'affaire d'autres organismes de l'université, tels que le bureau de l'engagement étudiant et les associations étudiantes. Lorsque la guerre en Ukraine a éclaté, de nombreux efforts ont été déployés pour aider les étudiants ukrainiens à s'installer et des cours supplémentaires d'anglais leur ont été proposés, mais là encore, je n'ai pas vraiment vu dans cette évolution une raison de modifier mes propres pratiques. Je veux dire que j'accueillerais normalement tous les étudiants et que je les traiterais de la même manière, mais je n'avais pas envisagé auparavant la manière dont les étudiants internationaux ou les étudiants réfugiés ou traumatisés pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire. L'UL dispose d'un service d'aide aux personnes handicapées, mais celui-ci ne s'adresse qu'aux étudiants ayant des limitations physiques ou des difficultés d'apprentissage. La formation TRIP a donc été importante pour moi, car elle m'a ouvert les yeux sur d'autres types de besoins d'apprentissage et de soutien que je n'avais pas envisagés auparavant, dans des domaines tels que la culture et la langue. J'ai trouvé très intéressant d'en apprendre plus à ce sujet, car cela a un impact évident sur l'aspect académique également. Cela m'a amené à me demander si j'en faisais assez pour soutenir les étudiants internationaux que j'enseigne, et j'ai commencé à réévaluer mon rôle de maître de conférences.

L'une des premières choses que j'ai faites a été de découvrir exactement quel type de soutien linguistique et interculturel était disponible à l'université, afin de pouvoir orienter les étudiants vers ces services dès le début

du semestre, pour qu'ils en tirent le maximum de profit. J'ai également réfléchi aux moyens de mieux connaître les étudiants étrangers et de faire en sorte que les étudiants irlandais et les étudiants étrangers se mélangent et travaillent davantage ensemble, car j'ai commencé à remarquer que ce n'était pas le cas, en utilisant les stratégies mises en évidence lors de la formation TRIP, telles que le travail interculturel en binôme et en groupe.

Nous venons de commencer un nouveau semestre et nous passons généralement quelques semaines à planifier les différents modules que nous enseignons. Cette année, j'ai décidé de mettre en œuvre certaines des stratégies que j'ai apprises lors de la formation TRIP. Par exemple, lors de l'orientation, j'ai organisé un quiz pour que les étudiants devinent combien de pays étaient représentés dans le module qu'ils suivaient, ce que nous faisons à l'aide du Mentimètre. Je leur ai également demandé de se mélanger afin d'être assis avec une personne d'un milieu culturel différent du leur. J'ai également décidé d'ajouter des informations sur le soutien linguistique et interculturel dans le plan de chaque module que j'enseigne, ainsi que des informations sur les services d'engagement et de conseil des étudiants de l'UL pour les étudiants qui ont le mal du pays, subissent un choc culturel ou ont besoin d'une aide psychologique en cas de traumatisme. On pourrait penser que l'enseignement des mathématiques offre peu de possibilités d'apprentissage interculturel, mais la formation TRIP m'a montré qu'il est possible d'intégrer des stratégies dans les cours de toutes les disciplines et à tous les niveaux. Apporter une dimension mondiale à l'enseignement des mathématiques est un défi, mais je peux au moins demander aux étudiants si les méthodes sont similaires ou différentes dans leurs cultures et les amener à partager cette information entre eux afin qu'ils prennent conscience de l'impact de la culture sur les pratiques éducatives dans le monde entier.

Je n'en suis qu'à quelques semaines du nouveau semestre, mais je peux déjà constater les effets positifs de certains des changements que j'ai commencé à mettre en œuvre. Lorsque j'ai mis les étudiants dans des groupes interculturels pour la première fois, il y a eu un peu de timidité et de gêne au début, mais après le premier cours, j'ai senti qu'ils s'habituèrent à communiquer et à travailler les uns avec les autres. Ce qui m'a vraiment frappé, c'est qu'ils s'assoient maintenant dans les groupes interculturels sans que je n'aie à le faire et, qui plus est, les étudiants internationaux sont sortis de leur coquille et s'expriment davantage, alors qu'auparavant, il était rare qu'ils prennent la parole en classe. Je pense donc que l'engagement des élèves dans leur ensemble s'est amélioré et que la nouvelle méthode de travail interculturelle donne à tous les élèves la possibilité d'apprendre bien plus que les mathématiques, car ils découvrent la culture des autres, explorent les similitudes et les différences culturelles et acquièrent des compétences transversales essentielles, telles que la communication avec des personnes d'autres langues et d'autres cultures. Cela rend l'environnement de la classe plus intéressant et contribue à favoriser un état d'esprit plus ouvert pour toutes les personnes impliquées, et je m'inclus dans cette catégorie.

Étude de cas n° 5 : Apprentissage et impact

Ce compte rendu fournit des preuves solides de l'apprentissage clé et des compétences pratiques acquises lors de la formation TRIP par ce professeur, et de la façon dont cela a transformé son enseignement en classe

en termes de gamme de stratégies qu'il a commencé à intégrer pour s'assurer qu'il est plus réceptif à la culture. Cela témoigne également d'une ouverture d'esprit et d'une volonté de sa part de saisir les opportunités qu'offre une plus grande diversité culturelle sur nos campus et d'en tirer parti de la manière dont il a appris à le faire dans le cadre de la formation TRIP. Ce témoignage est d'autant plus important qu'il met en évidence la manière dont une discipline telle que les mathématiques, qui n'est pas traditionnellement associée au potentiel d'apprentissage interculturel, peut également être enseignée en utilisant une approche plus réceptive à la culture, cette transformation s'étendant non seulement aux méthodes d'enseignement mais aussi au contenu et aux types d'activités auxquelles participent les étudiants en classe, pour le bénéfice de toutes les personnes impliquées.

Etude de cas n° 6 : Carmen, professeur de langues, Université Complutense de Madrid

Le domaine identifié pour le changement suite à la formation TRIP est l'intégration d'une perspective interculturelle dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère. Cette initiative répond à la diversité culturelle des étudiants (chinois, japonais, américains, européens, etc.) qui suivent mes cours en Espagne. L'inclusion de sujets liés à l'interculturalité, à l'environnement, à la race et à l'égalité des sexes dans les activités et le matériel d'apprentissage peut favoriser un environnement plus inclusif et plus respectueux où tous les étudiants se sentent valorisés.

Les stratégies qui ont été identifiées et mises en œuvre sont les suivantes :

- Incorporer des textes, des vidéos et du matériel provenant de cultures et de perspectives différentes qui reflètent la diversité des élèves.
- Promouvoir les débats et les réflexions sur des sujets tels que l'interculturalité, l'environnement, la race et l'égalité des sexes.
- Créer des activités collaboratives où les étudiants peuvent partager leurs propres expériences et points de vue culturels.
- Établir des normes de respect et d'empathie dans la classe afin de promouvoir un environnement sûr et ouvert au dialogue.

Lors d'un de mes cours, j'ai décidé de mettre en place une activité axée sur l'interculturalité. Les élèves ont été répartis en groupes pour discuter d'un article sur la Toussaint ou le Jour des morts dans différents pays hispanophones. Chaque groupe devait comparer ces traditions avec celles de leur propre pays et réfléchir aux similitudes et aux différences culturelles. Ensuite, chaque groupe a présenté ses conclusions, ce qui a permis aux élèves d'explorer la manière dont différentes cultures célèbrent les mêmes fêtes. Cette activité a non seulement aidé les élèves à améliorer leurs compétences en espagnol, mais elle a également favorisé la compréhension et le respect mutuels entre les cultures. En outre, nous avons ouvert un débat sur l'importance de la diversité culturelle dans un monde globalisé, où tous les points de vue ont été entendus et valorisés, y compris l'impact qu'Halloween, par exemple, a aujourd'hui en Espagne.

Bien que je n'aie fourni qu'un seul exemple, j'ai mis en œuvre plusieurs changements dans mes classes à la suite de la formation TRIP et l'impact de ces stratégies a été positif. Les élèves se sont montrés plus intéressés par une participation active en classe, même si certaines cultures, comme celle des Chinois, peuvent être réticentes à participer. Cependant, lorsque j'ai expliqué l'importance que nous accordons à la participation en Espagne, les élèves ont montré un plus grand intérêt à participer activement en classe et n'ont fait preuve d'une plus grande empathie et d'une meilleure compréhension à l'égard des demandes de participation. Les activités de collaboration ont favorisé la communication interculturelle et la dynamique de la classe.

En outre, les débats sur des sujets tels que l'égalité des sexes ont permis aux étudiants de réfléchir à leurs propres préjugés et attitudes, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus inclusif. Dans l'ensemble, ces stratégies ont contribué à créer un environnement d'apprentissage plus dynamique et plus respectueux de la diversité.

Étude de cas n° 6 : Apprentissage et impact

Ce récit met en évidence le potentiel qu'offrent les cours de langues en matière de rencontres et d'apprentissage interculturels, le rôle clé que les professeurs de langues peuvent jouer dans ce processus, ainsi que les types de méthodes d'enseignement, de tâches et de matériel qui peuvent faciliter et renforcer ces dimensions. Il arrive souvent que les professeurs de langues aient une compétence interculturelle plus développée du fait de leur discipline et cela semble être le cas dans ce récit, mais il est également évident que l'enseignante en question a été ouverte à l'apprentissage et à la mise en œuvre de nouvelles stratégies dont elle a pris connaissance lors de la formation TRIP afin d'exploiter davantage les opportunités qui se présentent dans ce contexte de classe pour que ses étudiants développent une compréhension profonde et respectueuse de la culture de l'autre et, comme elle le souligne, cela a conduit à un environnement d'apprentissage plus riche et plus dynamique pour les étudiants internationaux concernés. Il semble également qu'elle ait pu encourager les étudiants moins habitués à exprimer leurs opinions et leurs points de vue culturels en classe à devenir des participants plus actifs en leur expliquant les normes culturelles locales, ce qui constitue une preuve supplémentaire de l'apprentissage interculturel.

Étude de cas n° 7 : Elena, maître de conférences en études culturelles, Université Complutense de Madrid

Ces dernières années, mes classes ont accueilli un nombre croissant de groupes interraciaux et interculturels, reflétant la diversité croissante de la société espagnole. Malheureusement, cette diversité croissante s'est accompagnée d'une propagation inquiétante de sentiments racistes et xénophobes. Pour y remédier, un domaine clé identifié pour le changement dans mon programme implique l'intégration d'un enseignement sensible à la culture et d'approches inclusives pour internationaliser l'expérience d'apprentissage. L'objectif est de promouvoir la compréhension interculturelle et de doter les étudiants des compétences nécessaires pour relever ces défis. Les stratégies comprennent l'intégration de méthodologies tenant compte de la race, la promotion de la collaboration entre divers groupes d'étudiants et l'intégration de la race dans les programmes d'études. Les discussions sur la race, la représentation et l'inclusion font partie intégrante du programme d'études. Cela permet aux étudiants non seulement d'apprendre, mais aussi de s'engager

activement sur les questions de race, de représentation et d'inclusion, les préparant ainsi à la communication mondiale et à la sensibilisation interculturelle.

Dans le cadre du projet de formation TRIP, j'ai mis en œuvre des stratégies culturellement réactives et inclusives lors d'un atelier sur la race et la communication mondiale. Des étudiants d'horizons divers ont été associés pour analyser des exemples de mauvaise communication interculturelle et explorer l'influence de la race dans les contextes mondiaux. Les outils numériques, tels que les plateformes de collaboration, ont permis une interaction transparente au-delà des divisions géographiques. Un moment fort s'est produit lorsque les étudiants ont partagé des histoires personnelles sur les défis liés à la race, améliorant l'expérience d'apprentissage avec des aperçus du monde réel et favorisant une compréhension plus profonde de la façon dont la race affecte à la fois leur vie personnelle et professionnelle.

La mise en œuvre de ces stratégies dans le cadre du projet TRIP a eu un impact significatif sur les étudiants et le corps enseignant. Les étudiants ont acquis une meilleure compréhension de la façon dont la race façonne la communication mondiale et sont devenus plus confiants dans la discussion de ces questions dans des contextes universitaires et professionnels. L'approche collaborative tenant compte de la race a amélioré la dynamique de l'équipe, favorisant l'empathie et un dialogue ouvert. Le corps enseignant a noté un engagement accru des étudiants et une amélioration de la pensée critique dans les travaux. Le retour d'expérience a également mis en évidence les avantages d'un programme d'études sensible à la culture, tels qu'une plus grande motivation, l'application pratique des connaissances et le développement de compétences interculturelles. Malgré des difficultés telles que le calendrier et la communication, des améliorations itératives ont permis de créer un cadre flexible, centré sur l'apprenant et favorisant la résolution de problèmes concrets.

Étude de cas n° 7 : Apprentissage et impact

Il s'agit d'un compte rendu très positif des avantages de la mise en œuvre d'une approche d'enseignement sensible à la culture pour engager les étudiants dans l'exploration des défis liés à la race et au racisme dans la société au sens large, en vue de développer un état d'esprit plus ouvert et plus critique pour lutter contre le racisme croissant dans la communauté. Cette démarche s'inscrit dans le cadre de la mission sociale de l'université, qui consiste à s'attaquer aux problèmes de société, et met en évidence la manière dont la CRT, en tant qu'approche, peut promouvoir cette mission plus large. Il démontre également le rôle clé que les enseignants peuvent jouer pour permettre aux étudiants de s'éloigner des stéréotypes et des perspectives ethnocentriques et de se rapprocher de la compréhension interculturelle et l'empathie, ce qui souligne encore l'importance de la mise en œuvre de la CRT dans nos institutions pour soutenir l'IIaH.

Étude de cas n° 8 : Johanna, maître de conférences en philologie allemande, Université Complutense de Madrid

Les stratégies apprises lors de la formation TRIP seront principalement utilisées dans les cours de la licence en langues et littératures modernes : dans un cours de littérature pour les étudiants de deuxième année et

dans un cours de linguistique pour les étudiants de quatrième année. Ces étudiants étant généralement très intéressés par les échanges interculturels, il est particulièrement utile d'entraîner et d'approfondir les compétences interculturelles. En outre, les étudiants Erasmus participent souvent au cours de linguistique de quatrième année, de sorte que l'échange interculturel a réellement lieu ici. Les groupes d'étudiants sont également très diversifiés, car nombre d'entre eux sont issus de l'immigration et ont donc une expérience interculturelle.

Les stratégies UDL et EDI discutées dans le cours et la manière dont elles peuvent être mises en œuvre sont les suivantes : Mise en œuvre de plusieurs boucles de retour d'information pendant le cours, car cela permet de déterminer plus facilement où se situent les difficultés et quelles méthodes sont les plus appropriées pour une meilleure compréhension ou lorsque les étudiants ont besoin d'aide ; préparation de certains contenus de différentes manières (par exemple, préparation visuelle des instructions pour assurer une plus grande accessibilité ; le travail en groupe devrait être augmenté afin de réduire les inhibitions à parler devant un public plus large ; un retour d'information plus ciblé dans lequel on ne traite pas toutes les erreurs mais seulement un certain type d'erreur ; réalisation de tâches pour en savoir plus sur le contexte culturel et social des étudiants ; et développement d'activités dans lesquelles ils peuvent utiliser leurs connaissances.

Plusieurs cycles de retour d'information ont été mis en place dans les deux cours dès le début. Certains étaient des questionnaires courts, d'autres des conseils individuels (également en dehors des cours). Cela a permis d'approfondir certains sujets qui n'avaient pas été bien compris. Les devoirs, mais aussi d'autres contenus de cours qui n'avaient été communiqués qu'avec difficulté auparavant, ont été visualisés. J'ai introduit davantage de travaux de groupe et, surtout au début du cours, des activités au cours desquelles les étudiants parlaient d'eux-mêmes afin que nous puissions mieux nous connaître.

Dans une situation de classe avec une élève quelque peu conflictuelle, les conseils individuels ont révélé qu'elle subissait une forte pression psychologique en raison de sa situation familiale. D'autres entretiens individuels ont permis d'instaurer un climat de confiance, de sorte que l'élève s'est sentie plus à l'aise en classe. J'ai également adapté un certain nombre d'activités en classe pour que le travail se fasse en très petits groupes ou avec un seul partenaire. J'ai veillé à ce que les groupes ou les partenaires soient constitués de manière à éviter les conflits. Dans le même groupe, les boucles de rétroaction ont également révélé qu'une certaine matière s'avérait particulièrement difficile, tandis qu'une autre s'avérait plus facile qu'on ne le pensait au départ, de sorte que la gestion du temps a pu être adaptée.

Dans le cas décrit ci-dessus, avec l'élève ayant les difficultés susmentionnées, la coopération au sein du groupe s'est améliorée. La cohésion, du moins entre certains élèves, s'est également légèrement améliorée, ce qui a conduit à une méthode de travail plus productive en classe. La repondération de la gestion du temps concernant les sujets perçus comme difficiles ou faciles a fait que le sujet perçu comme difficile a été mieux traité lors de l'examen final et que les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats que l'année précédente. Il s'est également avéré que le fait de se concentrer sur une ou quelques erreurs lors de la correction des fautes a permis une meilleure assimilation et une amélioration des compétences linguistiques dans la langue étrangère.

Étude de cas n° 8 : Apprentissage et impact

Cette étude de cas se concentre sur une série de stratégies de l'UDL que l'enseignant a mises en œuvre pour améliorer l'inclusion dans la classe, tout en prenant en compte les diverses identités culturelles de l'élève, ainsi que les besoins spécifiques de chaque élève. Ces approches reposent sur la nécessité de créer un environnement d'apprentissage et des relations positives au sein de la classe, la confiance étant un élément clé. Le fait d'être conscient que certains élèves subissent des traumatismes et d'adapter les pratiques d'enseignement pour en tenir compte, comme cela était évident dans ce cas, reflète également l'UDL et la CRT. L'impact positif de l'approche inclusive et tenant compte des traumatismes adoptée par l'enseignant est clairement évident dans ce récit, avec une motivation et un engagement accrus, ce qui confirme la pertinence et l'utilité de l'approche dans le contexte de l'enseignement supérieur et souligne encore la valeur de la formation TRIP en termes de stratégies utilisées.

Étude de cas n° 9 : Lucia, maître de conférences en langues romanes, Université Matej Bel

En 2023, l'Université Matej Bel a suivi le processus d'accréditation institutionnelle. Par la suite, il est devenu possible de procéder à des ajustements méthodologiques dans les programmes d'études sans passer par le processus d'accréditation complexe du programme diplômant concerné. À cet égard, les enseignants sont en mesure d'introduire des éléments novateurs dans leurs cours. Dans les programmes de licence « Langue et littérature françaises » (programme de formation des enseignants) et « Langue et culture françaises » (programme de traduction), il y a plusieurs cours de linguistique qui sont enseignés selon des méthodes traditionnelles, en respectant le format classique composé de cours magistraux et de séminaires dirigés par l'enseignant. Les programmes de ces cours sont disponibles pour les innovations.

Suite à la formation TRIP, la méthodologie d'enseignement utilisée dans le cours « Syntaxe du français » a subi une modification substantielle. Au lieu de la préparation traditionnelle d'un travail écrit (analyse syntaxique d'un texte journalistique ou littéraire authentique) pendant les séminaires, le temps des étudiants a été consacré à une tâche basée sur un défi programmé dans le cadre du défi sociétal virtuel international conçu par TRIP. Cette tâche a impliqué les étudiants dans des projets de collaboration au sein de groupes mixtes internationaux où ils se sont engagés dans une variété de tâches numériques telles que la conception d'un logo, la production d'une vidéo de sensibilisation et d'un discours TED en tant que résultats principaux. Les textes générés au cours de cet exercice de groupe ont ensuite été utilisés comme matériel pour l'analyse syntaxique. Cette tâche analytique était principalement orientée vers l'identification des différences entre la syntaxe des textes écrits d'une part et la syntaxe orale d'autre part.

Les étudiants qui ont suivi le cours « Syntaxe du français » ont acquis une vision totalement nouvelle de la langue et de la communication. Ils ont développé une série de compétences au lieu d'acquérir uniquement des connaissances linguistiques. Ils ont dû s'adapter à la nouvelle façon de travailler et aux différences culturelles au sein du groupe. Ils ont appris à connaître des étudiants étrangers et ont établi des contacts qui peuvent être développés ultérieurement dans un cadre de mobilité. Les enseignants ont maîtrisé de nouvelles

méthodologies d'enseignement (apprentissage par défi et échange virtuel) et ont ainsi élargi de manière significative leur expérience professionnelle.

Étude de cas n° 9 : Apprentissage et impact

Les changements apportés aux méthodes d'enseignement et au programme d'études linguistiques à la suite de la formation TRIP, afin de créer davantage d'opportunités pour le développement de compétences pratiques et l'apprentissage interculturel au moyen d'échanges virtuels et de tâches orientées vers le numérique, ont fait l'objet de l'étude de cas précédente. Elle a également mis en évidence le large éventail d'avantages découlant des innovations mises en œuvre, non seulement pour les étudiants en termes d'amélioration de leurs compétences numériques et d'apprentissage interculturel, mais aussi pour les professeurs et les enseignants.

Ce récit a également montré comment le programme d'études, les activités et les tâches d'enseignement et d'apprentissage, plus riches sur le plan culturel et orientés vers la pratique, pouvaient constituer une base plus utile pour les stages de mobilité ultérieurs que les cours traditionnels de linguistique, ce qui souligne encore l'importance de l'apprentissage par l'expérience en tant qu'élément clé de l'approche de la CRT.

Etude de cas n° 10 : Birgit, professeur d'allemand, Europa-Universität Flensburg

Cette étude de cas traite de la manière dont la formation TRIP m'a aidé à sélectionner le matériel et les méthodes d'enseignement pour le cours que j'enseigne et qui s'adresse à des étudiants internationaux qui viennent d'arriver en Allemagne, dont beaucoup sont des nouveaux arrivants dans le pays et qui sont encore en train de trouver un logement. Mon expérience avec ce cours est que les étudiants sont souvent désireux de découvrir la culture locale et de voir les avantages de leur culture d'origine, mais n'hésitent pas non plus à critiquer leur culture d'origine. Ce qui ressort souvent, c'est une certaine prudence dans l'exploration de leur culture par rapport à d'autres cultures. En outre, si les étudiants étrangers sont désireux de découvrir l'Allemagne, ils n'ont pas la possibilité ou l'espace nécessaire pour se mêler aux étudiants allemands, de sorte que leur internationalisation n'est souvent pas liée à la culture du nouveau pays, mais plutôt aux autres non-natifs avec lesquels ils apprennent et vivent.

La formation TRIP m'a aidée à choisir le contenu du module et la manière de l'enseigner : il s'agit d'un module obligatoire sur les méthodes de recherche primaire et j'ai mis l'accent sur la manière dont la communication se déroule dans différentes cultures, en intégrant une sensibilisation dans le programme qui met en évidence les pratiques de communication dans les entretiens en face à face, les entretiens en ligne et les groupes de discussion, ainsi qu'un contenu spécifique lié à l'objet de la recherche et à la manière dont les différentes méthodes peuvent être utilisées. Pour faciliter l'interaction avec la communauté locale, j'ai décidé d'intégrer des méthodes de recherche dans lesquelles les étudiants doivent mener des entretiens en face à face avec des habitants de la région. Cela exige des compromis à tous les niveaux - que les étudiants affrontent leurs craintes d'interagir avec les habitants, et que les habitants puissent s'engager avec les étudiants en leur fournissant des informations précieuses - pour s'assurer que l'apprentissage est mutuel. Cela va de pair avec l'approche de la CRT, selon laquelle la culture est au cœur de la manière et du contenu de la

recherche et de l'enseignement.

Toutefois, les enseignants doivent garder à l'esprit que les contextes d'enseignement supérieur présentent des différences en termes de culture et de réglementation académiques, ce qui signifie que le changement d'attitude à l'égard de l'enseignement supérieur peut avoir des conséquences négatives sur la qualité de l'enseignement supérieur.

Le type de formation TRIP n'est pas toujours facile ou possible à mettre en œuvre sans passer par une procédure formelle au sein de l'université. Néanmoins, le projet TRIP fournit une méthode facilement accessible à chaque EES pour permettre et faciliter le suivi et l'évaluation par son personnel de son propre rôle et de sa capacité à contribuer au processus d'internationalisation à domicile. Cela dit, la manière dont cette méthode est appliquée doit prendre en considération les exigences des différentes institutions. Ces aspects sont des facteurs que j'ai dû constamment garder à l'esprit lorsque j'ai essayé de mettre en œuvre l'approche CRT dans mon cours.

Étude de cas n° 10 : Apprentissage et impact

Dans ce récit, nous apprenons comment l'approche pédagogique TRIP a été appliquée pour introduire des perspectives globales dans un cours de méthodes de recherche, ce qui souligne la pertinence de cette approche pour toutes les matières du programme d'études. Cependant, il a également été souligné que l'innovation de l'approche combinée UDL/CRT peut entrer en conflit avec les normes et réglementations académiques existantes, qui peuvent constituer des obstacles au changement et poser des contraintes aux enseignants. Néanmoins, l'enseignant en question a montré qu'il était possible et réaliste d'identifier un/des domaine(s) où certaines des stratégies fournies dans la formation TRIP peuvent être introduites tout en respectant les conventions et approches académiques locales. Le besoin de flexibilité est une considération majeure qui a été prise en compte dans la conception de l'approche TRIP et de la formation correspondante pour le personnel de soutien professionnel et les enseignants/développeurs de programmes afin de permettre aux institutions individuelles de mettre en œuvre les innovations recommandées en fonction de leurs propres exigences institutionnelles et à leur propre rythme.

Étude de cas n° 11 Jana, maître de conférences en apprentissage tout au long de la vie, Université Matej Bel

Traditionnellement, l'offre de cours d'apprentissage tout au long de la vie pour le personnel académique et non académique de l'UMB se concentre sur le développement des compétences numériques, des compétences linguistiques, des compétences transversales et de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Parfois, des formations ont été proposées pour améliorer les compétences professionnelles spécifiques des éducateurs. Cependant, il n'y a pratiquement pas eu de formations liées à l'internationalisation. L'apprentissage tout au long de la vie est un domaine d'activité qui présente un grand potentiel de développement. Cependant, de nombreux obstacles rendent difficile l'organisation de cours d'éducation et de formation tout au long de la vie. Le principal défi est lié au fait que l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas reconnu et récompensé comme faisant partie du développement professionnel du

personnel des universités. Par conséquent, la motivation des membres du personnel à suivre un cours de LLL est très faible. L'une des solutions possibles consisterait à renforcer les liens entre la stratégie d'internationalisation de l'établissement et la politique et les objectifs en matière d'apprentissage tout au long de la vie afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation en mettant l'accent sur la préparation des membres du corps enseignant et du personnel administratif aux aspects particuliers de l'internationalisation à l'étranger et de l'internationalisation dans le pays.

En 2023/2024, un cours de communication interculturelle a été proposé aux membres du personnel de l'UMB dans le cadre de l'offre éducative LLL institutionnelle. Ce cours d'initiation visait à présenter aux participants les principaux aspects théoriques de la communication interculturelle. Il a été suivi par l'analyse d'études de cas réels illustrant l'expérience des participants. En 2024/2025, nous prévoyons d'intégrer le cours TRIP CPD dans notre offre de formation interculturelle, dans le prolongement du cours UMB existant. Le cours TRIP sera soutenu par une micro-campagne de communication interne pour inviter les membres du personnel à y participer. En outre, au niveau de la supervision institutionnelle des activités d'internationalisation, nous prévoyons d'ouvrir une discussion sur les améliorations possibles de la stratégie d'internationalisation afin d'inclure explicitement une partie consacrée à l'internationalisation à domicile.

En 2023/2024, vingt membres du personnel ont suivi avec succès le cours de démarrage sur la communication interculturelle. L'essai pilote du cours de DPC a également eu lieu. Les commentaires recueillis suggèrent que le personnel est désireux d'en apprendre davantage sur l'agenda de l'internationalisation à domicile à l'Université Matej Bel et nous sommes convaincus qu'un nombre croissant d'entre eux s'engageront dans la formation TRIP au cours des années à venir.

Étude de cas n° 11 : Apprentissage et impact

Ce compte rendu donne des indications intéressantes sur la manière dont l'internationalisation à domicile est mise en œuvre dans l'université en question et sur les types de formation interculturelle proposés au personnel. Il souligne également le potentiel qu'offre l'internationalisation à domicile pour introduire des perspectives interculturelles dans des domaines souvent négligés dans le débat sur l'internationalisation à domicile, tels que les programmes d'apprentissage tout au long de la vie, par comparaison avec les programmes et les étudiants titulaires d'un diplôme complet. L'étude de cas montre que le personnel souhaite en savoir plus sur l'internationalisation à domicile et qu'il est prêt à s'engager dans le programme de formation TRIP. Nous nous souvenons ici que dans de nombreuses institutions, il y a souvent un petit nombre de champions de l'internationalisation dans le pays d'origine. Le défi consiste à souligner la pertinence de ce développement pour l'ensemble du personnel de soutien professionnel et des enseignants, dans toutes les matières et tous les programmes, ainsi que les avantages qu'il y a à s'engager dans les programmes de formation TRIP, qui a été conçu à cette fin. Ce récit nous rappelle également que le parcours d'internationalisation diffère d'une institution à l'autre, ce qui souligne encore l'importance de l'approche TRIP, qui peut être mise en œuvre de manière flexible et qui est soutenue par la formation TRIP pour aider les institutions à réaliser de manière réaliste leurs ambitions en matière d'IaH.

7.5 Résumé intermédiaire

Dans la section précédente, nous avons présenté et analysé un large éventail d'études de cas fournies par le personnel de soutien professionnel et les enseignants/développeurs de programmes des institutions partenaires de TRIP, en soulignant les changements « Plus One » qu'ils ont introduits à la suite de la formation TRIP, ainsi que l'apprentissage et l'impact dans chaque cas. Dans la huitième section, nous présentons quelques réflexions et commentaires finaux sur le programme de développement professionnel TRIP qui a été conçu comme un résultat clé du projet TRIP.

Section huit : Réflexions et commentaires finaux

Ce rapport a fourni un compte rendu complet de la manière dont l'internationalisation à domicile est actuellement abordée dans les institutions partenaires de TRIP, en mettant en évidence des exemples de bonnes pratiques existantes dans ce domaine et la manière dont elles peuvent être améliorées pour mieux soutenir l'ODD4. Il a également présenté le programme de développement professionnel TRIP et décrit comment et pourquoi il a été conçu pour offrir des compétences dans des domaines pertinents pour l'IIaH au personnel de soutien professionnel et aux enseignants/développeurs de programmes dont les besoins n'ont pas été pris en compte de manière adéquate jusqu'à présent. Tout au long de ce guide, nous nous sommes également efforcés de démontrer les innovations associées à l'approche pédagogique TRIP, notamment le modèle combiné UDL/CRT sur lequel elle s'appuie pour transformer la manière dont nous enseignons dans le contexte de l'enseignement supérieur, avec des exemples pratiques sur la manière dont cette approche peut nous permettre de mieux exploiter la diversité culturelle croissante sur nos campus pour l'apprentissage interculturel à travers le programme d'études. Dans le cadre de la formation proposée, nous avons également plaidé pour que l'internationalisation inclusive à domicile soit élargie afin d'inclure des soutiens et des services adaptés et culturellement réactifs dans l'ensemble de l'université afin de garantir que les divers besoins de tous les membres de nos communautés universitaires soient satisfaits, indépendamment de leurs antécédents culturels et linguistiques.

Grâce à l'engagement du personnel de soutien professionnel et des enseignants/développeurs de programmes des institutions partenaires TRIP dans le programme de développement professionnel TRIP, nous avons également fourni des études de cas qui ont démontré comment les connaissances améliorées et les compétences stratégiques acquises grâce à la formation sont mises en œuvre, dans une série de micro-contextes de l'enseignement supérieur, et les avantages qui en résultent, dans des domaines tels que l'amélioration de la croissance intellectuelle, la conscience socio-politique, la sensibilisation interculturelle, la communication interculturelle, l'engagement des étudiants, le bien-être des étudiants et le développement professionnel du personnel.

Ainsi, la formation TRIP mise en évidence dans ce guide et les connaissances acquises sur la manière dont nos pratiques existantes en matière d'IaH peuvent être développées et mieux alignées sur l'ODD4, ainsi que l'objectif que nous avons fixé sur nos bonnes pratiques émergentes et innovantes dans ce domaine, ont permis

de relever certains des défis identifiés dans la littérature universitaire dans le domaine de l'internationalisation à domicile pour les établissements d'enseignement supérieur d'aujourd'hui. En plus de ces avancées, nous avons également montré comment nous pouvons aborder l'IIaH de manière à la fois flexible et rigoureuse, tout en restant fidèles au principe fondamental de l'inclusion dans l'éducation, et en renforçant en même temps la mission sociale de l'université pour promouvoir "le bien commun de tous" en tant qu'objectif éducatif plus large et vision pour l'université internationale responsable du vingt-et-unième siècle.

Références

- Arasaratnam, L. A. et Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence : Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.04.001>
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3e éd.). Allyn & Bacon.
- Baumgartner, L. M. et Johnson-Bailey, J. (2008). Fostering awareness of diversity and multiculturalism in adult and higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(120), 45-53. <https://doi.org/10.1002/ace.315>
- Beelen, J. et Jones, E. (2015) "Redefining Internationalization at Home", in Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. et Scott, P. (eds.) *The European Higher Education Area : Between Critical Reflections and Future Policies*, pp.59-72. Cham : Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0>.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. Dans J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism : A reader in multicultural education* (2e éd., pp. 62-77). Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2017). *Concepts de base de la communication interculturelle : Paradigmes, principes et pratiques* (2e éd.). Intercultural Press.
- Biggs, J.B. et Tang, C.K.C. (2011) *Teaching for quality learning at university : what the student does*, Maidenhead : McGraw-Hill.
- Brandenburg, U. (2020) "Internationalisation in higher education for society-IHES in the times of corona", *Sociální pedagogika*, 8(1) : 11–24. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.01.01>.
- Brown, P. et Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Enseigner et évaluer la compétence communicative interculturelle*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique pour les enseignants*. Conseil de l'Europe.

- Byram, M. (2012). *Sensibilisation aux langues et sensibilisation culturelle critique : Relationships, comparisons and contrasts*. Routledge.
- Byram, M. (2020). *Enseigner et évaluer la compétence communicative interculturelle : Revisited*. Multilingual Matters.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA : Auteur.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. J. (1998). *Fondements de la communication interculturelle*. Allyn & Bacon.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. J. (2005). *Fondements de la communication interculturelle*. University Press of America.
- Crăciun, D. (2018) "National policies for higher education internationalization : A global comparative perspective." In Curaj, A., Deca, L. et Pricopie, R. (eds.) *Espace européen de l'enseignement supérieur : The impact of past and future policies*, 95-106. Springer.
- Dai, X. et Chen, G.-M. (2014). *Compétence en communication interculturelle : Conceptualisation et développement dans les contextes et interactions culturels*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dai, X. et Chen, G.-M. (2015). On interculturality and intercultural communication competence. *China Media Research*, 11(3), 100-113.
- Delgado, R. et Stefancic, J. (2017). *Critical race theory : An introduction* (3e éd.). NYU Press. Deardoff, D. (2006) "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization" In *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10 No. 3, Fall 2006, 241-266.
- de Wit, H. et Hunter, F. (2015). L'avenir de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe. *International Higher Education*, 83, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>
- de Wit, H., & Jones, E. (2018). L'internationalisation inclusive : Améliorer l'accès et l'équité. *International Higher Education*, 94, 16-18. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>
- Doran, P. R. (2015). Language accessibility in the classroom : How UDL can promote success for linguistically diverse learners. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 1-8.

- Edyburn, D. L. (2010). Reconnaissez-vous la conception universelle de l'apprentissage si vous la voyiez ? Dix propositions de nouvelles orientations pour la deuxième décennie de l'UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Egron-Polak, E. et Hudson, R. (2014) Internationalisation de l'enseignement supérieur : attentes croissantes, valeurs fondamentales : 4ème enquête mondiale de l'AIU.
- Fantini, A. E. et Tirmizi, A. (2006). *Explorer et évaluer la compétence interculturelle*. World Learning Publications.
- Farr, M. et Farrell, T. (2023). *Innovative teaching strategies for diverse learners*. Routledge.
- Farrell, M. et Masterson, T. (2023). *Innovative teaching strategies for diverse learners*. Routledge.
- Gallagher, S.E. et Savage, T. (2020) "Challenge-based learning in higher education : an exploratory literature review", *Teaching in Higher Education*, pp.1- 23. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Gerring, J. (2004) "What Is a Case Study and What Is It Good for ?" (Qu'est-ce qu'une étude de cas et à quoi sert-elle ?) In *The American Political Science Review*, 98(2), 341-354. <http://www.jstor.org/stable/4145316>
- Gooden, C. (2013). L'importance des compétences de communication chez les jeunes enfants. *Institut du développement humain*. Tiré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574738.pdf>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity : The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain : Promouvoir l'engagement authentique et la rigueur parmi les étudiants culturellement et linguistiquement divers*. Corwin.
- Harrison, N. (2015) " Practice, problems and power in "internationalisation at home" : critical reflections on recent research evidence ", *Teaching in higher education*, 20(4) : 412–430, available: <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N. et Meyer, A. (2004). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation (Enseignement différencié et implications pour la mise en œuvre de l'UDL)*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hawkins, M. et Norton, B. (2009). Critical language teacher education. Dans A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge University Press.
- Hollins, E. R. (1996). *Transforming curriculum for a culturally diverse society*. Lawrence Erlbaum Associates.

Hudzik, J.K. et M. Stohl. 2009. "Modelling Assessment of the Outcomes and Impacts of Internationalisation". Dans *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education*, édité par H. de Wit, 9-23. Amsterdam : Association européenne pour l'éducation internationale. European Association for International Education Occasional Paper 22. #

Hudzik, J.K. (2011) *Comprehensive Internationalization : From Concept to Action*, Washington, DC:NAFSA.

Johnson, A. G. (2006). *Privilege, power, and difference* (2e éd.). McGraw-Hill.

Johnson, A. (2022). *L'équité et l'inclusion dans l'éducation : Strategies for diverse classrooms*. Sage Publications.

Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U., de Wit, H. (2021) 'Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society', *Journal of studies in international education*, 25(4), 330-347. <https://doi.org/10.1177/10283153211031679>

Kirk, S.H., Newstead, C., Gann, R., et Rounsaville, C. (2018) 'Empowerment and ownership in effective internationalisation of the higher education curriculum', *Higher education* 76(6) : 989–1005, available: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0246-1>.

Kuh, G ; Kinzie, J ; Buckley, J.A. ; Schuher, J. ; Whitt, E. ; Bridges, B.K., et Hayek, J.C. (2005) *Student Success in College- Creating Conditions that Matter*. Jossey-Bass.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

Ladson-Billings, G. (2014). Pédagogie culturellement pertinente 2.0 : A.K.A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.1177/00131485484751>

Leask, B. (2015) *Internationalising the Curriculum*. Londres : Routledge.

Lee, J. et Walsh, D. (2017). Les comportements positifs des leaders et l'incivilité au travail : Le rôle médiateur des normes perçues pour le respect. *Journal of Business and Psychology*, 32(6), 711-726. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9505-x>

Leask, B. et de Gayardon, A. (2021) "Reimagining Internationalization for Society", *Journal of Studies in International Education* 25(4) : 323-329. <https://doi.org/10.1177/10283153211033667>

Lomer, S. et Mittelmeier, J. (2021). Cartographie de la recherche sur les pédagogies avec les étudiants internationaux au Royaume-Uni : A systematic literature review. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872532>

Lucas, T. et Villegas, A. M. (2013). Préparer des enseignants sensibles à la langue : Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>

Mittelmeier, J. et Yang, Y. (2022) "The role of internationalisation in 40 years of higher education research : major themes from Higher Education Research & Development (1982- 2020)", *Higher education research and development*, 41(1), 75-91, disponible : <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2002272>.

Centre national sur la conception universelle de l'apprentissage. (2013). *Directives sur la conception universelle de l'apprentissage, version 2.0*. Auteur.

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity : The sociopolitical context of multicultural education* (3e éd.). Longman.

Nguyet Nguyen, M. et M. J. Robertson (2020). "International students enacting agency in their PhD journey". *Teaching in Higher Education* 27(6) : 814-830. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1747423>

Ramaswamy, M., Marciniuk, D.D., Csonka, V., Colò, L., Saso, L. (2021) 'Reimagining Internationalization in Higher Education Through the United Nations Sustainable Development Goals for the Betterment of Society', *Journal of studies in international education*, 25(4), 388-406. <https://doi.org/10.1177/10283153211031046>

Rao, K. et Meo, G. (2016). Utiliser la conception universelle de l'apprentissage pour concevoir des leçons basées sur les normes. *SAGE Open*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>

Robson, S., Almeida, J., et Schartner, A. (2018) " Internationalization at home : time for review and development ? ", *European journal of higher education*, 8(1) : 19–35, available: <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1376697>.

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Enseigner à chaque élève à l'ère numérique : Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Sandström, A.-M., & Hudson, R. (2018). *Le baromètre de l'EAIE : Internationalisation in Europe (deuxième édition)*. Association européenne pour l'éducation internationale. ISBN 978-90-74721-49-3

Stiggins, R. J. (2004). *Student-involved assessment for learning* (4e éd.). Pearson.

Svetlik, I. et Braček Lalić, A. (2016) " The impact of the internationalisation of higher education on academic staff development - the case of Slovenian public universities ", *Studies in higher education* 41(2) : 364–380, available: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942266>.

Ting-Toomey, S. et Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict : An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187- 225. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2)

Ting-Toomey, S. (2005). Identity negotiation theory : Crossing cultural boundaries. Dans W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 211-233). Sage Publications.

Ting-Toomey, S. (2007). Formation aux conflits interculturels : Theory-practice approaches and research challenges. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 255-271. <https://doi.org/10.1080/17475750701737169>

Tobin, T. J., & Behling, K. T. (2018). *Atteindre tout le monde, enseigner tout le monde : Universal Design for Learning in Higher Education*. West Virginia University Press.

van der Werf, E. 2012. "Stratégies d'internationalisation et développement d'un personnel enseignant compétent". Dans *Internationalisation Revisited : New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*, Beelen, J. et de Wit, H. (eds.), 99-105. Université des sciences appliquées d'Amsterdam, CA

van Staden, W. et Lotz-Sisitka, H. (2023). *E-learning as a mediating tool to support interactive professional learning of teacher educators*. *Journal of Education for Sustainable Development*, 17(2), 162-178.

Villegas, A. M. et Lucas, T. (2002). *Former des enseignants sensibles à la culture : A coherent approach*. SUNY Press

Vygotsky, L. S. (1978). *L'esprit dans la société : Le développement des processus psychologiques supérieurs*. Harvard University Press.

ANNEXE A : Ateliers de formation des formateurs

ANNEXE B : Enquête préalable à la formation

ANNEXE C : Enquête post-formation