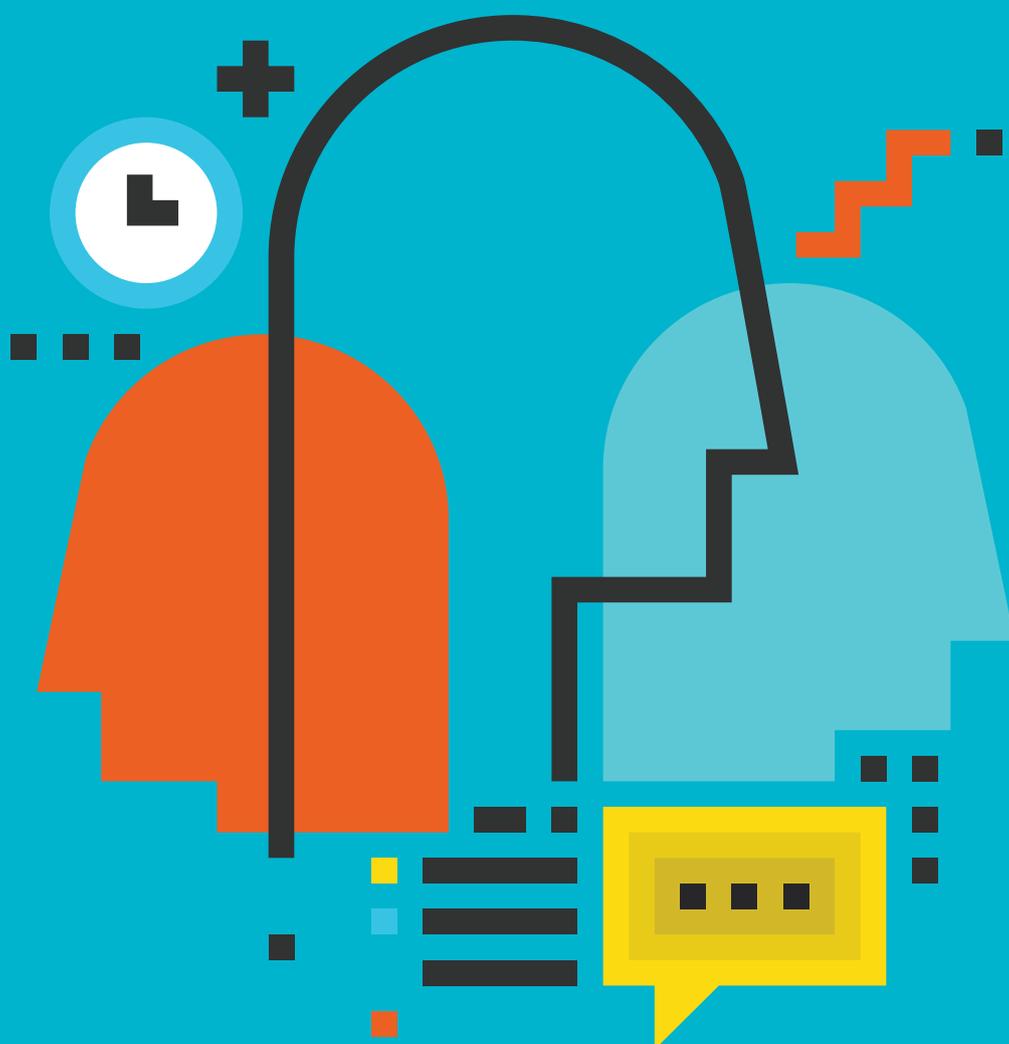


LEARNING ZONE GUIDE:

Faciliter l'apprentissage des langues pour les adultes migrants dans le pays hôte



LEARNINGZONE

Auteurs:

Alice Jury
 Ekaterina Sherer
 Elena-Gabriela David
 Mafalda Morganti

LEARNINGZONE

Contributeurs:

Ana Ruiz Alba
 Antonia Lorente Viches
 Francisco Garcia Rodríguez
 Juana Garcia Pérez-Castejón
 Laura Selvaggi
 Nicola Graziano Pica
 Valentina Barbu
 Andrea Messori
 Stefania Favorito

Éditeur:

Alice Jury

Traducteur :

Fabrice Wurtz

Cette publication a été développée dans le cadre du projet "Learning Zone: Appliquer des stratégies d'éducation non-formelle au contexte formel pour faciliter l'intégration des personnes migrantes ou réfugiées récemment arrivées" - Projet No: 2016-1-ES01-KA204-025415.



Centro de Educación de Adultos
 "Alto Guadalentín"
 C/ Juan Antonio Dimas, 3
 30800 - Lorca (Murcia)
 Tlf: 968443727
www.altoguadalentin.es 



Co-funded by the
 Erasmus+ Programme
 of the European Union

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission européenne n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues

June 2018



GUIDE LEARNING ZONE :

FACILITER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES POUR LES ADULTES MIGRANTS DANS LE PAYS HÔTE

INTRODUCTION	6
CONTENU DU GUIDE	8
CHAPITRE 1 : LA DIVERSITE AU SEIN D'UN GROUPE D'APPRENANTS	12
INTRODUCTION	12
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE	12
I. Connaître ses apprenants : évaluation initiale	13
II. Répertoire linguistique des apprenants	17
1. Identifier les compétences plurilingues des apprenants	17
2. Identifier le répertoire linguistique	18
3. Approfondir les composantes du langage	18
III. Comment gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe	20
QUESTIONS DE REFLEXION	20
BIBLIOGRAPHIE	21
CHAPITRE 2 : L'EDUCATION NON-FORMELLE ET L'EDUCATION DES ADULTES	22
INTRODUCTION	22
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE	22
I. Les approches d'éducation non-formelle auprès d'adultes migrants apprenants	23
1. Caractéristiques principales des adultes migrants apprenants	24
2. Les approches et principes de l'éducation non-formelle des adultes migrants apprenants	24
II. De l'enseignant au facilitateur	25
QUESTIONS DE REFLEXION	27
BIBLIOGRAPHIE	27
CHAPITRE 3 : FAVORISER UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SECURISANT	28
INTRODUCTION	28
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE	28
I. Qu'est-ce qu'un espace d'apprentissage sécurisant ?	29
1. Dynamiques de groupe	30
2. Zones d'apprentissage	31
II. La communication comme outil pour la création d'un espace sécurisant	32
QUESTIONS DE REFLEXION	34
BIBLIOGRAPHIE	35
CHAPITRE 4 : ABORDER L'INTERCULTURALITE	36
INTRODUCTION	36
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE	36
I. Qu'est-ce que la culture ?	37
1. Qu'est-ce que le multiculturalisme ?	38
2. Qu'est-ce que l'interculturalité ?	38
3. Gestion de la diversité culturelle	39
II. L'éducation à la diversité	39
1. Besoins	40
2. Motivations	40
3. Identités	41
4. Période et phases d'intégration	42
III. Communication interculturelle	43
1. Comparaison de l'enculturation et de l'acculturation	43
2. Impact de la culture sur la communication interpersonnelle	44
3. I. Qu'est-ce que la sensibilité culturelle ?	45
QUESTIONS DE REFLEXION	46
BIBLIOGRAPHIE	47

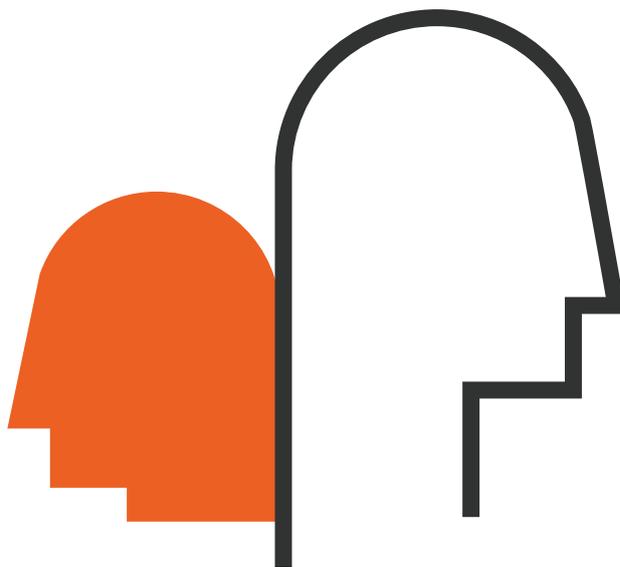
CHAPITRE 5 : FACILITER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DANS UN CONTEXTE IMMERSIF	48
INTRODUCTION	48
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE	48
I. Thèmes principaux pour l'apprentissage d'une langue dans le pays d'accueil	49
II. Comment aborder ces thèmes en classe	50
1. Méthodes basées sur l'apprentissage en immersion dans le pays d'accueil	50
2. Poser les limites de son implication personnelle	52
Conclusion	52
QUESTIONS DE REFLEXION	52
REFERENCES	53
CHAPITRE 6 : DEVENIR UN MEMBRE ACTIF AU SEIN DE LA VIE SOCIALE LOCALE	54
INTRODUCTION	54
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE	54
I. A propos du concept de « bonnes pratiques »	55
II. Exemples de bonnes pratiques	56
1. Idées	56
2. Pratiques	57
3. Outils pédagogiques et didactiques	58
4. Approches méthodologiques	59
QUESTIONS DE REFLEXION	60
BIBLIOGRAPHIE	61
REFERENCES	61
LEXIQUE	62
BOITE A OUTILS	
LE FILTRE SONORE	66
LA PHRASE EN MOUVEMENT	67
REPERER LES SIMILARITES ET DECOUVRIR LA DIVERSITE	68
KNYSNA BLUE	69
THEATRE PAR TACHES	70
CARTOGRAPHIER LA VILLE	71
LA FETE DES PRENOMS	72
SE PRESENTER EN DIFFERENTES LANGUES	73
REGLEMENT DU GROUPE	74
L'ARBRE DES STEREOTYPES	75
À PROPOS DE MOI	76

INTRODUCTION

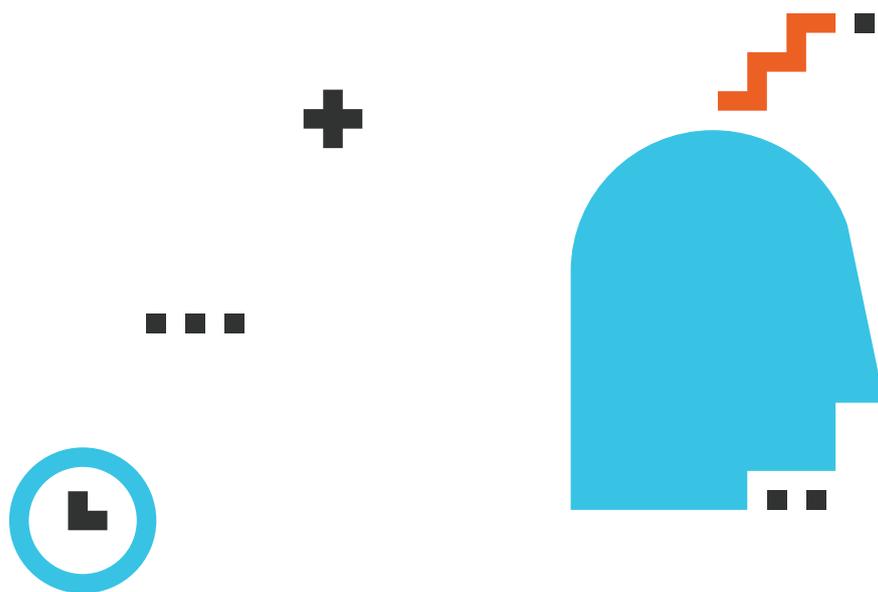
L'ÉQUIPE DE LEARNING ZONE EST HEUREUSE DE VOUS PRÉSENTER CE GUIDE SPÉCIALEMENT CONÇU PAR DES FACILITATEURS QUI PROPOSENT UN SOUTIEN LINGUISTIQUE AUX ADULTES MIGRANTS ET AUX RÉFUGIÉS. IL S'AGIT DE L'UN DES PREMIERS ABOUTISSEMENTS DE NOTRE PARTENARIAT STRATÉGIQUE INTITULÉ «LEARNING ZONE».

Ce projet a été conçu dans un contexte où nous observons d'une part un accroissement de la migration motivée par les guerres, les catastrophes et la pauvreté. D'autre part, nous observons une augmentation de l'hostilité d'une fraction de la population envers les migrants et les réfugiés, notamment s'ils sont de religion musulmane (islamophobie). Une des solutions pour résoudre ce problème est d'aider les réfugiés et les personnes migrantes à s'adapter rapidement au pays hôte à travers des cours de langues et de culture spécialement conçus à cet effet et enseignés par des éducateurs, des professeurs et des bénévoles. Nous pensons que ces enseignements sont un moyen efficace de leur donner accès à un grand nombre de méthodologies non-formelles et à des compétences clés dans un contexte «d'apprentissage tout au long de la vie». Par ailleurs, à travers les cours de langues, ce type de projet permet à la société européenne d'envoyer un message de paix et de coexistence pacifique.

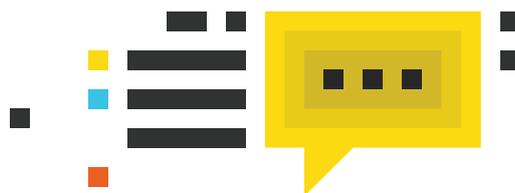
L'objectif du projet « Learning Zone » est de développer une stratégie pédagogique qui permet de développer les compétences clés chez les personnes migrantes et réfugiés afin de faciliter leur intégration dans la société d'accueil. Les objectifs sont les suivants :



- 1.** Intégrer des outils de l'éducation non-formelle et une approche empirique dans les programmes d'enseignement proposés par les centres et organisations qui proposent un soutien linguistique à des adultes migrants.
- 2.** Identifier les besoins pédagogiques des migrants et des réfugiés nouvellement arrivés en leur donnant l'opportunité d'accéder aux institutions de formation pour adultes.
- 3.** Développer un MOOC (de l'anglais « massive open online course », c'est-à-dire un cours en ligne ouvert à tous) spécialement dédié aux formateurs et facilitateurs de langues afin de les aider à améliorer leurs compétences et ainsi accompagner les migrants et les réfugiés qui souhaitent s'adapter et s'intégrer dans la société d'accueil. migrants and refugees who are seeking to adapt and integrate themselves into the new surroundings of their host society.



Ce guide nous permet de réaliser les deux premiers objectifs de ce projet. Il s'adresse à toute personne impliquée dans l'accompagnement à l'apprentissage d'une langue seconde (langue du pays hôte) en proposant des parcours d'apprentissage pour les adultes migrants. Il a pour but de fournir des idées, des approches méthodologiques, des pratiques et outils pédagogiques permettant d'intégrer la dimension d'apprentissage non-formelle et informelle dans l'enseignement des langues et dont l'objectif final est d'accompagner l'intégration des personnes migrantes dans la société d'accueil (au niveau local et européen).



Actuellement en Europe, il existe un grand nombre de modalités d'enseignement des langues permettant d'accompagner le parcours d'apprentissage des migrants. Par exemple, on trouve dans certains pays des cours officiels appuyés par le gouvernement pour lesquels les enseignants ont suivi une formation spécifique et obtenu une certification. Dans d'autres cas, des bénévoles accompagnent les migrants dans leur volonté d'intégration au sein de la communauté locale. Ce guide s'adresse à toutes les formatrices et tous les formateurs en langues, peu importe leurs modalités d'enseignement. Nous souhaitons introduire une approche qui s'appuie sur le concept de « facilitateur » ; il s'agit d'une personne qui encadre et facilite le processus d'apprentissage des langues. Par ailleurs, nous préférons employer le terme « apprenant » plutôt qu' « élève », car toutes les méthodes suggérées dans ce manuel sont « centrées sur l'apprenant » et se basent sur une responsabilité partagée entre le « facilitateur » et « l'apprenant ».

CONTENU DU GUIDE

CE GUIDE EST COMPOSÉ DE 6 CHAPITRES. CHAQUE CHAPITRE COMMENCE PAR UNE DÉFINITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET SE CONCLUT AVEC DES QUESTIONS DE RÉFLEXION. À LA FIN DU GUIDE SE TROUVE UN PETIT LEXIQUE DES TERMES EMPLOYÉS DANS LE TEXTE AINSI QU'UNE BIBLIOGRAPHIE. LE GUIDE EST CONÇU DE TELLE MANIÈRE QUE LE FACILITATEUR PUISSE INTÉGRER DE NOUVELLES IDÉES DANS SA PRATIQUE ACTUELLE AVEC LES MIGRANTS APPRENANTS ET LUI DONNE ACCÈS À DES DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES POUR POURSUIVRE SON APPRENTISSAGE EN AUTONOMIE. DE PLUS, À LA FIN DE CHAQUE CHAPITRE SE TROUVENT PLUSIEURS EXERCICES PRATIQUES À UTILISER EN SALLE DE CLASSE. TOUS CES EXERCICES ET CES ACTIVITÉS SONT ISSUS DU MOUVEMENT DE L'ÉDUCATION NON-FORMELLE MAIS ILS SONT PARFAITEMENT ADAPTABLES À DIFFÉRENTS TYPES DE CONTEXTES.

CHAPITRE 01:



EST DEDIE A LA DIVERSITE AU SEIN D'UN GROUPE D'«ADULTES MIGRANTS APPRENANTS» ET CONTIENT DES STRATEGIES PERMETTANT D'IDENTIFIER ET DE COMPRENDRE CETTE PLURALITE. IL CONTIENT EGALEMENT DES METHODES PERMETTANT DE DETERMINER LES BESOINS D'APPRENTISSAGE SPECIFIQUES DES APPRENANTS.

CHAPITRE 02:



EST DEDIE A L'ÉDUCATION «NON-FORMELLE» ET SA RELATION AVEC L'ANDRAGOGIE (L'ÉDUCATION DES ADULTES). IL DONNE UN APERÇU GLOBAL DES PRINCIPES ET APPROCHES POUVANT ÊTRE UTILISÉS AVEC DES MIGRANTS ET REFUGIÉS ADULTES. IL DÉFINIT ÉGALEMENT LE RÔLE DU FACILITATEUR AINSI QUE LES APPROCHES CENTRÉES SUR L'APPRENANT.

CHAPITRE 03:



EXPLORE LA MANIÈRE DE CRÉER UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SÉCURISANT QUI FAVORISE L'ACQUISITION D'UNE NOUVELLE LANGUE ET DE COMPÉTENCES INTERCULTURELLES. IL CONTIENT ÉGALEMENT DES STRATÉGIES DE MOTIVATION ET D'APPRENTISSAGE.



CHAPITRE 04 :



APPROFONDIT LE CONCEPT « D'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL » ET EXPLORE DIFFÉRENTES THÉORIES. IL DONNE ÉGALEMENT DES CONSEILS PRATIQUES SUR LA MANIÈRE D'ACCOMPAGNER LES APPRENANTS ET SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL.

CHAPITRE 05 :



ATTIRE L'ATTENTION SUR LES DIFFÉRENCES ENTRE ENSEIGNER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ET ENSEIGNER LA LANGUE DE LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL. IL FAIT RÉFÉRENCE À DES MÉTHODOLOGIES ET DES APPROCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET FOURNIT DES CONSEILS SUR LES POSSIBILITÉS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE EN IMMERSION.

CHAPITRE 06 :



DONNE DES IDÉES AUX FACILITATEURS SUR LES MOYENS DE MOTIVER LES APPRENANTS À AGIR AU SEIN DE LEURS NOUVELLES COMMUNAUTÉS. CES NOUVEAUX ENVIRONNEMENTS REPRÉSENTENT UNE RESSOURCE MAJEURE D'ACQUISITION DE LA LANGUE ET D'INTÉGRATION DES MIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS.

CE MANUEL A ÉTÉ CONÇU ET RÉDIGÉ PAR

UN PARTENARIAT ENTRE SIX ASSOCIATIONS IMPLANTÉES EN ESPAGNE, EN ITALIE ET EN FRANCE. LE PARTENARIAT EST CONSTITUÉ DES ASSOCIATIONS SUIVANTES :

- CEA Alto Guadalentin www.altoguadalentin.es
(centre d'éducation pour adulte- Espagne)
- CRI PACA www.illetterisme.org
(centre de ressources pour l'acquisition des compétences de bases – France)
- IsolaVerde www.isolaverdecoop.it
(Social Cooperative managing Hosting centres for asylum seekers – Italy)
- Cazalla Intercultural <http://cazalla-intercultural.org/>
(centre d'hébergement pour demandeurs d'asile – Italie)
- REPLAY Network <http://www.replaynet.eu/>
(Non-profit organization active in European projects- Italy)
- Hors Pistes <https://hors-pistes.org/>
(Association impliquée dans la gestion de projets européens- France)

Des auteurs venus d'horizons différents ont participé à la création de ce guide (enseignants de langues, linguistes, travailleurs sociaux, formateurs pour adultes, facilitateurs impliqués dans des activités d'éducation non-formelles...). Ce document est marqué par diverses influences, disciplines et approches théoriques. Pour s'adapter à la pluralité des situations, à la fois parmi ses auteurs et ses lecteurs, il adopte une approche globale de l'accompagnement à l'apprentissage des langues. C'est la raison pour laquelle ce document se différencie des manuels d'enseignement usuels : les activités proposées ne traitent pas spécifiquement de compétences linguistiques (telles que la grammaire, le vocabulaire ou des exercices de phonologie). Il s'agit plutôt d'accompagner les dynamiques de groupe, de sensibiliser à la diversité linguistique ou encore d'accompagner les apprenants à développer des compétences transversales telles que l'autonomie et les compétences interculturelles.

La dimension internationale et interdisciplinaire de ce projet a mené les auteurs à des discussions et des réflexions sur les différentes conceptions et approches de la facilitation linguistique. Nous vous invitons cordialement, chers lecteurs/chères lectrices, à participer à ce travail de réflexion durant votre lecture de ce document. Il comprend des témoignages, des études de cas issus de différentes situations d'apprentissage/d'enseignement et de différents pays, afin que vous puissiez vous inspirer de l'expérience de vos collègues actifs dans toute l'Europe. Tous les chapitres se clôturent sur des « questions de réflexion » qui guideront vos questionnements.

NOUS ESPÉRONS QUE CE GUIDE VOUS SERA UTILE POUR VOS COURS DE LANGUES ET VOUS DONNERA DE L'INSPIRATION AU QUOTIDIEN!

CHAPITRE 01:



LA DIVERSITÉ AU SEIN D'UN GROUPE D'APPRENANTS

INTRODUCTION

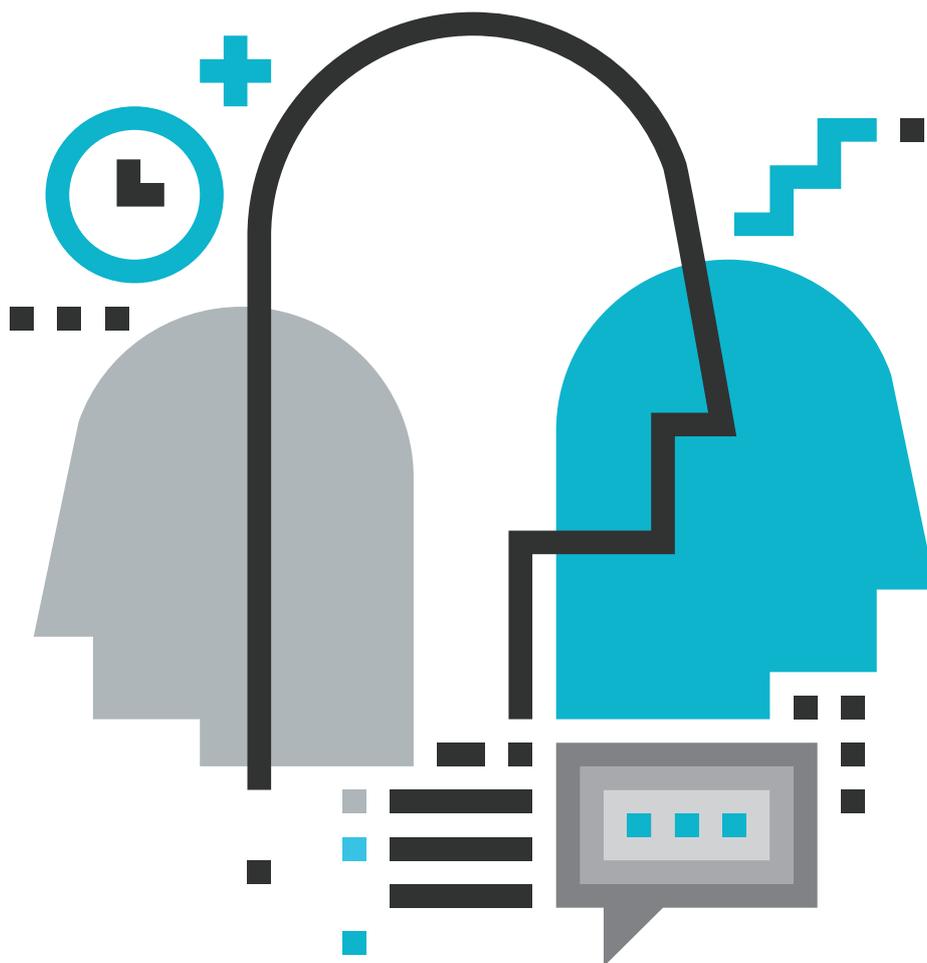
Quelle est la première chose qui vous vient à l'esprit lorsque vous entendez le mot « migrant » ? Ce terme a pris une place importante dans les médias et la sphère politique ces dernières années, occasionnant des polémiques et véhiculant des stéréotypes. Il est susceptible de porter une signification plus personnelle, propre à chaque personne selon son vécu et ainsi être chargé en émotion. Quoi qu'il en soit, il est loin d'avoir un sens neutre et les représentations liées à ce concept peuvent varier selon les individus. Dans ce chapitre, nous vous guiderons à développer une meilleure connaissance et compréhension de vos apprenants et à remettre en question vos propres représentations sur la migration. Vous trouverez aussi des ressources et des outils pour gérer la diversité au sein d'un groupe d'apprenants.

Ce chapitre d'ouverture constitue une base pour le reste du guide. Veuillez noter que la diversité existe aussi entre vous, lecteurs/lectrices. Selon vos qualifications et votre expérience, certaines informations pourront vous paraître évidentes ou bien ne pas correspondre à vos besoins, alors que d'autres seront une ressource utile. Ce chapitre peut être utilisé comme un index détaillé, il contient des références utiles pour les chapitres qui suivent.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous vous guiderons à travers les éléments suivants :

- Évaluer les besoins et les ressources des apprenants en prenant en compte les critères spécifiques et pertinents en lien avec les adultes migrants
- Réfléchir sur la procédure et la méthodologie d'évaluation et prendre en compte l'influence de votre propre histoire et de vos représentations.
- Explorer le concept de la diversité au niveau des composantes du langage (phonétique, sens, grammaire)
- Découvrir des activités non-formelles axées sur la prise de conscience de la diversité dans la classe
- Apprendre des méthodologies spécifiques pour gérer l'hétérogénéité dans la classe



I. CONNAÎTRE SES APPRENANTS : ÉVALUATION INITIALE

Lorsque nous souhaitons évaluer la diversité au sein d'un groupe d'apprenants, nous sommes tentés de penser au niveau de maîtrise de la langue. Cependant, les individus diffèrent les uns des autres de multiples façons; la diversité est régie par divers critères pouvant influencer l'enseignement. Au lieu de «catégoriser les personnes», ce chapitre vous permet de connaître les divers profils d'apprenants susceptibles de participer à vos cours ainsi que leurs particularités afin que vous adaptiez votre approche pédagogique à leurs besoins.

Vous trouverez un tableau sur ce thème ci-après : en fonction des critères d'évaluation, des exemples de questions seront proposés permettant une réflexion sur les besoins pédagogiques. Cette liste n'est pas exhaustive, mais couvre les thèmes associés à la didactique des langues et/ou à l'immigration. Posez-vous les questions suivantes durant la lecture de chaque critère : connaissez-vous réellement la situation de chacun de vos apprenants? Comment avez-vous évalué leur situation? Avez-vous utilisé des outils spécifiques pour effectuer votre évaluation? Posez-vous les questions suivantes, si vous souhaitez approfondir le sujet : êtes-vous sûr que l'idée que vous vous faites de la situation représente bien celle de l'apprenant? Avez-vous associé votre apprenant à un stéréotype? Si vous travaillez avec un groupe, par exemple au sein d'une classe, essayez d'imaginer si les critères sont soumis à la diversité (vos apprenants sont-ils dans une situation similaire ou sont-ils très différents par rapport à chaque critère?). Essayez d'imaginer les enjeux en lien avec l'hétérogénéité au sein d'un groupe et la manière dont vous pouvez les gérer.

Conseil : Vous pouvez également aborder le thème de la diversité en termes d'altérité : quelles sont les différences entre les apprenants à qui vous enseignez et le type d'apprenant que vous avez été ? Repensez à la dernière fois que vous avez appris une langue étrangère et consultez à nouveau tous ces critères pour observer les différences. Nous avons souvent tendance à enseigner de la manière dont on nous a enseigné les choses : si votre point de référence est une situation d'apprentissage au lycée, où les jeunes apprennent une langue étrangère sans être sûrs qu'ils vont un jour l'utiliser, vous trouverez un grand nombre de différences avec le cas d'adultes migrants apprenant la langue du pays hôte !

MOTIVATION D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

Quelles sont les motivations de l'apprenant quant à l'apprentissage de la langue ?
A-t-il/elle des objectifs spécifiques ? (Interagir avec la communauté locale, passer un entretien dans le cadre d'une procédure de demande d'asile, rechercher un emploi, passer son permis de conduire, etc.)
L'apprenant vient-il au cours par sa propre volonté ou a-t-il été redirigé par un tiers ?
L'apprenant a-t-il pour objectif de s'installer dans le pays ?

NIVEAU DE COMPÉTENCE DANS LA LANGUE

Êtes-vous en mesure d'évaluer le niveau de l'apprenant d'après le CECR ou d'autres cadres de référence ?
Quelles sont les compétences orales de l'apprenant en comparaison à ses compétences à l'écrit ?
L'apprenant parvient-il à interagir dans des situations informelles et formelles ?

NIVEAU D'ALPHABÉTISATION

L'apprenant sait-il lire et écrire dans la langue d'accueil ?
L'apprenant sait-il lire et écrire dans sa langue maternelle ou dans une autre langue ?
Est-il/elle familiarisé(e) avec l'alphabet latin ?
Vos méthodes pédagogiques sont-elles adaptées aux apprenants analphabètes ? Si tel n'est pas le cas, comment les adapter ?
Les informations concernant votre organisme/école/projet sont-elles accessibles aux apprenants analphabètes (horaires d'ouverture, congés, méthode pédagogique, procédure d'inscription, etc.) ?

AUTRES LANGUES

L'apprenant a-t-il déjà des compétences plurilingues avancées ? Cf. chapitre suivant
L'apprenant parle-t-il une langue qui possède des racines communes avec la langue d'accueil (par exemple, des connaissances en italien peuvent être utiles pour l'apprentissage du français et vice-versa) ?
Parlez-vous une langue que l'apprenant connaît également afin de pouvoir lui transmettre des informations complexes et détaillées (par exemple, l'anglais) ?

ÉDUCATION

L'apprenant a-t-il/elle été scolarisé(e) ? Quel est son niveau scolaire ? ou quel diplôme a-t-il/elle obtenu(e) ?
Est-il/elle familiarisé(e) avec l'environnement scolaire et les conventions établies dans le cadre de situations d'apprentissage d'une langue ?
A-t-il/elle déjà appris une langue étrangère à l'école ?

RYTHME ET STYLE D'APPRENTISSAGE

Quels sont les exercices favoris de l'apprenant(e) durant le cours de langue ?

A-t-il/elle besoin de prendre des notes ou d'entendre les mots à plusieurs reprises pour s'en souvenir ?

L'apprenant se sent-il à l'aise dans un cadre de travail « fictif » ou de « jeu de rôle » ?

RESSOURCES DISPONIBLES AU SEIN DE LA CLASSE

Quelles sont les ressources facilement accessibles aux apprenants durant le cours (par exemple, des dictionnaires, des posters sur le mur présentant des mémos de vocabulaire ou de grammaire) ?

Le Wi-Fi est-il disponible dans l'environnement d'apprentissage ? L'apprenant sait-il utiliser une application de traduction ?

Est-ce que des traducteurs ou des médiateurs (apprenants ayant un niveau plus avancé) sont présents dans la classe pour apporter du soutien aux débutants ?

RESSOURCES ET TEMPS DISPONIBLES HORS DE LA CLASSE POUR ÉTUDIER LA LANGUE

L'apprenant est-il autonome dans son apprentissage ? Comment parvient-il/elle étudier hors de la classe ? Apprend-il/elle à l'aide d'un manuel, une application mobile, un dictionnaire ?

Quel est son planning hebdomadaire ? Combien de temps peut-il/elle consacré(e) à l'apprentissage de langue hors de la classe ?

HISTOIRE PERSONNELLE, VIE PERSONNELLE

Quels thèmes sont susceptibles d'attirer l'attention de l'apprenant ? Quelles sont les références sur lesquelles il/elle peut s'appuyer ?

A-t-il/elle été sujet à des expériences traumatisantes ? Est-il/elle prêt(e) partager son histoire personnelle ? Dans quelles mesures ?

Dans quelles mesures votre méthode pédagogique emploie-t-elle des références à la vie et à l'histoire personnelle de l'apprenant ? Si le sujet est douloureux, disposez-vous d'alternatives ?

ARRIVÉE DANS LE PAYS HÔTE

Quels sont les motifs de la migration ? En quoi cela influence-t-il la motivation d'apprentissage de la langue locale ?

Depuis quand est-il/elle arrivé(e) dans le pays d'accueil ? Quand a-t-il/elle commencé à apprendre la langue ?

A-t-il/elle déjà vécu dans le pays pour une longue période sans parler la langue locale ? Si oui, quelles stratégies a-t-il/elle utilisées pour interagir avec les locaux ?

SITUATION ADMINISTRATIVE

Des problèmes administratifs/de papiers constituent-ils un obstacle à la présence aux cours (par exemple, documents nécessaires pour l'inscription) ?

La situation administrative de l'apprenant risque-t-elle d'engendrer son départ vers une autre ville/un autre pays et lui faire abandonner le cours de manière inattendue ?

SITUATION FINANCIÈRE

Des problèmes financiers constituent-ils un obstacle à la présence aux cours (par exemple, documents nécessaires pour l'inscription) ?

Des problèmes financiers sont-ils un obstacle à l'acquisition de ressources d'apprentissage et de fournitures (par exemple, l'achat d'un cahier, un dictionnaire, une connexion internet pour la traduction) ?

STRUCTURE FAMILIALE

L'apprenant a-t-il des obligations familiales constituant un obstacle à sa présence aux cours (par ex. garder ses enfants) ?

La famille de l'apprenant approuve-t-elle sa participation au cours ?

Est-ce qu'un membre de la famille est susceptible d'aider l'apprenant dans l'apprentissage de la langue ?

CERCLE SOCIAL

L'apprenant utilise-t-il la langue d'accueil avec son réseau social ?

La méthode pédagogique comprend-elle des « devoirs » tels que l'entraînement à des thèmes de conversation avec des amis hors de la classe ?

ÂGE

À quand remonte la dernière fois que l'apprenant a été sur les bancs de l'école (s'il/elle a été scolarisé(e)) ?

Les représentations culturelles relatives à l'âge sont-elles susceptibles d'influencer la dynamique de classe ? Quelle pourrait être la réaction de l'apprenant si quelqu'un de plus jeune lui enseigne la langue ?

GENRES

L'apprenant se sent-il à son aise dans un environnement d'apprentissage mixte ?

Certains thèmes de conversation peuvent-ils être tabous ou controversés ?

Les représentations culturelles relatives au genre sont-elles susceptibles d'avoir une influence sur la dynamique de la classe ?

PAYS D'ORIGINE, ETHNICITÉ, RELIGION

L'origine et la religion des apprenants peuvent-elles causer des conflits ?

L'apprenant est-il habitué à interagir dans des environnements multiculturels ?

Ces questions servent à orienter vos réflexions au sujet des apprenants, du processus d'évaluation initiale et des méthodes pédagogiques. Si vous débutez dans l'enseignement des langues et ne disposez pas d'outils d'évaluation, rassurez-vous, un grand nombre de ressources et d'outils sont déjà disponibles pour évaluer les apprenants au sein d'une classe. Vous trouverez les références à la fin du chapitre.

Comme vous pouvez le constater, un grand nombre de ces questions traitent de sujets sensibles. Ne vous attendez pas à évaluer tous les critères dès la première rencontre avec l'apprenant. Les informations qui permettront d'effectuer l'évaluation initiale vous parviendront au fur et à mesure, en développant une relation de confiance avec l'apprenant. Pour établir une relation de confiance au sein d'un groupe d'apprenant, il est important de créer un environnement d'apprentissage sécurisant (cf. chapitre III « favoriser un environnement d'apprentissage sécurisant »).

En prenant en compte les différents points mentionnés ci-dessus, vous allez sûrement beaucoup apprendre du milieu culturel de votre apprenant. Nous n'allons pas approfondir les différents aspects culturels dans ce chapitre, en effet, un chapitre est entièrement consacré à ce thème. Gardez à l'esprit que la connaissance du milieu culturel de vos apprenants constitue une information essentielle pour la création d'un environnement d'apprentissage sécurisant et pour l'accompagnement à l'apprentissage interculturel.

Toutefois, tous les aspects du processus d'apprentissage ne sont pas liés à la culture ou au milieu de l'apprenant. Certains éléments sont purement individuels, ils dépendent de la personnalité de chacun et de sa façon d'apprendre. Gardner (1983) décrit 8 styles d'apprentissages différents dans sa théorie des intelligences multiples (intelligence linguistique « capacité à utiliser et à comprendre les mots », l'intelligence logico-mathématique « en relation aux chiffres et au raisonnement » ; l'intelligence spatiale « intelligence en lien à l'image » ; l'intelligence corporelle-kinesthésique « au corps » ; l'intelligence musicale « en lien avec la musique » ; l'intelligence interpersonnelle « capacité de comprendre les autres » ; l'intelligence intra-personnelle « se comprendre soi-même » ; l'intelligence naturaliste « capacité à comprendre la nature ».) Le thème

des styles d'apprentissages sera développé dans le chapitre suivant (cf. chapitre II « L'éducation non-formelle et l'éducation des adultes »).

En apprenant à mieux connaître vos apprenants, vous pourrez être confronté à leurs problèmes (administratifs, financiers, hébergements, traumatismes, etc.) et vous serez peut-être tenté de les résoudre. Il est important que vous délimitiez clairement l'étendue de votre intervention en fonction de vos ressources et de votre expertise. Nous vous conseillons de vous créer un réseau de professionnels prenant en charge les problèmes qui dépassent les limites que vous vous êtes fixées (cf. chapitre V « Faciliter l'apprentissage de la langue dans un contexte immersif »).

Si vous réalisez que les apprenants ne bénéficient pas d'un cercle social étendu ou ont un manque d'interaction avec la communauté locale, vous pouvez vous inspirer du chapitre : Devenir un membre actif au sein de la vie sociale locale

Dans la partie suivante, nous approfondirons l'évaluation initiale le répertoire linguistique. Nous entrerons dans de plus amples détails en citant des exemples sur la façon d'évaluer les apprenants dans votre groupe en utilisant des méthodes d'éducation non-formelle (le concept d'éducation non-formelle sera détaillé dans le chapitre II « L'éducation non-formelle et l'éducation des adultes »).

II. LINGUISTIC BACKGROUND OF THE LEARNERS

Nous nous entendons à présent sur le fait que les apprenants ne sont pas une « page vierge », même s'ils ont de faibles connaissances dans la langue locale. Dans cette partie, nous souhaitons nous intéresser à leur biographie langagière. Les langues qu'ils ont apprises auparavant (leur répertoire) serviront de points de référence à partir desquels ils établiront des liens lors de l'apprentissage de la nouvelle langue. Connaître le parcours langagier et mener une enquête sur les diverses langues des apprenants (langues apparentées, bases de grammaire et sonorité de la langue maternelle de l'apprenant) vous permettront de les accompagner dans leur processus d'apprentissage.

1. RECOGNISING THE PLURILINGUAL COMPETENCE OF THE LEARNERS

La biographie langagière est appelée un « répertoire linguistique » par le cadre européen de référence (CECR). Le répertoire ne se rapporte pas seulement à la langue maternelle et les autres langues parlées couramment. Il se rapporte à toutes les compétences langagières d'un individu à différents niveaux, utilisées dans divers domaines et apprises dans des contextes variés. Cela comprend, par exemple, les langues apprises dans la sphère familiale, à l'école, à l'étranger, en regardant des programmes de télévision en langue étrangère, etc.

En tentant d'identifier le répertoire de l'apprenant, gardez à l'esprit que la question « quelles langues parlez-vous ? » n'est généralement pas suffisante pour découvrir le répertoire complet de l'apprenant. Un grand nombre de personnes issues de pays multilingues omettent de mentionner leur langue maternelle et indiquent en priorité les langues officielles de leur pays (en particulier lorsque la langue officielle est une langue européenne telle que le français ou l'anglais). Leur langue maternelle se rapporte à leur ethnicité et certains pourraient se montrer timides à dévoiler leur provenance ethnique, en particulier s'ils appartiennent à des minorités sujettes à des discriminations dans leur pays d'origine. Dans les environnements multiculturels, la langue est souvent liée à différents espaces sociaux. Vous pouvez poser les questions suivantes pour identifier le répertoire d'un apprenant :

Quelle langue parlez-vous à la maison ?

Avec votre mère ? Avec votre père ?

Avec vos frères et sœurs ?

Dans la rue ? Au marché ? À l'école ?

Quelles langues employez-vous depuis votre arrivée en Europe ?

2. IDENTIFIER LE RÉPERTOIRE LINGUISTIQUE

La plupart des thèmes abordés dans ce chapitre se trouvent dans le portfolio « Passeport de langues ». Cet outil a été conçu pour permettre à l'apprenant de s'autoévaluer. Voici de plus amples informations à ce sujet :

Qu'est-ce que le portfolio européen des langues ?

Le Portfolio européen des langues (PEL) est un document personnel mis au point par le Conseil de l'Europe afin de promouvoir l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Il favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant, la conscience interculturelle et le plurilinguisme (c'est-à-dire l'aptitude à communiquer dans au moins deux langues, à quelque niveau de compétence que ce soit).

LE PEL EST COMPOSÉ DE TROIS COMPOSANTES OBLIGATOIRES :

- Un Passeport de langues, qui donne un aperçu de l'identité linguistique de l'apprenant en indiquant la/les langue(s) qu'il utilise au quotidien, le niveau de compétence qu'il a atteint dans sa/ses langue(s) secondes/étrangères (L2), ses expériences significatives d'utilisation de cette/ces langue(s) et les éventuelles qualifications formelles en langues qu'il aurait obtenues ;
- Une Biographie langagière, qui sert de support à la réflexion sur l'apprentissage et l'utilisation de la L2. Cette partie est axée sur la fixation d'objectifs et l'auto-évaluation, les stratégies d'apprentissage, la dimension interculturelle de l'apprentissage des langues et le plurilinguisme ;
- Un Dossier, dans lequel l'apprenant insère des échantillons de travaux qui reflètent son niveau de compétence et ses expériences interculturelles (cette partie peut aussi être utilisée pour organiser les travaux en cours).

Lorsqu'il est utilisé en autonomie par l'apprenant, il permet d'accroître le sentiment d'être responsable de son apprentissage. D'un autre côté, cet outil requiert un bon niveau de compréhension écrite et nécessite d'adopter une approche réflexive sur son apprentissage pour pouvoir être utilisé en autonomie. Si vous considérez que cet outil n'est pas adapté à vos apprenants en tant que portfolio individuel, il peut également vous aider à concevoir une activité de groupe, un entretien oral ou pour préparer une évaluation initiale des ressources de vos apprenants¹.

3. APPROFONDIR LES COMPOSANTES DU LANGAGE

Afin de réellement cerner l'influence de la langue maternelle et de l'ensemble du répertoire langagier sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, nous allons vous guider dans la découverte des différentes composantes du langage. En effet, chaque langue dispose de son propre inventaire de sons, combine les mots dans de différentes structures grammaticales et émet ses propres significations sur le monde qui nous entoure. Comprendre les bases des composantes du langage et la façon dont une langue se différencie d'une autre vous aidera à prendre de la distance par rapport à la langue que vous enseignez et vous poussera à relativiser, en effet, vous serez plus sensible aux « points de référence » de vos apprenants.

¹ Consultez la section « Préparation & Planification » de la page *Accompagnement linguistique des réfugiés adultes* (Conseil de l'Europe). <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/preparation-planning>

• LA DIVERSITÉ DANS LES SONS : POURQUOI AVONS-NOUS DES ACCENTS?

L'accent est le signe le plus évident qui permet de remarquer qu'une personne n'est pas un locuteur natif, même s'il a vécu dans le pays durant plusieurs années et maîtrise très bien la langue. En découvrant une nouvelle langue, les sons sont la première chose qui nous atteint et qui éveille notre curiosité.

Afin de comprendre pourquoi nous avons des accents, nous allons utiliser la métaphore de la passoire. Si vous laissez couler de l'eau à travers une passoire, certaines gouttes vont tomber directement dans un trou tandis que d'autres vont d'abord toucher la surface de la passoire avant de se déplacer au niveau du trou le plus proche puis passer à travers. Imaginons que le langage est comme une passoire, les trous correspondent aux sonorités disponibles dans notre répertoire et l'eau représente la diversité des sonorités qui atteignent l'ouïe de l'apprenant. La perception de l'apprenant est influencée par son propre répertoire qui filtre les sons. Continuons avec la métaphore : lorsque différentes sonorités étrangères « tombent dans le même trou », elles seront perçues de la même façon de l'autre côté de la passoire, bien qu'elles soient différentes avant le filtrage. L'apprenant aura énormément de difficultés à percevoir les différences. Lorsqu'une sonorité tombe exactement entre deux trous, elle tombera soit dans l'un soit dans l'autre. L'apprenant peut la percevoir différemment selon les situations. En parlant une langue étrangère, nous avons des accents, car nous employons les « trous de notre passoire ». En conclusion, notre répertoire linguistique a une grande influence sur notre aptitude à produire des sonorités étrangères, mais il filtre et influence aussi la façon dont nous entendons une langue.

Proposer à vos apprenants de jouer au « téléphone arabe » peut être une bonne activité de départ pour introduire ce concept. Faire écouter de longues phrases du répertoire de l'apprenant (en particulier les plus « bizarres » ou les « sonorités les plus difficiles » comme celles que nous trouvons dans les virelangues) sont un bon moyen de sensibiliser un groupe à la diversité des sons.

• LES LIMITES RELATIVES DU SENS

Le fait qu'il y est beaucoup de mots dans une langue qui sont difficiles à traduire prouve que la diversité existe également dans la composante du sens.

Nommer une notion ou un concept implique de définir l'étendue du concept et donc ses limites. En définissant les différences entre un chat et chien par exemple, la limite est facile à fixer. Cependant, en définissant les différences entre le bleu et le vert par exemple, la limite est plus complexe, car nous faisons face à un continuum de couleurs où il n'existe pas de frontière naturelle. Vous avez peut-être déjà observé une situation dans laquelle des personnes se disputent au sujet d'une couleur (« je te dis que c'est bleu ! Non, c'est vert ! »). Ce malentendu peut même se produire entre des personnes de la même origine et qui parlent la même langue, alors vous pouvez imaginer les malentendus qui se produisent entre des personnes, dont la langue et la culture sont différentes².

Le phénomène est plus délicat lorsque cela touche à des limites plus conceptuelles telles que l'expression des émotions (où se trouve la frontière naturelle entre colère, rage, excitation, stress, jalousie, etc. ?). À présent, prenez un moment pour penser à d'autres concepts qui n'ont pas de frontières naturelles, mais pour lesquelles un choix arbitraire est nécessaire afin de fixer une limite de sens à deux mots différents.

² Pour de plus amples d'informations, consultez l'hypothèse de Sapir-Whorf

• RÉFLEXION SUR LES CONVENTIONS GRAMMATICALES

L'étude de la grammaire a une grande tradition dans les sociétés occidentales. Par conséquent, nous avons l'impression que la connaissance des catégories appartient à la culture générale et qu'elles sont accessibles à toute personne, quelle que soit son origine. Toutefois, si un apprenant n'a jamais été à l'école ou n'a jamais étudié une langue étrangère, il est possible qu'il ne connaisse pas tous les concepts grammaticaux. La grammaire est souvent considérée comme universelle : ne vous est-il jamais arrivé de vous demander si les catégories et concepts grammaticaux que vous avez appris correspondent à toutes les langues ? Voici quelques faits :

Saviez-vous qu'un grand nombre de langues ne possèdent pas de catégorie « adverbe » clairement établie ? Ou bien que la catégorie « nom » est parfois regroupée avec des adjectifs ou même des verbes ?

Saviez-vous que certaines langues ne disposent pas réellement du futur (il y a seulement une distinction entre passé et non passé) ?

Encore une fois, un grand nombre de différences existent ici, dans la composante grammaticale du langage³. Si vous avez l'opportunité d'apprendre des éléments des langues du répertoire de vos apprenants, cela vous aidera à adapter vos approches méthodologiques et vous permettra de façonner une méthode d'enseignement plus personnalisée et sur mesure.

III. COMMENT GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ AU SEIN D'UN GROUPE

Après avoir identifié les besoins et les profils de vos apprenants, vous pourrez être confronté aux questions d'hétérogénéité. Différentes approches et astuces peuvent vous venir en aide (trouver des thèmes susceptibles d'intéresser l'ensemble du groupe pour favoriser la participation, proposer des exercices ouverts et flexibles à travers lesquels les apprenants obtiennent des résultats en fonction leur niveau, proposer des activités de coopération à travers lesquels chaque apprenant joue un rôle unique et important dans la réalisation de la tâche, etc.).

Créer des sous-groupes apparaît comme l'une des meilleures approches pour gérer différents besoins. Soyez créatifs et employez d'autres critères que le niveau de langue pour créer vos groupes afin qu'ils ne se divisent pas en « bon » et « mauvais » apprenants. Les sous-groupes peuvent être créés sur la base d'une langue qu'ils ont en commun afin de favoriser l'entraide. Vous pouvez aussi vous baser sur la similarité de leur langue maternelle (appartenant à la même famille de langues ou ayant les mêmes systèmes phonologiques) pour un exercice personnalisé axé sur les enjeux de ce groupe en particulier. Il est possible, par exemple, de séparer les hommes des femmes pour aborder un sujet sensible. L'alphabétisation peut aussi être un critère pertinent, car les modalités d'enseignement nécessitent des méthodes distinctes. Pour finir, il est possible de créer le sous-groupe de manière aléatoire afin que chaque participant apprenne à se connaître. N'oubliez pas les activités que nous vous proposons en annexe, qui encouragent les apprenants à utiliser leur langue maternelle en citant des exemples et des références. Parler des différences vous aidera à sensibiliser l'ensemble du groupe aux défis de chacun, cela favorisera l'empathie et le travail d'équipe.

QUESTIONS DE RÉFLEXION :

- Que signifie pour vous la diversité au sein d'un groupe d'apprenants ? À quels aspects de la diversité êtes-vous le plus sensible ?
- Si vous ne l'avez pas déjà fait, revenez sur les critères d'évaluation et posez-vous la question suivante : connaissez-vous réellement la situation de chacun de vos apprenants ? Comment avez-vous évalué leurs situations ? Avez-vous utilisé des outils spécifiques pour effectuer votre évaluation ?
- Pensez à votre propre expérience : identifiez une situation complexe dans laquelle vous avez eu à gérer la diversité. Comment êtes-vous parvenu à surmonter cette épreuve ?

³ Consultez Croft (2002) ou Haspelmath (2007) pour obtenir de plus amples informations sur la typologie des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Barbara Lazenby-Simpson (2012). Portfolio européen des langues (PEL) : Apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les réfugiés adultes Strasbourg Conseil de l'Europe
Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc1c6>

Conseil de l'Europe L'intégration linguistique des adultes migrants (LIAM).
Disponible sur : <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>

Croft, W. (2002). *Typology and Universals*.
Cambridge: University Press.

Haspelmath, M. (2007). *Pre-established categories don't exist: Consequences for language description and typology*.
Linguistic Typology, 11(1), pp. 119-132.

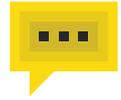
Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*.
New York: Basic Books. (New editions 1993, 2004)

Little, D. (2012). The linguistic integration of adult migrants and the European Language Portfolio: an introduction. Strasbourg : Conseil de l'Europe
Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc1cb>



CHAPITRE

02:



L'ÉDUCATION NON-FORMELLE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

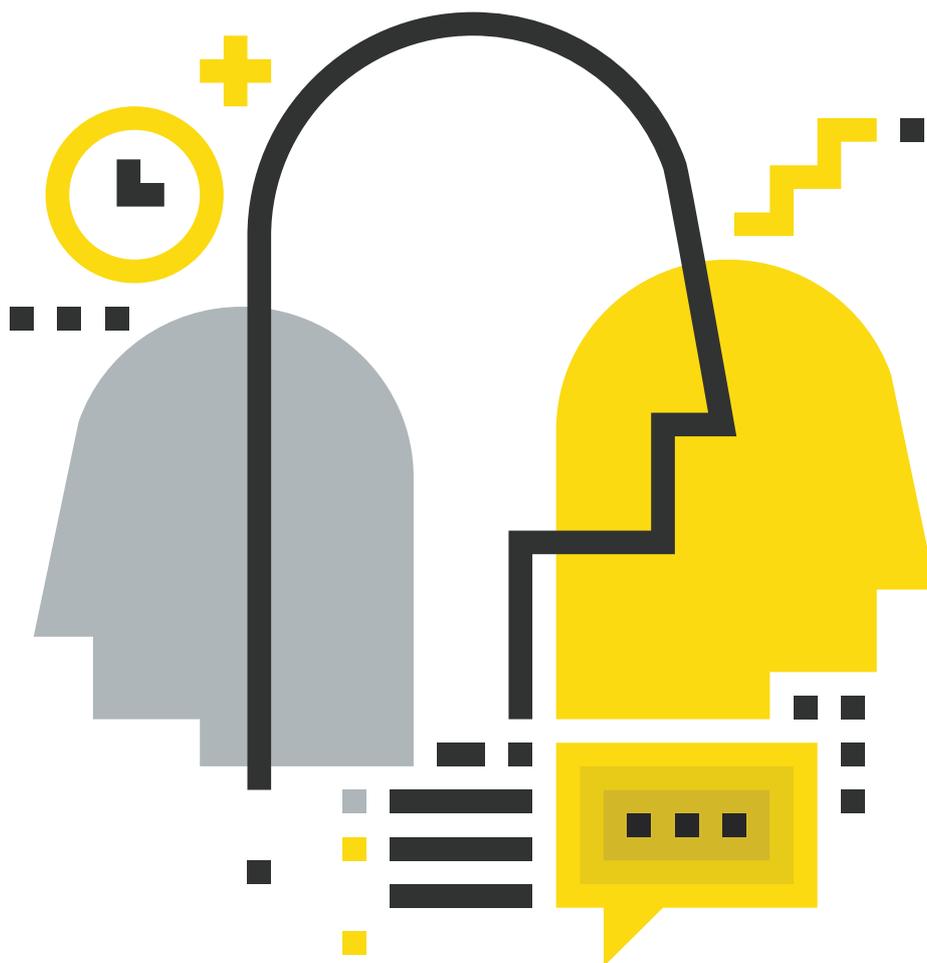
INTRODUCTION

L'une des préoccupations majeures de l'équipe de Learning Zone est d'apporter des aspects de l'éducation non-formelle aux cours de langues pour migrants afin d'y intégrer des éléments de l'apprentissage interculturel et de développer des compétences qui les aideront à se sentir plus intégrés dans la société d'accueil.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous vous guiderons à travers les éléments suivants:

- Découvrir le lien entre l'éducation non-formelle et l'éducation des adultes (l'andragogie) ainsi que la manière de l'intégrer dans les cours de langues
- Identifier les caractéristiques et les profils des adultes migrants apprenants
- Découvrir les approches et principes fondamentaux de l'éducation non-formelle et reconnaître leur pertinence pour les apprenants
- Questionner le rôle du facilitateur et les approches méthodologiques centrée sur l'apprenant



I. LES APPROCHES D'ÉDUCATION NON-FORMELLE AUPRÈS D'ADULTES MIGRANTS APPRENANTS

Par éducation non-formelle nous entendons

- ▣ Apprentissage centré sur l'apprenant
- ▣ Participation volontaire
- ▣ Utiliser le groupe d'apprenants comme ressource pour l'apprentissage
- ▣ Apprentissage par expérience (expérience- réflexion sur l'expérience- conclusion- application dans la vie de tous les jours)
- ▣ Utiliser le retour d'expérience et l'auto-évaluation plutôt que les notes d'évaluation

Ces critères ont beaucoup en commun avec l'androgogie (éducation des adultes). Cette approche est également centrée sur l'apprenant, utilise le groupe d'apprenants comme ressource pour l'apprentissage, crée des liens pour le développement de nouvelles compétences avec les expériences passées des apprenants. La participation est volontaire et facultative et par-dessus tout elle se base sur leurs besoins. C'est la raison pour laquelle nous commençons ce chapitre en identifiant les besoins communs des apprenants.

1. CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DES ADULTES MIGRANTS APPRENANTS

Il est très difficile de trouver une définition commune ou un même profil en parlant de caractéristiques des adultes migrants apprenants. Les recherches effectuées dans le cadre de ce projet au sein des centres de formation et autres contextes d'apprentissage des langues, nous ont menés à la conclusion que les profils des apprenants sont très variés au niveau de :

- Le cursus scolaire : très varié, de personnes diplômées à celles qui ne disposent pas des bases en matière d'alphabétisation;
- L'âge : de 18 à 60 ans;
- Niveau de maîtrise de langue du pays d'accueil : du débutant aux personnes parlant couramment;
- La motivation des apprenants dans l'apprentissage de la langue : variée.

Dans le premier chapitre, vous trouverez une liste de critères et de questions qui vous aideront à analyser et à comprendre les profils de vos apprenants. Gardez à l'esprit que tous les groupes sont hétérogènes et ont des besoins, des biographies et des styles d'apprentissages différents. Le premier chapitre vous accompagne pour parvenir à comprendre la diversité d'un groupe. Toutefois, les apprenants ont des caractéristiques en commun que nous souhaitons mentionner dans ce chapitre. Cela nous aidera à comprendre l'éducation non-formelle des adultes. Voici des caractéristiques communes très importantes que vous devriez toujours prendre en compte :

- Dans la plupart des cas, les apprenants ont choisi volontairement de participer au cours de langues;
- En dehors du cours de langues, les apprenants sont très occupés (travail, famille, socialisation, etc.). Les conditions de vie des apprenants peuvent avoir une incidence sur le travail à la maison et le processus d'apprentissage en général
- Les apprenants adultes ont des objectifs pratiques, dans la plupart des cas, ils souhaitent apprendre la langue dans le but de communiquer dans la société d'accueil, trouver un emploi et souvent pour obtenir un permis de résidence ou autres documents importants;
- Chaque apprenant a sa propre expérience de vie, son histoire et ses connaissances;
- Les apprenants proviennent de milieux culturels différents qui peuvent influencer les dynamiques de classe et d'apprentissage;
- Ils ont différents niveaux de compétence en langue ainsi que des styles d'apprentissages variés.

2. LES APPROCHES ET PRINCIPES DE L'ÉDUCATION NON-FORMELLE DES ADULTES MIGRANTS APPRENANTS

Comment appliquer les méthodes d'éducation non-formelle en pratique ?

Le concept didactique est basé sur les besoins, cela signifie que le programme se construit et s'adapte en fonction des besoins des participants. Pour ce faire, les facilitateurs utilisent des outils permettant superviser le processus d'apprentissage à différents moments du cours (pré questionnaire, rassembler les attentes des participants au début de la formation, demander l'avis des apprenants après un cours). Il est possible de maintenir la motivation des apprenants en leur montrant tout ce qu'ils ont déjà appris. Ainsi, les connaissances, les compétences et les comportements qui sont travaillés en classe doivent avoir un usage pratique et une valeur visible aux yeux des apprenants.

Les thèmes choisis pour le cours doivent avoir une utilité dans la vie quotidienne et répondre aux attentes des apprenants. L'éducation non-formelle favorise les dynamiques de groupe interactives (30 % de cours frontal de la part du facilitateur et 70 % de participation active des apprenants). L'éducation

non-formelle se rapporte à « l'apprentissage par la pratique » et à la participation active des apprenants. Nous recommandons aux facilitateurs d'inclure activement les apprenants dans le processus pédagogique en créant un espace d'échange et de validation des acquis.

L'apprentissage est construit à partir des connaissances et de l'expérience des apprenants, c'est pourquoi il est important de connaître leurs profils (langue maternelle, milieu culturel, vie professionnelle). L'approche non-formelle utilise l'auto-évaluation et le feedback plutôt que l'évaluation externe des compétences des apprenants. Le facilitateur donne des retours au lieu de notes, il peut suggérer les changements à entreprendre et les éléments à développer davantage ainsi que la manière de les mettre en place. Il prend en considération même les petites réussites, car cela peut représenter une grande avancée pour l'apprenant.

L'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est chargé en émotion; en particulier quand ces émotions sont positives et liées à l'interaction avec les autres apprenants. Les facilitateurs mettent en place des activités qui suscitent des émotions positives.

Les approches non-formelles favorisent la réflexion (expérimentation - analyse - généralisation - application). À la suite de chaque expérience de classe, nous pouvons aider les apprenants à analyser les connaissances acquises, à faire le lien avec leur expérience et à appliquer ces nouvelles expériences, connaissances et compétences au quotidien. Vous pouvez aborder le processus de réflexion en posant les questions suivantes : « Quel a été le point le plus important pour vous aujourd'hui en classe ? », « Dans quelles situations de votre quotidien pouvez-vous utiliser les connaissances que nous avons apprises ? », « Qu'est-ce qui serait encore utile d'apprendre sur ce thème ? », etc.

Apprendre une langue doit être une expérience amusante ! Ainsi, les apprenants seront plus motivés à participer et à apprendre.

II. DE L'ENSEIGNANT AU FACILITATEUR

En prenant en compte les approches d'éducation non-formelles, la perception du rôle d'enseignant change passant du professeur au facilitateur d'apprentissage. Qu'est-ce que cela signifie ?

Si le processus d'apprentissage est uniquement « facilité », une responsabilité partagée se construit entre l'enseignant et les apprenants. Il s'agit d'impliquer les apprenants le plus possible dans le processus d'apprentissage afin qu'ils participent activement et pleinement au cours. De cette manière, les apprenants sont placés au centre du processus d'apprentissage et impliqués activement, passant de participants passifs à actifs. La majeure partie des cours consiste à effectuer des activités pratiques. Le rôle du facilitateur est de donner la tâche à effectuer, puis de guider les apprenants et de les accompagner dans la correction.

Par exemple, lors du premier cours, vous pouvez expliquer brièvement la façon dont les personnes se saluent et se présentent habituellement, puis diviser les apprenants en petits groupes (5 personnes max.) afin qu'ils se présentent mutuellement. Pendant que les apprenants travaillent en petits groupes, vous pouvez les observer et leur donner votre avis à la fin de l'activité si vous avez observé des erreurs communes. Dans un groupe ayant un niveau de langue mixte, vous pouvez aussi demander aux apprenants ayant plus de compétences d'expliquer certains aspects du programme aux autres (ils peuvent également le faire en petits groupes, dans lesquels certains « experts » expliquent différents aspects à d'autres groupes). En effet, dans le cadre de l'éducation non-formelle, il est important d'utiliser les savoirs du groupe. En tant que facilitateurs, nous ne sommes pas l'unique source d'information disponible aux apprenants et nous utilisons autant que possible l'expertise et l'expérience des apprenants comme ressource d'apprentissage. Par exemple, au lieu de concevoir une présentation power point sur la fête de Noël dans votre pays, vous pouvez demander aux apprenants qui ont déjà participé à la fête de la présenter aux autres.

Afin d'adopter une approche de facilitateur, nous devons prendre en considération les différents aspects suivants :

LES STYLES D'APPRENTISSAGES :

tous les apprenants ont un style d'apprentissage différent. Certains apprennent mieux en expérimentant les choses, d'autres ont besoin de faire le lien entre un nouveau thème et un ancien; certains préfèrent apprendre en groupe tandis que d'autres étudient de manière individuelle. Tous les apprenants ont également des préférences différentes quant à la réception de nouvelles informations : pour certains, la visualisation est importante, d'autres préfèrent écouter, lire ou expérimenter immédiatement.

Comment gérer différents styles d'apprentissages? Utiliser des méthodes et des moyens variés pour transmettre les informations aux apprenants est la meilleure façon de parvenir à cette fin. En introduisant un nouveau thème, nous pouvons nous adresser plusieurs sens : l'écoute, la représentation visuelle, la lecture commune et peut-être même le toucher. Il est également nécessaire d'utiliser diverses approches durant le cours, par exemple : des tâches individuelles, travaux en petits groupes, discussion en classe entière, activités ludiques, jeux de rôle, etc.

BESOINS D'APPRENTISSAGE :

les cours et le programme sont basés sur les besoins d'apprentissage des apprenants. Pour obtenir des renseignements sur les besoins, nous pouvons aborder au début de la formation les points suivants : « Pourquoi ai-je décidé de suivre le cours de langue? », « quels sont les thèmes qui m'importent le plus? », « combien de temps puis-je consacrer à l'apprentissage de la langue chaque semaine? » (Cette question n'est pas directement en lien avec les besoins d'apprentissage, mais elle nous donne une idée du volume et de la difficulté des tâches à donner en auto-apprentissage.)

ACCOMPAGNER LES APPRENANTS À

« APPRENDRE À APPRENDRE » DES COMPÉTENCES :

vous pouvez aider les apprenants à planifier leur apprentissage et mettre en place des critères de réussite; vous pouvez les aider à évaluer leur niveau de compétence en langue et concevoir de nouvelles planifications d'apprentissage ou adapter les anciennes. Cela aidera les apprenants à découvrir leurs propres besoins d'apprentissage, à devenir plus conscients et responsables et à les impliquer activement dans le processus. Cette approche peut être utilisée pour atteindre un objectif spécifique, par exemple susciter de l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue.

APPROCHE HOLISTIQUE OU APPRENTISSAGE PAR EXPÉRIENCE :

le processus d'apprentissage n'est pas seulement axé sur l'esprit (acquisition de connaissances), mais également sur le corps, le comportement (agir, expérimenter; se déplacer dans la classe, changer de groupe, pratiquer autant que possible) et les émotions (les activités doivent susciter de l'intérêt, éveiller la curiosité ou autre) ; elles seront transformées en compétences et en connaissances.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

- ▣ Pensez à votre groupe, quelles activités basées sur une approche holistique pouvez-vous identifier et pourquoi?
- ▣ Quelles sont les différences entre les rôles d'enseignant et de facilitateur? Lequel des deux préférez-vous et pourquoi?
- ▣ Quels sont les principaux facteurs qui favorisent le processus d'apprentissage chez vos apprenants?
- ▣ Quels sont les facteurs qui influencent négativement les apprenants et comment pouvez-vous les aider à les surmonter?

BIBLIOGRAPHIE

Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco : Jossey-Bass.

Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton and Richard A. Swanson (2011). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Council of Europe (2009). *Manual for facilitators in non-formal education* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Mark Taylor and Paul Kloosterman (2012). *Handbook for facilitators. Learning to learn in practice* Vilnius: Printing & Publishing House "Firidas".



CHAPITRE 03 :



FAVORISER UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SÉCURISANT

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous allons explorer le concept d'« environnement de travail sécurisant ». Nous allons voir comment le facilitateur peut le mettre en place au sein de sa classe. Nous allons découvrir le concept de zones d'apprentissage et voir comment les dynamiques de groupe peuvent influencer l'espace d'apprentissage, la motivation des apprenants et leur participation dans le processus d'apprentissage. Dans ce chapitre, nous allons également apprendre des techniques de communication qui permettent aux apprenants de se sentir en sécurité même en face de situations conflictuelles.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE

- Comprendre le concept d'environnement d'apprentissage sécurisant dans le cadre d'une classe/d'un cours/d'une activité de langue pour apprenants adultes
- Comprendre le schéma de constitution d'une équipe et des techniques pour identifier la phase dans laquelle se trouve un groupe d'apprenants
- Découvrir des activités qui favorisent les dynamiques de groupe



I. QU'EST-CE QU'UN ESPACE D'APPRENTISSAGE SÉCURISANT?

Lorsque nous parlons d'environnement d'apprentissage sécurisant, nous entendons un environnement qui motive les apprenants, leur permet d'expérimenter, de faire des erreurs et d'en tirer des enseignements. Il s'agit d'un environnement dans lequel l'apprenant ne se sent pas jugé. Il y apprécie le processus d'apprentissage et communique avec les autres apprenants et le facilitateur en toute confiance. Cela implique de traiter les apprenants sur un pied d'égalité, indépendamment de leur origine, leur nationalité, leur religion ou de leur sexe.

Lorsque nous parlons de processus d'apprentissage sécurisant, nous entendons la confiance de l'apprenant dans les différentes relations au sein de la classe ou du groupe (relation entre apprenants, entre un apprenant et le facilitateur, dans l'ensemble du groupe d'apprenants). Une atmosphère d'apprentissage sécurisante implique que chaque personne se sentent libre de partager ses opinions et ne craigne pas de faire des erreurs, car le groupe a compris qu'il s'agissait d'un lieu d'expérimentation non pas un lieu où règne le jugement et la critique. Dans un espace sécurisant, le groupe d'apprenants peut apprendre les uns des autres, se respecte et n'a pas peur de relever de nouveaux défis.

Nous commencerons par explorer la relation entre les apprenants. En effet, l'éducation non-formelle et l'éducation des adultes se définissent comme un apprentissage par expérience à travers le groupe.

1. DYNAMIQUES DE GROUPE

Il existe un grand nombre de théories qui relatent des différentes phases qu'un groupe d'apprenants traverse lorsqu'il est impliqué dans un processus d'apprentissage. La plupart des théories s'accordent sur les différentes phases suivantes :

APPRENDRE À SE CONNAÎTRE LES UNS LES AUTRES OU «PHASE D'ORIENTATION» :

durant cette phase, les apprenants découvrent les participants du groupe, leurs affinités, qui prend le rôle de « leader » et qui joue un rôle actif, etc. Le groupe est quelque peu timide, les apprenants communiquent peu entre eux et ils doivent faire beaucoup d'efforts pour prendre la parole devant la classe entière/le groupe. La meilleure façon de procéder est de donner des activités à effectuer en petits groupes (3-4 apprenants) et de changer constamment la constitution des groupes (ainsi, ils apprendront à se connaître plus rapidement et cela empêchera la formation de sous-groupes susceptibles d'influencer ultérieurement le processus d'apprentissage de façon négative).

INSATISFACTION OU «PHASE DE TENSION» :

il s'agit d'une phase dans laquelle de petits conflits ou moments de « tension » apparaissent. Certains apprenants peuvent se sentir mal à l'aise au sein du groupe, d'autres sont susceptibles de voir que leurs besoins d'apprentissage sont différents des participants (par exemple, certains apprenants s'attendent à apprendre des compétences plus pratiques, d'autres sont plus intéressés dans la théorie ou encore souhaitent uniquement obtenir un certificat). Durant cette phase, il est conseillé de continuer à donner des activités en petits groupes en mélangeant toujours les apprenants. La diversité des thèmes abordés permettra de leur apprendre à se connaître mutuellement à partir de perspectives différentes. En même temps, vous pouvez donner des exercices et des activités qui impliquent le groupe entier afin de créer de la cohésion. Durant cette phase, vous pouvez également aider les apprenants à mettre en place des règles de bases au sein de la classe (par exemple, respecter les opinions, la culture et l'histoire des autres). Vous pouvez concevoir des activités qui permettront aux apprenants de découvrir les ressources d'apprentissage de leurs camarades.

STADES DE PRODUCTION OU DE NORMALISATION ET DE PERFORMANCE :

On peut parler d'espace d'apprentissage sécurisant une fois que le groupe parvient à apprendre et travailler ensemble ; il est alors possible de compter sur le groupe comme ressource d'apprentissage (l'interaction entre les apprenants comme facteur clé pour établir une relation de confiance et pour adopter des méthodes qui favorisent l'enseignement entre pairs).

Cela nous mène à une question pratique. Que devrait faire le facilitateur pour aider à la formation d'un groupe qui communique efficacement et collabore dans l'apprentissage ? Comment peut-il/elle accompagner le groupe dans les diverses phases dès le départ ?

Tout d'abord, lorsque vous vous confrontez à un nouveau groupe d'apprenants, vous devez leur laisser l'opportunité et le temps nécessaire pour apprendre à se connaître. Cela peut être associé avec la pratique de la langue à travers de petits jeux permettant de briser la glace et d'apprendre les noms de chaque apprenant. Vous pouvez également leur donner l'opportunité d'effectuer de petites activités pour qu'ils apprennent à collaborer. Il est donc très important de travailler en petits groupes dès le départ, car quand un groupe est composé de 3 à 5 personnes, ils ne peuvent pas s'isoler et ils sont te-

nus de communiquer ; ils participent tous activement aux activités et aux exercices. Cela permet aussi au facilitateur de répartir différents apprenants en groupe afin qu'ils fassent plus ample connaissance. C'est une excellente occasion pour échanger son expérience, établir des relations de confiance et créer un espace sécurisant au sein d'un groupe.

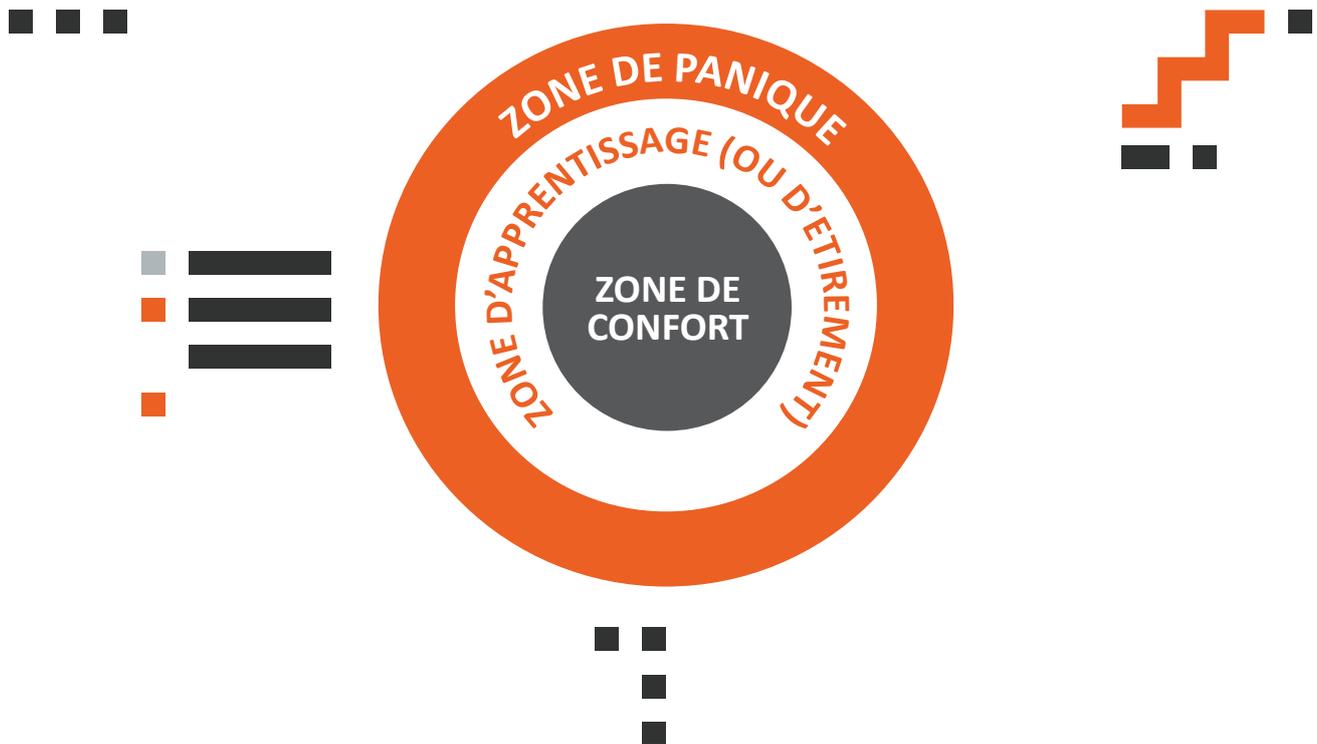
Un autre aspect important est la mise en place de règles de base pour le groupe. Vous pouvez mettre en place un ensemble de règles que tous les apprenants sont tenus de respecter. Expliquez-leur que tout le monde est responsable de l'atmosphère de travail, et que c'est la raison pour laquelle il est nécessaire de respecter certaines règles. Cette responsabilité étant partagée, expliquez-leur que vous allez concevoir les règles ensemble. Ainsi vous pouvez demander à vos apprenants ce qui les aide dans leur apprentissage et leur travail (par exemple, s'écouter les uns les autres, lever la main pour prendre la parole ou participer activement à des exercices, dites-leur qu'il n'y a pas de questions inutiles et qu'ils ne doivent pas avoir peur de demander si quelque chose n'est pas clair, etc.). La mise en place de cet exercice dépend énormément du niveau de langue de la classe. Vous pouvez afficher la liste des règles de base à un emplacement visible à tous. Si le groupe ne les respecte pas, vous serez ainsi en mesure de les rappeler.

2. ZONES D'APPRENTISSAGE

Après avoir analysé les différentes phases de constitution d'une équipe, nous allons aborder la relation entre le facilitateur et l'apprenant. En tant que facilitateur, vous pouvez proposer différentes expériences d'apprentissage à vos apprenants (activités, exercices) à la difficulté et à l'intensité variées. Si certaines activités semblent trop faciles aux apprenants, cela peut entraîner une perte de motivation dans l'apprentissage. D'autre part, si des expériences leur paraissent trop dures et intenses, ils perdront également en motivation. Découvrons le modèle de « zones d'apprentissage » afin d'identifier ce qu'elles apportent aux apprenants et la façon dont elles influencent leur motivation et leur aptitude à acquérir de nouvelles compétences.

Nous avons tous ce qu'on appelle une « zone de confort ». Cette zone représente notre « chez soi », nous y parlons notre langue, y avons nos habitudes, nos amis, notre système de valeurs. Toutes ces choses que nous faisons sans trop d'effort. Dans la zone de confort, nous apprenons peu, nous pouvons simplement « être ». Lorsque nous quittons notre zone de confort, nous entrons dans la « zone étendue » ou « zone d'apprentissage ». Nous devons y faire des efforts particuliers afin de nous adapter à un environnement. Par exemple, en changeant d'emploi, en suivant ou en dirigeant un cours de formation dans une autre langue, nous sortons de nos habitudes. En allant trop loin dans la zone d'apprentissage, nous prenons le risque d'atteindre la zone de « panique ». Dans cette zone, il est difficile d'apprendre. Le stress nous empêche d'agir et de contrôler notre comportement ; nous ne souhaitons plus qu'une chose : retourner dans notre zone de confort. Il arrive à tout le monde d'entrer dans la zone de panique pour quelques instants en rencontrant des situations nouvelles, inattendues ou dangereuses. Néanmoins, rester dans la zone de panique trop longtemps crée du stress et entrave les facultés d'apprentissages. Dans des contextes d'apprentissage interculturel, ce schéma nous aide à comprendre que les participants ont des rythmes d'apprentissage différents et des zones d'apprentissages distinctes. Bien qu'il soit important de mener les participants hors de la zone de confort dans la zone d'apprentissage, il est tout aussi important d'identifier lorsque l'un d'entre eux entre dans la zone de panique et de lui offrir son soutien pour qu'il retrouve de bonnes conditions d'apprentissage. Il s'agit d'identifier la diversité des besoins et des possibilités au sein d'un groupe. Ce qui est zone d'apprentissage ou de confort pour certains peut être zone de panique pour d'autres et inversement. Le rôle du facilitateur est également de favoriser les interactions et l'apprentissage entre pairs. Tout ne doit pas forcément venir du facilitateur, car les participants stimulent également le changement et le progrès¹.

¹ Pour plus d'information vous pouvez vous référer au T-Kit no4 L'apprentissage Interculturel (Conseil de l'Europe et Commission Européenne)



COMMENT ÉVITER DE MENER LES APPRENANTS DANS LA ZONE DE PANIQUE?

Les différences culturelles peuvent être considérées comme un facteur de stress, vous devriez donc prendre conscience de ces différences (par exemple, dans certaines cultures il n'est pas commun qu'une femme s'assoie à côté d'un homme inconnu ou bien ce n'est pas accepté. Si vous les forcez, ils sont susceptibles d'entrer dans la zone de panique. Il s'agit également d'espace personnel : dans certaines cultures, il y a une compréhension différente de la distance qui sépare les personnes. Ne forcez pas les apprenants à s'asseoir très près les uns des autres ou à faire des activités qui impliquent le contact physique, vous remarquerez qu'avec le temps cette distance est susceptible de diminuer, mais au départ, laissez les apprenants la choisir. Essayez de tenir compte des différentes religions et laissez la place au dialogue (par exemple, si vous présentez certaines traditions religieuses de votre pays, vous pouvez demander aux apprenants de présenter leurs traditions afin qu'ils se rapportent à leur zone de confort).

Si vous n'êtes pas sûr que l'activité que vous avez planifiée s'effectuera dans la zone d'apprentissage, nous vous recommandons de demander aux apprenants du groupe si l'activité leur convient ou de choisir une autre activité. Expliquez les objectifs : le but de cette activité et les enseignements qu'ils en tireront. Cela leur permettra de se sentir en contrôle dans la situation et de comprendre pourquoi vous utilisez une méthode plutôt qu'une autre.

II. LA COMMUNICATION COMME OUTIL POUR LA CRÉATION D'UN ESPACE SÉCURISANT

Avoir une connaissance générale en communication n'est pas la garantie d'un bon processus communicationnel. Il est essentiel de traduire cette connaissance en une attitude spécifique afin d'être en mesure de parler et d'agir de manière à favoriser les échanges productifs. Dans un contexte interculturel, il y a plus de facteurs qui influencent le processus communicationnel (médias de masse, idéologies d'un pays ou d'un gouvernement). À partir de ces facteurs se forment des stéréotypes et des préjugés profondément ancrés sur d'autres pays et leurs habitants. La première démarche permettant d'éviter les jugements qui proviennent de suppositions ou d'informations éparses est d'être capable d'écouter l'autre, pas seulement de l'entendre, mais de comprendre le message qu'il tente de faire passer et de le déchiffrer de la manière dont la personne le conçoit.

La technique de l'écoute active aide à déchiffrer le message, à comprendre et à définir l'attitude de l'interlocuteur par rapport à celui-ci. D'une certaine manière, il s'agit d'une forme de réponse qui implique que celui qui écoute est entrain de comprendre les dires, les sentiments et les actions de l'interlocuteur. Il est important de suivre les éléments suivants pour faire usage de cette technique :

- ▣ **L'empathie** – le destinataire doit tenter de se mettre dans la peau de l'interlocuteur afin de comprendre ce qu'il dit et ce qu'il ressent.
- ▣ Faire preuve de compréhension et de tolérance en employant **des techniques de communication non-verbale**: le ton, l'expression faciale, les gestes, le contact visuel et la posture.
- ▣ **N'interrompez pas votre interlocuteur, donnez-lui plutôt des conseils ou des suggestions.** N'évoquez pas de sentiments partagés ou de problèmes issus de votre propre expérience.

L'écoute active est difficile, car elle nécessite une grande attention et l'aptitude à rester objectif lors de discussions qui engendre souvent des opinions et des jugements fermes. Il est néanmoins possible de s'améliorer à l'écoute active. Cela fonctionne généralement lorsque les personnes sont de bonne volonté et souhaitent réellement avoir un échange productif. Il existe néanmoins un ensemble de techniques utiles favorisant l'écoute active :

- ▣ **Encourager** - cette technique est utilisée pour susciter de l'intérêt et pour encourager l'apprenant à continuer à parler. Afin d'encourager l'apprenant, employez des termes neutres. Évitez d'exprimer votre approbation ou désapprobation. Exemple : « pouvez-vous m'en dire plus...? »
- ▣ **Clarifier** – c'est utile pour obtenir les renseignements nécessaires pour comprendre ce qui est dit ou un problème. Par exemple : « comment avez-vous réagi lorsque...? », « Depuis quand dure cette situation? »
- ▣ **Reformuler** – cela signifie répéter les idées et pensées principales de l'apprenant avec vos propres mots. Cela vous permet de vérifier le sens et votre interprétation des idées de l'apprenant et de montrer à l'apprenant que vous avez écouté et compris. Exemple : « alors, le problème pour vous c'est... »
- ▣ **Prendre le temps de réfléchir** – cela montre que vous comprenez les sentiments qui se cachent derrière ce qui a été exprimé. Le moment de réflexion permet à l'apprenant de clarifier ce qu'il ressent ou de considérer les sentiments qui ont été exprimés. Exemple : « On dirait que ce qui s'est passé vous a contrarié »
- ▣ **Résumé** – résumez toutes les informations (les faits et les sentiments), l'apprenant peut ainsi être sûr qu'il a donné l'ensemble des informations. Le résumé donne également la possibilité à l'apprenant de se corriger ou d'ajouter des informations et cela peut servir à orienter d'autres discussions. Exemple : « Vous avez parlé de A, B et C. Pouvez-vous en dire davantage sur X? »
- ▣ **Validation** – la validation est une déclaration qui permet de considérer la valeur, les efforts et les sentiments de l'apprenant. Exemple : « J'apprécie que vous ayez fait l'effort de parler de ce thème en anglais ».

Toutefois, l'écoute active ne constitue qu'une partie du processus de communication. Dans certaines situations, les apprenants ou les facilitateurs sont contrariés ou en colère contre les autres; en règle générale, il est plus facile de blâmer les autres pour un événement qui s'est produit. Dans ce cas, discuter à la deuxième personne du singulier/pluriel (ce type de message met l'accent sur le fait de blâmer les autres) est rarement efficace pour ouvrir le dialogue. Pour éviter cette situation, introduisez le dialogue en commençant par « Je ». Avec la méthode du « message-je », vous décrivez vos sentiments au sujet des comportements d'une autre personne ou d'une situation et la façon dont cela vous affecte. L'attention se porte alors sur vos intentions, vos besoins et préoccupations; l'apprenant est moins susceptible de se sentir jugé. Par ailleurs, il sera plus apte à écouter votre message.

Un « message-je » est constitué de quatre parties. Elles commencent par:

“Je sens...” – indiquer son émotion;

“Quand vous...” – décrire un comportement spécifique;

“Parce que...” – décrit l'effet que le comportement de la personne a sur vous;

“Et je souhaite que...” – énoncé permettant d'améliorer la situation de votre côté.

Dans la pratique, la construction d'un « message-je » dépend de la situation. Parfois, il est nécessaire de changer l'ordre des parties ou de ne pas les toutes inclure. Il est possible que la tâche la plus difficile pour appliquer cette méthode soit de s'en souvenir de le faire au moment du conflit. Cela demande du temps et de la pratique pour utiliser la première personne du singulier dans un dialogue et pour que cela devienne une réponse naturelle à la résolution d'un conflit.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

- Que signifie pour vous un espace d'apprentissage sécurisant ?
Pouvez-vous citer des exemples concrets à partir de votre expérience pratique ?
- Selon vous, que serait une zone de confort dans votre classe ?
Que serait une zone d'apprentissage ? Avez-vous déjà atteint la zone de panique ?
Comment avez-vous géré la situation ?
- Dans quelles situations pouvez-vous utiliser les techniques d'écoute active et comment ?
- Pensez à une situation dans laquelle vous étiez mécontent d'un événement qui s'est déroulé dans votre classe. Essayez d'expliquer cette situation en utilisant un « message-je »

BIBLIOGRAPHIE

Sharland, A. (2010). *Principles of Effective Interpersonal Communication*.
Communication and Conflict.

Available on <http://www.communicationandconflict.com/interpersonal-communication.html>
(last consulted 20/05/2018)

Brander P., Cardenas C., Abad J., Gomes R., Taylor M. (2004).

Educational Pack "All different – all equal". Second edition. Council of Europe.

Council of Europe and European Commission. *T-kit 4 : Intercultural learning*.

<https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>

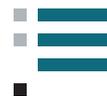
Rice, S. (2000). Non-violent conflict management:

Conflict resolution, dealing with anger, and negotiation and mediation. Berkeley:
University of California at Berkeley, California Social Work Education Centre



CHAPITRE

04 :



ABORDER L'INTERCULTURALITÉ

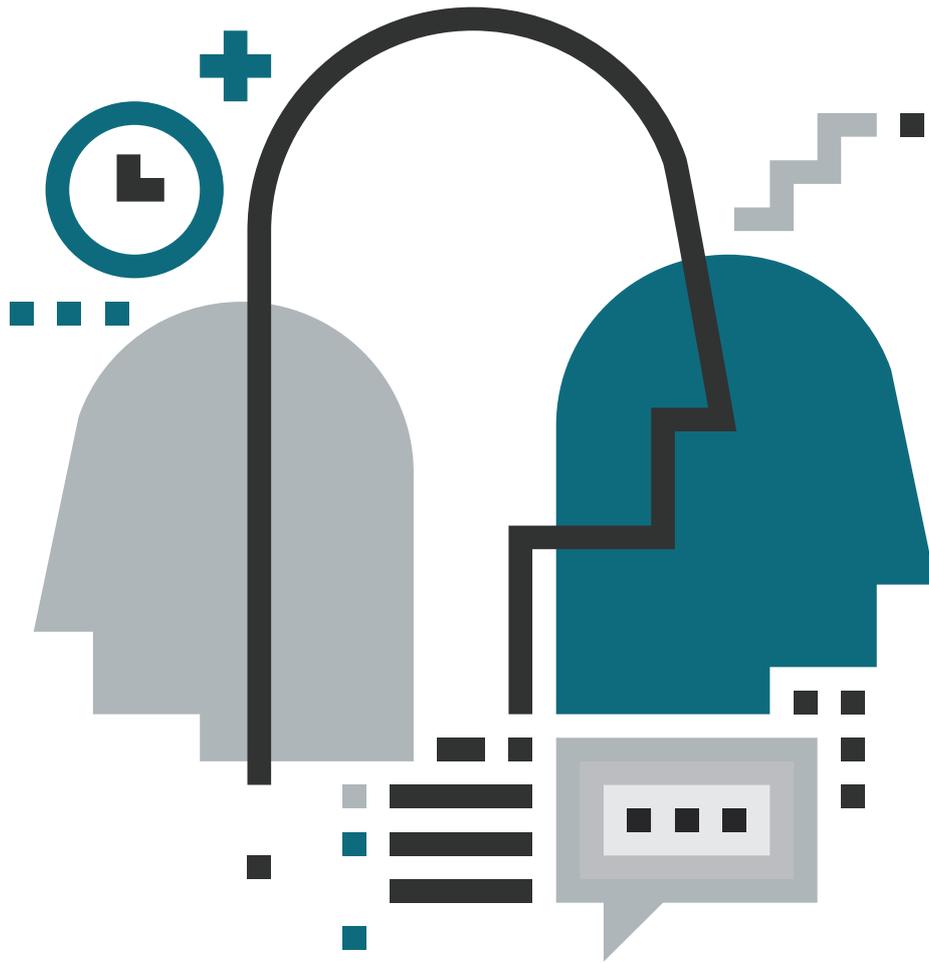
INTRODUCTION

Ce chapitre explore la dimension d'« interculturalité » qui est d'une grande importance dans le processus d'intégration, d'enseignement et d'apprentissage de la langue du pays hôte. Cherchant à respecter la diversité des cultures et des approches d'enseignements ou d'apprentissage d'une nouvelle langue, le présent chapitre ne donne pas de règles d'or à suivre, mais il expose plutôt des points qui méritent une attention particulière et des éléments de réflexion nécessaires à la préparation de programmes de formation pour/avec des migrants. Vous trouverez également des expériences concrètes et des témoignages de parcours individuel qui vous aideront dans votre réflexion. Naturellement, il s'agit de témoignages qui partagent le point de vue des « témoins ». Plus que de proposer une formation à la dimension d'« interculturalité », l'objectif de ce chapitre est de stimuler votre envie « d'apprendre à apprendre » sur ce thème. « Aborder l'interculturalité » peut être considérée comme la colonne vertébrale de ce guide, car le chapitre associe la didactique/apprentissage avec le thème central et singulier de la migration.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE

En parcourant ce chapitre, vous allez :

- Approfondir les divers éléments clés à prendre en compte dans l'enseignement d'une langue d'accueil aux migrants. Les migrants représentent un groupe cible très varié, ils ont des besoins et des motivations spécifiques dont la dimension d'interculturalité est fondamentale.
- Prendre conscience de points de vigilance vous permettant de concevoir des programmes de formation souples et qui incluent la diversité culturelle du groupe cible.
- Ouvrir le champ des possibles dans l'élaboration et la réalisation de formation en langue seconde pour migrants
- Vous familiariser avec des modèles qui traitent de l'impact culturel sur les processus de communication et d'intégration



I. QU'EST-CE QUE LA CULTURE?

Le sentiment d'appartenance est l'une des émotions les plus vives de la nature humaine. Le désir d'appartenance, de relation, de faire partie de quelque chose joue un rôle essentiel dans le processus de définition de sa propre identité et par conséquent dans la capacité d'entrer en relation et d'interagir avec son environnement. En tant qu'être humain, le sentiment d'appartenance apparaît dès que l'on vient au monde, au sein d'une culture, et dans le contexte dans lequel nous vivons au quotidien.

Il existe un nombre inestimable de définitions de la culture et chaque individu a sa propre façon de la vivre et de l'interpréter. La culture est un concept très difficile à exprimer, car elle représente la somme de millions d'actions, de coutumes, de façon d'exprimer son héritage intellectuel, ses affections, en bref, la somme de l'histoire des identités. Être né au sein d'une culture particulière influence chaque aspect de nos vies en passant par , nos comportements, nos régimes alimentaires, la langue, la perception des rôles, notre relation au pouvoir, notre structure familiale et bien plus encore. La culture est le reflet d'un processus auquel chaque société est confrontée et qui permet de donner sens à une réalité particulière, influencée par le contexte géographique, les interactions sociales et le système de valeurs. De ce fait, elle ne peut pas être rapportée à un concept déterminé de façon universelle. La culture est un processus fluide et dynamique qui évolue constamment à travers le temps et qui est soumis à de multiples influences. Elle représente le noyau, la colonne vertébrale de l'identité de chaque être humain.

1. QU'EST-CE QUE LE MULTICULTURALISME?

Étant donné que s'accorder sur une définition définitive du concept de culture est déjà une tâche très difficile, il est facile d'imaginer que la présence d'individus et de groupes qui se rapportent à différents systèmes culturels au sein d'une société spécifique compliquera les interactions sociales. Quand des individus d'origines ethniques différentes, appartenant à des groupes politiques, linguistiques, nationaux ou religieux variés se partagent le même pays et coexistent au sein de la même société, on parle de société multiculturelle. Au sein des sociétés multiculturelles, une des premières réactions peut être d'éviter le contact avec les autres afin de préserver sa propre communauté des influences extérieures et des contaminations. Dans un tel contexte, les différences peuvent être observées de façon négative, créant des dynamiques de discrimination, notamment envers les minorités qui sont souvent tolérées sans être reconnues ou respectées.

2. QU'EST-CE QUE L'INTERCULTURALITÉ?

De nos jours, les sociétés multiculturelles sont une réalité dans toute l'Europe, dans les grandes villes et dans les villages, dans les zones centralisées et décentralisées; elles font partie de la vie quotidienne des Européens sans qu'ils aient besoin de se déplacer à l'étranger. Ce fait devient toujours plus évident et pertinent que jamais auparavant, c'est pourquoi nos sociétés doivent être de mieux en mieux préparées pour faire face aux enjeux qu'apporte ce multiculturalisme. Le concept d'interculturalité est généralement mentionné comme l'objectif à atteindre au sein d'une société multiculturelle; l'objectif est la cohabitation de différentes cultures, tout en créant du lien, de l'échange et de la reconnaissance de ses propres systèmes valeurs et modes de vie ainsi que ceux des autres pour s'enrichir mutuellement. L'interculturalité, en fait, ne représente que l'étape qui suit le processus initié par le multiculturalisme. Ce n'est pas seulement un objectif à atteindre, c'est un processus qui favorise et encourage le dialogue transculturel, durant lequel la tolérance envers une culture différente n'est plus passive, mais active. Les interactions ne sont plus seulement axées sur l'échange, mais également sur le renforcement des relations basé sur l'égalité, la reconnaissance et le respect mutuel et par-dessus tout sur la compréhension. Cela nécessite de prendre en considération le dynamisme de sa propre culture ainsi que la volonté et la capacité d'apprendre des éléments sur d'autres cultures de façon critique.



■ *Témoignage...*

A. est arrivé à Rome durant une nuit terriblement froide. Il avait débarqué en Sicile le jour précédent. Il venait du Darfour et il n'avait cessé de se déplacer depuis que « les démons à cheval étaient rentrés dans sa maison, avaient tiré sur son père et violé sa soeur devant lui ».

A. était un garçon souriant atteint d'un trouble de stress post-traumatique dissimulé. Il parlait parfaitement anglais, était prêt à repartir de zéro et à s'adapter à la vie de sa famille d'accueil qui l'avait progressivement pris en charge et s'occupait de lui avec soin. A. souhaitait rester dans la ville de Rome où il vivait actuellement. Il a donc fait la demande d'un permis de séjour. Le premier entretien a eu lieu environ deux mois plus tard alors qu'ils vivaient toujours chez sa famille d'accueil. La relation entre lui et les jeunes enfants de sa famille d'accueil s'améliorait de jour en jour et on voyait clairement son envie de reconstruire son avenir et de surmonter son traumatisme. A. a finalement été pris en charge dans un centre d'accueil, dans un lieu particulièrement isolé à Rome. Il a connu des difficultés dans l'apprentissage de l'italien, même s'il était vif d'esprit et d'une grande intelligence. L'isolement de ce centre a fait qu'il se refermait sur lui-même. À partir d'un événement sur les réseaux sociaux, on a remarqué que le traumatisme refaisait surface.

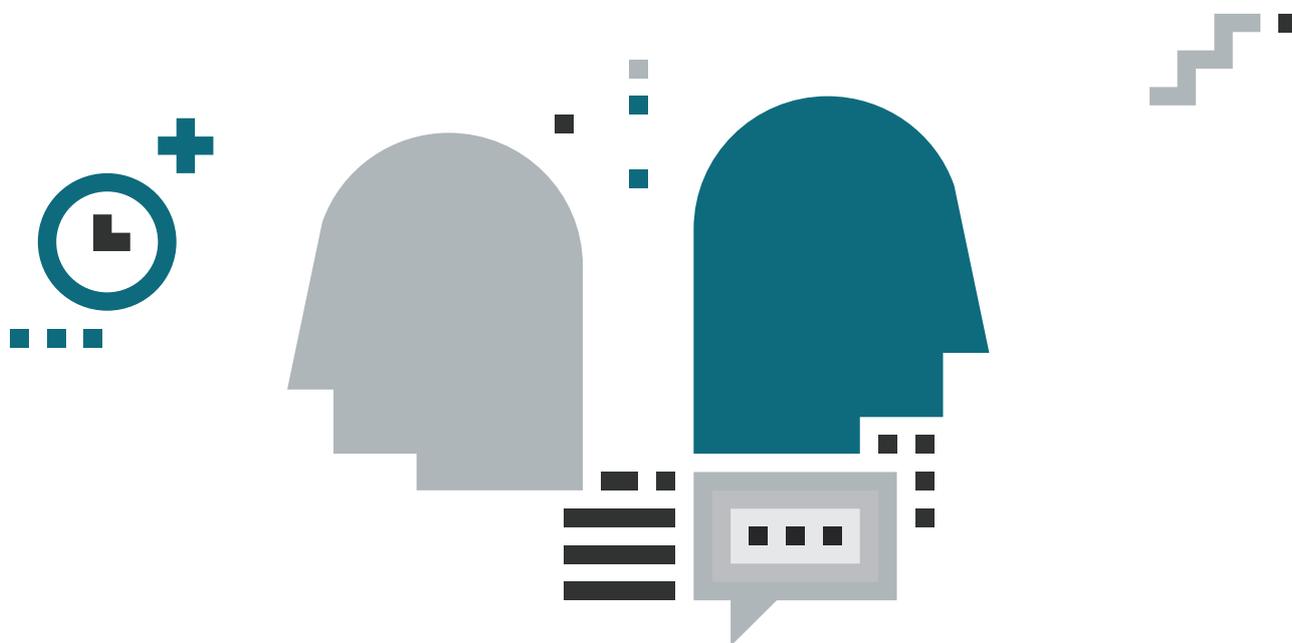
A. est parvenu à obtenir son permis de résidence, mais n'a pas trouvé d'emploi, il était confronté à un manque d'inclusion sociale alors que le centre d'accueil gérait alors des épisodes d'intolérance avec la population locale. Il a donc repris donc la route. Aujourd'hui, A. partage uniquement des phrases du coran sur les réseaux sociaux.



3. GESTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Quand des migrants sont en voie d'installation dans le pays d'arrivée, il se trouve dans un nouvel environnement culturel et dans un contexte social différent qu'ils doivent apprendre à connaître. En même temps, les individus des communautés d'accueil sont amenés à gérer la diversité que ces migrants apportent dans leur propre espace culturel ce qui comprend des différences linguistiques, sociales, religieuses, de comportements et plus encore. Visiblement, cette interaction est quelque peu déséquilibrée, les hôtes sont tenus de faire de l'espace pour une nouvelle forme de diversité dans un contexte familial alors que les migrants en revanche doivent s'adapter et ajuster leur mode de vie à un nouvel environnement social. Ils font tous deux face au processus de compréhension et d'acceptation de la diversité; ils partent de positions différentes, mais pour réellement atteindre la cohésion sociale, il est essentiel que les deux parties s'y impliquent. Accepter la diversité est donc un processus à double sens.

Le processus n'est pas évident, comme nous l'avons mentionné en questionnant le multiculturalisme au sein des sociétés, les premières réactions sont très souvent l'indifférence, le rejet et l'ethnocentrisme. Les interactions sont limitées, souvent négatives. C'est la raison pour laquelle, il y a un besoin accru en mesures éducatives qui favorisent l'acceptation entre groupes et individus de milieux culturels différents.



II. L'ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ

L'éducation interculturelle est basée sur une compréhension dynamique et collective des concepts d'identité sociale et culturelle; son objectif principal est de réduire les comportements ethnocentriques qui mènent au rejet et à la marginalisation. Cet objectif peut être atteint en accompagnant les personnes à développer leur approche à la diversité culturelle, éveiller la curiosité et encourager une attitude critique et une ouverture d'esprit envers la différence. En conséquent, lorsque les formateurs sont confrontés à la diversité, en particulier dans la conception de programmes de formation, ils ont à gérer les concepts d'adaptation et d'interconnexion. Par sa définition même, la diversité ne nous permet pas de répéter un ensemble d'activités standards et identiques sans les modifier continuellement. Elle nous encourage à remettre en question notre pratique. La façon d'aborder la diversité dépend de nos possibilités concrètes d'interaction et d'action avec les apprenants. Il n'existe pas de liste de tâches idéales à suivre permettant d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs, mais il y a un nombre d'informations et d'éléments que nous pouvons apprendre afin d'être préparés au mieux pour nous lancer dans cette aventure.

1. BESOINS

D'après les recherches effectuées par le Conseil de l'Europe dans les années 1970, il a été clairement démontré que l'enseignement des langues pour adultes migrants est plus efficace en termes de réussite et d'implication des apprenants quand les contenus développés pour le cours sont conçus à partir des résultats d'analyse détaillés de leurs besoins. Par analyse des besoins, nous entendons le processus d'évaluation et d'identification de l'usage que les apprenants feront de la langue et par conséquent des ressources qui leur seront nécessaires pour gérer des situations de communication spécifiques. Cette analyse permet de définir les contenus à concevoir et à enseigner en priorité en prenant également en compte la distinction entre besoins sociaux et individuels.

Les besoins sociaux ou objectifs sont des besoins qui sont strictement en rapport avec les activités dans lesquelles l'apprenant est engagé, telles que son emploi ou les interactions parents-professeurs pour citer quelques exemples. Pour chacune de ces situations, il y a un ensemble de termes et d'informations que l'apprenant doit connaître afin d'être capable de s'engager dans une interaction fructueuse et compréhensible. Connaître les besoins objectifs des apprenants fournit les informations externes essentielles pour la conception et la planification du contenu des cours.

Les besoins individuels ou subjectifs sont les besoins qui se rapportent à des facteurs tels que les compétences spécifiques d'apprentissage, l'attitude, la motivation ou le style d'apprentissage de chaque apprenant. Ce point est crucial, car ces besoins évoluent et changent constamment durant le processus d'apprentissage. C'est pourquoi les facilitateurs doivent faire preuve de flexibilité et être attentifs afin d'adapter et d'ajuster les contenus selon les besoins subjectifs des apprenants.

Il est important de recueillir des informations pertinentes pour analyser les besoins à travers diverses méthodes telles que des entretiens avec les apprenants et des questionnaires d'information afin de disposer d'un contexte détaillé et garantir que, dans l'ensemble, nous répondons aux besoins objectifs et subjectifs. Il est tout aussi important de se rappeler que les apprenants souhaiteront probablement aborder leurs besoins à partir de leur propre représentation de l'éducation et de leur expérience d'apprentissage. Il est possible que leur vision ne coïncide pas avec les méthodologies que le formateur considère les plus efficaces.



■ **Témoignage...**

Une de mes apprenantes venait d'Afghanistan et n'avait jamais été scolarisée. Elle vivait avec sa famille (son mari et 5 enfants) et dans tous les pays où ils avaient vécu, elle restait à la maison alors que les autres allaient à l'école. Quand elle a commencé le cours, elle avait vécu 8 mois dans le pays et n'avait aucune compétence dans la langue. J'ai remarqué qu'elle était impatiente et contente d'apprendre, pour elle, il s'agissait d'une grande opportunité. Le problème était que d'après sa propre culture, la femme n'avait pas besoin d'être éduquée. Elle s'inquiétait de son analphabétisme total et en particulier de l'opinion de son mari. J'ai proposé qu'ils viennent toujours ensemble en classe, de cette manière son mari a compris l'importance qu'avait l'éducation de sa femme. D'un autre côté, elle a gagné en confiance en elle et a encouragé ses filles à étudier. Actuellement elle suit des cours dans un établissement public, toute seule.



2. MOTIVATIONS

Les migrants ont souvent une grande volonté de réussite et abordent l'apprentissage de la nouvelle langue avec sérieux et dynamisme, mais les statistiques dévoilent également que malgré l'importance de l'acquisition de la langue pour l'intégration sociale et économique, les niveaux de compétence restent bas pour une grande partie de la population de migrants.

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué la manière dont il faut intégrer les besoins de l'apprenant dans les activités langagières afin qu'elles soient efficaces. En nous basant sur les déclarations de l'assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, nous avons également montré que la migration concerne aussi bien les individus que les processus. Il pourrait aussi être utile d'identifier les influences principales et facteurs associés aux motivations des individus pour apprendre la langue du pays d'accueil et de comprendre pourquoi certains l'apprennent et d'autres non.

Un des facteurs qui affecte la motivation des migrants et par conséquent qui influe sur l'apprentissage de la langue est le fossé linguistique qu'ils rencontrent entre leur langue maternelle et la langue du pays d'accueil par exemple. De plus, les séjours à court terme, la migration circulaire, le fait de vivre dans des quartiers ethnolinguistiques réduisent l'exposition des nouveaux venus à la langue d'accueil et l'opportunité de l'utiliser au quotidien. Les peines et sanctions que certains pays imposent aux migrants si leur niveau de langue ne répond pas au niveau requis affectent également la motivation. Potentiellement, chacun de ces facteurs peut être appréhendé comme un obstacle trop difficile à surmonter pour les migrants et le sentiment de découragement mène souvent à l'anxiété, au malaise et à la colère ce qui réduit la motivation d'apprendre.

Pour toutes ces raisons, il est important de gérer la motivation des apprenants tout au long du processus en considérant les enjeux que chaque individu rencontre et en s'assurant que le programme d'apprentissage leur fournit des résultats au quotidien afin de les accompagner dans la réalisation d'objectifs concrets et orientés sur leurs besoins et d'accroître leur confiance en eux tout en renforçant leur conscience de soi.

3. IDENTITÉS

« A quel endroit est-ce que j'appartiens ? » « Quelle est mon identité, ou quelles sont mes identités ? » « Qui suis-je ? », ce sont des questions qui concernent tout le monde, mais qui sont d'autant plus lourdes pour les individus qui ont vécu une migration. Les migrants sont traités de façon très ambivalente dans les pays de l'Union Européenne, surtout à travers des politiques nationales qui ont souvent pour but l'assimilation coercitive des personnes migrantes sur les aspects culturels, linguistiques et autres ; plutôt que le but de les accompagner dans l'intégration et la diversité. Le quotidien d'une personne migrante est caractérisé par des dynamiques et contextes très spécifiques, à la fois au niveau individuel et socio-politique, ce qui rend leurs identités complexes. D'abord, le temps de la migration implique une mobilité et une instabilité constante, un besoin d'appartenance qui n'est jamais satisfait du fait de l'environnement mouvant, combiné avec le changement constant des paramètres et des prérequis bureaucratiques et sociaux pour une acceptation et une reconnaissance de la personne. Aussi, même si la migration peut être perçue comme un parcours suivi par des groupes ou des communautés, fréquemment appelés diasporas ou des minorités ethniques, les études montrent que la migration reste une expérience singulière, subjective et unique à chacun qui se doit d'échapper aux généralisations.

Ce tableau complexe nous amène à repenser et à redéfinir la notion d'identité telle qu'elle est habituellement comprise. Selon la définition d'Anne-Marie Fortier dans « Migrant Belongings: Memory, Space and Identity », nous pouvons considérer « l'identité comme un seuil (...), un lieu qui par définition délimitent le passage d'un espace vers un autre » et les identités des migrants « comme une transition, qui se construit par le processus combiné d'être et de devenir ». La situation d'entre-deux qu'endurent les migrants qui ont quitté leur domicile sans réellement arriver ailleurs (c'est-à-dire sans développer un nouveau sentiment d'appartenance) rend les identités migrantes naturellement ambivalentes et constamment soumises au changement, ce qui peut causer un sentiment de détresse, soit une difficulté supplémentaire lorsqu'il s'agit d'apprendre d'une nouvelle langue.

4. PÉRIODE ET PHASES D'INTÉGRATION

Il existe une multitude de raisons ayant pu inciter une personne à migrer et à quitter son propre pays, mais sans considérer ces raisons spécifiques, le processus d'adaptation à une culture différente dans un nouveau pays est toujours compliqué et a tendance à causer énormément de stress. Le processus d'adaptation culturelle est long et difficile. En règle générale, il est constitué de quatre étapes distinctes : la phase d'arrivée, de maturité, négociation/aliénation et la phase d'intégration/de marginalisation.

La phase d'arrivée est également appelée « lune de miel », la plupart des migrants se sentent apaisés d'arriver dans un lieu sûr où, d'une certaine manière, ils peuvent reconstruire leur vie, mais ils ressentent également de la confusion et sont désorientés, car ils doivent s'adapter à un nouveau système, apprendre une nouvelle langue, rechercher un emploi ou avoir accès à des services éducatifs ou médicaux.

La phase de maturité également appelée « choc culturel » est la période où une personne réalise que commencer une nouvelle dans le pays d'accueil peut être extrêmement difficile. En règle générale, les sentiments qui prédominent sont la déception, la désillusion, la frustration, la peine et même de l'hostilité envers la culture d'accueil.

Durant la phase de négociation, les migrants commencent à explorer de nouvelles possibilités et reconstruisent des réseaux d'entraide qui génèrent un sentiment d'espoir, aussi grâce à une exposition plus soutenue à la culture d'accueil et une meilleure connaissance de la langue. Toutefois, si l'assistance n'est pas disponible, le stress engendré par leurs conditions de vie actuelles associées à leurs expériences et traumatismes passés affectera leur capacité à devenir autonome et pourra mener à mise à l'écart.

La quatrième phase est l'intégration culturelle ou la marginalisation, en fonction de la direction qui a été prise durant les autres phases. L'intégration est caractérisée par un sentiment de reconnaissance de son propre parcours, un sentiment d'aisance au sein de la culture d'accueil et du fait de se percevoir comme une personne biculturelle et bilingue. En revanche, si un individu dispose de compétences langagières inadéquates et se trouve dans l'incapacité de répondre à ses besoins, il/elle se sentira isolé(e) au sein du pays d'accueil et ressentira de la colère et de la frustration.

Dans la conception d'un programme de langue pour les migrants, il est nécessaire de considérer le fait que leur aptitude d'acquisition de la langue peut changer considérablement en fonction de la phase d'adaptation culturelle qu'ils rencontrent. Il est important de mentionner que la durée de chaque phase du processus d'adaptation culturelle dépend de facteurs multiples tels que la stabilité de leur vie passée, les traumatismes, le stade de développement, les compétences acquises, les traits de personnalité, les ressources et l'assistance qu'ils obtiennent pour eux et leur famille après s'être relocalisés.



■ **Témoignage...**

M. a eu un épisode de crise d'épilepsie sévère dans la rue. Après l'avoir transporté à l'hôpital, les médecins ont découvert une cicatrice qui allait du cou jusqu'au pubis. Ce fut difficile pour moi d'écouter l'histoire de ce jeune homme de dix-sept ans qui a été battu à mort par des gangs au Mali. Un coup porté avec la crosse d'une arme a provoqué une hémorragie et il a réussi à se sauver par miracle. Toutefois, sa santé psychique en était affectée : à partir de ce moment il a eu des crises d'épilepsie et buvait de l'alcool pour éviter de penser.

Initialement, M. était pris en charge par un centre d'accueil d'urgence qui garantissait uniquement l'hébergement de nuit. Il ne connaissait pas la ville, mais il avait quelques amis dans un centre avant qu'il ne soit fermé.

M. souhaitait étudier, il disait souvent : « Je veux apprendre comme tout le monde ». Parfois on le voyait dans la rue avec un ami qui lui apprenait quelque chose. C'était super de le voir avec un son air fier alors qu'il tenait son stylo à la main de travers.

Il a été pris en charge par un centre à temps complet, mais ce centre se trouvait loin du lieu où ses amis vivaient. Encore vulnérable, il a recommencé à boire et ses crises épileptiques sont réapparues. Quelques mois plus tard, après avoir sombré dans l'oubli de lui-même à cause de l'alcool, M. a quitté le pays pour un autre, personne n'a plus de nouvelles de lui.



III. COMMUNICATION INTERCULTURELLE

La communication interculturelle peut être définie comme une discipline qui étudie les interactions entre les personnes provenant de différentes cultures. Indépendamment de la culture, la communication interpersonnelle est constituée à la fois de l'interaction verbale et non-verbale, c'est pourquoi en parlant de communication interculturelle nous ne pouvons pas réduire le procédé à un simple problème de capacités linguistiques, car plus de la moitié du processus de communication se produit à travers différents canaux tels que le langage corporel, les comportements, les rituels. Cela signifie que pour engager une interaction interculturelle positive, l'apprentissage de la langue doit être contextualisé et relié à différents éléments culturels. Pour ce faire, les apprenants doivent être particulièrement réceptifs et ouverts. Si une personne migrante craint d'acquérir la langue du pays d'accueil et le voit comme un processus de remplacement de sa langue et de sa culture, cela mènera à une perte du sentiment d'appartenance et le rendra vulnérable voire hostile. Afin d'engager un échange productif dans une situation de communication interculturelle que ce soit avec la communauté du pays d'accueil ou avec un groupe de migrants de différentes cultures, l'apprenant doit tout d'abord parvenir à concevoir le processus d'apprentissage de la langue comme une chance d'enrichir sa propre identité.

1. COMPARAISON DE L'ENCULTURATION ET DE L'ACCULTURATION

Nous avons expliqué que la première rencontre d'une personne avec sa culture se produit dès sa naissance, mais ensuite, bien évidemment, notre rapport à la culture finit par évoluer et à se construire sous différentes formes durant notre vie. L'enculturation est un processus d'apprentissage des valeurs, normes et comportements qui nous permet de nous identifier en tant que membre d'une société en particulier. Ce processus se produit dans chaque contexte auquel l'individu est confronté et où il interagit de différentes façons au sein de sa société. Cela contribue à transmettre divers types d'informations. En grandissant, un enfant assimile les spécificités culturelles de sa famille et de ses amis, du système éducatif et des institutions sociales. Nous intériorisons un certain code que nous utilisons dès que nous devons savoir comment agir, nous comporter, ou penser au sein de notre société.

Lorsqu'on se trouve dans une réalité complètement différente de la nôtre, où toutes règles que nous avons apprises ne sont plus valides, le processus d'acculturation débute. Si le processus d'enculturation est d'une certaine manière automatique, en nous engageant dans le processus d'acculturation nous avons soudainement besoin de prendre conscience du fait que nous sommes en train d'apprendre une nouvelle culture, de découvrir un nouvel ensemble d'attitudes, de normes et de comportements qui nous permettent d'interagir avec une autre culture et d'agir dans plusieurs sociétés en même temps. Les personnes migrantes ne viennent pas de « nulle part », lorsqu'ils s'installent dans le pays hôte, ils ont déjà leur propre culture de communication, formée par leurs expériences antérieures. Comme tous les apprenants qui changent de contexte éducatif, ils ont besoin de comprendre et de s'adapter aux nouvelles façons de communiquer.

2. IMPACT DE LA CULTURE SUR LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE

L'anthropologue Edward T. Hall a identifié certains facteurs culturels clés qui influent sur la communication et qui sont pour la plupart liés à la manière dont les membres d'une culture en particulier abordent les concepts de temps, d'espace et de contexte »

Il distingue les cultures monochroniques des cultures polychroniques. Dans les cultures monochroniques, par exemple en Américaine ou d'Europe du nord, les individus aiment accomplir une seule tâche à la fois, n'attachent pas de valeur à l'interruption et témoignent d'un grand respect pour la propriété privée. Au sein des cultures polychroniques, par exemple les cultures arabes ou subsahariennes, les individus s'engagent dans plusieurs tâches en même temps, sont facilement distraits et ont tendance à créer des relations plutôt que de se concentrer sur une tâche spécifique ou un objectif à atteindre.

Il existe également une distinction entre des cultures à « contexte fort » et à « contexte faible ». Dans des cultures à contexte fort, il existe de vastes réseaux d'informations de contexte qui aident les individus à comprendre les règles qui régissent les interactions telles que des indices non-verbaux, des connaissances partagées et des implications qui par conséquent nécessitent très peu d'informations verbales contextuelles au quotidien. Étant donné que les idées complexes sont transmises en moins de mots, chaque terme est chargé de signification et la communication interpersonnelle dépend des relations personnelles étroitement tissées. Dans les cultures à contexte faible en revanche, les informations sont transmises de manière explicite et directe, la communication est souvent objective, impersonnelle et basée sur les faits plutôt que sur les émotions. Au lieu d'omettre des éléments, les personnes issues de ces cultures expliquent minutieusement l'ensemble des informations à savoir.

Il en est de même pour l'espace, certaines cultures sont plus territoriales que d'autres et portent une plus grande importance à la notion de propriété. Les cultures à forte territorialité ont tendance à marquer les zones qui leur appartiennent et peuvent avoir des conflits au niveau des frontières. Les cultures à faible territorialité se sentent moins propriétaires de l'espace et les frontières sont donc moins importantes pour eux.

Un facteur très important à prendre en compte au niveau de l'enseignement des langues dans un contexte multiculturel est la nature multilingue et multiculturelle de la classe. L'enseignement de langues étrangères traditionnel considère les apprenants comme un groupe plutôt homogène auquel il est possible d'enseigner une nouvelle langue sur une base linguistique commune, tandis que pour les migrants, la base linguistique et la culture se différencient largement du cadre traditionnel. Cela signifie qu'au sein de la classe, il y aura des interactions de communication interculturelle entre les migrants et les formateurs, mais aussi entre les migrants eux-mêmes qui proviennent de milieux culturels variés. Prendre conscience de ces facteurs et former les individus peut les aider à créer un environnement d'apprentissage productif.



■ **Témoignage...**

F. est une femme musulmane qui vivait déjà depuis 12 années à Lorca en Espagne. Elle s'est inscrite dans un centre d'éducation pour adultes afin de suivre des cours de langues étrangères. Au départ, elle était impatiente de commencer, mais après les deux premiers cours, elle a décidé de ne plus y retourner. Quand l'enseignant l'a appelé pour savoir pourquoi elle ne venait plus, malgré le fait que F. ait beaucoup apprécié le cours, elle lui a expliqué qu'elles ne pouvaient plus y participer, car les autres apprenants parlent entre eux d'une manière qui n'est pas admise dans sa religion. « Ils utilisent des injures la plupart du temps et sont trop explicites dans leurs manières, je sais que leurs paroles n'ont pas un sens particulier pour eux, mais une musulmane n'emploie jamais ces mots, c'est interdit dans notre religion, nous n'avons même pas le droit de les entendre. Ils se font aussi des accolades et des tapes sur le dos pour se saluer et je ne dois pas être touché par un homme, même pour me saluer et encore moins maintenant que j'ai approfondi mon étude du coran, j'ai des convictions religieuses plus profondes et des pratiques plus pieuses. »



3. QU'EST-CE QUE LA SENSIBILITÉ CULTURELLE?

Nous avons mentionné plusieurs fois en quoi être attentif et sensible à sa propre culture et à celle des autres est un facteur clé pour établir des interactions fructueuses et respectueuses. Il s'agit là d'une compétence qui n'est pas innée et qui nécessite une formation. Afin d'appliquer pleinement la démarche d'interculturalité, il est nécessaire de mieux comprendre la manière dont les personnes doivent agir. Cette approche va bien au-delà du simple concept d'apprentissage interculturel, il s'agit de changer de façon de penser. Parvenir à gérer la diversité culturelle nécessite un changement d'état d'esprit associé à un engagement social actif comme on peut également le voir, par exemple, dans le schéma de Milton Bennet qui montre les différentes phases qu'une personne doit traverser pour passer de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme.



■ Témoignage...

S. est une femme marocaine, mère de deux enfants, qui vit en Espagne. Elle suit actuellement des cours d'anglais de niveau B1 avec d'autres apprenants espagnols. Nous lui avons demandé comment elle se sent au sein du groupe. Elle a souri et a répondu qu'elle se sentait bien au sein de la classe même s'il y a certaines choses qu'elle n'appréciait pas. En effet, les autres s'expriment souvent avec rudesse. Elle a étudié avec eux pendant un an à présent et elle suit une deuxième année de cours. « Si je viens, c'est parce que j'aime bien le cours et que je me sens bien ici », nous a-t-elle déclaré. Ils forment un groupe de travail et S. participe également au groupe whatsapp que les professeurs et les apprenants ont créé pour échanger des informations et même des blagues. Elle a tout de même mentionné qu'elle avait certaines réserves à propos de cela, car elle craignait qu'il y ait un certain rejet envers elle et aussi parce qu'il y avait des hommes dans la classe. Nous avons demandé à S. si nous pouvions conclure qu'il y avait une bonne ambiance dans la classe. S. a acquiescé d'un signe de tête : « oui, c'est ça, nous sommes tous ici pour étudier, beaucoup sont allés à l'université et nous avons tous un objectif commun : l'apprentissage des langues ». S. a rigolé et a ajouté : « vous savez que cela implique d'être ouvert d'esprit ».



DÉNI	DÉFENSE	MINIMISATION	ACCEPTATION	ADAPTATION	INTÉGRATION
"JE NE PENSE PAS QU'IL Y AIT UNE AUTRE MANIÈRE DE FAIRE."	"MA FAÇON DE FAIRE EST LA MEILLEURE"	"CE QUE NOUS AVONS EN COMMUN EST BIEN PLUS IMPORTANT."	"LES VALEURS ET COMPORTEMENTS DES PERSONNES SONT DIFFÉRENTS."	"J'AJOUTE DE NOUVEAUX COMPORTEMENTS POUR ÊTRE PLUS EFFICACE."	"JE PEUX NAVIGUER ENTRE PLUSIEURS CULTURES"



PHASES ETHNOCENTRIQUES



PHASES ETHNORELATIVES

Nous vous invitons à observer ce schéma en considérant non seulement le niveau de sensibilité de vos apprenants, mais également le vôtre.

Le processus prend comme point de départ la prise de conscience de ses craintes et du sentiment d'insécurité que peut engendrer une rencontre interculturelle et qui apparaît dès que nous sommes confrontés au changement. Dès que ce sentiment de confiance en soi et de conscience de soi est établi, il est possible d'entamer un dialogue basé sur la curiosité et l'échange. On cesse alors de juger. On perçoit la diversité et on l'apprécie. Il en résulte un sentiment d'empathie et de tolérance qui permet d'appréhender la culture comme un processus dynamique à plusieurs facettes. À partir de cette prise de conscience, les apprenants ne se sentent plus paralysés par leurs propres peurs et préoccupations, la réflexion critique est renforcée et le processus d'observation, de réflexion, d'analyse et d'action leur permet de mieux évaluer l'information et ainsi de communiquer. L'ensemble de ce processus ne peut pas être considéré comme atteint sans sa contrepartie sociale c'est-à-dire que les individus jouent un rôle actif et apprennent à lutter contre la discrimination, la violation des droits de l'homme et l'injustice sociale. C'est seulement grâce à l'alliance de ces deux aspects que nous pouvons espérer une société dans laquelle l'interculturalité n'est pas seulement un objectif, mais aussi une réalité concrète.



■ **Étude de cas:**

Le témoignage d'un enseignant de langues : « J'ai vécu une situation assez choquante en classe alors que j'expliquai que la fête la plus importante de notre ville était Pâques. Je voulais simplement partager quelques aspects de notre culture et de nos traditions, mais lorsque j'ai projeté certaines photos qui contenaient des symboles religieux, un grand nombre d'apprenants se sont levés et ont quitté la salle. Je n'avais pas prévu cette réaction de leur part. »



QUESTIONS DE RÉFLEXION

- Comment l'interculturalité est-elle en lien avec l'identité de l'apprenant et comment peut-elle influencer la motivation ou la capacité d'apprentissage d'une nouvelle langue ?
- Avez-vous vécu une situation délicate de communication interculturelle dans un contexte d'apprentissage ? Comment êtes-vous parvenu à surmonter cette situation ? Comment aborderiez-vous la situation à présent ?
- Comment pensez-vous pouvoir faciliter le développement de la sensibilité culturelle dans un groupe d'apprenants ? Que pouvez-vous faire pour améliorer votre propre sensibilité culturelle ?

BIBLIOGRAPHIE

Council of Europe / Language Policy Unit (Strasbourg)- Project LIAM:
<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>

Piet van Avermaet, Sara Gysen (2008).
*Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants :
The importance of needs analysis.*

Melodie Rosenfeld, Sherman Rosenfeld (2004).
Developing teacher sensitivity to individual learning differences.
Educational Psychology vol. 24, n. 4, August 2004

Simon, B. (2004). Identity in modern society.
A social-psychological perspective. Oxford: Blackwell Publishers

Somers M. R. (1994). *Reclaiming the epistemological "Other":
Narrative and the social constitution of identity.*
In C. Calhoun (Ed.). *Social theory and the politics of identity* (pp. 37–99)

La Barbera, M. (2015). *Identity and Migration in Europe:
Multidisciplinary Perspectives.*

Isphording I.E. (2015). *What drives the language proficiency of immigrants.*
IZA World of Labor.

Hans-Jürgen Krumm & VerenaPlutzar (2008).
Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants.

Pat Branders, Carmen Cardenas, Juan de Civate Abad, Rui Gomes, Mark Taylor (2016).
*Education Pack, All different - all equal: Ideas, resources, methods and activities for non-formal
intercultural education with young people and adults.*

Van Tubergen F., Kalmijn M. (2005). *Destination-language proficiency in cross-national perspective:
A study of immigrant groups in nine western countries.*
American Journal of Sociology.

SALTO Cultural Diversity Resource Centre (2008). *Intercultural Communication Resource Pack.*

CISV International Junior Branch Committee (2010). *Identity and Peace Education Tool Box*

Bortini Paola, Motamed-AfshariBehrooz (2012). *Intercultural Competence Research Report.*
SALTO Cultural Diversity.



CHAPITRE

05 :



FACILITER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DANS UN CONTEXTE IMMERSIF

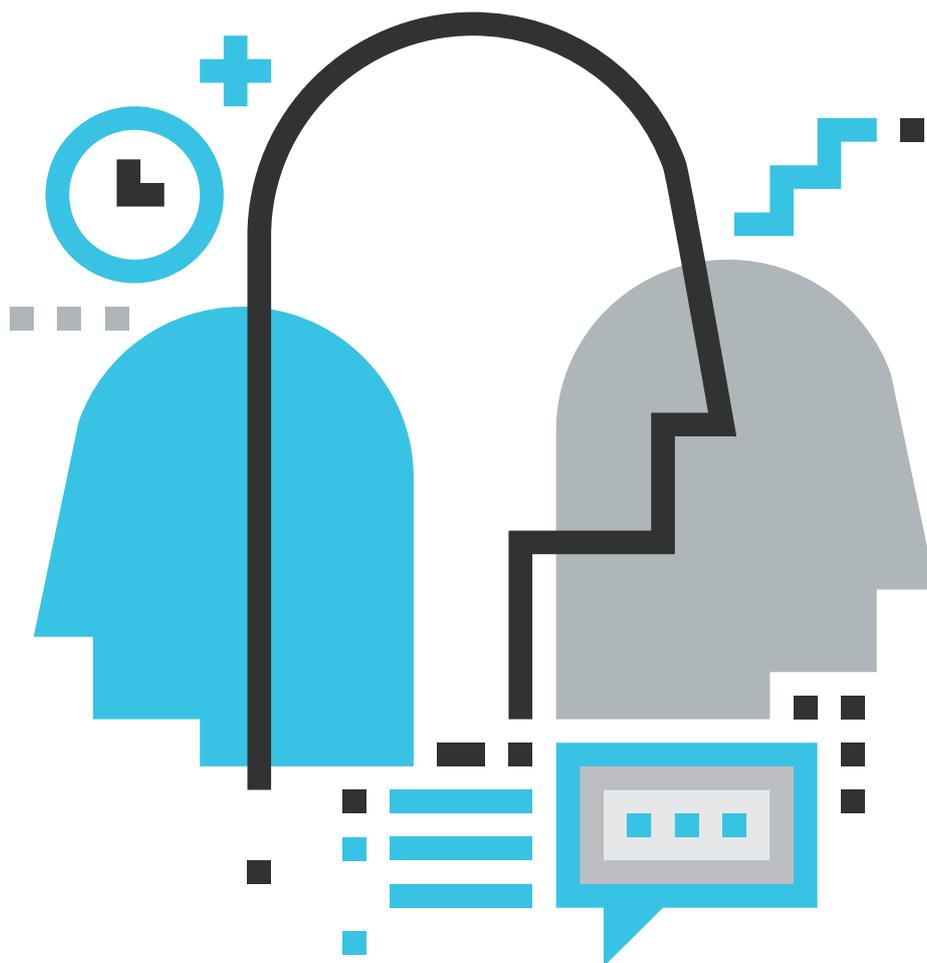
INTRODUCTION

Le chapitre précédent sur la notion d'interculturalité a soulevé des enjeux théoriques que l'on peut rencontrer en vivant dans un pays étranger. Ce chapitre portera sur la facilitation de l'apprentissage d'une langue de manière plus pratique. Plus précisément, nous soulignerons les spécificités de l'enseignement d'une langue dans un contexte immersif (c'est à dire en vivant dans le pays où la langue est couramment parlée dans les lieux publics et les espaces sociaux). Ce chapitre sera illustré par des approches et des méthodes utilisées en France pour des adultes migrants apprenants. Alors que ce chapitre est axé sur des approches et méthodologies que vous pouvez appliquer en classe, le prochain et dernier chapitre vous mènera à sortir de votre salle de classe pour faire participer vos apprenants à des activités sociales.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE

À travers ce chapitre, nous vous amènerons à développer les compétences suivantes:

- Rassembler du matériel et apporter des informations sur les espaces sociaux du pays d'accueil aux apprenants
- Appliquer des méthodes d'enseignement qui prennent appui sur le contexte immersif (apprendre une langue en interaction constante avec la société d'accueil)
- Recueillir et cartographier des ressources existantes (organisations, experts) dans votre quartier



I. THÈMES PRINCIPAUX POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE DANS LE PAYS D'ACCUEIL

En comparaison à des touristes ou des visiteurs qui se rendent dans un pays, les apprenants qui s'y installent sont confrontés à un plus grand nombre de situations en relation avec la vie publique et ont un rôle social plus important à jouer, faisant partie intégrante de la société. Le rôle social peut être défini comme un ensemble de normes, de comportements, de droits et d'obligations que des personnes adoptent dans un milieu social. Par exemple, en fonction des lieux dans lesquels vous entrez (bâtiment administratif, supermarché, médecin), vous pourrez adopter différents comportements (faire la queue et attendre votre tour, se déplacer librement sans saluer personne ou se présenter au bureau d'accueil). Si une personne est tenue d'adopter un comportement spécifique et un rôle social dans un lieu, cet espace devient un espace social.

En France, le réseau RADyA a conçu une approche de l'apprentissage du français («Ateliers sociolinguistiques», abrégé «ASL») qui est caractérisé par l'utilisation des espaces sociaux comme base et aide à l'apprentissage de la langue d'accueil. Leur classification se divise en 4 espaces : vie publique, vie privée, vie culturelle et vie citoyenne. L'objectif du facilitateur est d'accompagner le développement des compétences sociales et linguistiques des apprenants pour qu'ils accèdent à l'autonomie. Observez le tableau suivant conçu par le réseau RADyA pour vous faire une idée de la diversité des espaces sociaux et vous inspirer dans le choix de thèmes pour vos cours.

VIE PUBLIQUE	VIE PRIVEE	VIE CULTURELLE	VIE CITOYENNE
COLLEGE	PROTECTION MATER- NELLE ET INFANTILE	MUSEE	REPUBLIQUE ET DE- MOCRATIE
ASSOCIATION	POSTE	CINEMA	ENVIRONNEMENT
MAIRIE ET ADMINISTRATION	COMMERCE	BIBLIOTHEQUE	DIVERSITE
C.A.F	BANQUE	SPORT ET LOISIRS	INSTITUTIONS
TRANSPORTS	POLE EMPLOI	ÉVENEMENTS DE LA VIE	ÉCOLE ET SES VALEURS
PREFECTURE OFII	LOGEMENT	CULTURELLE	LAÏCITE
PETITE ENFANCE, CRECHE, ECOLE	HOPITAL		ÉVENEMENTS DE LA VIE CULTURELLE
COMMISSARIAT	CPAM- ESPACES DE SANTE		
ÉVENEMENT DE LA VIE PUBLIQUE	ÉVENEMENT DE LA VIE PERSONNELLE ESPACE PUBLIC NUMERIQUE		

Source : Site aslweb.fr



Ce tableau est une source d'inspiration. Il n'est pas une liste de sujet à traiter dans l'ordre comme un programme. En effet, il est important que vous choisissiez les sujets en fonction des rôles sociaux que vos apprenants endossent. Les rôles sociaux sont nombreux (ex : un parent avec un enfant scolarisé, locataire d'appartement, demandeur d'asile, athlète dans un club de sport, une personne faisant ses courses au marché, un donneur de sang) : ne vous attendez pas à appréhender l'ensemble des rôles de vos apprenants par l'évaluation initiale des besoins d'apprentissage, vous les découvrirez au fur et à mesure que vous apprendrez à les connaître.

II. COMMENT ABORDER CES THÈMES EN CLASSE

1. MÉTHODES BASÉES SUR L'APPRENTISSAGE EN IMMERSION DANS LE PAYS D'ACCUEIL

a. L'apprentissage par tâches

La plupart des approches didactiques actuelles sont basées sur l'apprentissage par tâches, comme il est recommandé dans le Cadre européen commun de référence (CECRL). Voici un aperçu de l'apprentissage par tâches si vous n'êtes pas familiarisé avec le concept : dans la vie quotidienne, hors du contexte d'apprentissage d'une langue, une tâche est généralement définie comme un travail qui doit être effectué. Une tâche se rapporte au sens du devoir ou de l'ordre, il s'agit souvent d'une tâche administrative ou professionnelle. Dans le contexte de l'apprentissage des langues, la définition est plus large et n'a pas de connotation négative. Voici la définition indiquée dans le CECRL :

Tasks are a feature of everyday life in the personal, public, educational or occupational domains. Task accomplishment by an individual involves the strategic activation of specific competences in order to carry out a set of purposeful actions in a particular domain with a clearly defined goal and a specific outcome (see section 4.1). Tasks can be extremely varied in nature, and may involve language activities to a greater or lesser extent, for example: creative (painting, story writing), skills based (repairing or assembling something), problem solving (jigsaw, crossword), routine transactions, interpreting a role in a play, taking part in a discussion, giving a presentation, planning a course of action, reading and replying to (an e-mail) message, etc. A task may be quite simple or extremely complex (e.g. studying a number of related diagrams and instructions and assembling an unfamiliar and intricate apparatus). A particular task may involve a greater or lesser number of steps or embedded sub-tasks and consequently the boundaries of any one task may be difficult to define. (CEFR; 157)

En tant que formateur en langues, adopter une méthode basée sur l'exécution de tâches nécessite d'identifier les besoins de vos apprenants non seulement en termes communicationnels (« apprendre à exprimer quelque chose »), mais également en termes de vie quotidienne (« apprendre à faire quelque chose ») dans un environnement où la langue d'accueil est d'usage. Vous pouvez vous référer aux besoins identifiés dans les espaces sociaux (voir partie ci-dessus)

Ensuite, vous devez identifier les compétences spécifiques qui devront être activées pour effectuer la tâche. Lorsqu'une tâche est complexe, vous pouvez la diviser en sous-tâches qui représenteront les étapes d'apprentissage. Par exemple, manger étant un besoin primaire de l'homme, il est nécessaire que vos apprenants sachent interagir au sujet de la nourriture dans leur environnement. Au lieu d'aborder le thème de la nourriture de manière générale, vous identifierez des tâches spécifiques à travailler (par ex. acheter des légumes au marché, demander des conseils de cuisine, commander un repas, etc.). Examinons un exemple : commander un repas est une tâche complexe qui nécessite l'activation de compétences spécifiques telles que (liste non exhaustive) l'identification des différents types d'aliments et de nourriture (connaissance générale et compétence culturelle), demander des informations sur la composition de la nourriture et les régimes alimentaires particuliers (compétences linguistiques pour poser une question et vocabulaire thématique), exprimer son choix pour une denrée (compétences linguistiques pour exprimer son accord et son désaccord, utilisation des pronoms personnels, conditionnel, etc.), employer les formules de politesse... Donc, un aspect important du rôle du facilitateur est d'identifier les sous-tâches nécessaires pour accomplir une tâche complexe ainsi que les compétences qui doivent être activées stratégiquement afin de permettre aux apprenants de répondre à leurs besoins. Vous réaliserez que très souvent les compétences nécessaires dépassent le cadre de la langue : compétences culturelles, mathématiques ou logiques, compétences transversales telles que le développement de la confiance en soi, etc.

B. UTILISATION DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES

Faciliter l'apprentissage dans un contexte d'intégration signifie enseigner la langue qui est couramment utilisée dans la vie quotidienne et qui est omniprésente dans l'environnement. Ce contexte permet un apprentissage en immersion ainsi qu'un accès illimité à des documents et aux supports utiles pour l'apprentissage. Par ailleurs, au lieu de choisir du matériel issu de manuels de langues pour votre cours, il est recommandé de sélectionner des documents authentiques (par exemple, carte de la ville, fiche des horaires de bus permettant de se rendre au cours, flyer d'un événement du quartier se déroulant dans la semaine, formulaire administratif, etc.). Le contexte d'apprentissage en immersion signifie également que l'enseignement peut être effectué en dehors de la salle de classe : vous pouvez rendre vos apprenants autonomes dans leur propre apprentissage en proposant de petits défis réalisables en dehors de la classe ou en leur demandant d'amener eux-mêmes des documents sur lesquels travailler.

C. ÉTUDE DE CAS : «FRANÇAIS LANGUE D'INTÉGRATION - FLI»

En France, l'État a institutionnalisé une approche intitulée « Français langue d'intégration » (FLI). L'approche est basée sur un champ disciplinaire de l'enseignement des langues plus général (« Français langue étrangère », ou « Français langue seconde »), elle se base sur les mêmes sources théoriques et méthodologiques. La création d'une nouvelle approche est justifiée par les spécificités d'apprentissage d'une langue en tant que processus d'intégration. Par ailleurs, elle se rapporte à un groupe cible en particulier (les adultes migrants) et a un objectif défini (intégration dans la société d'accueil). Par conséquent, cette approche prend en considération le fait que les apprenants se trouvent en immersion dans un contexte linguistique, ce qui signifie qu'ils apprennent autant en classe qu'à l'extérieur en interagissant avec des locuteurs natifs ; elle prend également en compte que les apprenants souhaitent s'installer dans le pays sur le long terme. Elle attache une importance particulière au niveau d'éducation

et d’alphabétisation des apprenants ainsi qu’à la diversité au sein du groupe. Cette approche est institutionnalisée par référentiel. Les organismes qui l’emploient peuvent être reconnus par un label.

Cette approche nous apprend que la facilitation de l’apprentissage des langues pour adultes migrants n’implique pas seulement de choisir des méthodes pédagogiques et des documents/outils adaptés, mais aussi de changer de perception sur la manière d’identifier les objectifs et besoins des apprenants.

2. POSER LES LIMITES DE SON IMPLICATION PERSONNELLE

En abordant des thèmes en lien avec l’intégration et en adaptant l’enseignement aux situations réelles de vos apprenants, vous serez amenés à apprendre un grand nombre de renseignements sur vos apprenants. Vous découvrirez aussi d’autres compétences à développer que celles de la langue (par exemple, les mathématiques, logique, la cuisine, etc.). L’intégration est un processus long et difficile, en particulier en ce qui concerne les aspects administratifs. En tant que formateur en langues, gardez à l’esprit que vous pourriez être l’un des rares interlocuteurs de vos apprenants dans le pays d’accueil et peut-être une des rares personnes avec qui ils ont développé une grande relation de confiance (enseigner/apprendre inclus souvent un contrat informel, tacite qui lie le formateur et l’apprenant par l’apprentissage de la langue dans le but d’atteindre un objectif commun. Les apprenants sont souvent très reconnaissants envers le formateur et portent une grande importance à leur relation). En conséquence, les apprenants sont susceptibles de solliciter le formateur pour des aspects qui dépassent le cadre du cours de langue (besoin de soutien aux procédures administratives, de partager des traumatismes, problèmes de santé, etc.).

Il est important de fixer des limites à votre implication. Si vous enseignez en tant que formateur professionnel ou membre d’une organisation, identifiez les limites de votre rôle avec vos collègues et vos supérieurs ; cela peut être officialisé dans la description des tâches de votre emploi. Si vous êtes bénévole et que vous vous considérez comme un « accompagnant » qui n’a pas de contraintes de profession, il est important que vous analysiez les limites d’engagement que vous souhaitez vous fixer. Lorsque les sujets abordés dépassent ces limites, il est important de transférer la demande à des personnes en mesure de s’en charger de manière professionnelle. Pour vous sentir prêt à faire face à ce genre de situations, nous vous conseillons de répertorier les ressources existantes et de créer un index des intervenants.

CONCLUSION

Ce chapitre donne un aperçu de méthodologies et approches qui prennent en considération les spécificités de l’enseignement de la langue d’accueil, dans un contexte d’apprentissage en immersion. La classe constitue un lieu favorable pour discuter des espaces sociaux. Mais, étant donné qu’une personne se sociabilise majoritairement hors de la classe, le chapitre suivant présente les bonnes pratiques à adopter au niveau des projets et des initiatives favorisant l’intégration des migrants dans la société d’accueil. Inspirez-vous de ces initiatives !

QUESTIONS DE RÉFLEXION

- Quels sont les aspects de votre programme de formation qui abordent les thèmes en rapport aux espaces sociaux ? Quelle proportion de votre programme cela représente-t-il ?
- Utilisez-vous déjà l’enseignement par tâches ? Si tel n’est pas le cas, pensez au dernier thème

que vous avez abordé dans votre classe et essayez d'identifier une tâche adaptée aux besoins de vos apprenants. Quelles sont les compétences et connaissances spécifiques qui devront être activées pour effectuer la tâche ?

- Avez-vous déjà rencontré une situation dans laquelle vous avez aidé vos apprenants sur des problèmes qui dépassent le cadre de l'apprentissage de la langue ?
Est-ce que cela a posé des questions éthiques ?
Avez-vous eu à reconsidérer les limites de votre implication auprès de vos apprenants ?

RÉFÉRENCES

Anne VICHER. Référentiel FLI : Français langue d'intégration.

Disponible en ligne : http://cefil.org/wp-content/uploads/2015/11/FLI-DEF_WEBinteractif.pdf

RAdya- ASL Web. Ressources pour l'animation d'ASL.

Disponible en ligne : <http://www.aslweb.fr/ressources/>



CHAPITRE

06 :



DEVENIR UN MEMBRE ACTIF AU SEIN DE LA VIE SOCIALE LOCALE

INTRODUCTION

Ce chapitre rassemble et décrit des exemples concrets de bonnes pratiques qui peuvent aider les personnes migrantes à devenir actifs dans la société d'accueil, tout en favorisant la notion d'accueil dans la vie sociale locale.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CHAPITRE

En parcourant ce chapitre, vous allez :

- Apprendre ce que nous entendons par « bonne pratique »
- Distinguer 4 types de bonnes pratiques (idées, pratiques, outils pédagogiques et didactiques, approches méthodologiques)
- Découvrir des exemples d'initiatives favorisant la participation active des migrants au sein de la vie sociale locale
- Obtenir de l'inspiration, des idées sur la façon d'intégrer la dimension de vie sociale locale dans la formation en langues et de développer le sentiment d'appartenance à la communauté dans un nouveau contexte social
- Explorer la dimension d'inclusion sociale dans le processus d'apprentissage des langues



I. A PROPOS DU CONCEPT DE «BONNES PRATIQUES»

Une « bonne pratique » peut être définie de la manière suivante : une bonne pratique n'est pas seulement une pratique « adéquate », mais une pratique avérée qui donne de bons résultats et est par conséquent recommandée comme modèle. C'est une pratique qui a permis d'obtenir des résultats après avoir été testée et validée, dans un sens plus sens large, c'est une pratique qui a été utilisée à maintes reprises et mérite d'être partagée afin qu'un grand nombre de personnes l'adoptent. Dans ce chapitre, nous souhaitons ouvrir le champ aux idées et activités qui présentent niveaux de complexité et de structuration variées. Nous avons défini 4 catégories d'initiatives listées ci-dessous :

- ▣ Idées : Suggestions d'interventions, exercices, situations susceptibles d'avoir de l'intérêt, mais qui n'ont pas été réalisées jusqu'à présent
- ▣ Pratiques : Interventions, exercices, situations d'apprentissage réalisées qui n'ont pas encore été assez suffisamment testées pour essaimées jusqu'à présent
- ▣ Outils pédagogiques/didactiques : Interventions, exercices, situations d'apprentissage réalisées qui ont été suffisamment testés et dont la possibilité d'essaimer a été vérifiée
- ▣ Approches méthodologiques : Une approche théorique qui s'applique sur un ensemble d'interventions, exercices, situations d'apprentissage qui accompagnent l'apprenant de façon complexe

Les journaux et débats politiques regorgent de mots qui jouent sur la perception de l'insécurité chez les citoyens. L'insécurité s'applique aussi aux migrants. C'est pourquoi ce chapitre propose aux lecteurs des éléments permettant d'intégrer la dimension de vie sociale locale dans la formation en langues et de contribuer à développer chez les personnes migrantes le sentiment d'appartenance à la communauté dans un nouveau contexte social.

II. EXEMPLES DE BONNES PRATIQUES

1. IDÉES

ATELIER DE DESIGN CRÉATIF PARTICIPATIF ET DE NARRATION VISUELLE

Une idée de l'association WALLS : Wall Art for Leisure and Learning Spaces (art mural pour le divertissement et espaces d'apprentissage)

Le point de départ de cette idée de projet est l'art contemporain et, en particulier, ses processus créatifs et son langage à travers la participation horizontale. Ils considèrent qu'une qualité intrinsèque à l'art contemporain est la capacité à servir d'outil de synthèse et d'analyse de concepts complexes à partager à des personnes provenant de milieux culturels et linguistiques très variés.

Le projet a pour but de faire collaborer 2 groupes composés de réfugiés et de citoyens européens, guidés par une équipe de facilitateurs formés par des artistes, des professionnels de l'art contemporain, psychologues cliniciens, éducateurs et médiateurs culturels.

Un des objectifs de l'atelier est de guider tous les participants, les réfugiés et citoyens de l'UE dans le partage d'images de leur quotidien illustrant leurs milieux culturels, diverses coutumes et valeurs par le biais d'outil créatif et de techniques issus de l'art visuel contemporain tels que le croquis, le collage, l'illustration, la peinture, les schémas, les diagrammes, etc.

Cette tâche induit nécessairement la recherche de formes allégoriques et d'abstractions visuelles, fait usage de la déconstruction et du changement de perspective au niveau des concepts et des idées connus. Ce procédé suscitera un effort d'analyse et de simplification de la part des participants, afin d'expliquer leurs pensées, ils devront trouver un terrain d'entente commun avec des personnes issues de milieux culturels, sociaux et religieux très différents. L'équipe de facilitateurs effectuera la médiation au niveau de la participation et du dialogue. D'une part, ce procédé favorisera la communication au-delà de la barrière linguistique et encouragera non seulement les migrants, mais aussi les citoyens de l'UE à se remettre en question pour atteindre les valeurs fondamentales de leurs idées et de leurs croyances afin de trouver une voie commune et de découvrir les origines des différences dans un voyage à la découverte de soi et des autres. D'autre part, les participants seront poussés à exprimer leurs besoins, souhaits et aspirations et à raconter leur propre.

Les citoyens européens auront l'opportunité de voir sous le voile unificateur de la rhétorique associée aux réfugiés et aux migrants en coopérant avec eux dans un procédé d'échange mutuel enrichissant, très personnel et analytique.

Dans un second temps, les résultats, traduits en éléments artistiques et intellectuels, seront rendus publics, avec pour objectif de donner un visage plus authentique à la réalité des migrants.

2. PRATIQUES

«UN CLUB DE CONVERSATION» COMME AIDE À L'INTÉGRATION

PAR LA LANGUE

Activité proposée à Sheffield en Angleterre

Le club de conversation associe aide à l'apprentissage et pratique des compétences langagières avec des « activités étendues » telles que les promenades durant le week-end, visites au musée, football et cinéma. L'objectif est de réduire l'isolement social et de promouvoir l'intégration par l'apprentissage de la langue avec une série d'activités qui sont planifiées par les apprenants (réfugiés et demandeurs d'asile).

TECHNIQUE D'ENTRETIEN AVEC DES MIGRANTS

Activité proposée par Isola verde cooperativa (Rome, Italie)

L'« entretien » est une technique pour accompagner et guider les migrants (réfugiés et demandeur d'asile) dans la reprise leurs études et la reconstruction professionnelle avant leur arrivée en Italie. Le projet a été mené par des bénévoles seniors locaux ce qui a apporté une dimension communautaire et favorisé l'échange interpersonnel et interculturel entre la communauté locale d'accueil et les migrants du centre d'accueil. Parallèlement, les migrants ont créé leur Curriculum Vitae européen et obtenu des conseils utiles pour leur intégration à l'école ou dans le monde professionnel du pays d'accueil.

ACTIVITÉS SPORTIVES ET CULTURELLES

Proposées par différents organismes sociaux

Une pratique courante pour l'intégration des migrants est l'organisation de rencontres entre les migrants et la population locale par le biais d'une activité commune : football, basketball, théâtre, musique, jeux de société et jeux traditionnels. De cette façon, la population locale et les migrants qui cohabitent dans la même ville échangent, apprennent à se connaître et créent des relations. Différents acteurs promeuvent ces initiatives : les centres pour la jeunesse, associations culturelles, centres d'accueil, entreprises privées, écoles, églises, etc.

ATELIER CUISINE

Activité proposée par l'association En chantier dans le quartier de la Belle de Mai à Marseille en France

La Cantine du midi, un atelier public permanent, est un projet autour du plaisir de partager les savoir-faire, les idées et les bons moments. Un lieu de dégustation et de discussion ouvert à tous.

L'association propose à tous les adhérents une cantine tous les midis du mardi au vendredi. Les plats sont préparés avec des produits frais, issus de l'agriculture biologique, ainsi que des produits issus du commerce local ou même des bonnes choses qui viennent de loin et qui sont arrivées jusqu'à la Cantine à travers le système de covoiturage alimentaire, Gnam-Gnam Voyageur.

Tous les matins, une nouvelle équipe s'agite dans la cuisine pour préparer la cantine du jour, ce qui donne lieu à des ateliers. Tout le monde est donc invité à passer au moins une fois de l'autre côté du comptoir et à faire partie de l'équipe soit en proposant une recette, soit en donnant un coup de main aux cuisiniers du jour !

3. OUTILS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

LES JARDINS URBAINS PARTAGÉS COMME MÉDIATEUR CULTUREL

Les jardins urbains partagés sont devenus un outil important d'échange social qui favorise aussi l'apprentissage, la participation et la citoyenneté active. Représentant un lieu d'expression de la communauté locale, le jardin partagé permet aussi la rencontre des migrants et de la population locale, il se révèle comme un espace particulier permettant de se rencontrer et d'aller vers un modèle d'intégration authentique.

Dans certains cas, les jardins urbains sont créés par la collaboration de la population locale et des migrants qui récupèrent des terrains abandonnés ou non cultivés, dans d'autres cas, la communauté locale gérant le jardin offre l'opportunité aux migrants de participer. Souvent, les communautés locales sont mises en relation par des organisations à but non lucratif qui travaillent dans le domaine du social.

Ce type de laboratoire social permet également aux migrants de partager et de développer leurs savoir-faire. Ils se rendent utiles et créent des relations solides avec la communauté locale. Ils parviennent à se sentir reconnus et s'identifient au sein du contexte d'accueil, en d'autres mots, ils jouent un rôle dans la société.

Comment la communauté locale des jardins partagés parvient-elle à rendre cela possible? Son approche participative et la relation avec la nature y contribuent probablement. Le jardin communautaire est un lieu où tout le monde peut trouver sa place, apporter ou prendre quelque chose. C'est un espace où les masques tombent, car le travail de la terre et le partage des récoltes unifient et placent chaque personne au même point de départ. Partager du temps, du travail et de la nourriture enrichit les rapports entre les gens et cela permet de dépasser la peur et le préjugé.

Tous ces éléments ont persuadé les administrations locales et régionales italiennes de financer la création de jardins partagés pour accompagner la formation et favoriser l'insertion professionnelle des migrants et des personnes sans emploi.

Le SPRAR (programme de protection pour demandeurs d'asile et réfugiés en Italie qui a été fondé par un réseau de structures locales et qui crée des projets d'accueil intégrés) d'Aidone et de Villarosa en Italie a conçu des «jardins sociaux» ayant pour objectif d'impliquer les migrants et dans le but d'accompagner des familles en difficulté économique et sociale. Il ne s'agit pas uniquement de régénération urbaine, mais aussi de création d'un véritable réseau de relations permettant d'aider les familles dans le besoin. En collaborant avec les élèves locaux, les personnes âgées, les personnes handicapées et avec l'aide et l'implication de sociétés privées et des associations locales, les réfugiés et demandeurs d'asile du SPRAR ont suivis un cours de formation sur les techniques de culture selon les principes de l'agriculture biologique. Les migrants contribuent à la production de produits alimentaires qui sont utilisés pour aider les familles locales dans le besoin et en difficultés économiques. L'initiative touche la communauté locale dans son ensemble en particulier les jeunes dans le but de les sensibiliser au thème de la migration et de l'accueil. D'une part, le projet permet d'aider à l'intégration et à l'échange de savoirs entre citoyens et réfugiés. D'autre part, il s'agit de mettre au défi une communauté soucieuse du bien-être pour créer un cycle de production solidaire en redonnant vie à des lieux abandonnés tout en impliquant les franges de la population les plus vulnérables.

LE BÉNÉVOLAT COMME EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Une autre bonne pratique est la participation bénévole de migrants dans des projets de rénovation urbaine. Les migrants s'engagent dans des activités d'utilité publique et suivent en même temps une

formation qui leur apporte de nouvelles compétences et expériences ce qui renforce leur estime de soi et leur motivation tout en développant leur capacité d'insertion professionnelle.

Comme exemple, on peut citer le bénévolat dans l'entretien des espaces verts urbains et espaces publics de la ville d'Arnesano. L'intervention d'Arnesano faisait partie d'un cours de formation de reconversion professionnelle pour les réfugiés en tant que formateurs d'opérateurs pour l'entretien d'espaces vert.

Comme autre exemple, on peut mentionner l'organisation de cours d'anglais proposés par les migrants pour la communauté locale. À Caltanissetta (Sicile), un migrant qui était enseignant dans son pays a été convié pour enseigner l'anglais à un corps de la police locale. Cette expérience constitue un défi et une opportunité d'apprentissage mutuel, d'abord par l'enseignement de l'anglais puis l'apprentissage de l'italien.

Par ailleurs, le fait de rencontrer et d'interagir avec le voisinage par une action constructive ayant une valeur importante pour la communauté permet de tisser des relations de confiance entre la population locale et les migrants ce qui entraîne un changement positif au niveau l'accueil des immigrants.

Le travail bénévole est une bonne pratique qui développe les cartes cognitives des personnes impliquées, par l'apprentissage de la langue.

4. APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

UN MODÈLE DE CENTRE D'ACCUEIL

Isola verde cooperativa (Rome, Italie)

L'objectif principal est de transformer le temps que les migrants passent dans le centre d'accueil en une expérience enrichissante, en particulier d'un point de vue social et culturel. Le centre aide les migrants à découvrir leurs talents et à combler les écarts culturels pour qu'ils puissent s'adapter à l'environnement culturel extérieur.

La vie au centre est une vie communautaire. Ce modèle est basé sur l'idée que la vie en communauté peut être avantageuse pour les personnes qui, pour différentes raisons, sont confrontées à un grand changement dans leur vie et leurs croyances. Ne pas voir « l'autre » comme un éventuel rival réduisant l'espace et les ressources, mais comme un compagnon de voyage ou un ami. Par ailleurs, chaque personne du centre d'accueil est un membre actif et responsable d'un groupe multiculturel. Les individus sont automatiquement intégrés dans un réseau de communication et de partage complexe et à plusieurs niveaux, ils échangent autant que possible. Ils sont assistés et aidés à différents niveaux et en même temps on attend d'eux de coopérer avec les autres. En d'autres mots, il s'agit d'un travail permanent pour créer des relations solides et flexibles à la fois.

Le travail quotidien comprend quelques ateliers bien structurés et planifiés chaque semaine. Le centre propose des cours d'italien, des heures de conversation avec les bénévoles, des formations de bases au jardinage et à l'horticulture, des apprentissages en tant que réceptionniste, peintre en bâtiment, électricien et des ateliers de cuisine. Pour certaines de ces activités, des spécialistes externes sont conviés et prennent les migrants comme assistant lorsqu'il travaille dans le centre d'accueil. Ce type d'expériences sont également organisées hors de l'enceinte, dans la mesure du possible.

Toutes les activités s'effectuent en italien. Ainsi, l'acquisition de compétences spécifiques est associée à

l'apprentissage du vocabulaire spécialisé. L'objectif est également de créer les bonnes conditions pour comprendre l'importance de l'apprentissage de la langue. Par exemple, en impliquant les personnes dans des tâches variées (comme l'assistance de l'équipe technique dans les réparations ordinaires à effectuer dans le centre). Les interactions directes sont de hautes importances pour faciliter la compréhension de la culture européenne et pour créer les conditions nécessaires au partage de la culture des migrants. La diversification des opportunités d'apprentissage permet d'impliquer le plus de migrants possibles ce qui couvre des besoins, inclinaisons et niveaux culturels variés.

LE PARRAINAGE INTERCULTUREL

Proposé par Hors-Pistes (Marseille, France), des initiatives similaires sont organisées dans différentes régions d'Europe

Le parrainage interculturel c'est avant tout permettre la rencontre entre des personnes migrantes qui viennent d'arriver à Marseille et des locaux, qui s'engagent à faire un bout de chemin dans la même direction et à apprendre à vivre ensemble.

Il a pour objectif de faciliter l'inclusion sociale des personnes migrantes récemment arrivées dans le pays par la mobilisation des locaux bénévoles et actifs (le parrain/la marraine). Le projet cherche à favoriser le dialogue, la participation et l'inclusion sociale en créant des espaces d'échange et d'entraide. Ce programme comprend des temps de préparation, formation, échange, entraide et de bilan.

Il se fonde sur la méthodologie spécifique du « parrainage engagé ». Cette méthodologie s'inspire de l'éducation non-formelle et du service volontaire européen.

L'objectif est de favoriser l'inclusion sociale. Le parrainage interculturel a pour objectif de donner une réponse au sentiment d'isolement et au manque d'inclusion des personnes migrantes récemment arrivées. Il s'agit d'un espace où toute personne peut se mobiliser et agir sans avoir des compétences spécifiques et avec une grande flexibilité. Les personnes migrantes et les parrains/marraines développent ainsi des compétences interculturelles, langagières et un réseau social plus étendu. Les parrains/marraines développent généralement leur citoyenneté, confiance en soi, connaissance de la situation des migrants, la transmission de compétences, ils acquièrent des compétences sociales et de communication. Par ailleurs, un grand nombre de migrants sont parvenus à trouver un emploi, intégrer un cursus universitaire ou à suivre une formation professionnelle grâce à l'aide de leur parrain/marraine.

Le programme est mis en place par une association à but non lucratif, mais cela a été rendu possible grâce à d'autres acteurs et partenaires tels que des centres sociaux, écoles de langues, centres d'accueil pour demandeurs d'asile, agences pour l'emploi, etc.

Un guide a été publié pour aider les travailleurs sociaux à multiplier les initiatives dans leurs pays et façonner leur propre programme pour les personnes migrantes selon leurs propres besoins¹.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

- ▣ Est-ce que vous proposez à vos apprenants des activités qui impliquent la communauté locale ? Lesquelles ?
- ▣ Quels exemples abordés dans ce chapitre pourraient être adaptés et utilisés dans votre contexte ?
- ▣ Connaissez-vous d'autres exemples de bonnes pratiques que vous pourriez partager ?

¹ Pour plus d'information vous pouvez visiter la page web du parrainage interculturel et le guide MentorPower

BIBLIOGRAPHIE

EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe

<https://ec.europa.eu/epale/en/blog/how-support-integration-migrants-refugees-and-asylum-seekers>

Hors Pistes organisation / MentorPower project (2016). *Intercultural mentoring guidebook: conceiving and running a mentoring program for migrant youth.*

<https://horspistesorg.files.wordpress.com/2017/02/mentorpower-guidebook-intercultural-mentoring.pdf>

RÉFÉRENCES

Intercultural mentoring website: <https://hors-pistes.org/english/intercultural-mentoring/>

Sheffield Conversation Club Registered Charity website: <http://www.conversationclub.org.uk/>

En français

La Cantine du Midi website: <https://cantinedumidi.wordpress.com/>

En italien

SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) website:

<http://www.sprar.it/storie-buone-pratiche/rigenerazione-urbana-e-cittadinanza-attiva-lo-sprar-di-aidone-e-villarosa-lanciano-gli-orti-sociali-a-sostegno-delle-famiglie-bisognose>

ROMATODAY, online newspaper <http://eur.romatoday.it/torino/orti-urbani-vallerano-decima-migranti-.html>

IL TIRRENO newspaper, Edition Versilia, digital version: http://iltirreno.gelocal.it/versilia/cronaca/2017/01/27/news/pronti-i-progetti-per-finanziare-gli-orti-urbani-1.14781641?refresh_ce



LEXIQUE

CES DÉFINITIONS DONNENT LA SIGNIFICATION DES CONCEPTS UTILISÉS DANS LE CADRE DU PROJET LEARNING ZONE. LES AUTEURS DE CE GUIDE SE SONT INSPIRÉS DE SOURCES ET D'USAGES DIFFÉRENTS. LES DÉFINITIONS ACCOMPAGNÉES DE RÉFÉRENCES PROVIENNENT INTÉGRALEMENT DE SOURCES EXTERNES.

ACCULTURATION

processus de changement culturel que nous vivons lorsque nous devons apprendre un nouvel ensemble de normes, attitudes et comportements qui nous permettent d'agir dans une nouvelle réalité culturelle

ADAPTATION CULTURELLE

un processus long et difficile d'adaptation à une nouvelle culture. Il est généralement constitué de quatre phases : l'arrivée, la maturité, négociation/aliénation et l'intégration/marginalisation.

ANALYSE DES BESOINS

Dans le cadre du guide Learning Zone, nous entendons le processus d'évaluation et d'identification de l'usage que les apprenants feront de la langue et par conséquent des ressources qui leur seront nécessaires pour gérer des situations de communication spécifiques.

APPRENDRE À APPRENDRE

l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, de l'organiser, de gérer son temps et ses informations avec efficacité, de manière autonome et collective. Cette compétence comprend l'identification de ses méthodes d'apprentissage et ses besoins, des offres d'éducation et de formation disponibles, et nécessite de surmonter des obstacles afin de mener à bien son apprentissage. Cela suppose acquérir, traiter et assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et mettre des conseils en application. « Apprendre à apprendre » amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et leurs vies antérieures de manière à utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes - dans la vie privée et professionnelle, dans le cadre de l'éducation et de la formation.

APPRENTISSAGE NON-FORMEL

est une forme intentionnelle et facultative d'apprentissage qui se déroule dans des contextes et des situations variés ; l'enseignement/la formation et l'apprentissage ne constituent pas nécessairement la principale ou l'unique activité. Ces situations peuvent être occasionnelles ou transitoires. Les activités ou les cours sont donnés par des facilitateurs professionnels (tels que les formateurs pour jeunes) ou par des bénévoles (tels que les animateurs jeunesse). Ces activités sont planifiées, mais sont rarement structurées par des rythmes conventionnels ou des programmes. L'éducation et l'apprentissage non-formels, pris au sens d'apprentissage en dehors des contextes institutionnels (en dehors du cadre scolaire) est l'activité principale, mais aussi la compétence majeure de l'animation socio-éducative. Dans le cadre de l'animation socio-éducative, l'apprentissage/l'éducation non-formel est basé sur les objectifs, la période et les besoins spécifiques d'apprentissage. Il est le fruit d'une démarche intentionnelle. Généralement, il ne mène pas à l'obtention d'une certification, mais de plus en plus, les certificats sont délivrés ce qui permet une meilleure reconnaissance des résultats d'apprentissage. L'apprentissage/l'éducation non-formel dans le secteur de la jeunesse est plus qu'une sous-catégorie de l'éducation et de la formation puisqu'il contribue à former les jeunes à la société civile et de connaissance. REF: Chisholm, L. (2005): Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe, Leuven-Louvainand Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the Field of Youth (2011): Pathways

2.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe, Strasbourg.

BESOINS OBJECTIFS

se rapportent aux besoins sociaux, un ensemble de mots du langage et d'informations que l'apprenant doit connaître afin d'être capable de s'engager dans une interaction fructueuse au niveau de la compréhension et de la production.

BESOINS SUBJECTIFS

se rapportent aux besoins individuels déterminés par la motivation ou le style d'apprentissage; ils changent constamment.

BONNES PRATIQUES

une bonne pratique n'est pas seulement une pratique « adéquate », mais une pratique avérée qui donne de bons résultats et est par conséquent recommandée comme modèle. C'est une pratique ayant permis d'obtenir des résultats après avoir été testée et validée, dans le sens large, qui a été utilisée à maintes reprises et mérite d'être partagée afin qu'un grand nombre de personnes l'adoptent. Dans le « guide » Learning Zone, nous avons défini 4 types de bonnes pratiques : idées, pratiques, outils pédagogiques et didactiques et approches méthodologiques

CHOC CULTUREL

le sentiment de désorientation, d'aliénation ou de frustration qu'une personne peut ressentir en entrant en contact avec une culture différente de la sienne.

COMMUNICATION INTERCULTURELLE

interactions entre des personnes provenant de différents milieux culturels qui sont à la fois verbales et non-verbales

CULTURE

la somme de millions d'actions, coutumes, expressions de l'héritage intellectuel, des sentiments, en bref, la somme de l'histoire des identités. La culture est un processus fluide et dynamique qui a évolué constamment à travers le temps et a été soumis à de multiples influences. Il représente le noyau, la colonne vertébrale de l'identité de chaque être humain.

CULTURES À CONTEXTE FORT

les idées complexes sont transmises brièvement, chaque terme est chargé de significations et la communication interpersonnelle dépend des relations personnelles étroitement tissées.

CULTURES À FORTE TERRITORIALITÉ

cultures qui ont tendance à délimiter les zones qui leur appartiennent.

CULTURES À CONTEXTE FAIBLE

les informations sont transmises de manière explicite et directe, la communication est souvent objective, impersonnelle et basée sur les faits plutôt que sur les émotions.

CULTURES À FAIBLE TERRITORIALITÉ

cultures qui ont tendance à porter moins d'importance à la propriété. Les frontières ont donc moins d'importance pour elles.

CULTURES MONOCHRONIQUES

cultures dont les individus accomplissent une seule tâche à la fois, n'attache pas de valeur à l'interruption et témoignent d'un grand respect pour la propriété privée.

CULTURES POLYCHRONIQUES

les individus s'engagent dans plusieurs tâches en même temps, sont facilement distraits et ont tendance à créer des relations plutôt que de se concentrer sur une tâche spécifique ou un objectif à atteindre

DIVERSITÉ

En général, le terme « diversité » est simplement un autre moyen de désigner la « différence multiple » ou la « variété ». Toutefois, le terme a acquis une connotation sociopolitique qui marque l'acceptation positive de l'hétérogénéité et en particulier de l'hétérogénéité culturelle. Généralement, la diversité implique l'acceptation et le respect de ces différences puisqu'aucune culture n'est par essence supérieure ou inférieure à une autre. Dans ce cadre, les différences notables et identifiables entre les personnes telles que la race, l'ethnicité, la langue, la culture, la religion, le sexe, le statut socio-économique, le statut familial, l'orientation sexuelle, les opinions politiques, le handicap, etc. ont un potentiel positif; la diversité évoque la force de la variété qui doit être cultivée et valorisée. Au niveau européen, la notion de diversité est un des piliers de l'UE pour atteindre ses objectifs stratégiques et pour créer une communauté plus inclusive. D'autre part, elle est centrale aux idées sous-jacentes du pluralisme et du multiculturalisme de la stratégie du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique. REF : Stevens, G., Downs, H. (2007) : Diversity. In Ritzer, G. (ed.): The Blackwell Encyclopedia of Sociology, Blackwell Publishing Ltd.

DIVERSITÉ CULTURELLE

la constatation de l'existence de différentes cultures ou de la diversité. Elle se rapporte également au fait que les cultures respectent les différences des autres.

ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ

la base de l'éducation interculturelle. Cela signifie éduquer les personnes à éveiller leur curiosité et favoriser une attitude critique et d'ouverture d'esprit envers la différence. Dans ce guide, cela signifie aider à comprendre la diversité culturelle et linguistique en termes de besoins, motivations, identités, périodes et phases d'intégration et à promouvoir une approche constructive dans ce cadre.

ENCULTURATION

processus d'apprentissage des valeurs, normes et comportements qui nous permettent de nous identifier en tant que membre d'une culture en particulier.

ETHNOCENTRISME

juger une culture uniquement selon les normes et les valeurs de sa propre culture. Cette notion recouvre également le fait de penser que sa propre culture est meilleure que celle des autres.

ETHNORELATIVISME

acceptation de l'égalité de tous les groupes, sans juger les autres à partir des valeurs de sa propre culture.

ÉVALUATION

l'évaluation initiale est une évaluation qui a une dimension comparative et qui place les individus, activités ou institutions dans un ordre de classement par rapport à la performance ou à l'accomplissement. Le classement s'effectue selon des critères spécifiques à un contexte, un procédé ou en fonction de résultats. (par ex. la personne ayant nagé le plus vite ou l'agence de service civique européen qui a le plus grand taux de participation de jeunes socialement défavorisés dans son programme). Par ailleurs, la performance relative peut être évaluée par des standards externes (par exemple dans le cas de l'enquête PISA menée auprès de jeunes de 15 ans dans différents pays). REF: Chisholm, L. (2005): Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe, Leuven-Louvainand Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the Field of Youth (2011)

IDENTITÉ

tout ce qui fait qu'une personne est qui elle est, ce qui caractérise une personne, les caractéristiques à travers lesquelles une personne s'identifie ou est reconnue par les autres.

INTÉGRATION

procédé permettant de trouver sa place au sein d'une nouvelle culture en s'adaptant à la culture d'accueil tout en conservant la sienne. Sentiment d'appartenance à une nouvelle communauté. Se reconnaître et être reconnu par les autres dans le fait de jouer un rôle actif en tant que membre de la culture et de la communauté d'accueil.

INTERCULTURALITÉ / INTERCULTURALISME

procédé qui promeut le dialogue et l'interaction entre cultures ainsi que la prise de conscience de sa propre culture et de celles des autres. Il apporte un enrichissement de soi et de la communauté dans son ensemble.

MÉDIATEUR CULTUREL

une personne ou un élément qui a la capacité d'agir comme médiateur, d'encourager l'échange entre des personnes de différentes cultures et de faciliter la communication interculturelle pour favoriser le dialogue et la compréhension mutuelle.

MIGRANT

personne qui quitte son pays d'origine de façon volontaire à la recherche de meilleures conditions de travail et de vie dans un autre pays ou qui fuit la guerre, la destruction, la persécution ou la torture; des personnes en danger de mort à la recherche de protection (réfugiés, demandeurs d'asile).

MIGRATION

la migration est un déplacement de personnes d'un pays à un autre qui s'y installent et dont le déplacement est motivé par des facteurs d'incitation (négatifs) et d'attraction (positifs). Du fait des processus d'industrialisation, les migrants sont passés du secteur agricole au monde de l'entreprise et les travailleurs attirés par les économies à salaire élevé ont quitté les économies à faible salaire. Dans le cadre de l'UE, le terme « migration » concerne les ressortissants de pays tiers alors que les déplacements au sein de l'UE se nomment « mobilité ». La globalisation a eu un grand impact sur le flux migratoire. La migration est vue comme un procédé volontaire, mais la « migration dite forcée » (réfugiés, demandeurs d'asile) a augmenté. Elle peut être définie comme « le déplacement de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur d'un territoire (du fait de conflits), à cause de catastrophes naturelles ou environnementales, chimiques ou nucléaires, famine ou projets de développement » (Forced Migration Online). REF: Abercrombie, N., Hill, S. and Turner, B. (2006): The Penguin Dictionary of Sociology, Penguin Reference.

MOTIVATION

le souhait, désir ou besoin général qui génère l'énergie nécessaire à quelqu'un pour accomplir quelque chose. Dans ce guide, la motivation se réfère à l'entrain des migrants pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

MULTICULTURALISME

qualifie la cohabitation de différentes cultures. Quand des individus d'origines ethniques différentes, appartenant à des groupes politiques, linguistiques, nationaux ou religieux variés se partagent le même pays et coexistent au sein de la même société, on parle de société multiculturelle.

PARRAINAGE

relation non-formelle, informelle et interpersonnelle entre deux personnes dans laquelle une personne (le parrain/la marraine) guide l'autre dans un processus d'apprentissage. Elle lui offre son soutien, la motive à s'ouvrir à l'interculturel et à s'intégrer.

SENSIBILITÉ CULTURELLE

le fait d'être conscient et sensible, à la fois de sa propre culture et de celle des autres, de s'ouvrir à différents modes de pensées, de considérer et apprécier la diversité.

ACTIVITÉ N.1

LE FILTRE SONORE

DURÉE



15 TO 45 MINUTES
DEPENDING ON GROUP SIZE

OBJECTIFS

Prendre conscience de la diversité des langues dans le monde
Comprendre les mécanismes des accents
Entendre les langues maternelles des apprenants dans le groupe

ÉTAPE PAR ÉTAPE

Expliquez que cette activité a pour but d'écouter les langues maternelles des apprenants, en particulier pour prendre conscience de la diversité des sonorités des langues. Chaque participant réfléchit sur ce que les sonorités de leur langue ont de particulier par rapport aux autres langues du groupe (sonorité, intonation, longueur des mots, etc.).

Les participants forment un cercle, en étant assis ou debout. Chaque participant doit partager un aspect de sa langue avec le groupe :

- un virelangue que le groupe doit essayer de répéter
- un mot ou une phrase à répéter dans l'oreille de son voisin à travers le principe du téléphone arabe. Le dernier s'exprime à voix haute et le groupe peut constater l'évolution de la sonorité par rapport à l'original.

Après avoir terminé le tour, commencez une discussion récapitulative :

- Comment cela s'est-il passé ? voulez-vous donner un retour sur cette activité ?
- Est-ce que vous avez des pensées ou des réflexions à partager sur la diversité des sonorités des langues ?
 - Dans le jeu du téléphone arabe, pourquoi le mot finit-il toujours par être différent ?

Introduisez le concept de la « passoire » comme filtre phonologique. Vous pouvez fournir une image illustrant les différences des systèmes phonologiques dans les langues en montrant le « trapèze vocalique » (un schéma utilisé en linguistique) de langues très différentes comme le français et l'arabe.

- Après avoir compris les mécanismes, la perception des sons et des accents, est-ce que vous souhaitez changer votre manière d'apprendre ou d'enseigner d'autres langues ?
 - Pensez-vous que le concept de la passoire peut être utilisé dans d'autres domaines que la phonologie des langues ?

MATÉRIELS ET RESSOURCES

LE GROUPE EST EN CERCLE, IL EST PRÉFÉRABLE QU'IL S'ASSOIE.
ASSUREZ-VOUS QUE VOUS DISPOSIEZ DE SUFFISAMMENT D'ESPACE.

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

La plupart des participants apprécient la métaphore de la passoire, car elle explique simplement pourquoi nous avons des accents, pourquoi les langues sont difficiles à apprendre et pourquoi c'est tout à fait normal. Assurez-vous d'avoir bien compris la partie théorique et préparez une aide visuelle afin de pouvoir transmettre cette connaissance aux participants.

ACTIVITÉ N.2

LA PHRASE EN MOUVEMENT

DURÉE  30 MINUTES

OBJECTIFS

Apprendre l'ordre des mots dans les phrases de la langue du pays d'accueil.
Comparer l'ordre des mots dans les langues maternelles des apprenants.
Travail d'équipe / travailler avec un groupe hétérogène

ÉTAPE PAR ÉTAPE

Dans le groupe, certains participants représentent physiquement les « mots » d'une phrase tandis que d'autres prennent le rôle de « grammairiens » et remettent les mots dans l'ordre pour créer une phrase.

Sélectionnez des phrases en fonction du niveau des participants et des thèmes abordés récemment.

Cette activité concerne l'ordre des mots, par exemple : un sujet simple- un verbe – un complément pour les débutants, des phrases qui expriment un emplacement ou qui incluent des clauses relatives pour les plus avancés. Il faudra une phrase avec moins de mots que de participants dans la classe.

Appelez les participants « mots » un à un et dites à chacun, discrètement, le mot auquel ils correspondent.

Ils doivent être capables de s'en souvenir. Annoncez les termes dans le désordre sinon l'activité sera trop facile. Les participants « mots » prononcent à voix haute leur mot dès qu'un grammairien leur demande. La tâche des grammairiens est de réarranger les mots dans l'ordre : ils tirent leurs camarades par le bras et les placent ailleurs. Lorsque les grammairiens ont terminé, les participants « mots » disent leur mot à voix haute pour vérifier si la phrase est correcte

Demandez les éléments suivants aux grammairiens :

- Si la phrase était dans votre langue maternelle, comment diriez-vous chaque mot ?
Est-ce que deux ou plusieurs mots n'en formeraient qu'un ?
Faut-il changer la place des mots pour que la phrase soit correcte ?

Faire usage de personnes représentant des mots et qu'on peut déplacer dans l'espace permet de discuter plus facilement des concepts de grammaire. Si certains apprenants ont des difficultés récurrentes avec l'ordre des mots, cela peut être une bonne opportunité pour lui de les partager avec le reste du groupe

MATÉRIELS ET RESSOURCES

AUCUN MATÉRIEL REQUIS

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Cette activité permet de créer un esprit d'équipe, car il s'agit d'une tâche collaborative et elle permet aux participants de partager leurs difficultés au niveau de la grammaire.

ACTIVITÉ N.3

REPERER LES SIMILARITES ET DECOUVRIR LA DIVERSITE

DURÉE  20 MINUTES

OBJECTIFS

Découvrir la diversité au sein du groupe
Développer des compétences en matière de communication
Apprendre à se connaître et créer une bonne ambiance au sein du groupe

ÉTAPE PAR ÉTAPE

TAILLE DU GROUPE : 10+

Demandez à chaque joueur de répondre aux questions (ci-dessous) et ensuite d'essayer de trouver un apprenant qui a répondu de la même manière à toutes les questions. S'ils ne trouvent personne ayant les mêmes réponses, demandez-leur de chercher un apprenant avec qui ils ont 4 éléments en commun. S'il n'y a encore personne alors 2 ou 3 éléments suffiront!

Discussion récapitulative

Commencez par demander aux apprenants s'ils ont aimé l'activité et pourquoi?

Parlez ensuite de ce qu'ils ont appris, puis demandez :

- Combien de personnes ont trouvé « cinq- quatre- trois- deux- une » caractéristique(s) en commun?
 - Comment est la diversité au sein du groupe au sujet de la religion, des goûts musicaux, boissons favorites, etc. ?

MATÉRIELS ET RESSOURCES

COPIE DU QUESTIONNAIRE ET DES STYLOS, UN PAR PERSONNE

Contenu du questionnaire:

Répondez aux questions suivantes et essayez de trouver une personne qui a répondu de la même manière à toutes les questions. Si vous ne trouvez personne, cherchez un apprenant ayant quatre, trois ou deux éléments en commun- ou bien êtes-vous unique?

- Je suis né à
- Ma religion est
- Je suis allergique à
- Je déteste
- Ma musique préférée est

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Les participants commencent à apprendre à se connaître et prennent conscience de leurs points communs et de leur diversité. Ils remarquent que malgré les différences, ils ont certains points en commun et vice versa.

Les participants apprennent à se présenter dans la langue du pays d'accueil.

Conseils pour les facilitateurs

Il est possible de changer les questions et de les adapter au groupe cible. L'activité peut être modifiée pour aborder d'autres thèmes afin de faciliter l'apprentissage de manière dynamique à travers l'échange.

ACTIVITÉ N.4

KNYSNA BLUE

DURÉE  5 + 10 MINUTES

OBJECTIFS

La musique est un excellent moyen de nous rapprocher d'autres cultures.

- Éveiller la curiosité des apprenants au niveau de la musique, d'autres cultures et d'autres personnes
- Éveiller la curiosité des apprenants pour d'autres personnes, cultures, musiques et langues
- Surprendre les participants et créer une bonne ambiance au sein du groupe

ÉTAPE PAR ÉTAPE

TAILLE DU GROUPE : PEU IMPORTE

1. Choisissez un moment adéquat pour effectuer cette activité, par exemple au début de la session ou après une pause.
2. Expliquez au groupe que vous allez mettre de la musique et qu'ils doivent essayer de trouver son origine.
3. Si la musique contient des paroles, demandez aux participants d'imaginer ce qu'elles racontent.
4. Jouez la musique pendant trois à quatre minutes.
5. Expliquez aux apprenants qu'ils peuvent discuter de la musique avec un camarade, mais qu'ils ne doivent pas dévoiler leurs hypothèses. Ils peuvent prendre des notes s'ils le souhaitent.
6. À la fin de la session, rejouez la musique et invitez les participants à révéler leurs hypothèses s'ils le souhaitent.
7. Dites-leur la réponse.
8. Si vous disposez des paroles, vous pouvez leur distribuer des copies et rejouez la musique. Proposez aux apprenants de lire les paroles pendant la chanson. Ils peuvent également chanter s'ils le souhaitent.
9. Terminez avec une évaluation et à la fin de la session, mettez une autre musique.

Discussion récapitulative

- Discutez brièvement de l'activité si vous estimez que c'est nécessaire.
- Demandez aux participants si la provenance de la musique les a surpris, s'ils l'ont appréciée et si cela a été difficile de trouver d'où elle venait et pourquoi, etc.
- Si les participants ne sont pas familiarisés avec ce type de musique, mais qu'ils l'ont aimée, demandez-leur ce qu'ils ont aimé le plus dans la chanson.

MATÉRIELS ET RESSOURCES

- Choisir une musique ou une chanson.
- Si possible, trouvez la traduction des paroles (si elles sont appropriées), préparez des photocopies pour les participants
- Lecteur CD / magnétophone / PC

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

- La musique, la danse, l'art et le récit traditionnels sont des formes artistiques fortement ancrés dans la culture d'origine des individus.
- Les participants apprennent à connaître d'autres cultures et la culture du pays d'accueil à travers la musique. Les participants entraînent et développent leur vocabulaire.

Conseils pour les facilitateurs

- Le choix de la musique est très important pour cette activité. Elle fonctionne mieux si vous jouez d'abord l'instrumental puis la musique avec les paroles. De cette façon, les participants ne portent pas directement leur attention sur la langue. La musique choisie devra transmettre une bonne atmosphère au groupe, indépendamment de son origine. Si possible, soyez prêt à donner des informations sur le type de musique, notamment sa dimension culturelle, sa popularité et son pays d'origine, etc.

- Cette activité fonctionne mieux lorsqu'il n'est pas évident que la musique choisie est étrangère : nous associons souvent la musique classique ou le jazz à l'Amérique du Nord et à l'Europe alors qu'une grande partie des artistes sont issus d'autres cultures. La musique et d'autres formes d'expression culturelle telles que la danse et l'art sont un excellent moyen de nous rapprocher d'autres cultures, mais elle peut aussi transmettre des stéréotypes et des préjugés. Vous pouvez poursuivre l'activité en invitant les participants à apporter de la musique issue de leur culture pour la partager avec le groupe. Toutefois, veillez à ce que cette activité ne se transforme pas en une compétition de musique favorite ! Il est toujours intéressant de travailler avec le groupe pour rechercher la signification des chansons et d'encourager les participants à développer leur vocabulaire. Le facilitateur peut effectuer un cours sur cette activité et axer sa démarche sur des aspects spécifiques de la langue et de la culture à étudier et choisir les chansons en conséquence.

ACTIVITÉ N.5

THEATRE PAR TACHES

DURÉE  60 MINUTES

OBJECTIFS

Jouer un rôle en situation d'interaction dans le pays d'accueil
Identifier et nommer des tâches et les compétences dans l'apprentissage de la langue

ÉTAPE PAR ÉTAPE

L'activité est basée sur le théâtre :

demandez à deux volontaires de jouer une courte scène (il est important que les participants se sentent à l'aise). 2 ou 3 personnes sont nécessaires pour jouer la scène, ils peuvent la jouer dans leur langue maternelle ou dans une autre langue qu'il maîtrise : ce qui compte est de JOUER en agissant afin que les autres comprennent la situation.

Les acteurs choisissent secrètement la scène, par exemple une scène au marché, à l'école, la station de police ou chez le médecin, etc.

Les participants jouent une première fois la scène dans sa totalité. Les autres apprenants devinent dans quel espace social elle a lieu et quelle tâche les acteurs ont réalisée. Lors de la deuxième représentation, le groupe a pour mission d'identifier toutes les sous-tâches qui permettent de remplir la tâche complexe.

Pendant que les acteurs jouent la scène, les apprenants ont le droit d'arrêter la scène à tout moment en disant «STOP» et en identifiant la sous-tâche

Exemple d'une scène au marché:

Jeu. Stop ! Salutations. Jeu. Stop ! Demander le nom d'un légume.
Jeu. Stop ! Demander le prix. Jeu. Stop ! Marchander le prix.

Le groupe peut continuer à interagir sur les tâches spécifiques identifiées.
Pour finir, un groupe peut jouer la même scène dans la langue d'accueil.

MATÉRIELS ET RESSOURCES

Assez d'espace pour jouer la scène
Un tableau pour noter les tâches
Du papier pour choisir d'une scène à jouer

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Cette activité permet le développement de l'esprit d'équipe et d'un meilleur environnement d'apprentissage grâce aux activités ludiques et à l'espace accordé aux langues maternelles.

Consultez le chapitre « apprentissage en immersion » pour comprendre la notion de « tâche » dans un contexte d'apprentissage des langues.

ACTIVITÉ N.6

CARTOGRAPHIER LA VILLE

DURÉE  45 MINUTES

OBJECTIFS

Développer un aperçu géographique des espaces sociaux et d'informations
Partager des informations avec un groupe d'apprenants

ÉTAPE PAR ÉTAPE

Distribuez une feuille blanche aux participants. Demandez-leur de dessiner une carte de leur ville (ou du quartier en fonction de l'échelle que vous avez fixée) Le dessin ne doit pas forcément représenter une carte au sens strict, il peut représenter la perception de l'espace de l'apprenant d'une autre manière que des routes et des bâtiments en 2D.

Si vous souhaitez vous concentrer sur les espaces sociaux, vous pouvez orienter les apprenants dans leur dessin avec les questions suivantes

- À quels lieux vous rendez-vous lors d'une journée typique? Faites-les apparaître sur la carte.
- dans quels lieux devez-vous aller pour remplir un formulaire d'inscription?

Si vous souhaitez vous concentrer sur les réseaux de solidarité et experts de votre quartier, vous pouvez orienter les apprenants dans leur dessin avec les questions suivantes

- avez-vous déjà été dans des associations? En quoi vous ont-elles aidé?
- avez-vous été chez le médecin depuis votre arrivée dans le pays?
- savez-vous où trouver de l'assistance pour l'hébergement?

Laissez-leur un moment pour discuter de leur carte en petite groupe.

Vous pouvez proposer cette activité en groupe mixte avec la population locale afin qu'ils échangent leurs points de vue sur la ville/le quartier

MATÉRIELS ET RESSOURCES

Feuilles blanches, stylos

En option: des vraies cartes pour s'en inspirer

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Les apprenants développent leur connaissance des ressources locales et des compétences en matière de communication nécessaires au transfert de savoirs.

ACTIVITÉ N.7

LA FETE DES PRENOMS

DURÉE  20 MINUTES

OBJECTIFS

Connaître les membres du groupe, stimuler la pensée logique
Favoriser la communication participative et un environnement d'apprentissage agréable

ÉTAPE PAR ÉTAPE

1. Chaque participant écrit son nom sur trois feuilles de papier.
2. Les feuilles sont mélangées dans un sac.
3. Chaque participant pioche trois feuilles qui ne mentionnent pas son propre nom.
4. Ils doivent ensuite échanger des feuilles avec les autres, dans l'objectif d'obtenir trois feuilles avec le même nom. Cette activité dure 5 minutes. Ils retrouvent ensuite la personne avec le nom sur les feuilles.

MATÉRIELS ET RESSOURCES

Petites feuilles, stylos et une boîte

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Cette activité encourage les apprenants à participer et à être attentifs à ceux qui sont passifs.
Il s'agit d'une activité brise-glace, elle ne nécessite pas de compétence dans la langue,
mais elle éveille la curiosité sur les prénoms issus d'autres cultures

ACTIVITÉ N.8

SE PRESENTER EN DIFFERENTES

DURÉE  15 MINUTES

OBJECTIFS

Le but de cette activité est d'améliorer la sensibilité interculturelle, de mettre en valeur les connaissances interculturelles et d'apprendre à dire « bonjour » en différentes langues. Cela peut être une activité d'introduction d'échauffement ludique avec un thème transculturel

ÉTAPE PAR ÉTAPE

1. Demandez aux apprenants de se lever et de se saluer dans leurs langues de la manière dont ils le font dans leur pays d'origine. Expliquez-leur qu'ils doivent saluer tous les membres du groupe. Donnez-leur 10 minutes pour cette étape
2. Dès qu'ils ont terminé, écrivez toutes les salutations sur tableau de papier avec leur aide
3. Pour finir, expliquez-leur comment les gens se saluent dans le pays d'accueil et pourquoi ils le font ainsi

MATÉRIELS ET RESSOURCES

Assez d'espace pour que les apprenants puissent se déplacer librement

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Vous pouvez motiver les apprenants à se saluer en commençant par le faire avec les apprenants les plus timides.

ACTIVITÉ N.9

REGLEMENT DU GROUPE

DURÉE  20 MINUTES

OBJECTIFS

Concevoir les règles de bases du groupe avec les apprenants

ÉTAPE PAR ÉTAPE

1. Divisez la classe en groupe de 3-4 personnes
2. Expliquez-leur qu'ils ont 10 minutes pour discuter et écrire leurs suggestions pour établir un ensemble de règles qui les aideront à être plus productifs et à participer activement au cours de langue (en cas de faible niveau de langue, vous pouvez suggérer de dessiner ou d'écrire des mots clés)
3. Ensuite, les apprenants présentent leurs suggestions sans utiliser les mots (par mimes) et le reste du groupe doit deviner la signification.
Laissez leur 5 minutes pour préparer la présentation
4. Durant la présentation de chaque groupe, vous pouvez écrire les mots clés et phrases sous le titre « notre règlement »
5. À la suite des présentations, vous pouvez lire les phrases à voix haute et demandez aux participants de « signer » les règles oralement. Expliquez-leur qu'à partir de maintenant, ces règles constituent les règles de base à suivre en classe.
6. Placez les feuilles du tableau à un endroit visible.
Ainsi, vous pourrez rappeler les règles que les apprenants ont conçues eux-mêmes lorsqu'elles ne sont pas respectées

MATÉRIELS ET RESSOURCES

Marqueur, feuilles de tableau, papier A4, stylos

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Vous pouvez également suggérer que les apprenants signent le tableau avec des marqueurs. De cette manière, le règlement ressemblera à un document officiel. Si vous voyez que certaines règles n'ont pas été mentionnées (par exemple, être à l'heure ou s'écouter les uns les autres), vous pouvez les suggérer (faites-le à la fin, non pas au début) et expliquez pourquoi cela est important.

ACTIVITÉ N.10

L'ARBRE DES STEREOTYPES

DURÉE  60 MINUTES

OBJECTIFS

Comprendre les stéréotypes
Analyser les stéréotypes de notre culture.

ÉTAPE PAR ÉTAPE

1. Diviser la classe en groupe 5 ou 6 personnes
2. Demandez à chaque groupe de dessiner un arbre de la taille d'une personne avec ses racines, son tronc et ses branches sur le tableau à feuilles volantes.
3. Donnez-leur la tâche suivante : sur les racines, veuillez écrire les peurs et préjugés qui apparaissent généralement envers une personne que l'on considère comme différente.
 - Sur le tronc, veuillez écrire le type de comportement que les gens ont envers les groupes minoritaires.
- Sur l'arbre, veuillez noter vos souhaits et vos suggestions pour participer à la construction d'une société où tout le monde est traité avec respect, où la justice et la solidarité règnent.
4. Demandez à chaque groupe de présenter leur arbre en les aidants avec le vocabulaire
5. Après les présentations, résumez à l'aide des questions suivantes :
 - Qu'est-ce que ces arbres ont en commun?
 - Comment aborder les stéréotypes et les préjugés?
- Quels sont vos stéréotypes sur la communauté d'accueil et pourquoi (après que les apprenants les aient nommés, vous pouvez expliquer pourquoi il en est ainsi dans la communauté d'accueil)

MATÉRIELS ET RESSOURCES

Marqueurs, tableau à feuilles volantes (selon le nombre de petits groupes)

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Questions de réflexion supplémentaires :

- Comment réagissez-vous lorsque vous êtes confronté à la différence?
 - Que faites-vous lorsque vous vous sentez rejeté?
- Qui devrait agir pour créer un espace de cohabitation interculturelle?

ACTIVITÉ N.11

À PROPOS DE MOI

DURÉE  60 MINUTES

OBJECTIFS

Apprendre à mieux se connaître, à découvrir ce qu'est l'empathie et à créer un environnement d'apprentissage sécurisant pour un groupe d'apprenant

ÉTAPE PAR ÉTAPE

1. Demandez aux apprenants d'apporter une photo qui montre quelque chose ou quelqu'un d'important pour eux. Cela peut être une photo d'eux à un moment important de leur vie ou un membre important de la famille, un ami, un animal ou bien un lieu qu'ils apprécient. Ils peuvent aussi amener un objet cher à leurs yeux qui a été offert par un proche, qu'ils ont fabriqué ou qui représente quelque chose d'important pour eux (par ex. un badge obtenu après avoir participé à un événement)
2. Demandez aux apprenants de s'asseoir à 5 autour d'une table et de montrer leurs photos/objets aux autres en expliquant leur importance
3. Après 15 min, demandez aux apprenants de changer de table et de s'asseoir aux côtés de personnes différentes pour échanger une seconde fois
4. Demandez à tout le monde de s'asseoir en cercle pour récapituler:
 - Qu'est-ce que vous avez appris sur vos camarades?
 - Qu'est-ce qui vous a surpris?
 - Comment vous sentez-vous à présent dans la classe?

MATÉRIELS ET RESSOURCES

Préparez 5 ou 6 tables et 5 chaises autour de chaque table (en fonction du nombre d'apprenants dans la classe)

AOUTISSEMENTS / CONSEILS POUR LES FACILITATEURS

Pendant que les apprenants présentent leurs objets, vous pouvez faire le tour de la classe et les écouter.
Rappelez aux apprenants d'amener des photos/objets un jour avant le cours

LEARNINGZONE