

IMPLEMENTING A
DIGITAL
E-LEARNING
ALTERNATIVE**PRODUCTION INTELLECTUELLE 2**

Enquête et analyses sur l'enseignement et l'apprentissage en ligne pendant la COVID-19 auprès des enseignants

Convention de subvention n° 2020-1-FR01-KA226-VET-095584

Titre du projet : Mettre en œuvre une alternative d'apprentissage en ligne et à distance

Acronyme du projet : IDE@

Ce projet est soutenu par un financement de l'Union Européenne.



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

Programme de financement : Union Européenne Erasmus+
Partenariats pour la préparation à l'enseignement numérique

Durée du projet : 01/03/2021 - 30/06/2023 (28 mois)

Coordinateur : GIP FCIP de l'académie de CRETEIL (FR)

Bénéficiaires : Koena (FR), Universitat Autònoma de Barcelona (ES),
Université Télug (CA), European Certification and Qualification Association (AT)

Avertissement : Les informations contenues dans ce document sont susceptibles d'être modifiées sans préavis. Les noms de sociétés ou de produits mentionnés dans ce document peuvent être des marques commerciales ou des marques déposées de leurs sociétés respectives.

Certains droits réservés : Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

Vous êtes libre de :

- Partager-copier et redistribuer le matériel sur n'importe quel support ou format.
- Adapter - remixer, transformer et développer le matériel à toutes fins, même commerciales.

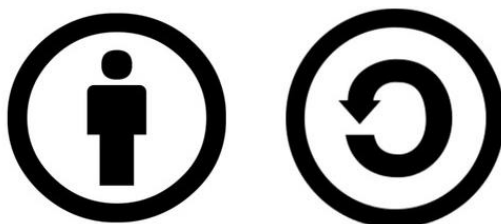
Cette licence est acceptable pour les œuvres culturelles libres.

Le concédant ne peut pas révoquer ces libertés tant que vous respectez les conditions de la licence.

Aux termes suivants :

- **Attribution** — Vous devez donner le crédit approprié, fournir un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été apportées. Vous pouvez le faire de toute manière raisonnable, mais en aucun cas suggérant que le concédant vous approuve ou approuve votre utilisation.
- **ShareAlike** — Si vous remixez, transformez ou construisez sur le matériel, vous devez distribuer vos contributions sous la même licence que l'original.

Aucune restriction supplémentaire — Vous ne pouvez pas appliquer des termes juridiques ou des mesures technologiques qui empêchent légalement les autres de faire tout ce que la licence autorise.



Le document est la propriété des membres du consortium IDE@.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

Sommaire

1. Introduction.....	4
2. Objectifs.....	5
3. Indicateurs clé de performance	5
4. Méthodes.....	6
4.1. 8	
4.2. 8	
4.2.1. 8	
4.2.2. 9	
4.2.2.1. Données démographiques.....	9
4.2.2.2. Accessibilité et inclusion dans les cours en ligne.....	14
4.2.3. Erreur ! Signet non défini.	
4.3. Groupes 24	
4.3.1. 25	
4.3.1.1. Données démographiques	25
4.3.1.2. Conclusions validées du groupe focus	25
4.3.2. Erreur ! Signet non défini.	
4.3.2.1. Données démographiques	25
4.3.2.2. Conclusions validées du groupe focus.....	25
4.3.3. Erreur ! Signet non défini.	
4.3.3.1. Données démographiques	31
4.3.3.2. Conclusions validées du groupe focus	31
4.3.4. 34	
5. Résultats.....	36
6. Les prochaines étapes.....	36
7. Dissémination.....	37
8. Annex I.....	37
9. Annex II – Enquête en ligne (version française).....	38
10. Annex III – Formulaire de consentement (version française).....	38

1. Introduction

L'accessibilité numérique et l'apprentissage inclusif sont les axes centraux du projet IDE@ qui vise à développer les compétences nécessaires pour former les professionnels à la formation en ligne, à créer des supports pédagogiques en ligne inclusifs et accessibles pour tous les apprenants, quels que soient leurs besoins.

Initialement, le projet IDE@ faisait la distinction entre "enseignement accessible", qui faisait partie de production intellectuelle n°1 (IO1), et "enseignement inclusif", qui faisait partie de production intellectuelle n°2 (IO2).

Cependant, l'accessibilité et l'inclusion ne peuvent être dissociées car ce sont des concepts étroitement liés. Comme l'indique le slogan de la CDPH des Nations Unies "Rien sur nous sans nous", aucune accessibilité ne peut être atteinte sans inclure les points de vue de tous les utilisateurs.

Par conséquent, l'accent a été mis sur "l'enseignement et l'apprentissage en ligne pendant le COVID-19 du point de vue des apprenants", qui est l'objectif de l'IO1, et "l'enseignement et l'apprentissage en ligne pendant le COVID-19 du point de vue des enseignants", qui est l'objectif de l'IO2.

Cela permet de donner la parole aux différents agents impliqués dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en ligne pendant le COVID-19.

Ce rapport fournit un résumé du travail effectué pour le résultat intellectuel 2 pour la définition des compétences pour le nouveau profil professionnel « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » du point de vue de l'enseignant.

Il explique tout d'abord les objectifs de ce résultat intellectuel et les indicateurs clés de performance. Il résume ensuite les méthodes utilisées pour atteindre les principaux objectifs et rend compte des délais. Enfin, le rapport présente les résultats finaux et la dissémination.

2. Objectifs

Cette production intellectuelle (IO) vise à définir les compétences nécessaires pour la certification « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » du point de vue des enseignants. Les principaux objectifs de cet IO étaient de :

1. Cartographier la situation actuelle des pratiques d'enseignement en ligne dans les contextes de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle dans l'Union européenne (UE).
2. Identifier le profil des enseignants dans les environnements éducatifs en ligne.
3. Identifier les défis de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne pendant la COVID-19 du point de vue des enseignants.
4. Examiner la familiarité des utilisateurs avec les principes de la conception universelle de l'apprentissage.
5. Identifier les formations nécessaires aux professionnels dans un contexte d'enseignement en ligne en termes d'inclusion et d'accessibilité.
6. Proposer et valider les compétences nécessaires à la création d'un nouveau profil professionnel « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive ».

3. Indicateurs clés de performance

- Nombre d'enseignants répondant au questionnaire ayant une expérience de l'enseignement en ligne pendant la COVID-19 : 63
- Nombres d'enseignants répondant au questionnaire issus de l'enseignement supérieur : 32
- Nombres d'enseignants répondant au questionnaire issus de la formation professionnelle : 31
- Nombre d'enseignants répondant au questionnaire éventuellement intéressés par la formation proposée : 56
- Nombre total de réponses aux questionnaires : 63

4. Méthodes

Pour cette IO, tous les partenaires ont travaillé ensemble pendant 9 mois. Les définitions de compétences précédentes ont été recueillies auprès de :

- Différents projets d'accessibilité aux médias Erasmus+ pour lesquels ECQA, KOENA et UAB ont travaillé :
 - ACT (<http://pagines.uab.cat/act/>)
 - ADLABPRO (<https://www.adlabpro.eu/>)
 - EASIT (<http://pagines.uab.cat/easit/en>)
 - IMPACT (<https://impact-access.eu/>)
 - LTA (<https://ltaproject.eu/>)
- Différents projets liés à l'établissement de compétences pour les formateurs professionnels en Europe :
 - ESCOT (<https://gipfar.wixsite.com/escot/the-project>)
 - Applying Universal Design for Learning in online contexts (Tinel) : <https://www.hamk.fi/projects/tinel/?lang=en>
- Cash et al. (2021) « Attitudes et actions des éducateurs à distance envers les pratiques d'enseignement inclusives ». (Cash, C., Cox, T., & Hahs-Vaughn, D. (2021). *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(2). (<https://doi.org/10.14434/josotl.v21i2.27949>)
- Lombardi et al. (2015) « Comparaisons internationales de l'enseignement inclusif parmi le corps enseignant des collèges en Espagne, au Canada et aux États-Unis ». Lombardi, Vukovic, & Sala-Bars (2015). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460.
- OCDE (2021) « Implications de la pandémie de COVID-19 pour l'enseignement et la formation professionnels ». (OECD (2021). OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/55afea00-en>)
- Rose, D.H., et Meyer, A., Eds. (2006). « Un lecteur pratique en conception universelle de l'apprentissage ».

Une vue d'ensemble des formations disponibles en matière de conception universelle de l'apprentissage (CUA) montre que les formations existantes sont principalement destinées à l'enseignement primaire (KA-12) (Rose et al. 2006). On peut également trouver quelques recherches sur la CUA dans l'enseignement supérieur au niveau des universités. (Lombardi et al. 2015). En raison de la COVID-19, des recherches récentes se sont concentrées sur l'application de la CUA à l'apprentissage à distance dans l'enseignement supérieur (Cash et al. 2021 et projet Tinel). Pourtant, peu ou pas de recherches peuvent être trouvées sur la formation en CUA abordant les contextes éducatifs professionnels en ligne.

Le projet IDE@ vise à développer les compétences et à concevoir le curriculum pour le profil de « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive ». Ce formateur certifié peut être chargé de comprendre, détecter, planifier, concevoir, créer et gérer l'inclusion et l'accessibilité numérique dans des contextes éducatifs en ligne. Les compétences d'un « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » sont jointes en annexe I.

Le résultat final a été élaboré après plusieurs séries de commentaires et de réactions recueillies auprès des partenaires d'IDE@ selon le calendrier suivant :

- Avril 2021 : présentation de la définition d'IO2 lors de la réunion de lancement.
- Mai 2021 : La définition des compétences, et la première version de l'enquête en ligne destinée aux enseignants ont été envoyées à tous les partenaires.
- Juin 2021 : Tous les partenaires ont fourni des commentaires sur la première version de l'enquête en ligne.
- Juillet-août 2021 : la deuxième version de l'enquête en ligne a été envoyée aux partenaires pour recueillir des commentaires.
- Septembre 2021 : L'UAB a mis en œuvre les suggestions de tous les partenaires et a envoyé la version finale de l'enquête en ligne pour validation.
- Octobre 2021 : La version finale de l'enquête en ligne a été validée par tous les partenaires, et la traduction dans les 5 langues du consortium a été demandée. Langues : Catalan, anglais, français, allemand et espagnol.
- Octobre 2021 : La version finale de l'enquête en ligne en 5 langues est lancée.
- Novembre 2021 : L'enquête en ligne a été clôturée et la collecte des données a commencé.
- Décembre 2021 - janvier 2022 : trois groupes de discussion en ligne à destination des enseignants ont été organisés pour recueillir des données qualitatives supplémentaires concernant les compétences proposées.
- Janvier 2022 : la version finale du rapport IO1 a été validée par tous les partenaires.

4.1. Outils méthodologiques

Les outils méthodologiques pour recueillir des données quantitatives et qualitatives auprès des participants étaient d'abord un questionnaire (annexe II), et ensuite un groupe de discussion. Les procédures éthiques ont été suivies strictement à toutes les étapes afin de garantir le respect des réglementations et des codes de conduite existants de l'UE.

En avril 2021, l'UAB a soumis la documentation pour approbation au Comité d'éthique de l'UAB (<https://www.uab.cat/web/research/itineraries/uab-research/euraxess-uab/uab-ethics-committee-1345703043312.html>) et l'approbation a été reçue en juin 2021 (Annexe III).

4.2. Questionnaire en ligne

L'objectif du questionnaire, envoyé aux différents acteurs de la formation académique et professionnelle, était de recenser les pratiques actuelles en matière d'enseignement inclusif et accessible disponibles dans les contextes en ligne, avant et pendant la COVID-19.

Le questionnaire était divisé en deux sections principales :

- la première section portait sur les données démographiques,
- la seconde sur l'enseignement inclusif et accessible dans les cours en ligne. Les questions spécifiques examinées sont disponibles à l'annexe II.

Le questionnaire, conçu pour être rempli en 15 minutes, avec une majorité de questions fermées, demandait de cocher des cases pour un retour d'information rapide et facile. Certaines questions demandaient des réponses graduées en utilisant la série standard de réponses (très important à pas important du tout, très facile à très difficile, ou très familier à pas familier du tout), d'autres utilisaient l'échelle de Likert de 1 à 4.

En outre, afin de recueillir d'autres données qualitatives pour compléter les données quantitatives collectées, certaines questions comportaient un élément ouvert sous forme d'espace pour des commentaires.

4.2.1. Collecte des données

Bien que la même méthode de collecte des données ait été utilisée dans tous les pays (c'est-à-dire des questionnaires en ligne dans les 5 langues du consortium), il y a eu quelques variations dans les quantités. C'est pourquoi l'analyse comparative des différentes versions linguistiques a été mise à l'échelle.

Le questionnaire français a reçu 24 réponses. L'Anglais 16 réponses. Le Catalan 9 réponses. L'Espagnol 13 réponses et l'Allemand 1 réponse qui a été écartée pour cause de manque de pertinence.

Dans chaque cas, la variable entre les résultats des différentes versions linguistiques est analysée.

4.2.2. Résultats de l'enquête

Les données recueillies fournissent une cartographie des défis actuels en matière d'accessibilité et d'inclusion dans les contextes éducatifs en ligne dans différents pays. Les données quantitatives et qualitatives collectées offrent la possibilité de procéder à une analyse approfondie des résultats pour obtenir des informations supplémentaires. Ci-dessous les résultats pour chaque section et question.

4.2.2.1 Données démographiques

La première section de l'enquête visait à recueillir des informations démographiques. Elle comprenait 13 questions qui demandaient des informations de base relatives à a) la tranche d'âge et le sexe, b) le pays et les langues d'enseignement, c) le domaine de la pratique professionnelle de l'enseignement et l'expérience de l'enseignement, d) le niveau d'éducation, e) les formats et pratiques d'enseignement avant et pendant la COVID-19, f) les préférences d'enseignement, et g) l'inscription moyenne des apprenants aux cours en ligne. Dans la section suivante, une description détaillée des résultats collectés est présentée.

Âge et sexe

La tranche d'âge principale des répondants est 35 et 44 ans (36%), suivie par les 45-54 ans (28%). L'âge est étroitement lié à la question 6, qui concerne l'expérience d'enseignement.

Dans toutes les versions linguistiques, les participants avec plus de 10 ans d'expérience étaient âgés de 35 à 44 ans ou de 45 à 54 ans.

Âge	
18 – 24 ans :	3%
25 – 34 ans :	17%
35 – 44 ans :	36%
45 – 54 ans :	28%
55 – 64 ans :	15%

En moyenne, le sexe des répondants est féminin à 69% et masculin à 31%. Alors que le sexe féminin atteint 80% pour les versions catalane et espagnole de l'enquête, dans les versions française et anglaise, la répartition est plus équilibrée avec 52% de femmes et 48% d'hommes.

Sexe	
Femmes :	69%
Hommes :	31%

Pays et langues d'enseignement

Les réponses proviennent principalement des pays suivants : France et Espagne Autriche, Belgique, Irlande, Italie, Luxembourg et Portugal. Des réponses ont également été reçues de pays hors de l'UE : Canada, Colombie, Japon, Népal, Arabie Saoudite, Royaume-Uni et États-Unis.

Les principales langues signalées étaient le catalan, l'anglais, le français et l'espagnol. Si, dans la version française, 88% des participants enseignent principalement dans une seule langue (le français), dans les versions anglaise, espagnole et catalane, la plupart des participants enseigne au moins dans 2 langues. La combinaison la plus choisie était espagnol/catalan, car ces 2 langues sont langues officielles en Catalogne.

Domaine de pratique professionnelle et expérience d'enseignement

Le domaine d'exercice professionnel des participants le plus choisi est en moyenne "niveau tertiaire/universitaire" (58%), suivi de "formation professionnelle continue et formation sur le lieu de travail" (22%). En troisième position, il a été choisi "Enseignement et formation professionnels initiaux au niveau post-secondaire" (14%). Enfin, il a été choisi "Enseignement et formation professionnels initiaux au niveau secondaire et secondaire supérieur" (6%).

Un examen attentif des différentes versions linguistiques montre que dans la version française, 72% des participants ont choisi "Formation professionnelle continue sur le lieu de travail", et seulement 20% ont choisi "Niveau tertiaire/académique".

En termes d'expérience d'enseignement, 55% des participants ont déclaré avoir plus de 10 ans d'expérience, suivis par 6-10 ans d'expérience (15%), 0-2 ans d'expérience (16%) et 3-5 ans d'expérience avec (15%).

Niveau d'éducation

Pour le niveau d'études, 42 % des participants ont déclaré être titulaires d'un doctorat (PhD), suivis par 28 % qui ont déclaré être titulaires d'un diplôme de troisième cycle (Master). En troisième position, 20,3 % des participants ont déclaré être titulaires d'un diplôme de premier cycle (Licence), et 8,2 % ont déclaré avoir un diplôme post-secondaire non universitaire.

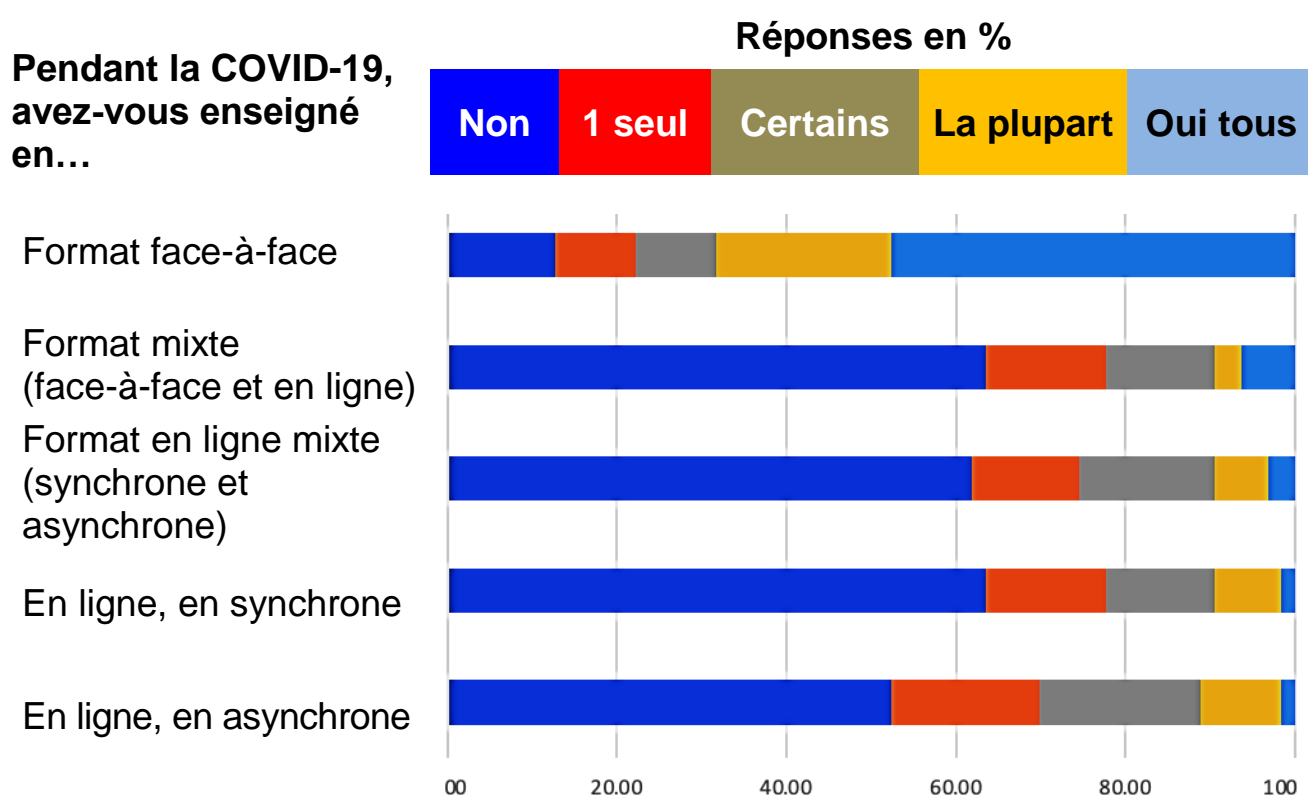
Un examen attentif des différentes versions linguistiques montre que si dans les versions catalane, anglaise et espagnole, 50 % des participants sont titulaires d'un doctorat, dans la version française, 44 % sont titulaires d'un Diplôme de niveau 6 (Licence, Master 1) et 32 % de niveau 7 (Master 2).

Les formats d'enseignement avant et pendant la COVID-19

En termes de formats d'enseignement, avant la COVID-19, les pratiques d'enseignement étaient principalement menées en face-à-face et dans une moindre mesure en format asynchrone en ligne.

Les formats synchrone et mixte en ligne étaient les formats d'enseignement les moins choisis.

Le tableau suivant montre les pratiques d'enseignement avant la COVID-19.



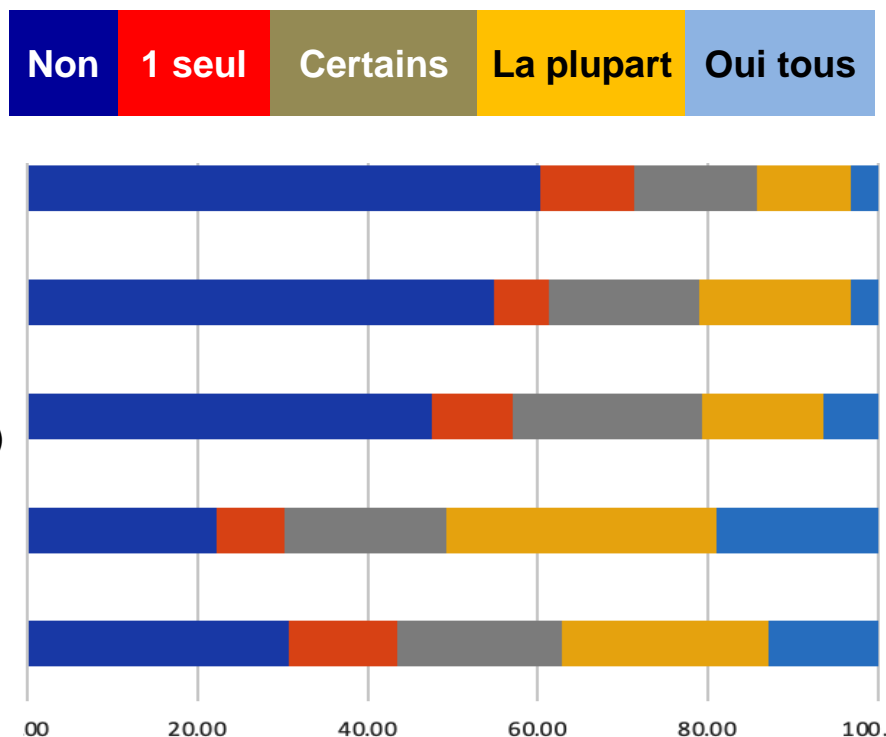
Durant la COVID-19, les pratiques d'enseignement se sont principalement tournées vers les formats synchrone et asynchrone en ligne (voir image 5). Dans une moindre mesure, les formats mixtes étaient également présents dans les deux variétés : activités synchrones/asynchrones, et activités en ligne et en face à face.

Dans tous les cas, les activités en face à face pendant COVID-19 ont été l'option la moins choisie.

Le tableau page suivante montre les pratiques d'enseignement durant la COVID-19.

Réponses en %

Durant la COVID-19,
avez-vous enseigné en...



Le passage rapide des formats d'enseignement en face à face aux formats en ligne pendant la situation COVID-19, a eu un effet évident sur les pratiques d'enseignement, et les professionnels de différents contextes éducatifs ont rencontré des difficultés pour préparer leurs supports de cours, conduire leurs classes d'enseignement et évaluer les connaissances des apprenants.

Ces difficultés sont détaillées dans les questions relatives aux aspects problématiques des plateformes/systèmes en ligne.

Préférences d'enseignement

En termes de préférences pour cette année académique (2021-22) et dans un futur proche (voir image 6), en moyenne l'option la plus préférée avec 41% est de revenir au face à face.

Pourtant, la préférence pour l'enseignement en ligne est présente dans différents formats, comme suit :

- 29% préfèrent choisir entre le format en face à face et en ligne pour chaque cours.
- 18 % préfèrent un format mixte de sessions en face à face et en ligne pour chaque cours.
- 3 % en ligne synchrone.
- 1 % en ligne asynchrone.

Enfin, 5% des participants ont déclaré ne pas avoir de préférence et 3% ont déclaré ne pas enseigner cette année universitaire (2021-22).

Effectif moyen des cours en ligne

En moyenne, 35,7 % ont déclaré avoir entre 11 et 20 apprenants, suivis par 27,8 % qui ont déclaré avoir entre 26 et 50 apprenants, 17,1 % qui ont déclaré avoir entre 21 et 50 apprenants, 10 % qui ont déclaré avoir entre 5 et 10 apprenants, 5 % qui ont déclaré avoir plus de 11 apprenants et 4,5 % qui ont déclaré avoir entre 51 et 100 apprenants.

Un examen attentif des différentes versions linguistiques montre que si dans les versions anglaise, française et espagnole, les participants ont déclaré avoir en moyenne entre 11 et 20 apprenants, dans la version catalane, la moyenne principale (61%) se situe entre 26 et 50 apprenants.

4.2.2.2. Accessibilité et inclusion dans les cours en ligne

La deuxième section de l'enquête portait sur l'accessibilité et l'inclusion dans les cours en ligne. Elle se composait de 16 questions, qui demandaient des informations sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage accessibles et inclusives pendant la COVID-19.

Les questions portaient sur :

- a) les plates-formes et systèmes en ligne utilisés pour dispenser l'enseignement en ligne et les aspects problématiques associés,
- b) les pratiques mises en œuvre liées aux compétences proposées en matière d'enseignement accessible et inclusif,
- c) les services d'accessibilité,
- d) la familiarité avec le concept et les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA),
- e) l'intérêt pour les compétences et la certification proposées.

Pour permettre une compréhension commune des termes " enseignement accessible " et " enseignement inclusif ", les participants ont reçu les définitions suivantes avant de commencer cette deuxième section :

- " Enseignement accessible " signifie que les supports de cours, l'engagement des apprenants et l'évaluation sont conçus et développés de manière à ce que tous les apprenants, quelles que soient leurs capacités, puissent pleinement accéder et participer aux cours en ligne. Plus précisément, cela signifie que les apprenants peuvent percevoir, comprendre, naviguer, interagir avec et contribuer au contenu en ligne et au développement de la classe.
- " L'enseignement inclusif " signifie que tous les étudiants/apprenants ont droit à une expérience d'apprentissage qui respecte la diversité des niveaux, permet la participation, élimine les obstacles et anticipe et prend en compte une variété de besoins et de préférences d'apprentissage. Et surtout qui empêche l'abandon scolaire.

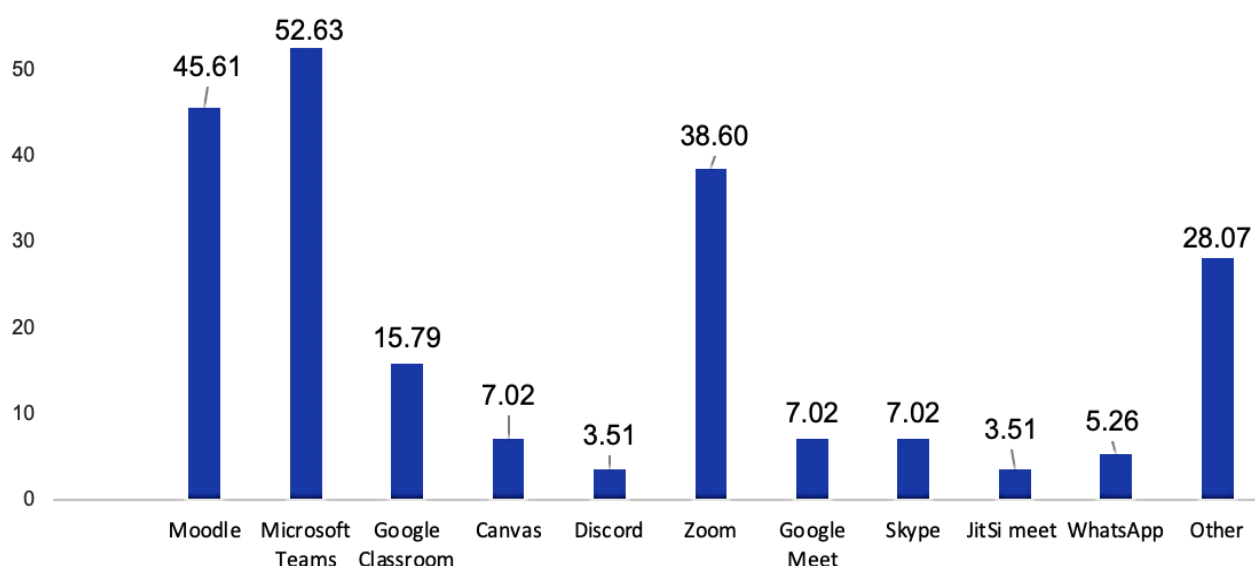
Une description détaillée des résultats collectés est présentée ci-dessous.

Plateformes/systèmes en ligne et aspects problématiques

Les plateformes/systèmes pour l'enseignement en ligne les plus utilisés sont Microsoft Teams, Moodle et Zoom (voir figure ci-dessous).

Moodle est principalement utilisé pour un format en ligne asynchrone et Zoom pour un format en ligne synchrone. Microsoft Teams permet les deux formats (synchrone et asynchrone).

De plus, la plupart des enseignants ont déclaré utiliser plusieurs plateformes pendant la COVID-19.



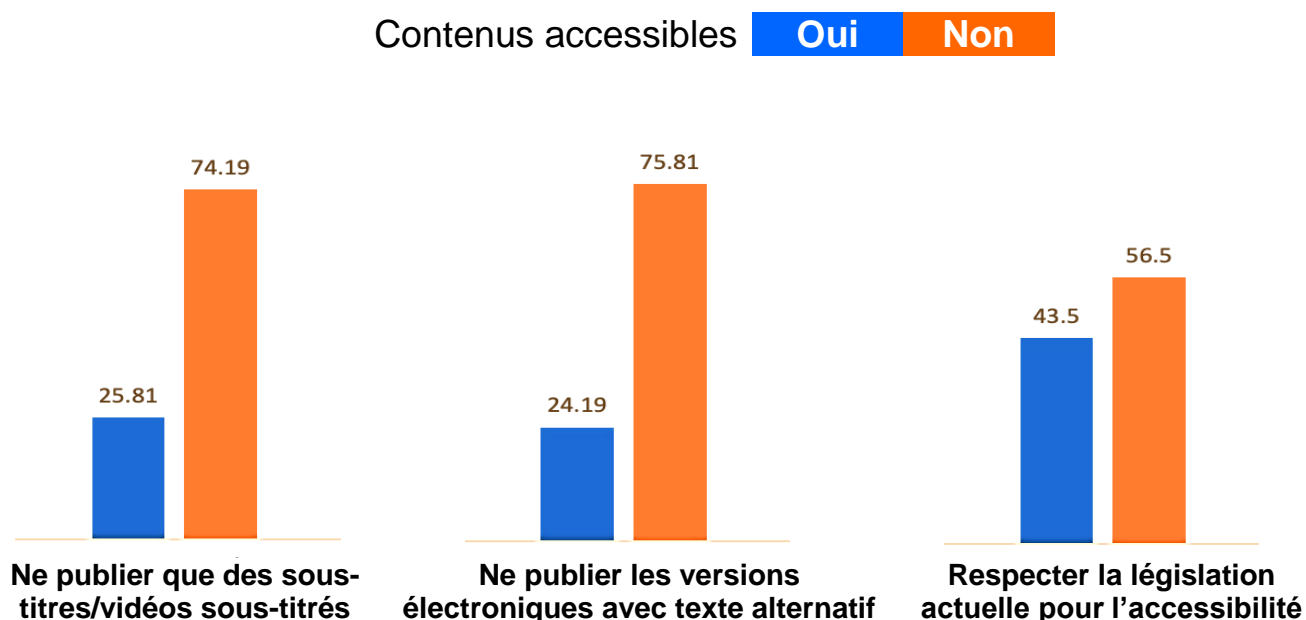
En termes de difficulté et de facilité à traiter les différents aspects dans les plateformes et systèmes, les "aspects difficiles" et "très difficiles" signalés étaient en premier lieu "les contraintes de temps pour créer et préparer les supports (72,58%), suivies par "les mesures d'adaptation pour les apprenants handicapés conformément aux lois sur le handicap" (70,97%), "les mesures d'adaptation pour les apprenants quel que soit leur profil" (66,13%), "le soutien de l'apprenant" (64,52%) et "le soutien technique disponible" (56,45%).

Les aspects rapportés comme "faciles" ou "très faciles" sont en premier lieu "les contraintes financières pour créer et préparer des supports" (67,74%), suivies des "compétences pédagogiques pour créer et préparer des supports" (66,13%), et des "compétences numériques pour créer et préparer des supports" (62,9%).

Compétences : Pratiques mises en œuvre et gestion

En moyenne, entre 70% et 80% des participants ont déclaré avoir mis en œuvre les pratiques fournies dans leurs pratiques d'enseignement pour les compétences suivantes : "classe inclusive", "supports de cours inclusifs", "stratégies de cours inclusives", "évaluation inclusive" et "mesures d'adaptation".

La seule compétence pour laquelle les participants ont déclaré ne pas avoir mis en œuvre les pratiques détaillées est "contenus accessibles" (voir figure ci-dessous).



Pour cette compétence, en moyenne 75,81% des participants ont déclaré ne pas mettre en ligne des versions électroniques avec un texte alternatif, 74,19% des participants ont déclaré ne pas mettre en ligne uniquement des vidéos sous-titrées, et 56,5% ont déclaré ne pas suivre la législation actuelle sur l'accessibilité.

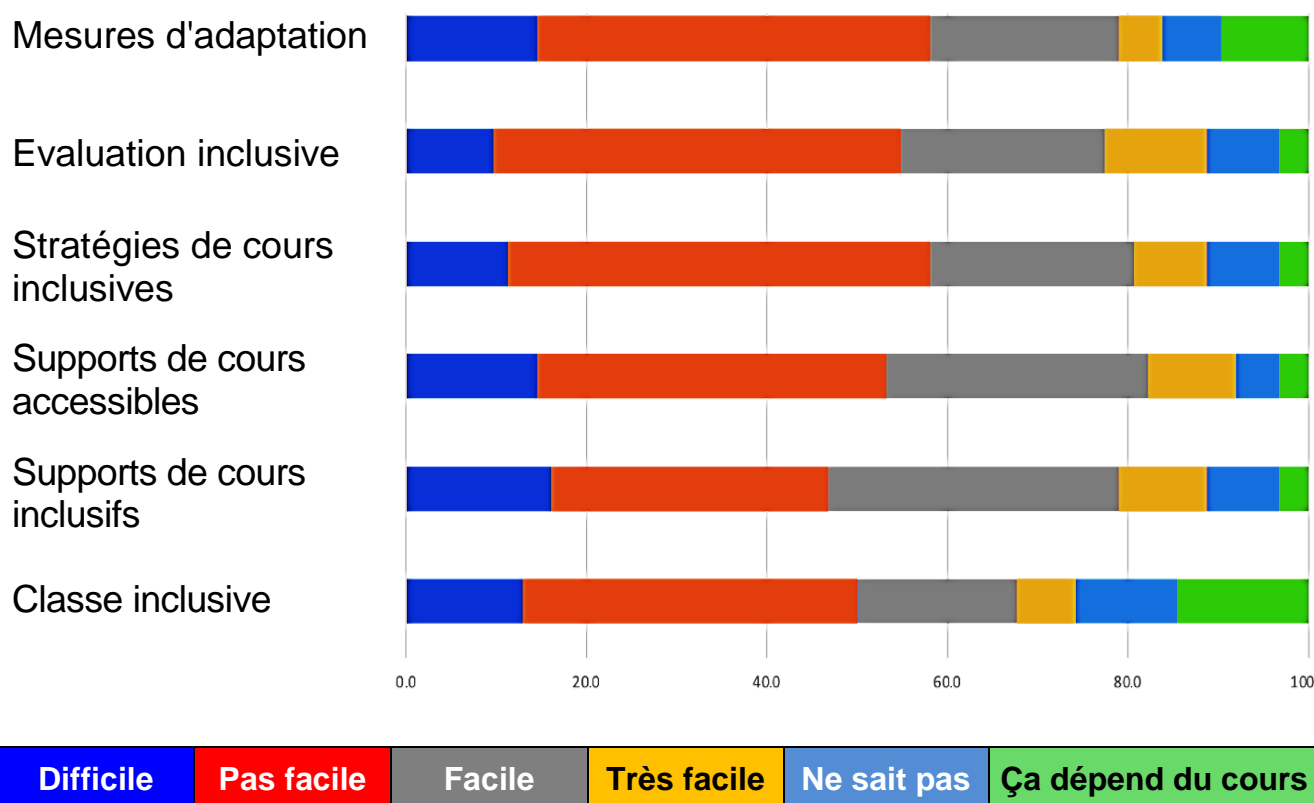
Ces chiffres mettent en évidence les lacunes et la nécessité d'informer les professionnels de l'enseignement sur la législation actuelle en matière d'accessibilité, ainsi que la nécessité de former les enseignants aux services d'accessibilité afin de répondre aux différents besoins des apprenants.

Si la plupart des enseignants ont confirmé avoir appliqué les pratiques détaillées pour chaque compétence, dans la plupart des cas, la gestion des différentes compétences n'a pas été jugée facile.

En termes de gestion, les "mesures d'adaptation", les "stratégies de cours inclusives", l'"évaluation inclusive" et les "supports de cours accessibles" ont été signalés comme les compétences les plus difficiles à gérer (voir figure ci-dessous).

Par conséquent, des conseils et des formations sont nécessaires pour une gestion efficace des compétences proposées.

Gestion des compétences (en %)

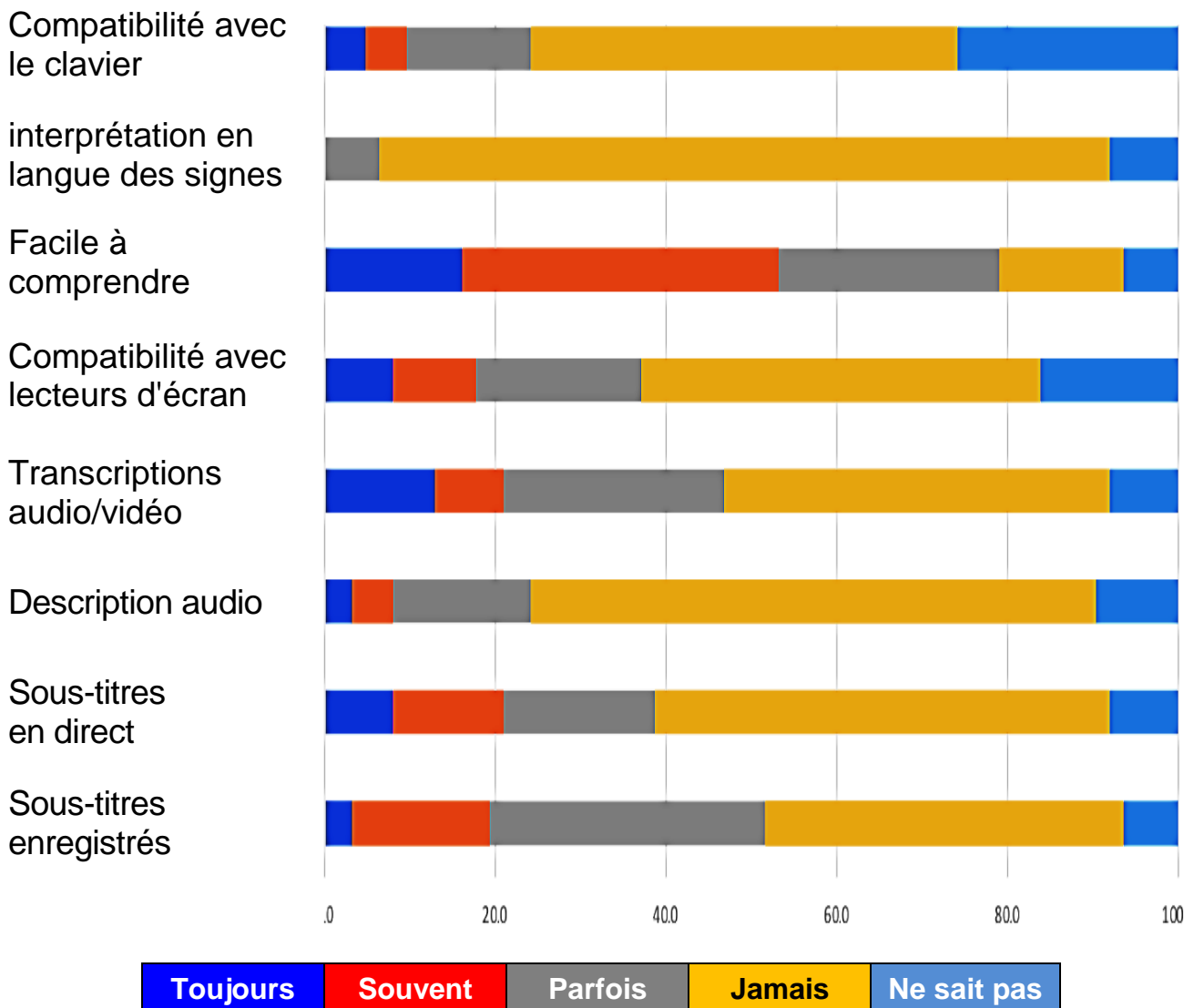


Services d'accessibilité

Les services d'accessibilité dans l'enseignement en ligne les plus signalés sont "facile à comprendre" et "transcriptions". Les services d'accessibilité parfois proposés sont d'abord les "sous-titres préenregistrés", puis la "compatibilité avec les lecteurs d'écran", les "sous-titres en direct", la "compatibilité avec le clavier" et l'"audiodescription".

Enfin, "interprétation en langue des signes" reste un service d'accessibilité qui est parfois ou jamais fourni (voir figure ci-dessous).

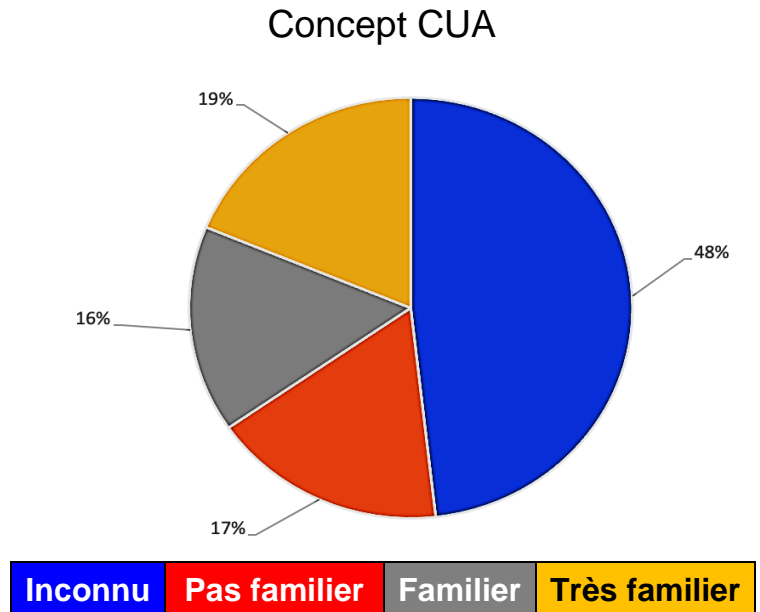
Services d'accessibilité (en %)



Au Royaume-Uni et en Irlande, il est fortement recommandé, voire obligatoire, de fournir des transcriptions aux apprenants et de procéder à une "vérification de l'accessibilité" avant de présenter les supports de cours numériques aux apprenants.

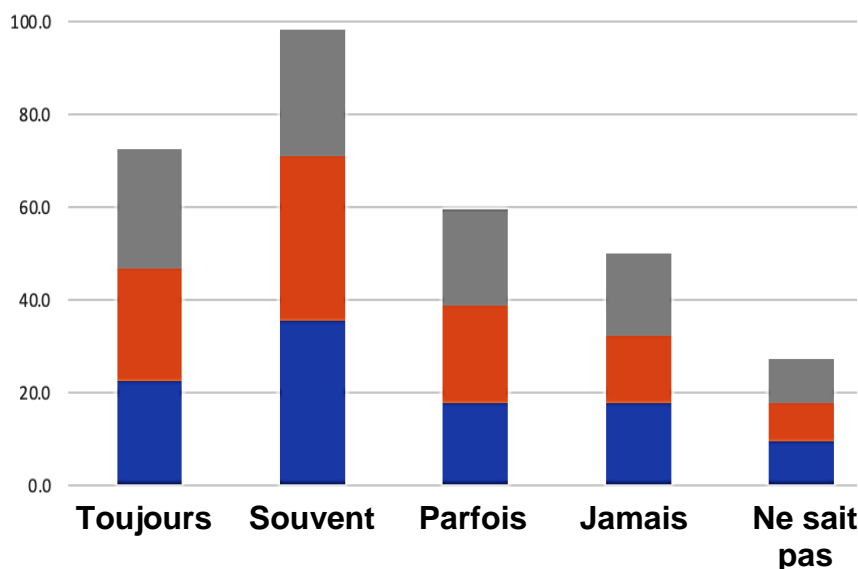
Familiarité avec le concept et les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Tous les participants ont déclaré ne pas être du tout (48%) ou pas du tout (17%) familiers avec le concept de la CUA, défini par CAST (2020) :
« La CUA est un cadre visant à améliorer et à optimiser l'enseignement et l'apprentissage pour tous, sur la base de connaissances scientifiques sur la façon dont les humains apprennent ».



Il faut souligner que si la plupart des enseignants ne sont pas familiers avec le concept de la CUA, la plupart d'entre eux appliquent souvent les principes de la CUA dans leurs contextes d'enseignement (voir ci-dessous).

Les principes de la CUA



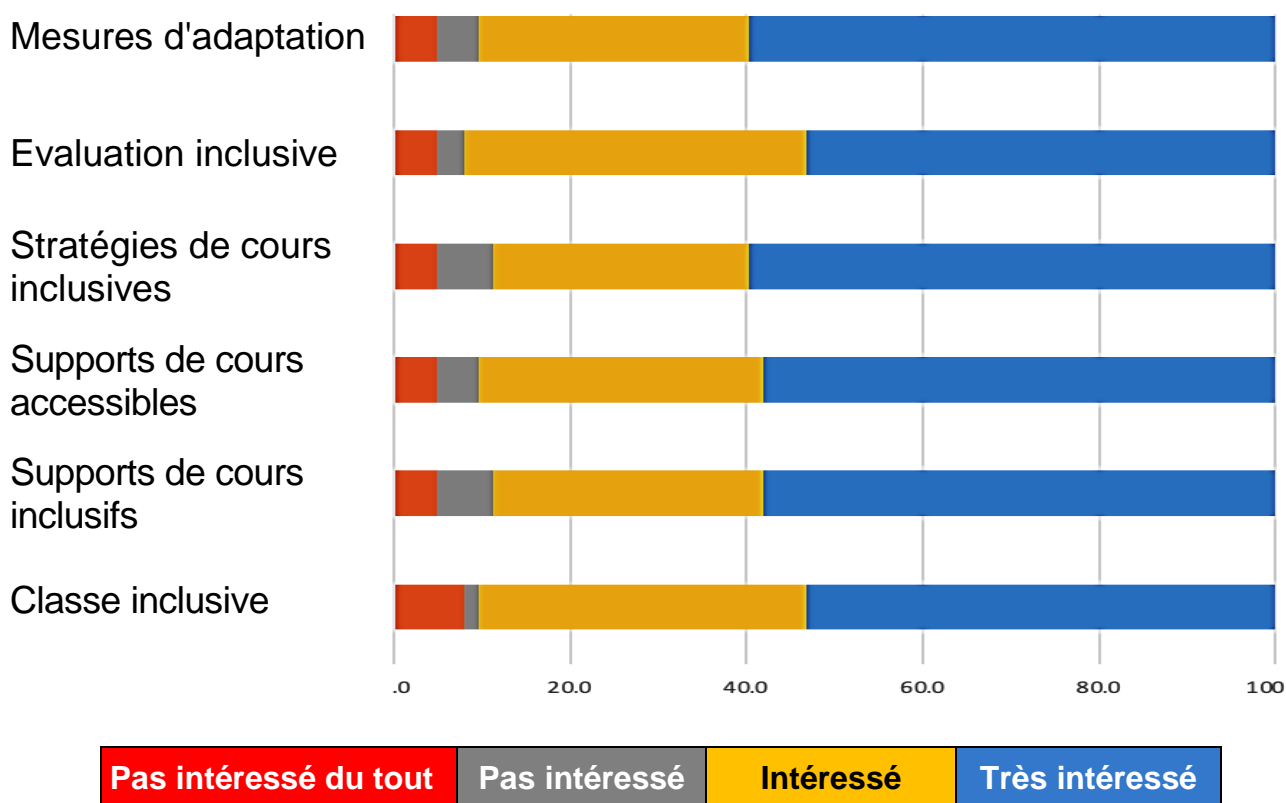
- Fournit des moyens multiples d'action et d'expression
- Fournit des moyens multiples de représentation
- Fournit des moyens multiples d'engagement

Ce fait pourrait être dû au fait que la CUA est considérée comme un cadre théorique générique utile pour présenter aux enseignants les divers besoins des apprenants en termes d'inclusion et d'accessibilité. Cependant, il manque des solutions spécifiques pour la mise en œuvre dans divers contextes.

Intérêt pour les compétences et la certification

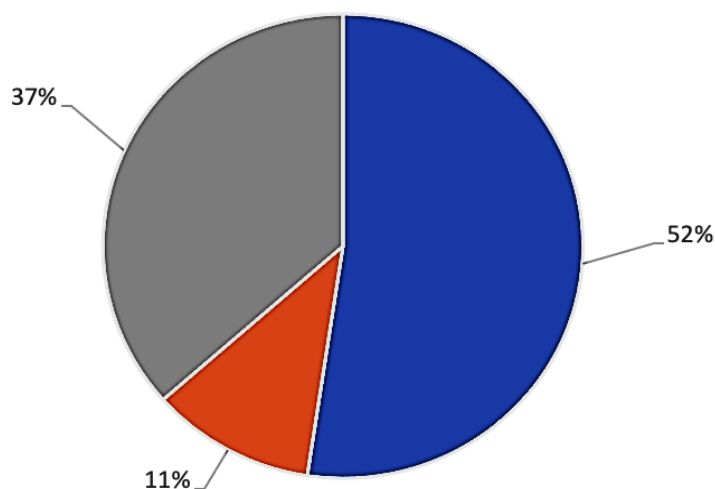
La plupart des participants ont déclaré qu'ils étaient très intéressés ou intéressés par l'acquisition des 6 compétences proposées (voir ci-dessous). En termes d'importance, les "mesures d'adaptation" et les "stratégies de cours inclusifs" sont les compétences les plus intéressantes à acquérir. En 2^{ème} position : "les supports de cours accessibles" et "les supports de cours inclusifs", et en 3^{ème} position : "l'évaluation inclusive" et "la classe inclusive".

Intérêt pour les compétences proposées



Enfin, en termes d'intérêt pour une certification internationale pour le nouveau profil « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive », en moyenne 52% ont déclaré qu'ils seraient intéressés. 37% ont déclaré qu'ils seraient "peut-être" intéressés et seulement 11% ont déclaré ne pas être intéressés (voir figure page suivante).

Intérêt pour la certification internationale IDE@



Ces résultats pourraient être dus au fait que l'enquête a été lancée à un stade précoce du projet IDE@. On s'attend à ce que l'intérêt augmente lors des prochaines étapes, où une vision plus claire des compétences, des aptitudes et de la certification sera fournie.

4.2.3. Conclusions extraites du questionnaire

Les résultats de l'enquête réitèrent le besoin de formation en matière d'inclusion et d'accessibilité parmi les enseignants de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, en particulier pour les environnements d'enseignement en ligne.

Les résultats suggèrent que le profil des enseignants dans les environnements d'enseignement en ligne est celui de professionnels hautement qualifiés, avec une grande expérience d'enseignement dans les deux contextes éducatifs, à savoir l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, et un nombre moyen d'inscriptions dans leurs cours compris entre 11-20 apprenants et 26-50 apprenants.

En ce qui concerne les formats d'enseignement pendant la COVID-19, le passage rapide des formats d'enseignement en face à face aux formats en ligne a eu un effet évident sur les pratiques et les préférences d'enseignement.

La plupart des participants ont déclaré préférer revenir au face à face. Pourtant, la préférence pour l'enseignement en ligne est présente sous différents formats et en fonction de chaque cours.

Les plateformes et systèmes d'enseignement en ligne les plus utilisés sont : Microsoft Teams, Moodle et Zoom.

Cependant, la plupart des enseignants ont déclaré combiner plus d'une plateforme/système pour mener à bien leurs pratiques d'enseignement en ligne au cours du COVID-19. À cet égard, les professionnels de l'enseignement ont mentionné la nécessité d'être formés aux plateformes et systèmes spécifiques fournis par leur institution.

En particulier, pour répondre aux divers besoins des apprenants, notamment en termes d'accessibilité, ce qui est étroitement lié à la technologie.

Selon les résultats recueillis, les aspects les plus difficiles à gérer dans la plateforme/système sont les suivants : " les contraintes de temps pour créer et préparer les matériaux, " les mesures d'adaptation pour les apprenants handicapés ", " les mesures d'adaptation pour les apprenants quel que soit leur profil ", " le soutien de l'apprenant " et " le soutien technique disponible ".

Ce fait renforce la nécessité de fournir des conseils et des formations aux professionnels de l'enseignement pour l'amélioration de leurs compétences numériques, et la gestion efficace des fonctionnalités d'accessibilité disponibles des plateformes/systèmes donnés.

Ces questions ont été approfondies dans les groupes de discussion et sont présentées dans la section suivante.

La plupart des participants ont déclaré avoir mis en œuvre les pratiques décrites dans leurs pratiques d'enseignement pour les compétences suivantes : " classe inclusive ", " supports de cours inclusifs ", " stratégies de cours inclusives ", " évaluation inclusive " et " mesures d'adaptation ".

La seule compétence pour laquelle les participants ont déclaré ne pas avoir mis en œuvre les pratiques détaillées était le "matériel de cours accessible". Cette question a été étudiée plus en détail dans les groupes de discussion et est présentée dans la section suivante.

En ce qui concerne les services d'accessibilité disponibles dans l'enseignement en ligne, les plus souvent cités sont la "facilité de compréhension" et les "transcriptions".

Les services d'accessibilité parfois proposés étaient d'abord les "sous-titres préenregistrés", suivis par la "compatibilité avec les lecteurs d'écran", les "sous-titres en direct", la "compatibilité avec le clavier" et la "description audio".

Enfin, l'interprétation en langue des signes reste un service d'accessibilité qui n'est que peu ou jamais fourni, peut-être parce que ce service n'est fourni que sur demande.

En ce qui concerne la conception universelle de l'apprentissage (CUA), on note que, bien qu'il s'agisse d'un cadre utilisé au niveau international pour répondre aux besoins de tous les apprenants, les participants ont déclaré ne pas connaître (48%), voire pas du tout (17%) la CUA.

Pourtant, ils appliquent souvent les trois grands principes dans leurs cours d'enseignement. Ce fait pourrait s'expliquer par le fait que la CUA est considérée comme un cadre théorique générique utile pour présenter aux professionnels de l'enseignement les divers besoins des apprenants en termes d'inclusion et d'accessibilité.

Cependant, il manque des solutions spécifiques pour la mise en œuvre dans divers contextes d'enseignement, notamment dans la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, et en particulier dans les contextes en ligne. Par conséquent, il pourrait y avoir un besoin existant de lignes directrices plus faciles pour la communication et la mise en œuvre des pratiques de la CUA qui sont adaptées aux environnements en ligne.

Enfin, selon les commentaires des participants, bien que les compétences proposées décrites dans l'enquête en ligne suscitent un intérêt certain, une définition plus complète devrait être fournie.

En conséquence, les partenaires d'IDE@ se sont mis d'accord pour renommer les compétences conformément aux projets Erasmus+ précédents :

1. Comprendre la diversité dans l'enseignement en ligne (classe inclusive et supports de cours inclusif).
2. Planifier et évaluer l'accessibilité dans l'enseignement en ligne (mesures d'adaptation).
3. Concevoir et créer des supports de cours en ligne accessibles (supports de cours accessibles).
4. Gérer la diversité dans l'enseignement en ligne (stratégies de cours inclusives et évaluation inclusive).

Afin de valider ces nouvelles compétences définies, des groupes de discussion comprenant des enseignants ayant une expérience avec des étudiants handicapés ont été organisés et sont présentés dans la section suivante.

4.3. Groupes focus de discussion

Deux groupes de discussion ont été réalisés en ligne le 17 décembre 2021 avec la plateforme de vidéoconférence Microsoft Teams :

- FG espagnol/catalan de 10 à 11h.
- FG international de 12 à 13h.

Un groupe de discussion a été réalisé en ligne avec Zoom le 5 janvier 2022 :

- FG français 12 à 13h.

Les formulaires de consentement et une présentation pour la réunion dans un format accessible ont été fournis aux participants avant la réunion.

La procédure pour mener le focus group était la suivante :

- 5 min : Accueil et formulaires de consentement.
- 10 min : Présentation du projet IDE@ (objectifs et partenaires)
- 20 min : Compétences proposées et discussion ouverte.
- 10 min : Services d'accessibilité et discussion ouverte.
- 10 min : Rôle professionnel et discussion ouverte.
- 5 min : Remarques finales et validation des conclusions extraites.
- 5 min : Adieu, et remerciements.

Ensuite, les compétences suivantes ont été présentées :

1. Comprendre la diversité dans la formation en ligne (classe inclusive et supports de cours inclusifs).
2. Planifier et évaluer l'accessibilité dans la formation en ligne (mesures d'adaptation).
3. Concevoir et créer des supports de cours en ligne accessibles (supports de cours accessibles).
4. Gérer la diversité dans la formation en ligne (stratégies de cours inclusives et évaluation inclusive).

La discussion entre participants était structurée autour de 4 questions :

1. Les compétences proposées sont-elles intéressantes pour le profil « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ?
2. Quels aspects faut-il intégrer dans une nouvelle formation pour le profil « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ?
3. Quels services d'accessibilité faut-il inclure dans la formation en ligne ?
4. Quelle est la valeur ajoutée de la certification « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ?

A la fin du groupe focus, les conclusions extraites pour chaque question ont été lues à haute voix et validées par tous les participants.

4.3.1. Retour d'expérience enseignants – groupe focus espagnol/catalan

4.3.1.1. Données démographiques

Le groupe de discussion comptait huit participants (7 femmes et 1 homme). Ils ont tous déclaré travailler et vivre actuellement en Espagne.

Ils étaient tous enseignants avec une expérience de l'enseignement en ligne avant et pendant la COVID-19.

En termes de contexte éducatif : 2 participants enseignaient dans la formation professionnelle, 4 participants à l'université et 2 participants à l'université et en formation professionnelle.

Tous les participants avaient de l'expérience avec les apprenants handicapés.

4.3.1.2. Conclusions validées par le groupe de discussion

Après avoir présenté les compétences proposées, tous les participants ont répondu à la question suivante :

" Les compétences proposées sont-elles intéressantes pour le profil « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ? "

Tous les participants ont convenu que les compétences proposées sont pertinentes pour la certification et nécessaires pour le profil professionnel proposé.

Un participant a mentionné que cette certification pourrait s'adresser à 2 profils différents : les professionnels enseignants et non enseignants dans des contextes éducatifs. Les professionnels de l'enseignement pourraient améliorer leurs connaissances sur l'inclusion et l'accessibilité.

Les professionnels non-enseignants dans les contextes éducatifs pourraient fournir un soutien à tous les enseignants en termes de diversité et d'inclusion.

Plusieurs participants ont indiqué qu'en termes d'accessibilité, ils ne reçoivent qu'une communication minimale informant qu'un apprenant a un handicap, sans aucune spécification et/ou instruction sur les besoins de l'apprenant.

Un participant a déclaré : "Je comprends la diversité, mais je ne la connais pas. J'ai besoin de savoir où trouver des informations spécifiques pour couvrir les besoins de l'apprenant." En outre, plusieurs participants pensent qu'il faut réaliser un diagnostic initial au niveau du groupe sur la diversité et les besoins d'accessibilité. Cela permettrait d'identifier, de hiérarchiser et de couvrir les différents besoins en matière d'inclusion et d'accessibilité, tant au niveau du groupe qu'au niveau personnel.

Après cette première discussion sur les compétences, une deuxième question a été posée : "Quels aspects devraient être incorporés dans une nouvelle formation pour le profil « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ? ". La discussion a été structurée autour de chaque compétence et les résultats sont présentés ci-après.

Pour la compétence 1 "Comprendre la diversité dans l'enseignement en ligne", tous les participants ont mentionné que cette compétence devrait être axée sur la compréhension des besoins et des contextes des apprenants, et non sur l'application de pratiques inclusives et accessibles.

Les participants ont également souligné la nécessité d'informer tous les apprenants sur la diversité pour améliorer l'inclusion de **tous** les apprenants.

Enfin, un participant a souligné la nécessité de mieux comprendre les besoins du groupe en général, et les besoins spécifiques de chaque apprenant. Dans ce but, sous la catégorie "classe inclusive", il serait bon d'introduire un guide sur la façon de planifier efficacement un "espace de mentorat" pour renforcer efficacement la relation "enseignant-apprenant".

Pour la compétence 2 "Planifier et évaluer l'accessibilité de l'enseignement en ligne", tous les participants ont mentionné la nécessité de faire la différence entre les mesures d'adaptation individuelles, davantage liées aux questions techniques, et les mesures d'adaptation liées aux programmes d'enseignement.

Plusieurs participants ont mentionné que la seule information qu'ils reçoivent est le niveau de handicap, qui en Espagne peut aller de 33% à 100%, mais aucune information n'est fournie sur le handicap spécifique.

Ce fait peut être très problématique pour les handicaps non visibles, davantage liés à des problèmes cognitifs. Les handicaps sensoriels sont plus visuels et les organisations d'utilisateurs, comme ONCE (Espagne), fournissent une assistance à ces types d'apprenants.

Dans le cas de handicaps non visibles ou non documentés, comme la dyslexie ou les troubles de l'anxiété, aucune information n'est fournie et aucune orientation donnée. Par conséquent, les deux types de handicaps doivent être pris en compte.

En outre, il a été mentionné que des informations pertinentes sur la législation spécifique sur l'accessibilité serait très bénéfique afin d'informer les professionnels de l'enseignement sur le cadre législatif.

Pour la compétence 3 "Concevoir et créer des supports de cours accessibles dans l'enseignement en ligne", tous les participants ont convenu de la nécessité de fournir un guide/outil à mettre en œuvre conformément au cadre législatif qui sera introduit dans la compétence 1.

Plusieurs participants ont mentionné la nécessité de fournir différents cas d'utilisation qui pourraient servir de base à la conception et à la création de supports de cours accessibles.

Pour la compétence 4 "Gérer la diversité dans l'enseignement en ligne", tous les participants ont convenu de la nécessité de permettre aux apprenants de s'exprimer sous différentes formes.

Dans le cadre de l'"évaluation inclusive", certains participants ont mentionné la nécessité de personnaliser les délais et les formats de livraison des devoirs au lieu de les rendre flexibles. La raison en est que les apprenants souffrant d'un handicap, comme Asperger, sont plus à l'aise lorsque des instructions spécifiques sont fournies.

En outre, il faut établir un lien étroit avec le service spécifique qui s'occupe des apprenants handicapés, pour s'assurer que les enseignants reçoivent des informations et des conseils appropriés sur les besoins de ces publics et sur les solutions possibles pour améliorer l'inclusion et l'accessibilité.

Après cette deuxième question, une liste des différents services d'accessibilité a été fournie et les participants ont discuté de la question "Quels services d'accessibilité faut-il inclure dans l'enseignement en ligne ?"

En premier lieu, les participants ont mentionné la nécessité de différencier l'enseignement synchrone et asynchrone, car les services d'accessibilité pour chaque format sont différents.

Un participant a mentionné que dans certains cas, l'ajout de trop de services d'accessibilité pourrait être contre-productif. Idéalement, les services d'accessibilité devraient être personnalisés en fonction des besoins des apprenants.

Enfin, il a également été mentionné que les services d'accessibilité ne devraient pas seulement être pris en compte pour le développement de la classe et du matériel, mais aussi lors du retour d'information aux apprenants (par exemple, le retour d'information via un podcast).

La dernière question posée aux participants concernait le profil professionnel et la certification. Dans ce but, il leur a été demandé " Quelle est la valeur ajoutée d'être un « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ?

Tous les participants ont mentionné qu'une certification apporterait une valeur ajoutée à un travail qui, dans la plupart des cas, est effectué sur une base volontaire. Ils croient également à la nécessité et l'intérêt de la certification proposée.

Enfin, les participants ont souligné que toutes les institutions devraient avoir un formateur certifié en formation à distance accessible et inclusive afin de garantir la qualité du matériel pédagogique.

4.3.2. Retour d'expérience enseignants – groupe focus international

4.3.2.1. Données démographiques

Le groupe de discussion comptait 6 participants (4 femmes et 2 hommes).

Ils ont tous déclaré travailler actuellement dans les pays suivants : 1 en Irlande, 1 en Italie, 1 au Qatar, 2 en Espagne et 1 au Royaume-Uni.

Ils étaient tous des enseignants ayant une expérience de l'enseignement en ligne avant et pendant la COVID-19.

En termes de contexte éducatif, 2 participants enseignaient dans la formation professionnelle et 4 à l'université.

Tous les participants ont déclaré avoir de l'expérience avec des apprenants handicapés et un participant a déclaré avoir un handicap.

4.3.2.2. Conclusions validées par le groupe de discussion

Après avoir présenté les compétences proposées, tous les participants ont répondu à la question suivante : " Les compétences proposées sont-elles intéressantes pour le profil « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ? "

Tous les participants conviennent que les compétences proposées sont pertinentes pour la certification et nécessaires pour le profil professionnel. Plusieurs participants ont indiqué qu'en raison de la COVID-19, l'année dernière, il y a eu un recrutement de technologues au niveau de l'organisation pour aider les enseignants à créer des matériels pour l'enseignement en ligne, mais il n'y a pas d'aide pour rassembler tous les matériels de classe. Ce commentaire corrobore les résultats recueillis lors de l'enquête en ligne, dans laquelle il est noté que le support technique reste un défi majeur pour l'enseignement en ligne, et que les enseignants ne disposent pas des compétences pour mettre en œuvre l'accessibilité.

Selon les participants, l'accessibilité devrait être une étape supplémentaire à inclure dans la formation à l'enseignement en ligne, et il existe un besoin d'informer les enseignants que l'ajout de l'accessibilité améliore la qualité globale du matériel d'enseignement et d'apprentissage, car elle est essentielle pour certains et bénéfique pour tous les apprenants.

Les participants ont aussi noté que certains handicaps cognitifs ne sont pas visibles. Il est donc important de couvrir non seulement les handicaps sensoriels (qui sont le plus souvent visibles), mais aussi les handicaps cognitifs qui sont moins visibles, et parfois non signalés.

Pendant la COVID-19, les handicaps cognitifs sont en augmentation.

Enfin, dans les classes en ligne où il n'y a pas de contact avec les apprenants, il est difficile de comprendre les problèmes d'accessibilité et/ou d'inclusion.

Dans le cadre de la compétence « Comprendre la diversité dans l'enseignement en ligne », il a été souligné la nécessité de fournir des conseils sur la manière d'offrir un enseignement inclusif en termes de langage inclusif.

Dans le cadre de la compétence « Planifier et évaluer l'accessibilité dans l'enseignement en ligne », il a été souligné la nécessité de fournir des conseils aux enseignants pour qu'ils puissent activer les fonctions d'accessibilité de la plate-forme utilisée.

Après cette première discussion sur les compétences, une deuxième question a été posée aux participants : "Quels aspects devraient être traités dans une nouvelle formation « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ?".

Compétence 1 : « Comprendre la diversité dans l'enseignement en ligne ». Des participants ont souligné la nécessité d'inclure "l'enseignement inclusif" dans cette compétence. Cela obligerait à préparer les cours à l'avance et à prendre en compte les différentes origines culturelles des apprenants. Un participant a soulevé un problème de terminologie concernant le terme "inclusion" et a proposé "universel", "utilisable", "pour tous".

Compétence 2 : « Planifier et évaluer l'accessibilité dans l'enseignement en ligne ». Plusieurs participants ont souligné que des "mesures d'accessibilité" devraient être prévues pour tous les apprenants, et pas seulement pour ceux qui ont des "handicaps déclarés/documentés", car certains handicaps ne sont pas visibles, et beaucoup d'étudiants ne connaissent pas leurs besoins. Les participants du Royaume-Uni, d'Irlande et d'Italie ont indiqué que, chez eux, les enseignants doivent fournir le matériel à l'avance aux apprenants. Cela aide les apprenants à suivre facilement le cours. Les enregistrements des sessions sont également très importants. Certains apprenants ont parfois une mauvaise connexion Internet. Les enregistrements garantissent que tous les apprenants reçoivent les mêmes informations.

Compétence 3 : « Concevoir et créer des supports de cours accessibles dans l'enseignement en ligne ». Plusieurs participants ont souligné que la plupart d'entre eux ne savent pas comment rendre les supports accessibles, et que des conseils pour connaître les caractéristiques d'accessibilité de la plateforme sont vraiment nécessaires. Le participant du Royaume-Uni a indiqué que dans son institution, les supports de cours sont téléchargés sur une plateforme qui vérifie l'accessibilité et fournit un feu de signalisation (vert, orange, rouge). L'utilisation de ce feu de signalisation est une bonne solution pour garantir que des "supports de cours accessibles" sont fournis.

Compétence 4 : « Gérer la diversité dans l'enseignement en ligne ».

Certains participants ont indiqué que dans leurs institutions, ils ont des évaluations internes et externes pour s'assurer que les matériels prennent en compte l'inclusion et l'accessibilité.

Un participant a soulevé le problème des enseignants qui ne travaillent que quelques heures. Ce fait complique le fait que la diversité et l'accessibilité soient fournies de manière homogène dans tous les cours.

Après cette deuxième question, une liste des différents services d'accessibilité a été fournie et les participants ont été invités à discuter de " Quels services d'accessibilité devraient être inclus dans l'enseignement en ligne ? ". Réponses :

Tous les participants pensent que la fourniture de transcriptions des documents de cours est une mesure d'accessibilité très appréciée par tous les étudiants. Dans certains établissements, cette pratique est obligatoire. En outre, en raison de la nouvelle législation sur l'accessibilité, les services d'accessibilité dans l'enseignement deviendront obligatoires dans les prochaines années. Enfin, l'utilisation de différents outils, tels que les systèmes de reconnaissance automatique de la parole, peuvent servir de point de départ pour fournir des transcriptions et/ou des sous-titres/des légendes.

La dernière question posée aux participants concernait le profil de l'emploi et la certification. Dans ce but, il leur a été demandé " Quelle est la valeur ajoutée d'être un « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ?

Tous les participants ont reconnu la nécessité et l'intérêt de la certification proposée. Un participant d'Espagne a souligné qu'il existe plusieurs initiatives au niveau européen pour former les enseignants à la culture numérique, et que cette certification pourrait être considérée comme faisant partie d'une telle formation.

4.3.3. Retour d'expérience enseignants – groupe focus français

4.3.3.1. Données démographiques

Le groupe focus comptait 9 participants (7 femmes et 2 hommes).

Ils travaillaient dans les pays suivants : 1 en Estonie, 1 au Canada, 2 en Egypte, 1 dans l'île de la Réunion et 5 en France.

Tous étaient des enseignants ayant une expérience de l'enseignement en ligne avant et/ou pendant la COVID-19.

En termes de contexte éducatif, 2 participants enseignaient à l'université et 7 en formation professionnelle.

Sur la question du handicap, 8 participants sur 9 avaient de l'expérience avec les apprenants handicapés. 3 participants avaient un handicap.

4.3.3.2. Conclusions validées par le groupe de discussion

Après avoir présenté les compétences proposées, tous les participants ont répondu à la question suivante : " Les compétences proposées sont-elles intéressantes pour le profil « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ? ".

Tous les participants ont convenu que les compétences proposées étaient pertinentes pour la certification et nécessaires pour le profil professionnel. Certains participants ont souligné que l'aspect le plus important est que les apprenants aient accès à la plateforme et aux contenus, quel que soit leur handicap, officiellement reconnu ou pas.

Plusieurs participants ont indiqué que les compétence 1 "Comprendre la diversité dans l'enseignement en ligne" et 4 "Gérer la diversité dans la formation en ligne" étaient très liées et qu'elles pourraient être fusionnées.

Un participant a souligné que la compétence 1 devrait inclure des concepts de base liés aux personnes handicapées, à l'accessibilité, à l'inclusion et à l'adaptation. Un participant a exprimé ses préoccupations concernant la compétence 2 "Planifier et évaluer l'accessibilité dans l'enseignement en ligne", car dans certaines institutions, la planification de l'accessibilité est une tâche assignée à l'institution et non à l'enseignant.

D'un autre côté, le même participant a estimé que l'enseignant pourrait être formé à l'évaluation de l'accessibilité des plateformes/systèmes.

Enfin, plusieurs participants pensent que la compétence 3 "Concevoir et créer des supports de cours accessibles dans a formation en ligne" est essentielle.

Après cette première discussion sur les compétences, une deuxième question a été posée aux participants : "Quels aspects devraient être incorporés dans une nouvelle formation pour le profil « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ? ". Réponses :

Compétence 1 : « Comprendre la diversité dans l'enseignement en ligne ». Plusieurs participants pensent que lorsqu'on parle d'inclusion, on ne se rend pas forcément compte des difficultés rencontrées par les apprenants, et certains apprenants n'expriment pas leurs besoins.

Compétence 2 : « Planifier et évaluer l'accessibilité dans l'enseignement en ligne ». Plusieurs participants ont souligné que des "mesures d'accessibilité" devraient être prévues pour tous les apprenants, pas seulement pour ceux ayant des "handicaps déclarés/documentés", car certains handicaps ne sont pas visibles, et beaucoup d'étudiants ne connaissent pas leurs besoins. Des participants ont souligné, que dans la formation en ligne, il faut distinguer apprentissage synchrone et asynchrone, car les modes d'enseignement et les rythmes sont différents pour chaque formation en ligne.

Compétence 3 : « Concevoir et créer des supports de cours accessibles » dans l'enseignement en ligne. Tous les participants s'accordent à dire qu'il s'agit d'une compétence essentielle et que, pendant la COVID-19, la plupart des organisations n'ont pas suffisamment formé les enseignants à l'utilisation des plateformes LMS pour enseigner en ligne. Certains participants ont insisté sur la nécessité de se former aux fonctions d'accessibilité offertes par chaque plate-forme ou système en ligne.

Compétence 4 : « Gérer la diversité dans l'enseignement en ligne ». Un participant a souligné la nécessité de toujours adapter les évaluations aux personnes handicapées. Ce participant a dû préparer une évaluation pour le DELF (Diplôme d'études en langue française) pour un apprenant aveugle. Il n'existait pas de version de l'examen en braille. Ainsi, une partie de l'examen écrit a été supprimée. Il est donc important d'avoir une conception flexible pour évaluer les personnes ayant des besoins divers.

Après cette deuxième question, une liste des différents services d'accessibilité a été fournie et les participants ont discuté sur " Quels services d'accessibilité devraient être inclus dans l'enseignement en ligne ? ".

Tous les participants ont affirmé qu'il était pertinent de fournir différents types de services d'accessibilité en fonction des besoins des apprenants. Les participants ont indiqué que les services d'accessibilité, tels que les sous-titres ou les transcriptions du texte oral, sont essentiels pour certains, mais aussi bénéfiques pour tous, car les sous-titres et les transcriptions réduisent considérablement les barrières linguistiques. D'autre part, un participant a indiqué que la fourniture de ces services prend beaucoup de temps et que, très souvent, il n'est pas possible de fournir correctement des sous-titres et des transcriptions pour tous les contenus.

Les autres services d'accessibilité signalés sont la compatibilité du clavier et l'application de feuilles de style lors de la préparation de documents numériques, notamment pour répondre aux besoins des personnes aveugles ou malvoyantes. Ce service d'accessibilité aide également les personnes souffrant de handicaps cognitifs.

Enfin, l'utilisation de polices de caractères sans empattement, telles que Luciole, a été spécifiquement mentionnée pour répondre aux besoins des personnes atteintes de dyslexie, et est conforme aux directives du « Facile à lire et à comprendre » et du « Langage clair ».

La dernière question posée aux participants concernait la certification « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive ». Dans ce but, il leur a été demandé " Quelle est la valeur ajoutée d'être « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive » ?

Tous les participants ont reconnu la nécessité et l'intérêt de la certification proposée. Plusieurs participants ont convenu qu'un enseignant possédant cette certification pourrait être désigné comme point de contact au sein d'une organisation d'enseignement, afin d'aider les professionnels de l'enseignement à aborder toute question problématique liée à l'inclusion et à l'accessibilité dans l'enseignement en ligne.

Même si, en France, la présence d'un point de contact pour les personnes handicapées est normalement obligatoire, les besoins des apprenants ne sont pas toujours détectés ou traités correctement.

Une valeur ajoutée supplémentaire serait que les professionnels de l'enseignement en apprennent davantage sur les handicaps et appliquent des techniques et des pratiques d'enseignement inclusives et accessibles.

Un participant a mentionné qu'au Québec, il existe des centres d'aide pour les apprenants handicapés. Habituellement, les professionnels de l'enseignement redirigent la charge des services d'accessibilité vers ces centres. La personne certifiée pourrait aider à éviter la dissociation des besoins d'accessibilité des apprenants, et fournir une approche plus efficace en termes d'inclusion et d'accessibilité.

4.3.4 Conclusions des groupes focus

Les groupes de discussion ont permis d'obtenir une vision approfondie des besoins et des défis actuels de l'enseignement en ligne en termes d'inclusion et d'accessibilité du point de vue des enseignants.

Grâce à la COVID-19, des technologues ont été recrutés dans des structures pour aider les enseignants à créer des contenus pour la formation en ligne, mais il n'existe pas d'aide spécifique pour rassembler tous les supports de cours. Ce fait corrobore les résultats de l'enquête en ligne : le support technique disponible reste un défi majeur pour l'enseignement en ligne. Les enseignants ne disposent pas des compétences pour mettre en œuvre les fonctions d'accessibilité.

Souvent, les enseignants ne reçoivent qu'une communication minimale sur le handicap d'un apprenant, sans indications spécifiques sur ses besoins. En outre, tous les handicaps ne sont pas visibles comme certains handicaps cognitifs. Par conséquent, les efforts déployés dans le cadre du projet IDE@ ne doivent pas seulement couvrir les handicaps sensoriels (le plus souvent signalés et visibles), mais aussi les handicaps cognitifs, moins visibles et, dans la plupart des cas, pas documentés et difficiles à traiter.

Selon l'enquête menée par Active Minds en avril 2020 auprès de 2086 collégiens sur l'impact de la COVID-19 sur leur santé mentale, 80% ont déclaré que la COVID-19 avait eu un impact négatif sur leur santé mentale (stress, anxiété). Les recommandations de cette étude sur la santé mentale des étudiants pendant et après la pandémie mettent l'accent sur les compétences non techniques, comme l'empathie, la compassion, la communication, la compréhension et la prise en compte des problèmes des étudiants.

Cette recommandation confirme les commentaires des groupes de discussion. Ainsi l'établissement d'un diagnostic initial au niveau du groupe sur la diversité et les besoins d'accessibilité permettraient d'identifier, classer et couvrir les différents besoins du groupe et de l'individu dès le départ.

Pour les compétences, tous les participants pensent que les compétences proposées pour la certification sont pertinentes et nécessaires pour l'enseignement. On peut donc affirmer que les 4 compétences principales ont été validées du point de vue des enseignants.

Cependant, un examen attentif des commentaires sur les compétences montre que de nouveaux aspects doivent être pris en compte lors de la création des compétences spécifiques pour le nouveau profil professionnel « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive ».

Voici les différents aspects à prendre en compte pour chacune des compétences proposées :

Compétence 1 : " Comprendre la diversité dans l'enseignement en ligne ", doit porter sur la compréhension des concepts liés à la diversité tels que l'accessibilité, la diversité, l'inclusion et la conception universelle afin de mieux connaître les besoins de tous les apprenants.

L'enseignement inclusif en termes de langage inclusif pourrait également intégrer cette compétence. A cet effet, la création de "cartes contextuelles" avec des témoignages d'apprenants aux handicaps visibles et non visibles qui décrivent leurs besoins, pourrait s'avérer utile aux enseignants pour mieux comprendre les besoins de tous les apprenants.

Compétence 2 : "Planifier et évaluer l'accessibilité dans l'enseignement en ligne", devrait fournir des conseils sur l'accessibilité pour répondre aux besoins de tous les apprenants, et pas seulement à ceux qui ont des handicaps « déclarés/documentés » ou visuels.

À cet égard, des informations concernant la législation actuelle sur l'accessibilité devraient être incluses.

En outre, la création d'un référentiel contenant des recommandations, des outils et des bonnes pratiques en matière d'accessibilité doit être prévue.

Compétence 3 : "Concevoir et créer des supports de cours en ligne accessibles", devrait être une boîte à outils pour démarrer avec l'accessibilité, avec des conseils pour les enseignants sur la façon d'activer les différentes fonctions d'accessibilité disponibles pour l'enseignement en ligne synchrone et asynchrone. De plus, les avantages des services d'accessibilité pour couvrir les besoins divers des apprenants pourraient être inclus.

Compétence 4 : "Gérer la diversité dans l'enseignement en ligne", devrait permettre aux apprenants de s'exprimer de différentes manières.

La création d'un "espace de mentorat" spécifique permettant à chaque apprenant d'exprimer ses besoins pourrait renforcer la relation "enseignants-apprenants". Dans le cadre de cette compétence, un guide (ou un protocole) de communication avec les acteurs concernés par l'accessibilité et l'inclusion devrait être fourni. Les participants ont aussi dit qu'il faudrait adapter la progression de la classe en ligne en fonction du format synchrone ou asynchrone.

Enfin, des commentaires suggèrent que la certification s'adresse aux 2 profils différents d'un contexte éducatif : des enseignants et des non enseignants.

D'un côté, les enseignants pourraient accroître leurs connaissances sur l'inclusion et l'accessibilité. De l'autre, les non-enseignants pourraient apporter leur soutien aux enseignants pour la diversité et l'inclusion.

5. Résultats

Aujourd'hui, la réglementation concernant l'accessibilité et les pratiques d'enseignement inclusives est présente dans tous les pays européens, puisqu'il existe un cadre législatif. C'est également le cas dans la plupart des pays non européens, comme le Canada, le Royaume-Uni et les États-Unis. Pourtant, la fourniture et le niveau de maturité des services d'accessibilité et des pratiques d'enseignement inclusives dans les différents établissements d'enseignement sont très fragmentés.

Dans certains pays comme l'Irlande, le Royaume-Uni et les États-Unis, il est fortement recommandé, voire obligatoire dans certains établissements, de fournir un relevé de notes aux apprenants. Ce n'est pas le cas dans d'autres pays, comme la France, l'Espagne ou l'Italie.

Par conséquent, un manque de terrain d'entente et un besoin de partager les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage accessibles et inclusifs en ligne peuvent être identifiés dans les différents États membres de l'UE.

Les résultats discutés dans ce rapport contribuent à l'objectif global du projet IDE@ d'établir le profil professionnel et les compétences d'un « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive ». Cet objectif est atteint en fournissant un aperçu des pratiques actuelles d'enseignement à distance du point de vue des professionnels de l'enseignement liés à l'enseignement en ligne dans différents pays, en identifiant les lacunes et les bonnes pratiques.

Ces résultats alimentent directement les étapes suivantes du projet, notamment la définition et l'évaluation des compétences requises d'un « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive ». En outre, les résultats confirment le besoin et l'intérêt manifeste pour la certification proposée. En bref, il existe un marché pour la formation développée dans le cadre des étapes ultérieures du projet IDE@.

6. Prochaines étapes

Les résultats discutés dans ce rapport contribuent à l'objectif global du projet IDE@ d'établir le profil professionnel d'un « Formateur pour une formation à distance accessible et inclusive ».

7. Dissémination

Les travaux menés pour cette IO ont fait l'objet d'une présentation et d'un rapport lors de :

Mai 2021 : eNEM (Plataforma de Tecnologías Multimedia y Contenidos Digitales) en espagnol <https://enem.ametic.es/proyectos/>

Juillet 2021 : Présentation à la conférence internationale AVANCA | CINEMA 2022 Cinema - Art, Technology, Communication (en ligne au Portugal) : <https://www.avanca.org/EN/inicio.php>

Publication d'un document de recherche : "Former les professionnels pour améliorer l'accessibilité des médias".

Nov.2021 : Présentation d'un poster au Congrès international de l'innovation pédagogique et de la recherche dans l'enseignement supérieur (CIDICO) (en ligne) : <https://cidico.es/>. Présentation au séminaire LifeLong Learning.

Présentation à la conférence UDeL (en ligne) <https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2019/01/Short-agenda-UDeL-Conference.pdf>

Février 2022 : Présentation à la conférence Unlimited3 ! Innovation for access : Nouvelles interactions (en ligne)

<https://www.opentoegankelijk.be/en/activities/unlimited-3-innovation-for-access-new-interactions>

8. Annexe I : Liste des compétences du « Référentiel de compétences du formateur pour une formation à distance accessible et inclusive »

Unités	Éléments / compétences	
Comprendre les notions d'accessibilité et de diversité pour la formation à distance	E1	Identifier les critères d'accessibilité pour la formation à distance
	E2	Identifier les facteurs de variabilité chez les apprenants et leurs conséquences sur la formation à distance
Planifier et évaluer l'accessibilité de la formation à distance	E1	Concevoir une formation à distance adaptée et accessible
	E2	Evaluer l'accessibilité de la formation à distance
Concevoir et créer des contenus de formation en ligne accessibles	E1	Créer des contenus de formation en ligne accessibles
	E2	Concevoir un parcours de formation à distance accessible
Accompagner la diversité des publics en formation à distance	E1	Organiser la présence à distance
	E2	Interagir avec les apprenants

9. Annexe II - Enquête en ligne (version française)

Ci-joint au présent rapport, une version PDF du questionnaire.

10. Annexe III - Formulaire de consentement (version française)

Formulaire de consentement éclairé (18 ans et plus)

Nom du projet de recherche : IDE@

Veuillez lire attentivement ce formulaire avant de participer à cette étude.

- **Identification** : Chercheurs en charge du focus group Estella Oncins, Chercheur et enseignante à l'Université Autonome de Barcelone (UAB)
Maria Machuca, Chercheur et enseignante à l'UAB
Mail address: estella.oncins@uab.cat

- **Objectif de la recherche** : Ide@ is a ERASMUS+ project with 5 partners:
 - KOENA (FR)
 - GIP-FCIP de l'académie de Créteil (FR)
 - Université TELUQ (CA)
 - Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, ES)
 - European Certification & Qualification association (ECQA, Austria)

Le projet veut tirer les leçons de la crise du COVID, des blocages associés dans chaque pays et du passage massif à l'apprentissage en ligne pour rassembler les meilleures pratiques d'accessibilité numérique. Le but du projet est de former les équipes éducatives à la formation à distance à une méthode pédagogique efficace, accessible et inclusive avec des outils appropriés et des parcours de formation pertinents pour assurer l'inclusion de tous les apprenants.

- **Ce qu'implique votre participation à l'étude.** La participation au groupe de discussion se fera par vidéoconférence. 2 ou 3 membres de l'équipe de recherche Koena seront présents lors de la réunion. Le participant devra répondre oralement aux questions et en discuter avec les autres participants. Votre collaboration est un élément important de la réussite de ce projet et nous vous remercions d'avoir accepté d'y participer.

- **Durée.** Le groupe de discussion durera environ 90 minutes.
- **Risques et avantages.** Votre participation ne présente aucun risque, d'aucune sorte.

- **Confidentialité.** Si vous acceptez de participer, votre identité restera confidentielle. Des pseudonymes seront toujours utilisés pour identifier les participants dans les notes prises pendant la réunion. Ce formulaire de consentement éclairé sera conservé en lieu sûr par les chercheurs principaux et sera supprimé cinq ans après la fin du projet, soit le 28/02/2028. Lorsque le projet sera terminé et toutes les données analysées, toutes les notes et observations prises par les chercheurs seront anonymisées et resteront à la disposition des chercheurs de l'UAB.

- **Participation volontaire.** La participation à cette étude est entièrement volontaire. Il n'y a aucune pénalité si vous ne voulez pas participer.

- **Droit de retrait de l'étude.** Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment sans avoir à vous expliquer et sans conséquences négatives : il suffit de nous le dire par tout moyen de communication.

Vous pouvez exercer votre droit de retrait conformément au règlement général européen sur la protection des données (RGPD) en envoyant une demande à Estella Oncins, Université Autonome de Barcelone, avec une copie de votre carte d'identité jointe au courrier.

Vous pouvez également déposer une plainte auprès de la Commission Nationale Informatique et Libertés (CNIL) à l'adresse suivante :

<https://www.cnil.fr/>.

- **Publication ultérieure / réutilisation / autre analyse des données de base et durée de conservation**

Les résultats anonymisés du focus group seront utilisés dans les rapports produits et publiés pour le projet IDE@. Pendant cette période, les données ne seront pas utilisées par d'autres organisations que les partenaires du projet IDE@.

Cinq ans après la fin du projet, les données de recherche seront anonymisées et mises à la disposition d'autres chercheurs. Les identifiants personnels seront supprimés. Sinon, les informations peuvent rester confidentielles moyennant un accord juridique - ne donnant accès qu'aux chercheurs qui signent ce formulaire de consentement.

- **Personne de contact.** Pour toute question supplémentaire sur vos droits en tant que participant à la recherche et l'organisation du groupe de discussion, vous pouvez contacter Estella Oncins à l'adresse : estella.oncins@uab.cat pour demander plus d'informations sur le projet et ses résultats.

- **Consentement**

- J'accepte de participer au groupe de discussion et j'ai reçu une copie de ce formulaire de consentement.
- J'ai lu les informations expliquant le projet de recherche et j'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles j'ai reçu des réponses satisfaisantes.
- Je comprends que les informations anonymisées de ce projet peuvent être mises à la disposition d'autres chercheurs après la fin du projet.
- Je consens à ce que mes contributions soient citées sans que mon nom soit mentionné.
- Je consens à l'utilisation de mes contributions à des fins de diffusion scientifique, à la condition que des mesures soient prises pour protéger ma vie privée.



Erasmus+



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



GIP FCIP
ACADÉMIE DE CRÉTEIL

kozna

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

