

FLAM – feel like a migrant
Multicultural approach in teaching



Manuel

“Se mettre dans la peau d’un migrant –
une démarche pédagogique multiculturelle”



FLAM

Feel like a migrant



© 2010 Volkshochschule im Landkreis Cham, Germany.

Cette publication a été réalisée dans le cadre du programme LIFELONG LEARNING et du projet **FLAM – Se mettre dans la peau d’un migrant – une démarche pédagogique multiculturelle**

Les partenaires du projet:

Volkshochschule im Landkreis Cham e.V. – VHS - coordinateur (Allemagne)

Anniesland Research Consultancy Limited (Angleterre)

Institut für berufsbezogene Weiterbildung et Personaltraining GmbH – BEST (Autriche)

Instituto Municipal de Formación y Empleo - IMFE (Espagne)

IRFA SUD (France)

ProDiverse Ltd (Roumanie)

Carpathian Foundation (Roumanie)

Der Verband der Schweizerischen Volkshochschulen – partenaire associé (Suisse)

A des fins non commerciales, une version en ligne de cette publication est disponible et téléchargeable sur le site internet du projet à l'adresse: www.flam-project.eu

Project number 141816-LLP-1-2008-1-DE-Grundtvig –GMP

Grant agreement number 2008-3440/001-001



Ce projet a été financé avec le soutien du programme “Apprendre tout au long la vie” de la Commission Européenne. Cette publication reflète uniquement le point de vue des auteurs et la Commission ne pourrait en aucun cas être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

Introduction

L'intégration des personnes qui migrent vers d'autres pays représente un challenge particulier: c'est un cheminement complexe et à long terme. Quiconque est favorable à la migration devrait faire un effort pour favoriser l'intégration des migrants qui vivent déjà dans le pays ainsi que celle des migrants nouveaux arrivants. Parmi les personnes qui sont en contact direct avec les migrants on trouve les professeurs, les formateurs et tous les personnels éducatifs ou sociaux qui au quotidien travaillent auprès d'eux.

Selon le rapport du Parlement et du Conseil Européens le rôle primordial de l'éducation est de renforcer la cohésion sociale et de permettre aux individus d'entrer et de rester dans le monde du travail. De plus, "l'éducation contribue à préserver et à rafraîchir les fondements culturels communs de la société et à apprendre les valeurs sociales et civiques essentielles telles que la citoyenneté, l'égalité, la tolérance et le respect, et c'est particulièrement important dans une période où tous les états membres s'interrogent sur comment gérer la diversité sociale et culturelle en constante augmentation. Mais en réalité les migrants sont moins susceptibles que les natifs du pays de participer à la formation pour adultes. Les formateurs, les professeurs ainsi que tous les autres personnels éducatifs peuvent servir de pont entre le monde des migrants ou des minorités ethniques et le monde du pays d'accueil, mais ce rôle demande des compétences spécifiques pour enseigner dans une perspective multiculturelle. Pour développer l'empathie et la compréhension de la situation des migrants il est nécessaire de mettre les professeurs et formateurs en situation, dans la "peau " d'un migrant.

Il est aussi bien connu que l'acquisition d'une langue étrangère n'est pas uniquement un moyen ou une possibilité de communiquer mais que cette démarche est à considérer comme un processus permettant d'acquérir des connaissances sur d'autres cultures et modes de vie, sur l'histoire et les traditions d'une autre société.

Les apprenants doivent avoir la possibilité d'apprendre la communication interculturelle, c'est à dire la capacité pour deux personnes de cultures différentes de se comprendre. A travers le processus d'apprentissage d'une langue étrangère une personne s'immerge dans un monde totalement nouveau et inconnu. L'apprenant peut se familiariser avec la « substantifique moelle » de la nation/culture mais le langage en lui-même n'apporte pas toutes ces informations. C'est pourquoi, l'apprentissage d'une langue étrangère doit être étroitement lié à la découverte et la connaissance de la culture, du mode de vie, des personnes dont cette langue est la langue maternelle et qui la pratiquent au quotidien.

Ainsi, dans le processus d'apprentissage il est important d'acquérir non seulement des compétences linguistiques, pragmatiques et fonctionnelles mais également des compétences sociolinguistiques.

Le partenariat du projet « FLAM » composé de différentes institutions éducatives d'Autriche, d'Allemagne, de France, de Grande-Bretagne, de Roumanie, d'Espagne et de Suisse s'est appliqué à développer et mettre en œuvre le concept d'une démarche pédagogique multiculturelle en tant que nouvelle stratégie et méthode d'enseignement, à travers la mise en place d'ateliers destinés aux formateurs, professeurs ainsi qu'à tous les personnels éducatifs. En complément, ce partenariat Européen s'est fixé l'objectif de promouvoir l'importance et l'enjeu de la diversité culturelle et linguistique en Europe ainsi que la compréhension des fondements culturels et la réflexion afin de développer la tolérance et de réduire les discriminations et la xénophobie

Le point de départ pour développer le concept d'une démarche pédagogique multiculturelle a été de réaliser une étude sur les différentes politiques d'éducation et les offres de formation dans les pays partenaires. Cette étude comportait une partie "recherche et analyse documentaire" et une partie d'enquête sur le terrain auprès des publics concernés portant sur le processus d'intégration des apprenants issus de l'immigration dans une nouvelle société ainsi que sur la compétence multiculturelle des acteurs de la formation ou autres accompagnants.

L'étude a essentiellement consisté à organiser des entretiens auprès de professeurs et formateurs d'une part et d'apprenants migrants d'autre part. Chaque entretien a débuté par la question: « *se mettre dans la peau d'un migrant – Que signifie cette phrase pour vous?* »

Ci-dessous la liste exhaustive des réponses obtenues:

Catégorie de réponses	Apprenants migrants	Formateurs et conseillers
Solitude et isolement	<p>“Isolement.”</p> <p>“En tant que migrant les personnes que vous aimez vous manquent ainsi que votre environnement et cadre de vie passés”</p>	<p>“Quelquefois être un migrant doit signifier se sentir seul et isolé.”</p>
Parvenir à ressentir ce que ressent “l'autre”	<p>“Ressentir certaines discriminations”</p> <p>“Être différent.”</p>	<p>“Se mettre dans la peau d'un migrant”, résonne pour moi comme le fait d'être en position d'infériorité. J'ai perdu quelque chose et je n'ai pas encore reçu de reconnaissance par exemple la citoyenneté de mon nouveau pays »</p> <p>“Pas accepté.”</p> <p>[formateur migrant] “Se sentir appartenir à une minorité, avec une identité culturelle qui n'est pas celle de la majorité, avec quelquefois un sentiment d'infériorité.”</p> <p>“Ne pas être intégré”</p>
Être confronté à une nouvelle langue et s'adapter à un nouveau mode de vie	<p>“La langue peut être une difficulté.”</p> <p>“Devoir faire face et s'adapter au quotidien dans un nouveau pays étranger. ”</p>	<p>[migrant par le passé] “Beaucoup de choses m'ont semblé étranges Pour commencer je me sentais comme un étranger. Personne ne me parlait en allemand... »</p> <p>“Vivre dans un pays étranger sans en parler la langue et quelquefois sans en connaître les coutumes »</p>
Perte de liberté et d'indépendance	<p>“Vous êtes beaucoup plus dépendant des autres que dans votre propre pays”</p>	<p>[migrant à l'origine] “Bien sûr j'étais- contrairement à de nombreux migrants- libre de repartir quand je voulais.”</p>

Confusion et incertitude	“La vie autour de vous est source de confusion.”	[Professeur migrant] “Sentir confusément que les choses sont provisoires.” “Les migrants doivent relever de nombreux challenges auxquels ils n’avaient pas pensé avant de venir dans leur nouveau pays.”
Déni	[plusieurs migrants sédentaires] “Je ne me ressens pas comme un migrant parce que je suis marié – les migrants sont des personnes qui quittent leur pays uniquement pour des raisons financières ou pour trouver du travail.” “Je quitte mon pays pour un autre pays pour faire quelque chose que je veux faire.”	[Migrants de deuxième génération] “Quelqu’un qui vit dans un pays étranger.”
Approche stratégique: Utiliser l’empathie pour comprendre les situations afin d’accompagner les apprenants dans la résolution de leurs problèmes.”		“Se mettre dans leurs baskets” “Imaginez que vous soyez un migrant dans un pays étranger – Quels sont les problèmes et les challenges auxquels vous devrez faire face?”

De nombreux professeurs ont ignoré la question mais ceux qui y ont répondu ont proposé une palette de réponses qui font écho à celles données par les apprenants migrants interrogés: isolement, discrimination, difficultés à se débrouiller dans la vie quotidienne dans une nouvelle langue, confusion et perte d’indépendance. Deux d’entre eux ont tiré leurs réponses de leur propre expérience d’immigration. Aucun, cependant n’a donné la réponse: « cela dépend des individus, et de leur situation ». Pour la plupart des formateurs ou conseillers, il était évident qu’être un migrant était en soi difficile; Ils ont dressé un portrait stéréotypé, bien que sympathique, des migrants. Plusieurs personnes qui auraient pu être classées dans la catégorie des migrants ne se voient cependant pas comme tels: ils s’identifient avant tout en tant qu’étudiant ou comme ayant une vie de famille.

Deux formateurs ont interprété la question dans une dimension stratégique – c’est à dire qu’ils ont pensé à ce qu’ils devaient faire pour se mettre dans la peau d’un migrant. Tous deux étaient convaincus qu’empathie et imagination – et nous ajouterons réflexion – étaient nécessaires pour bien enseigner à leurs apprenants et les aider à s’installer durablement dans leur nouveau pays.

L’objet de ce manuel est de proposer des informations et des connaissances de base sur la démarche pédagogique multiculturelle aux différents acteurs qui travaillent avec des publics migrants. Ce manuel est composé de trois parties: Théorie, programme de formation et outils pédagogiques. Son contenu, y compris le programme de formation et les outils proposés, a été testé à travers des actions pilotes, dans tous les pays partenaires et évalué par des experts externes: toutes les suggestions d’amélioration ont été prises en compte pour la version finale du manuel. Le manuel est destiné à des formateurs, des professeurs, au personnel éducatifs ainsi qu’aux conseillers qui travaillent dans le secteur de l’éducation et de la

formation professionnelle des adultes et auprès d'apprenants migrants. Il peut également être utilisé, compte tenu de sa structure modulaire, dans le cadre de nombreuses formations telles que les formations initiales de formateurs, des séminaires de formation continue, des modules de formation complémentaire pour le développement des compétences pédagogiques ainsi qu'en tant qu'outil d'autoformation pour les professeurs, les formateurs ou tout autre personnel.

La partie 1 du manuel apporte une vision d'ensemble théorique sur les thèmes de la diversité culturelle européenne, les conceptions et les fondements philosophiques d'une démarche multiculturelle ainsi qu'une présentation exhaustive des dernières recherches scientifiques sur l'intégration par l'éducation et l'orientation professionnelle. Elle insiste sur le concept de communication interculturelle et l'impact des facteurs sociaux, culturels et familiaux dans la communication interculturelle. Cette première partie contient également des connaissances de base sur les caractéristiques de l'apprentissage des migrants, les motivations des apprenants et sur les aspects culturels et sociaux du processus d'apprentissage des migrants. La dernière partie des apports théoriques consiste en une description d'une démarche pédagogique multiculturelle et sa mise en œuvre dans un processus d'enseignement auprès d'apprenants issus de l'immigration. Cette dernière partie met l'accent sur les compétences multiculturelles des professeurs, formateurs et autres personnels éducatifs telles que les croyances, les attitudes, les savoirs et aptitudes. Elle apporte en complément les principes clés d'une pédagogie centrée sur l'apprenant ainsi que de l'apprentissage orienté sur les contenus et la dimension sociale.

La partie 2 présente le programme et contenu de la formation destiné aux professeurs, formateurs, conseillers ou tout autre personnel qui travaillent avec des apprenants issus de l'immigration. Les quatre modules s'appuient sur les apports théoriques proposés dans la partie 1 du manuel. Chaque module comporte une présentation générale du sujet traité, une description des objectifs du module ainsi que des outils et supports conseillés pour les apprenants/utilisateurs du manuel.

La partie 3 du manuel comprend les outils relatifs aux quatre modules. On y trouve différents outils dont certains peuvent être utilisés aussi bien dans le cadre d'une formation de formateurs ou autre personnels éducatifs qu'en tant qu'outil d'auto réflexion sur ses propres pratiques: on peut choisir de produire un écrit ou bien d'organiser une discussion au cours de la formation. Les outils présentés pour les trois premiers modules sont destinés à des formateurs, des professeurs ou tout autre personnel éducatif mais compte tenu de leur structure ils peuvent aussi être utilisés facilement auprès des apprenants migrants en formation. Pour le module 4 qui cible la démarche pédagogique les outils ont été présentés en deux catégories: ceux destinés aux formateurs, et acteurs de formation et ceux destinés aux apprenants migrants.

“Briser la glace”

Pour briser la glace et susciter l'attention des formateurs en formation continue et favoriser leur expression, nous suggérons de poser au démarrage de la session la question suivante:






« Que devez-vous faire pour vous “mettre dans la peau d'un migrant” »











Ensuite, vous pouvez passer à un exercice pratique et rapide dans lequel les participants imaginent qu'ils se rendent au collège ou dans l'organisme pour la première fois en utilisant les transports en commun, en cherchant leur chemin, ...) Certains peuvent jouer le rôle d'apprenants migrants alors que d'autres seront conducteur de bus, passants, agents d'accueil et ainsi de suite) Quelles difficultés rencontrent ces apprenants? Qu'est-ce qui pourrait les aider? Cet exercice donnera le ton de la formation: tous les exercices proposés font appel, en début de session, à la réflexion, l'imagination et l'empathie.

En conclusion

Le manuel produit par le partenariat fait référence aux demandes et attentes spécifiques des migrants et aux différents fondements culturels et sociaux. Il reflète la situation réelle du groupe cible, les migrants, en incluant des compétences sociales et en communication qui ciblent les attentes et besoins spécifiques dans leur environnement. Il vise également à se familiariser et à comprendre l'apprentissage dans des environnements multiculturels. A travers le manuel « FLAM » nous souhaitons aider les professeurs, formateurs, et tous les autres personnels éducatifs à se mettre dans la situation de migrant, en d'autres termes à se "mettre dans leur peau". Nous pensons que ce concept peut avoir un impact important sur la cohésion sociale, le dialogue interculturel et l'importance croissante des compétences multiculturelles.

INDEX

Introduction.....	1
 Partie 1: Le cadre théorique et pédagogique	9
 Module 1 L'Europe et sa diversité culturelle.....	9
1 L'Europe et sa diversité culturelle.....	9
2 Les bases conceptuelles et philosophiques de l'approche multiculturelle	13
3 Vue d'ensemble des résultats des dernières recherches scientifiques dans le domaine de l'intégration par l'éducation et l'accompagnement professionnel.....	15
 Module 2 La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec des migrants.....	27
1. La compétence.....	27
2. La compétence interculturelle dans l'apprentissage	33
3. La communication interculturelle	43
4. Les grands principes de la pédagogie interculturelle	49
5. Conclusion	50
Bibliographie.....	51
 Module 3 Caractéristiques de l'apprentissage des migrants	53
1. Introduction	53
2. La motivation à apprendre.....	53
3. Les obstacles à l'apprentissage des migrants	54
4. Les facteurs socioculturels qui entravent l'apprentissage	55
5. Améliorer la situation: les recommandations des participants.....	56
6. Conclusion.....	58
7. Bibliographie.....	58
 Module 4 L'enseignement multiculturel: approches et stratégies	59
1. Principes d'apprentissage centrés sur l'apprenant	59
2. Principes de l'enseignement axé sur le contenu.....	64
3. Principes d'enseignement et d'apprentissage social	70
4. Bibliographie.....	75

Etude de cas 1.....	77
Etude de cas 2.....	80
Etude de cas 3.....	83
Etude de cas 4.....	85
Etude de cas 5.....	87
 Partie 2 - Curriculum.....	89
 Module 1 – la diversité culturelle en Europe	91
 Module 2 – La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants	93
 Module 3 – Caracteristiques de l'apprentissage des migrants	95
 Module 4 – L'enseignement multiculturel: approches et strategies	97
 Partie 3 – Boîte à outils	103
 Module 1 – La diversité culturelle en Europe	103
 Module 2 - La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants.....	111
 Module 3 - Caractéristiques de l'apprentissage des migrants	125
 Module 4 - L'enseignement multiculturel: approches et stratégies	133
Outils destinés au groupe cible: les apprenants issus de la migration.....	154
Documentation	169

Partie 1: Le cadre théorique et pédagogique

Ce module est divisé en trois parties: L'Europe et sa diversité culturelle; les bases conceptuelles et philosophiques de l'approche multiculturelle, et une vue d'ensemble des résultats de recherches scientifiques dans le domaine de l'intégration par l'éducation. Puisque ce module est théorique, elle contient des références détaillées à des études scientifiques; le format est différent de celui des autres modules, plus tournés vers la pratique, mais il contient tout de même des exercices en forme de questions pour stimuler la réflexion ou la discussion.

Module 1 L'Europe et sa diversité culturelle

1 L'Europe et sa diversité culturelle

L'histoire de l'humanité est celle de migrations et implantations, à commencer par cette époque lointaine où nos ancêtres ont quitté l'Afrique, et s'étendant jusqu'à nos jours. Depuis cinq siècles, les nations européennes contribuent directement aux déplacements migratoires dans le monde, y compris la traite des esclaves, la colonisation des Amériques et de l'Australasie, des fuites pour motif de pauvreté, famines, persécution et le transfert de main d'œuvre « corvéable à merci » vers des terres lointaines. Cette étude portera toutefois sur une époque plus récente, sur la migration vers l'Europe et entre les différents pays européens.

1.1 Les origines modernes de la diversité européenne

L'Europe est marquée par la diversité culturelle, non seulement sur le plan global, avec sa multiplicité de langues, de traditions, de religions ou de sectes religieux, de cuisines, de l'histoire et des mythes de chaque nation, mais chaque état est aussi marqué par une diversité culturelle. Il n'existe pas de sociétés homogènes. Cette diversité, qui découle en grande partie de la migration, remonte loin, mais nous nous bornerons à l'époque actuelle, c'est-à-dire, à la période de mémoire d'homme.

Depuis quelques décennies, l'Europe connaît plusieurs vagues de migration et d'exil internes: les personnes déplacées avant, pendant et après la 2ème guerre mondiale, les migrations des années 60 où les Etats plus riches faisaient venir des "travailleurs invités" du Sud de l'Europe, les déplacements qui ont suivi la chute du Rideau de Fer et les conflits dans l'ancien Yougoslavie. Par ailleurs, beaucoup de personnes arrivent d'autres régions du monde pour les mêmes raisons qui poussent à la migration interne – la fuite devant la guerre, le danger mortel ou la persécution; les programmes d'aide au relogement / à la délocalisation; la recherche d'opportunités économiques et de vie meilleure; l'envie d'accéder à l'enseignement supérieur; le regroupement familial pour retrouver des parents qui ont déjà émigré, ou pour se marier. Tout cela est récapitulé dans la taxinomie développée par l'Organisation Internationale de la Migration (OIM) (1994): raisons économiques et non économiques; la recherche d'opportunités et la survie. La survie, par exemple, peut être économique ou autre.

1.2 La migration: situation actuelle

Aujourd'hui comme hier, les migrants vers l'Europe comptent: ceux qui viennent rechercher un emploi ou intégrer un poste déjà obtenu; les professionnels qui souhaitent profiter d'une expérience professionnelle qui leur sera utile une fois rentrés dans leur pays d'origine; ceux qui fuient la persécution et la guerre, c'est-à-dire les réfugiés et demandeurs d'asile; les étudiants qui ont entrepris des études longues (dont certains resteront dans le pays pour y travailler); les retraités qui veulent s'installer dans un lieu plus ensoleillé et / ou la vie est moins chère; les étudiants et autres jeunes qui font un travail saisonnier; les 'au pair'; des personnes qui rejoignent leur famille; et beaucoup d'autres encore, y compris, tragiquement, ceux qui sont recrutés ou objet de trafic pour servir de main d'œuvre bon marché ou encore pour travailler dans le «commerce» du sexe.

📌 Voilà quelques raisons pour expliquer la migration: pouvez-vous en trouver d'autres?

On peut donc voir que la durée est aussi variable: une migration est parfois permanente, parfois temporaire et parfois saisonnière. Afin de distinguer les migrants des touristes et des étudiants faisant des études courtes, la définition établie par l'ONU d'un migrant international à long terme est utile: *une personne s'installant dans un pays autre que son pays de résidence habituelle pour une période d'au moins douze mois, de sorte que le pays d'accueil devienne effectivement son nouveau pays de résidence habituelle. (OECD 2004).* Certains migrants sont installés en Europe depuis plusieurs décennies alors que d'autres sont là depuis peu. www.ipu.org/conf-f/113/2Cmt-dr-rpt.doc

1.3 Les migrants, les minorités ethniques et les étrangers

Il y a aussi la question de la citoyenneté. Certains migrants gardent leur nationalité d'origine (lorsqu'ils ont en une); d'autres se font naturaliser. Dans certains pays, les enfants de migrants, nés dans le pays d'accueil, gardent la nationalité de leurs parents (en France et en Allemagne, par exemple), alors que dans d'autres ils acquièrent la nationalité du pays de leur naissance (au Royaume-Uni par exemple). Certains pays permettent la double nationalité, d'autres pas. D'un côté, le terme d'"étranger" devrait être simple à définir – citoyen d'un autre pays – mais en Allemagne par exemple, on l'applique à ceux qui sont nés en Allemagne mais qui ont hérité la nationalité d'un autre pays qu'ils n'ont peut-être jamais visité et dont ils ne parlent pas la langue.

Cela nous mène au concept de "minorité ethnique", encore plus délicat; ici encore la définition varie d'un pays à l'autre. Au Royaume-Uni, par exemple, certains organismes relèvent les données ethniques; le recensement propose aussi des catégories correspondant aux groupes les plus nombreux (tous ceux qui n'appartiennent pas aux groupes proposés rentrent dans la catégorie « autre »). Le terme « minorité ethnique » comprend à la fois la première génération et les générations suivantes de migrants ainsi que les ressortissants des Etats de l'EU. Quelqu'un qui appartient à une minorité ethnique pourrait être de nationalité britannique ou être citoyen d'un autre pays, et l'on a la possibilité de ne se classer dans aucune catégorie. En Allemagne, le terme est synonyme de "personnes aux antécédents immigrés" et englobe à la fois ceux qui sont nés à l'étranger, les enfants nés en Allemagne de parents étrangers, les personnes naturalisées, les allemands 'de souche' rapatriés, ainsi que les enfants ayant au moins un parent appartenant à une des catégories mentionnées. La majorité de ces "personnes aux antécédents immigrés" sont nées en Allemagne. De même en Roumanie, les enfants de migrants, même ceux qui sont nés en Roumanie, sont considérés comme immigrés.

En France, par contre, la législation ne permet pas la collecte de statistiques concernant les minorités ethniques telles qu'elles seraient définies au Royaume-Uni: ceci selon le principe que tous les citoyens sont égaux et qu'un individu ne doit être différencié de quelque façon que ce soit. http://www.ensmp.fr/Fr/Services/PressesENSMP/Resumes/LesPhenMig_1res.pdf (voir P. 11)

Un immigré est défini comme une personne née étrangère, dans un pays étranger, quelque soit sa nationalité actuelle, à ne pas confondre avec le terme d'« étranger » qui comprend les enfants, nés en France de parents étrangers qui ne sont pas naturalisés français. Cela ne signifie pas, bien entendu, qu'il n'existe pas – aux yeux de ceux qui y appartiennent aussi bien que dans le regard des autres - de minorités ethniques en France.

La situation dans d'autres pays est totalement différente. En Autriche par exemple, le terme de « minorité ethnique » fait allusion aux individus nés en Autriche appartenant à six groupes reconnus (Slovènes, Croates, Hongrois, Roms, Tchèques et Slovaques) qui gardent leur langue d'origine tout en sachant parler allemand. Par ailleurs, en Autriche, on emploie une expression qui signifie "personnes aux antécédents immigrés" pour désigner des individus nés en dehors de l'Autriche ou de parents nés en dehors de l'Autriche, ce qui comprend non seulement les migrants mais d'autres personnes aussi. Certains auront la nationalité autrichienne,

d'autres pas. En Roumanie aussi, on parle de « minorités nationales », qui désignent des groupes qui vivent depuis au moins cent ans en Roumanie et qui ont choisi de garder une identité distincte. Parmi ces groupes on distingue les hongrois, roms, allemands, serbes, slovaques, ukrainiens, turcs, tartares, grands russes, juifs, arméniens, polonais, croates, bulgares du Banat et grecs.

Certaines minorités ethniques sont facilement repérables de par leur apparence, mode vestimentaire, accent etc., ce qui peut avoir des conséquences néfastes sur leur devenir, en comparaison avec la majorité ou même avec d'autres minorités. D'autres individus issus de minorités n'ont pas de caractéristiques qui les distinguent de la majorité, et leurs enfants deviennent indiscernables des enfants appartenant à la population majoritaire, installée depuis longtemps.

- 📌 Quelle est la situation d'enfants de migrants nés dans votre pays? A quel moment est-ce qu'on n'est plus un migrant pour exister comme « citoyen ordinaire » aux yeux d'autrui?

1.4 Qu'est-ce que cela fait de se sentir un migrant?

Lorsqu'on leur pose des questions sur les principales difficultés de la vie quotidienne en Autriche, tous les migrants de l'étude FLAM ont évoqué des éléments liés à la recherche d'un emploi (trouver du travail dans des secteurs spécifiques, vivre avec un salaire très bas, problèmes de garde d'enfants pendant les heures de travail) ou bien l'intégration sociale (se faire des amis, se faire accepter).

Bien sûr, ce n'est pas le cas de tous les migrants; certains s'adaptent très rapidement. Bien d'autres éléments indiquent toutefois que même si elle résout certains problèmes, la migration en crée d'autres. Les migrants connaissent des destinées très variables dès leur entrée dans un pays européen. Au Royaume-Uni, par exemple, le taux de chômage des réfugiés est élevé quelque soit les compétences ou le niveau d'éducation. Les femmes migrantes (surtout les réfugiées) sont susceptibles de subir une dégradation de leur statut social et économique dont elles ne se remettent pas, ou seulement au terme de plusieurs années; cependant, elles indiquent une nette amélioration du point de vue de leur sécurité et de l'avenir de leurs enfants (Clayton 2005).

Un terme employé très fréquemment est celui d' « intégration », mais il peut être difficile à définir. Dans certains cas il peut faire allusion à l'obtention d'un emploi (mais pas forcément un emploi satisfaisant); dans d'autres contextes il signifie l'assimilation à une communauté stable et unie et l'adoption des valeurs sociales du pays d'accueil. Mais, étant donné que la situation de certains migrants ne leur permet pas de faire un travail rémunéré, que le marché de l'emploi est difficile d'accès et que la communauté du pays d'accueil n'est pas toujours prête à intégrer les migrants, nous trouvons plus utile la définition avancée par Greco et al (2007, p. 9):

L'intégration signifie se sentir à l'aise, dans le sens qu'on comprend le fonctionnement du nouveau pays et qu'on arrive à bien y gérer sa vie. Plusieurs facteurs influencent le processus d'intégration: l'âge, le sexe, la santé, l'accès aux réseaux de soutien, le niveau d'éducation et de compétences, l'expérience vécue de la migration, la maîtrise de la langue, les pratiques discriminatoires dans le pays d'accueil et le statut en tant qu'immigré. En tout cas, il existe une caractéristique commune à tout processus d'intégration: l'apprentissage, qui entraîne forcément un changement, une évolution. Un degré d'acculturation a lieu, c'est-à-dire, une adaptation culturelle qui implique un conflit et d'éventuels troubles psychiques. Le parcours de l'intégration n'est pas facile.

En ce qui concerne les primo arrivants, le premier apprentissage est souvent celui de la langue du pays d'accueil, dans des cours où les apprenants sont tous locuteurs de langues étrangères. Certains apprenants seront des résidents de longue date qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre la langue auparavant. Parmi les autres formations proposées on

trouve les compétences professionnelles et des stages d'observation. Des personnes d'origine étrangère, c'est-à-dire qui sont nées dans le pays, sont presque toujours locuteurs natifs de la langue du pays et ont un parcours scolaire classique.

L'expression "se sentir un migrant" est un terme à double entente: premièrement, il n'est pas nécessaire d'en être un pour vous sentir comme un migrant – c'est une situation que connaissent souvent, au sens péjoratif, les enfants de migrants de certains pays européens; deuxièmement, il est nécessaire de mettre en place une approche multiculturelle qui donnera des aperçus de ce que c'est d'être "dans la peau d'un migrant", pour donner la meilleure éducation possible à nos étudiants et les aider à réaliser leur potentiel.

2 Les bases conceptuelles et philosophiques de l'approche multiculturelle

Dans le présent document nous étudierons deux dimensions d'une approche multiculturelle: l'égalité et la diversité; la reconnaissance d'obstacles et de contraintes.


2.1 L'égalité et la diversité

Les bases conceptuelles et philosophiques d'une approche multiculturelle peuvent être résumées dans les seuls mots: égalité et diversité. Cela veut dire que tout individu est d'égale valeur humaine, mais en même temps nous sommes tous différents, dans le sens qu'on appartient à au moins une des catégories sociales (de toute la gamme), et ces différences doivent être respectées aussi.

Cette philosophie remonte loin dans l'histoire, au moins à l'époque des Lumières, mais la première tentative importante de la propager de façon plus large dans le monde serait la Déclaration Universelle de Droits de l'Homme, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies, en 1948. Ensuite, en 1950¹, le Conseil de l'Europe a adopté la Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales. En 1966 l'Assemblée Générale des Nations Unies a signé le Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels², qui est entré en vigueur en 1976. Le préambule au pacte déclare:

L'idéal de l'être humain libre, libéré de la crainte et de la misère, ne peut être réalisé que si les conditions permettant à chacun de jouir de ses droits économiques, sociaux et culturels, aussi bien que de ses droits civils et politiques, sont créées.

Cette approche s'inscrit dans des directives de l'Union Européenne³, concernant l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle, le handicap, les convictions, la religion, la race ou l'origine ethnique, et inclut les Roms⁴ et les gens du voyage. Les directives qui nous intéressent le plus dans le cadre de cette formation sont la directive relative au principe de l'égalité 2000/43/EC⁵ et la directive en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail, Directive 2000/78/EC⁶. Non seulement la discrimination fondée sur l'origine ethnique ou la race est-elle illégale, mais la directive encourage l'adoption d'action positive par « des mesures spécifiques destinées à prévenir ou à compenser des désavantages » (à noter que l'action positive n'est pas la discrimination positive – cette dernière est souvent contre la loi).

 Pouvez-vous trouver des exemples d'action positive qui garantiraient l'égalité de traitement dans un environnement éducatif?

1 La Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales, Conseil de l'Europe 1950, voir <http://www.aedh.eu/Convention-de-sauvegarde-des.html> (vu le 23.07.2010).

2 Haut Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme (1966), La convention internationale: la Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales Genève.

3 Législation européenne, les directives anti-discrimination: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=612&langId=fr> (date du 27.07.2010).

4 L'Union européenne et les Roms: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=518&langId=fr> (vu le 23.07.2010).

5 Directive du Conseil 2000/43/EC du 29 juin 2000 relative à la mise en oeuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:fr:HTML> (vu 23.07.2010).

6 Directive du Conseil 2000/78/EC du 27 novembre 2000 portant création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0078:fr:HTML> (vu le 23.07.2010).

2.2 La reconnaissance d'obstacles et de contraintes

Il est important, cependant, de garder l'individu au centre de nos préoccupations, d'éviter le stéréotypage (à savoir, considérer que tous ceux qui appartiennent à tel ou tel groupe social ont des besoins, intérêts et idées identiques), et d'adopter plutôt une approche holistique qui tient compte des facteurs extérieurs ayant un impact sur la vie d'un individu ainsi que sur ses besoins immédiats – en l'occurrence, les besoins éducatifs ou de formation.

Les rapports nationaux révèlent que les apprenants-migrants, doivent faire face à de nombreux obstacles et contraintes, à la fois externes et personnels. Ces difficultés proviennent pour la plupart de leur situation économique et sociale. Le fait que certains migrants n'essayent pas d'accéder à la formation continue s'explique souvent par le fait qu'ils ont des ressources financières très limitées. La garde d'enfants constitue un autre obstacle: il est difficile pour les parents, surtout ceux qui gagnent peu, de trouver un mode de garde de qualité à un tarif abordable. Cette problématique touche en particulier les femmes et est une des principales raisons d'abandon. Les déplacements pour se rendre aux cours constituent un autre problème, surtout en milieu rural; en raison du coût et des horaires. La vie professionnelle peut empêcher l'assiduité: une fois que les migrants ont trouvé du travail, très souvent un travail non qualifié, avec de longues heures, le soir et/ou le week-end, avec un emploi du temps imprévisible, ils n'ont ni le temps, ni l'énergie nécessaires pour s'investir dans la formation.

Dans certains cas il peut y avoir des facteurs personnels. Le manque de compétences de base dans leur langue maternelle et le manque d'assurance qui en découle peuvent être un frein. Il en est de même pour le manque de confiance en soi et la maladie, y compris le handicap et la dépression. Ces facteurs sont souvent impliqués dans l'abandon en cours de formation.

☑ Que pourrait-on faire pour dissuader un apprenant d'abandonner un stage de formation pour des raisons personnelles?

Les facteurs institutionnels jouent aussi un rôle important. En France et au Royaume-Uni on a signalé un manque d'informations sur les cours de langue et sur les possibilités de formation professionnelle. De longues listes d'attente, ou juste l'appréhension qu'ils vont attendre longtemps, constituent un obstacle important à la participation, obstacle réel ou psychologique. L'offre de formation, en termes de niveau et de contenu n'est pas forcément en adéquation avec les besoins des migrants. Beaucoup de migrants s'intéressent aux TIC, mais ils ne possèdent pas les compétences linguistiques nécessaires. Il est particulièrement démotivant pour ceux qui étaient hautement qualifiés dans leur pays d'origine mais qui ne peuvent pas accéder à une formation à un niveau adapté à leurs compétences et connaissances⁷. Dans certains cas il y a des malentendus sur l'éligibilité. Certains établissements au Royaume-Uni par exemple, ne donnaient pas d'information correcte sur les conditions d'entrée en formation professionnelle.

☑ Dans votre lieu de travail, que pourrait-on apporter en termes d'informations et d'accompagnement pour atténuer les difficultés causées par les facteurs institutionnels?

Il est clair que ces obstacles existent également pour les personnes qui ne sont pas migrants, mais ils sont exacerbés pour ceux qui maîtrisent mal la langue du pays. Des recherches en Grande Bretagne montrent que le taux de participation des migrants à l'éducation et à la formation est plus bas que pour les membres des mêmes minorités ethniques qui sont nés au Royaume-Uni.

⁷ Voir, par exemple, Clayton, P. (2005), "Blank slates or hidden treasure? Assessing and building on the experiential learning of migrant and refugee women in European countries", (*Ardoises vierges ou trésor caché? Evaluer et développer l'apprentissage expérientiel de femmes migrantes et réfugiées dans des pays européens*) *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), pp 227-242; Lucio, M. M., Perrett, R., McBride, J. & Craig, S. (2007) *Migrant Workers in the Labour Market: the role of unions in the recognition of skills and qualifications*, London, UnionLearn.

3 Vue d'ensemble des résultats des dernières recherches scientifiques dans le domaine de l'intégration par l'éducation et l'accompagnement professionnel.

La lecture des ouvrages évoqués ci-dessous, ou d'autres ouvrages similaires est fortement conseillée, non seulement aux enseignants/formateurs mais aussi aux accompagnateurs et autre personnel qui côtoient les apprenants migrants dans les instituts de formation et d'enseignement.

L'OCDE a publié un livre en 1987⁸, en anglais et en français, traitant de l'éducation multiculturelle. L'édition est aujourd'hui épuisée, mais vous pouvez toujours consulter le livre dans certaines bibliothèques. Certaines publications récentes portant sur l'éducation multiculturelle et l'accompagnement multiculturel présentent de l'intérêt. Elles sont en anglais, mais quelques extraits sont présentés ci-dessous. Une thèse, qui n'a pas été éditée, étudie la question sous un angle pertinent.

3.1 Des extraits de recherches portant sur le sujet

Voici ci-dessous quelques ouvrages disponibles sur le sujet. Certains sont disponibles auprès des auteurs ou auprès des partenaires du projet FLAM "Se sentir un migrant".

Clayton, Pamela (2005), *'Blank slates or hidden treasure? Assessing and building on the experiential learning of migrant and refugee women in European countries'*, International Journal of Lifelong Education 24 (3), May-June, pp 227-242. ('Ardoises vierges ou trésor caché? Evaluer et développer l'apprentissage expérientiel de femmes migrantes et réfugiées dans des pays européens.')

"Il est courant que la situation professionnelle de femmes migrantes et réfugiées se dégrade sérieusement dès leur arrivée dans le pays d'accueil: on constate que c'est le cas quels que soient les diplômes qu'elles possèdent, et même après l'acquisition de diplômes reconnus. L'objectif de cette recherche était double: tester l'hypothèse que les femmes apportent à leur pays d'accueil des connaissances et compétences acquises à travers leur éducation, leur vie professionnelle et leurs apprentissages expérientiels, aussi bien que celles apprises en s'adaptant à un nouveau mode de vie, telles que des capacités de communication et des compétences interculturelles ainsi qu'élaborer une typologie pour faciliter l'accès à un enseignement et une formation appropriés. Ce processus comporte également un accompagnement et des conseils en orientation professionnelle; ceci est essentiel pour que les femmes soient à même de formuler des objectifs réalistes et qui correspondent à leurs souhaits. C'est dans ce but qu'on a élaboré une trame d'entretien, modulable selon les circonstances, que l'on a proposée à 120 femmes dans quatre pays: le Danemark, l'Allemagne, la République Tchèque et le Royaume-Uni. Cette étude présente seulement les résultats des recherches britanniques. L'intérêt des données recueillies est surtout qualitatif, et l'échantillonnage n'était pas aléatoire, mais certaines tendances émergent et elles seront décrites dans cette étude. On a conclu que l'éducation et la formation sont nécessaires pour ceux qui arrivent dans un pays, mais que le choix des formations devrait bénéficier d'une approche beaucoup plus réfléchie. La conclusion de l'étude propose des recommandations pour améliorer les pratiques des instituts de formation, ainsi que des études de cas qui illustrent les résultats. Quatre études de cas y sont jointes.

Clayton, P. M., Plant, P. & Rohdin, I. (2008), *European solutions for guidance and counselling for socially disadvantaged groups*, Milan, Franco Angeli. ("Solutions européennes pour l'orientation et l'accompagnement de groupes socialement défavorisés")

⁸ OCDE (1987), L'éducation multiculturelle, Paris, Editions OCDE.

“Cet ouvrage est destiné aux conseillers d’orientation et autres accompagnateurs: l’objectif est de les aider à mieux comprendre les groupes socialement défavorisés; ainsi, ces derniers participeront davantage à l’éducation tout au long de la vie. De nombreux individus sont confrontés à diverses difficultés qui ont pour origine, entre autres, la dépendance envers les autres, le manque de choix, les obstacles physiques et sociaux, les préjugés. Le monde de la formation professionnelle ne fait pas exception: de par leur compréhension insuffisante des personnes défavorisées, les prestataires créent des obstacles sans s’en rendre compte. Il s’ensuit que ce groupe est en réalité privé d’un accès à l’éducation continue, ce qui va à l’encontre des priorités établies en 2002 concernant la citoyenneté active, l’inclusion sociale et l’épanouissement personnel⁹. On ne peut que conclure que l’ensemble des dispositifs d’accompagnement doit être renforcé¹⁰....”

Le cinquième chapitre, intitulé “Les migrants, forcés et volontaires”, de Pamela M. Clayton, Mar Camarasa, Pilar Quevedo, Ghislaine Tafforeau et Andrew Shorey, puise dans des recherches effectuées au Royaume-Uni, en Espagne et en France, et différencie les réfugiés des migrants économiques, les hommes des femmes, tout en relevant une problématique commune à tous. On y trouve le témoignage d’un réfugié qui avait bénéficié d’une orientation professionnelle, ainsi que la biographie de quatre femmes qui avaient entrepris une formation pour adultes mais qui avaient des difficultés à retrouver leur ancien niveau socio-économique; l’une d’entre elles avait réussi à améliorer sa situation grâce à un soutien extérieur. On y trouve également les témoignages de femmes Roms qui, souvent, ne sont pas migrantes mais dont les chances d’entrer sur le marché du travail sont très réduites. L’étude propose des recommandations spécifiques pour l’accompagnement des femmes migrantes, des femmes roms, des migrants.

Le sixième chapitre, “Les minorités ethniques”, de Pamela M. Clayton, Lorena Stoica et Andrew Shorey, s’inspire des recherches effectuées au Royaume-Uni et en Roumanie. Les groupes étudiés dans ce chapitre sont les femmes noires ou de minorités ethniques, les jeunes hommes asiatiques au Royaume-Uni, les jeunes hongrois et des roms plus âgés en Roumanie. Malgré le niveau scolaire élevé de bon nombre de jeunes interviewés, ils étaient confrontés à la fois à la discrimination sur le marché du travail et aux représentations de leurs parents de ce qui constitue un travail « correct » pour leurs enfants. En revanche, les roms plus âgés en Roumanie, ainsi que les femmes pakistanaïses au Royaume-Uni souffraient d’illettrisme, et d’un faible niveau d’éducation. Un résultat plutôt troublant: certains jeunes asiatiques britanniques avaient eu des expériences négatives de l’accompagnement / orientation; d’autres ne savaient même pas qu’ils y avaient droit après avoir quitté le système scolaire. Par contre, les conseillers d’orientation en Grande Bretagne étaient conscients des obstacles auxquels ce groupe devait faire face, alors que les conseillers roumains avaient une formation insuffisante.”

Greco, S., Clayton, P. & Spreizer, A. J. (2007), *Migrants and Refugees in Europe: Models of integration and new challenges for vocational guidance*, Milan, FrancoAngeli. (Migrants et réfugiés en Europe: les modèles d’intégration et les nouveaux défis de l’orientation professionnelle)

“Les auteurs de cet ouvrage (...) ne croient pas que la réponse réside dans le modèle d’assimilation – il ne s’agit pas pour le migrant de se transformer en une personne différente ni de se débarrasser de sa culture – mais de se sentir à l’aise, dans le sens où l’on comprend le fonctionnement du nouveau pays et que l’on arrive à bien y gérer sa vie. Plusieurs facteurs influencent le processus d’intégration: l’âge, le sexe, la santé, l’accès aux réseaux de soutien,

⁹ Ces priorités furent identifiées dans la Résolution sur l’éducation et la formation tout au long de la vie, adoptée par le Conseil de l’Union Européenne (l’éducation et la jeunesse) le 27 juin 2002.

¹⁰ Les priorités identifiées par le Projet de résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États Membres réunis au sein du Conseil relative au renforcement des politiques, des systèmes et des pratiques dans le domaine de l’orientation tout au long de la vie en Europe le 14 mai 2004.

le niveau d'éducation et de compétences, l'expérience vécue de la migration, la maîtrise de la langue, les pratiques discriminatoires dans le pays d'accueil et le statut en tant qu'immigré. En tout cas, il existe une caractéristique commune à tout processus d'intégration: l'apprentissage, qui entraîne forcément un changement, une évolution. Un degré d'acculturation a lieu, c'est-à-dire, une adaptation culturelle qui implique un conflit et d'éventuels troubles psychiques. Le parcours de l'intégration n'est pas facile...

“Les objectifs d'un accompagnement holistique, tels qu'on les conceptualise actuellement, sont loin d'être limités aux informations et aux conseils. Tout simplement, il s'agit d'un service d'accompagnement qui s'adresse à la « personne dans sa globalité », qui se renseigne sur tous les aspects de sa vie passée et présente qui touchent à son bien-être et à sa capacité à faire des choix. Ce type de modèle était conceptualisé au cours de l'enquête réalisée par « Eurocounsel » sur l'accompagnement des adultes, et est toujours en train d'évoluer. C'est un modèle qui élargit la notion d'accompagnement pour inclure de nouvelles fonctions.

“Les principes de fond restent bien entendu les mêmes, à savoir: aider les gens à interpréter les informations et à faire des choix ; à découvrir ce qu'ils souhaitent faire, ce dont ils ont besoin ; à trouver les moyens de réaliser leurs projets, à subvenir à leurs besoins ; à être capable de choisir des voies qui sont adaptées à leur développement personnel, professionnel et éducatif.

“Par ailleurs, le service pourrait proposer des expériences riches d'enseignement – stages pour apprendre les techniques d'entretien, gagner de la confiance en soi - afin d'aider les gens à acquérir les compétences nécessaires pour prendre des décisions et faire la transition. Il pourrait aussi soutenir les personnes dans leurs démarches auprès d'instituts de formation ou d'agences pour l'emploi, tout en les encourageant à entreprendre ces démarches de façon autonome par la suite. En attendant, elles auront besoin de médiateurs pour les représenter dans les négociations avec les institutions ou les agences...

“Le modèle holistique d'accompagnement exige d'autres connaissances, pour aider les demandeurs à subvenir à leurs besoins non professionnels – besoins qui sont souvent plus urgents. Ces besoins sont, bien entendu, liés aux besoins professionnels, qui forment la base à partir de laquelle le demandeur peut avancer dans le sens souhaité. Essentiellement, ce qu'il faut, c'est une connaissance pointue des services locaux y compris de l'aide légale et des conseils juridiques, de l'action sociale, des services médicaux, des établissements scolaires et services d'orientation qui peuvent accueillir les enfants des demandeurs, du logement, des droits aux allocations etc. Idéalement, une telle connaissance comprendrait non seulement les coordonnées de ces services mais aussi personnes de contact parmi le personnel afin de pouvoir mettre les demandeurs en lien avec ces personnes possédant des compétences multiculturelles. Dans des situations où les demandeurs sont isolés des réseaux, ou ont des raisons d'éviter les groupes censés représenter leurs compatriotes (par exemple, quand une guerre civile a eu lieu), le conseiller peut les mettre en contact avec des groupes, des personnes de bonne volonté ou des associations de soutien. Il faut donc que le conseiller connaisse ces associations. Aider les demandeurs à subvenir à leurs besoins non professionnels exige, dans presque tous les cas, de les aiguiller vers d'autres organismes ou services. Cela demande une bonne identification des structures et de leur champ d'intervention pour éviter une situation qui arrive trop souvent, à savoir, l'envoi des demandeurs à droite et à gauche dans des services où ils remplissent les mêmes formulaires, avec les mêmes détails à chaque fois.

“Lorsque l'accompagnement subvient aux besoins de personnes de milieux et d'origines divers, nous pouvons l'appeler « accompagnement multiculturel ». En effet, Pederson (1988) considère le multiculturalisme comme une stratégie de survie pour la profession de conseiller dans un monde où se rassemblent de plus en plus de gens de cultures différentes. En revanche, Cecil Holden Patterson (2000), met en garde contre les dangers de trop mettre l'accent sur la différence plutôt que sur la ressemblance. Il est vrai qu'au fond, nous sommes tous des êtres humains, avec les mêmes besoins, espoirs et craintes, mais, comme on l'a

démontré ci-dessus, les obstacles à l'épanouissement personnel sont beaucoup plus importants pour les réfugiés et les immigrés que pour les résidents originaires du pays. Se déplacer d'un système complexe vers un autre exige un long apprentissage pratique et culturel, et les barrières linguistiques et culturelles peuvent empêcher la communication avec les individus natifs du pays...

“On emploie parfois la métaphore de l'oignon pour représenter l'individu: de multiples couches entourent la personnalité au centre, la façonnant et la protégeant. En partant de l'intérieur, ces couches représentent l'éducation, le modèle familial, la religion, la langue, l'alimentation, l'habillement, le logement et le travail. Lorsqu'une personne émigre vers un autre pays, certaines de ces couches peuvent se détacher ; plus il y en a qui se détachent et plus la personne devient vulnérable (Særkjær 2004). Sans rentrer dans des suppositions sur telle ou telle culture, il peut être utile d'envisager la possibilité qu'un immigré ou un réfugié qui demande de l'aide puissent se trouver dans cet état de vulnérabilité. Ce n'est toutefois qu'un point de départ d'un accompagnement multiculturel.

“Les compétences nécessaires à un conseiller multiculturel sont les suivantes: une conscience de ses propres idées reçues, valeurs et préjugés ; la capacité à comprendre la vision du monde d'une personne venue d'une autre culture ; l'aptitude à développer des stratégies et techniques appropriées. Chacun de ces trois éléments repose sur les croyances, attitudes, connaissances et compétences du conseiller. (Launikari, Puukari 2005)...

“Toutes les cultures ont des facteurs importants en commun (par exemple, la hiérarchie des besoins, la famille, un système de lois et de normes, des méthodes pour résoudre des conflits) aussi bien que des différences (notamment la langue, mais aussi la religion, les tabous et les lois portant sur le mariage, l'héritage etc.). Il est important de se rappeler les similitudes aussi bien que les différences entre les différentes cultures – de même, il faut être conscient de sa propre culture, car elle nous est parfois si familière qu'on la considère comme allant de soi...

“Pour récapituler, pour être conseiller/médiateur multiculturel il faut posséder une panoplie de compétences ; celles-ci seront fondées sur la culture générale, la connaissance de soi, la réflexion, la volonté et la maîtrise de son domaine. Il faut être conscient de ses sentiments et de ses réactions, surtout face à des événements imprévus ou perturbateurs qui peuvent survenir pendant le processus d'accompagnement. Il faut être capable d'envisager que les raisons du comportement d'un demandeur peuvent être multiples. Il faut avant tout développer la capacité à communiquer de façon intelligible avec des personnes qui n'ont pas la même langue maternelle que vous et qui ont d'autres normes, d'autres valeurs. La communication est toujours un processus compliqué. Non seulement faut-il déchiffrer le langage corporel et l'intonation aussi bien que les mots, expressions et phrases, mais il y a aussi des facteurs – des filtres – qui empêchent de recevoir un message tel qu'il est transmis. Parmi ces facteurs on peut compter les préjugés, les idées reçues, les préoccupations personnelles, l'angoisse, la peur – ces facteurs s'appliquent tant à l'émetteur qu'au récepteur. Dans la communication multiculturelle d'autres filtres se rajoutent: les normes et attentes culturelles, les compétences linguistiques et, parfois, la présence d'un interprète.”

Ladson-Billings, G. & Gillborn, D. (2004), *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, London, Routledge (références omises).

“L'éducation multiculturelle reconnaît la valeur et l'importance des cultures dans toute leur diversité, et a pour objectif le traitement égal de personnes d'origines ethniques et culturelles diverses. L'éducation multiculturelle se fonde sur la notion que la connaissance et la compréhension de plusieurs cultures réduiraient les préjugés et la discrimination envers ceux d'origine culturelle et ethnique différente de la culture et de l'ethnie dominantes.

“Au sein du discours de l'éducation multiculturelle certains entretiennent l'idée que des programmes scolaires ethnocentriques seraient à l'origine du “concept de soi” négatif chez les enfants noirs et de minorités ethniques. Selon ce point de vue ces jeunes gens seraient

eux-mêmes responsables de leur performance médiocre dans le domaine scolaire. Cela explique certains reproches qu'on peut faire à l'éducation multiculturelle. On peut la critiquer aussi à cause du fait que tout en diversifiant les programmes, l'éducation multiculturelle fait souvent figure de façade, avec la mise en avant de festivals culturels et d'artefacts qui exploitent le côté exotique des jeunes de minorités ethniques. De cette façon, selon ces critiques, elle aurait même exacerbé la marginalisation et l'altérité de ces jeunes. L'éducation multiculturelle a été par ailleurs critiquée pour ne pas s'être opposée au racisme."

Launikari, M. & Puukari, S. (eds) (2005), *Multicultural Counselling – Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*, Helsinki, Centre pour la Mobilité Internationale CIMO (Finlande) et l'éducation nationale finlandaise. Extraits. (Assistance et conseils multiculturels: fondements théoriques et meilleures pratiques en Europe)

"Quelles que soient les circonstances, les immigrés et les réfugiés doivent faire face à de nombreux problèmes d'adaptation dans leur nouveau pays, et le processus d'intégration est un souci majeur quand il s'agit de mettre en place des services professionnels...le rôle des accompagnateurs et des conseillers est en train d'évoluer pour venir en aide à ces individus qui vont d'une culture à une autre. L'intégration sociale des immigrés comprend de nombreux défis: la préparation des migrants, la sensibilisation des professionnels et la création d'un contexte approprié en termes de formation et de travail. A une époque où les frontières du commerce, les déplacements internationaux et l'emploi évoluent, les professionnels doivent réfléchir à leurs pratiques et aux moyens d'enrichir leurs propres compétences multiculturelles. L'objectif de la publication est double: premièrement, c'est un manuel destiné aux conseillers d'orientation et aux accompagnateurs qui travaillent auprès d'un public de migrants et qui ont besoin d'informations et de conseils supplémentaires sur les théories, méthodes et bonnes pratiques de l'orientation multiculturelle ; deuxièmement, il a pour cible ceux qui sont chargés de former les conseillers - ils utiliseront le contenu et les exercices du manuel au cours de leurs programmes de formation afin de développer une conscience et des compétences multiculturelles chez les participants. Le personnel des ressources humaines d'organismes multinationaux et multiculturels pourrait également bénéficier du manuel..."

"Nous considérons que tout service d'accompagnement et d'orientation est multiculturel dans le sens où les conseillers doivent reconnaître que chaque 'client' apporte quelque chose d'unique (histoire personnelle, culture, c'est-à-dire genre, classe sociale, religion, langue etc.) au processus d'orientation. Toutefois, étant donné les défis que posent l'immigration et le multiculturalisme à l'Europe et à d'autres régions du monde, cette étude mettra l'accent sur les méthodes employées dans l'accompagnement et l'orientation pour répondre aux besoins des minorités..."

"La méthode la plus connue pour définir les compétences multiculturelles de conseillers est peut-être celle qu'ont développé Sue et al (1992; 1996). Ils distinguent trois caractéristiques communes à tout conseiller "culturellement compétent": 1) la conscience de ses propres idées reçues, valeurs et préjugés ; 2) la capacité à comprendre la vision du monde d'une personne venue d'une autre culture ; 3) l'aptitude à développer des stratégies et des techniques appropriées. Chacune de ces trois caractéristiques comprend les trois dimensions suivantes: 1) les croyances et attitudes, 2) les connaissances et 3) les compétences..."

"Il faut adopter une approche à perspectives multiples quand on étudie les différences d'origine culturelle chez les conseillers comme chez les clients, par exemple, selon l'approche de Sundberg et Sue (1989): il est nécessaire que chaque partie comprenne les objectifs et les attentes de l'accompagnement ; il faut renforcer la compréhension interculturelle et les compétences en communication des conseillers ; il faut développer les attitudes et les compétences interculturelles ; l'environnement externe d'un client doit être pris en compte lors de l'accompagnement ; le conseiller doit distinguer et intégrer les éléments universels et les éléments « spécifiques à la culture » dans son travail d'accompagnement et d'orientation."

“Tout d’abord, en tant qu’accompagnateur, nous devons nous sensibiliser à l’histoire personnelle du client, au parcours qui nous a amenés jusqu’ici ; la culture ou, plus précisément, les cultures sont des éléments clé de notre développement... Le principe de la promotion de la libre circulation des citoyens est inscrit dans les politiques d’éducation de l’Union Européenne. De plus, le principe de l’égalité des chances dans l’éducation est clairement stipulé dans les statuts de la plupart des pays européens. Et en ce début de XXIème siècle, les principes de l’éducation tout au long de la vie font partie des objectifs à atteindre dans les systèmes d’éducation. Partout en Europe, les enseignants rencontrent de plus en plus d’étudiants de tout âge marqués par la diversité, de par leur origine ethnique, leur parcours éducatif, leur situation personnelle, leurs expériences professionnelles: il en découle que le soutien apporté à ces étudiants dans l’environnement éducatif doit être lui aussi diversifié.

“Ces revendications de l’égalité des droits à l’éducation pour tous, renforcent la demande de compétences améliorées chez le personnel enseignant et les conseillers, car il faut répondre aux besoins individuels des apprenants, qui sont d’origines diverses, pour pouvoir les conseiller de façon appropriée. Cependant, cette nouvelle préoccupation de la diversité des besoins des étudiants selon leur âge, origine ethnique, sexe, besoins éducatifs particuliers et autres, engendre une incertitude à l’égard des conséquences sur les pratiques pédagogiques, sur les enseignants et autres formateurs et, par conséquent, sur la formation des professionnels de l’éducation...

“Les immigrés ont souvent des difficultés à trouver un emploi en adéquation avec leur niveau d’études. Ils cherchent donc, à travers l’éducation, des moyens alternatifs pour intégrer pleinement la société. Il existe des différences notables en ce qui concerne les expériences scolaires des adultes immigrés. Ces différences entre les pays procèdent des systèmes d’éducation, de l’approche pédagogique, du rôle respectif des enseignants et des étudiants et du niveau d’accès à la technologie, entre autres. La culture éducative dans laquelle les immigrés adultes ont évolué influence leurs réactions dans le nouvel environnement. La socialisation de l’immigré préalable à l’apprentissage doit aussi être prise en compte...

“On a mis en évidence que les éducateurs qui travaillent auprès d’immigrés devraient adopter une perspective multiculturelle. Que signifie cela? Wurzel (1984) définit la perspective multiculturelle comme une connaissance réfléchie de soi et des autres dans un contexte historique et culturel, une conscience des différences et des ressemblances entre humains. Pour les éducateurs et les conseillers, cela signifie qu’ils intègrent à leur pratique une conscience de leur propre origine culturelle et de leur expérience ainsi que de celles de leurs étudiants / clients (Kerka 1992). S’inspirant de diverses sources, Kerka a élaboré cinq stratégies qui synthétisent les approches de l’éducation multiculturelle, de l’orientation et du développement professionnels. Ces stratégies sont liées à l’environnement et aux programmes éducatifs, au bilinguisme et à la langue employée pendant la formation, aux méthodes pédagogiques et d’accompagnement, et au regard impartial sur les étudiants en tant qu’individus et en tant que membres d’un groupe culturel. Nous sommes d’accord avec Kerka sur le fait que les problèmes évoqués sont pertinents dans une éducation multiculturelle, mais nous voulons souligner l’importance de ces stratégies, incontournables dans la formation d’adultes et dans tout travail auprès d’adultes immigrés.

“1. Les éducateurs instaurent un climat d’acceptation. Les étudiants doivent se sentir à l’aise dans le groupe. Enseigner dans une perspective multiculturelle encourage l’appréciation et la compréhension d’autres cultures, pas seulement de la vôtre.

“2. Il est indispensable de promouvoir un “concept de soi” positif. Considérer chaque étudiant comme un individu unique, ayant quelque chose à apporter, est une stratégie importante. Avoir la sensation de progresser et de réussir est un facteur de soutien à l’apprentissage.

“3. Le groupe même constitue une ressource pédagogique pour tous. Les adultes d’origine et de parcours divers amènent beaucoup de connaissances, de compétences et de diversité de points de vue. Un groupe multiculturel d’adultes est un mélange de différents domaines

professionnels, de compétences, d'origines culturelles, de langues et d'une multitude d'expériences de vie. Le partage de compétences et d'expériences entre étudiants est précieux.

“4. La construction de réseaux pendant la formation est une stratégie clé pour promouvoir la mise en place de liens avec le monde professionnel et avec des collègues travaillant dans d'autres organismes. Les membres d'un groupe diversifié et multiculturel font partie d'un réseau qui peut être utile pour eux pendant et après la formation. Ceci est indispensable pour les apprenants adultes immigrés, car ils sont souvent en manque de contacts, d'amis et de relations avec les communautés environnantes et avec la vie professionnelle.

“5. Le programme joue le rôle de cadre pour les étudiants. Du point de vue des étudiants, il doit être souple afin de laisser un espace suffisant pour aborder des problèmes plus généraux – enrichissant pour chacun, personnellement et professionnellement. Il est primordial d'élaborer un programme qui aborderait le vécu et les vrais soucis des participants (Lee 2001). Lee évoque aussi le principe sous-jacent: si un programme est pertinent pour les participants, s'il comble leurs besoins, ils seront plus motivés pour participer. Selon Gomez (1991) le programme approprié à la compréhension d'une diversité de cultures est un programme multiculturel. Il encourage la reconnaissance, la compréhension et l'acceptation de la diversité culturelle et de la singularité de chaque individu. C'est un programme fondé sur des concepts tels que le pluralisme culturel, la compréhension intergroupe et les relations humaines. Il n'est ni contraignant ni limité à une formation spécifique, à un ensemble de connaissances ou à une période de l'année. »

Papageorgiou, I. (2006), *Learning Beyond Words: The impact of second language adult education on migrants' social involvement: a comparison between Scotland and Greece*, thèse doctorale de l'Université de Glasgow (citations reproduites avec l'accord de l'auteur). Extraits du Chapitre 12 (sans références):

“Les entretiens nous montrent que la salle de classe est un lieu crucial dans la vie sociale des migrants ; la perspective d'acquérir une meilleure capacité de communication donnait envie aux participants de s'impliquer dans leur formation. A Glasgow surtout, bon nombre des interviewés ont participé aux cours en partie pour rencontrer d'autres personnes et pour se faire des amis... A Glasgow, le laps de temps entre leur arrivée dans la ville et le début des cours était nettement moins long qu'à Athènes... A Athènes aussi, contrairement à Glasgow, les interviewés avaient une activité salariée ; ils avaient donc la possibilité de rencontrer des gens sur leur lieu de travail, mais leur temps libre était par conséquent très limité. Toutefois, malgré le désir chez les étudiants de Glasgow de construire des liens sociaux par le biais des cours, il n'y en a que la moitié qui avaient des contacts avec d'autres apprenants en dehors des heures de cours, et ces contacts avaient souvent lieu pendant des cours associatifs dans leurs quartiers. En revanche, une grande majorité des étudiants d'Athènes restait un peu en contact avec les camarades de classe en dehors des heures de cours...

“Les entretiens ont montré que plus un éducateur attache de l'importance à l'aspect social du cours, plus les étudiants seront disposés à avoir une vie sociale. A Glasgow, les tuteurs qui reconnaissaient avoir comme vocation d'encourager l'interaction entre étudiants, considéraient l'emploi de méthodes pédagogiques informelles (telles que le travail en groupe, le jeu, les conversations à bâtons rompus) comme autant de moyens pour construire des réseaux sociaux qui renforceraient le capital social des étudiants. A son tour, le capital social devrait renforcer la participation sociale des étudiants. Par contre, les formateurs à Athènes ne reconnaissaient pas vraiment ce rôle aux méthodes pédagogiques, même si de nombreux étudiants disaient qu'ils auraient préféré une ambiance plus informelle.

“Néanmoins, les formateurs dans les deux villes estimaient qu'il était important de donner des informations sur les événements extérieurs, et exhortaient leurs étudiants à y participer. Il faut noter tout de même que si les tuteurs eux-mêmes n'assistaient pas à ces événements, les étudiants étaient peu disposés à saisir l'opportunité. Le rôle important des activités

extrascolaires – proposées soit par l'établissement même, soit par le formateur – est apprécié par ces éducateurs qui voient dans l'incitation à avoir une vie sociale un élément clé de la formation. Les activités peuvent être purement sociales ou avoir un aspect pédagogique. La plupart des étudiants participent régulièrement à ces activités ; et lorsque les tuteurs, plutôt que le personnel administratif, prennent une part active à leur préparation, les étudiants eux-mêmes commencent à prendre des initiatives qui vont dans le même sens. Par contre, là où aucune activité extrascolaire n'est organisée, les étudiants ne prennent pas l'initiative de former des contacts sociaux en dehors des cours. On doit reconnaître néanmoins que des activités extrascolaires demandent beaucoup de temps aux formateurs et qu'il faut un fort engagement de leur part pour encourager de cette façon la participation sociale des étudiants...

“A Athènes, dans leurs efforts pour encourager l'interaction sociale, certains formateurs, souhaitant encourager une vie sociale chez les étudiants, ont eu recours à l'aménagement du programme plutôt qu'à des méthodes informelles. Ils intègrent des thèmes sociaux aux activités de communication. De cette façon, en travaillant l'expression orale, le tuteur peut encourager les étudiants à discuter de problèmes sociaux plutôt que de thèmes plus légers tels que les célébrités ou la nourriture. Les problèmes sociaux peuvent également faire l'objet d'une discussion à titre de composant de la formation. Il est évident que dans des cours de débutants, l'aptitude linguistique limitera les possibilités d'un dialogue sur des thèmes qui exigent une bonne maîtrise de la langue. Tout de même, rien n'empêche les formateurs d'élargir le programme dès que possible.

“Même si, dans une certaine mesure, tous les formateurs évoquent les problèmes sociaux et culturels, les tuteurs travaillant au sein d'associations à Athènes s'engagent à élargir le contenu de leur enseignement afin d'inclure les problèmes politiques et sociaux. Contrairement à d'autres tuteurs qui cherchent à transmettre des connaissances afin d'aider leurs étudiants à comprendre leur pays d'accueil, les tuteurs de deux associations avaient pour objectif de déclencher un processus de réflexion chez les étudiants sur les problèmes sociaux et politiques. Toutefois, cette approche ne trouve pas faveur auprès des formateurs de Glasgow qui croient que ce qui touche à la politique ou à la religion n'est pas approprié aux discussions pendant les cours, d'autant plus que certains étudiants se trouvent dans la situation vulnérable de demandeur d'asile.

“Cette logique donne lieu à deux soucis. Outre la difficulté qu'auraient les éducateurs à adopter une attitude politiquement neutre, le fait qu'ils fassent attention à ne rien faire qui pourrait menacer ou contrarier les étudiants en abordant des problèmes sociopolitiques met en lumière leur représentation des étudiants comme des personnes fragiles. L'obsession d'améliorer l'estime de soi des étudiants pour combattre l'exclusion sociale reflète la philosophie thérapeutique qui domine de plus en plus la société britannique. Sans remettre en question la gravité des situations vécues par les migrants – dans leur pays d'origine, au cours de leur périple et dans leur pays d'accueil – il est condescendant de les considérer comme de simples victimes impuissantes, cibles de persécutions, et non pas comme des acteurs sociaux qui ont déjà su faire face à des circonstances difficiles.

“Pour essayer de sonder les étudiants sur ce problème, on leur a demandé s'ils considéraient les discussions sur la société, la culture ou la politique comme devant faire partie intégrante du programme. Il s'est avéré que les réponses des étudiants reflétaient systématiquement l'attitude de leurs formateurs. Ainsi, les étudiants de tuteurs qui accordaient beaucoup d'importance et consacraient du temps à la discussion de ces thèmes, considéraient tous que la société et la culture devaient faire partie intégrante des cours. En revanche, les étudiants de tuteurs qui évitaient la discussion de problèmes sociaux, politiques et religieux, ne voyaient pas l'intérêt de ces éléments dans la formation.

“Les étudiants des deux organismes athéniens où la société et la politique faisaient partie du programme, non seulement affirmaient que ces discussions leur plaisaient, mais en demandaient plus. Les discussions sur la politique et le social satisfaisaient à la fois leur désir de connaissances et leur bien-être émotionnel. Comme on pouvait s'y attendre, ces interviewés

étaient beaucoup plus sensibilisés à l'actualité et s'intéressaient davantage aux questions politiques et sociales qui touchaient leur pays. Leur attitude envers moi était différente aussi. Plutôt de se considérer comme de simples interviewés, nos rencontres se passaient plutôt dans un cadre amical. Il était évident que ça ne les gênait pas du tout de rencontrer pour la première fois un membre de la communauté d'accueil, et, selon eux, les cours qu'ils avaient suivis y étaient pour quelque chose.

“Il va de soi que la salle de classe ne peut pas rester totalement fermée à la société, et les problèmes sociaux que rencontrent les étudiants apparaîtront pendant les discussions qui ont lieu dans tout cours de langue non maternelle. . Là où les tuteurs sont contents de discuter des problèmes sociaux, pourvu qu'ils ne soient pas politisés, ces questions seront traitées de façon personnelle plutôt que collective. Selon le féminisme, tout ce qui est personnel est aussi politique, mais ce n'est valable que si le personnel est partagé, qu'il devienne le point de départ d'une réflexion et d'une action politique. Ainsi, parler de ses problèmes personnels reste un processus thérapeutique, et même s'il rapproche les gens, les possibilités de créer de la solidarité dans le groupe restent limitées.

“Par ailleurs, supprimer tout élément politique de la salle de classe peut porter préjudice à la participation sociale des étudiants. On a identifié trois conditions préalables à l'apprentissage d'une citoyenneté active, à savoir, la maîtrise de l'environnement social, la responsabilité et l'identité. La première fait allusion au développement de l'autonomie, de l'acquisition des savoir-faire sociaux, la deuxième à la prise de responsabilités et la capacité à faire face à des problèmes sociaux, et la dernière, au développement des convictions, opinions et idées qui feront le lien entre l'apprenant et les autres. Cela nous amène à la conclusion que tous ces aspects de l'apprentissage de l'étudiant sont sérieusement affaiblis si l'éducateur n'est pas prêt à engager des discussions sur les problèmes sociaux et politiques...

“Il existe des différences intéressantes entre les pédagogies adoptées à Glasgow et à Athènes. Tout d'abord, alors que les réponses des tuteurs à Glasgow étaient très homogènes, celles de leurs homologues à Athènes reflétaient clairement les différentes philosophies de leur institut d'appartenance. A titre d'exemple, les objectifs des tuteurs d'établissements publics à Athènes correspondaient à une approche plutôt utilitaire de la formation à l'intégration sociale et professionnelle, tandis que ceux qui appartenaient à des associations militantes avaient une approche beaucoup plus radicale. Cette disparité s'expliquerait par le contraste entre la situation en Ecosse, où prédomine une certaine théorie pédagogique, et la situation en Grèce, où les théories politiques ont plus d'impact sur l'approche éducative que les théories pédagogiques.

“La Grèce n'a pas de tradition d'éducation des adultes tandis qu'en Ecosse, une éducation pour adultes fondée sur une approche libérale a toujours eu une place importante dans le système éducatif. L'engagement à cette éducation libérale des adultes est toujours d'actualité, ce qui explique en partie le choix d'éviter les questions politiques évoqué ci-dessus. Tout de même, la pédagogie suivie par les tuteurs à Glasgow adhère à une approche libérale de l'éducation des adultes qui est devenue la tendance dominante, à savoir, une éducation humaniste. Les idées inspirées par Rogers sont fondées sur la conviction que les êtres humains sont essentiellement compétents, et sur une approche holistique de l'éducation qui a pour objectif d'encourager l'épanouissement des individus. Afin de respecter ces objectifs, l'éducateur doit assumer le rôle de facilitateur, s'appuyant sur les principes d'authenticité, d'estime des étudiants, de compréhension empathique de leurs besoins et désirs. Il faut noter tout de même que ce type d'éducation libérale des adultes, et la tradition humaniste en particulier, fait l'objet de critiques, parce qu'elle est individualiste et privilégie les méthodes au détriment du contenu pédagogique et du devenir social.

“A Glasgow, le terme d'empathie est évoqué par grand nombre des tuteurs interviewés comme ce qui les motive à faire ce travail. Sur le terrain, puisant dans les notions de facilitation et s'efforçant d'éviter l'autoritarisme, les tuteurs décrivent leur rôle en termes d'amitié et de facilitation. Par ailleurs, les tuteurs à Glasgow confirment l'absence de relations de pouvoir

dans la salle de classe, absence qu'ils prétendent assurer en instaurant des relations d'amitié et une méthodologie non formelle. En revanche, les tuteurs à Athènes affirment jouer un rôle beaucoup plus important, inspiré peut-être par une idée plus traditionnelle du rôle de l'enseignant, et même s'ils prônent l'idée que les étudiants doivent être traités comme des adultes, la relation de pouvoir entre les étudiants et leur éducateur ne fait pas l'objet d'une réflexion.

“Tout de même, la mise en retrait de l'éducateur dans l'éducation humaniste ne signifie pas l'abandon du pouvoir. En fait, Rogers employait son pouvoir dans le but de permettre aux apprenants d'exercer le leur. De même, afin d'introduire des objectifs sociaux dans l'éducation des adultes, Freire considère l'éducateur à la fois comme un apprenant sur le même plan que les étudiants, et comme quelqu'un qui a de l'autorité de par ses connaissances supérieures dans la matière enseignée. L'autorité implicite de la situation de l'éducateur doit être ouvertement reconnue si on veut qu'elle fasse l'objet d'une réflexion. Ainsi, respecter les étudiants, les traiter d'égal à égal, n'aboutit pas forcément à la disparition des hiérarchies. Lorsque les tuteurs évitent les questions politiques et religieuses, ils gardent tacitement le pouvoir sur l'ordre du jour. Au bout du compte, le fait que le point de vue des étudiants sur le programme reflétait celui de leur tuteur, que la pratique des tuteurs influençait l'intégration sociale des étudiants, montre bien que les tuteurs exercent involontairement le pouvoir dans la salle de classe...

“Les résultats de cette étude pourraient être extrapolés à d'autres cadres pédagogiques. Considérant l'impact exercé par les expériences éducatives sur l'intégration sociale des étudiants, les éducateurs devraient bien réfléchir à leurs choix pédagogiques. Par ailleurs, l'encouragement à l'intégration ne devrait pas être considéré comme un élément facultatif mais plutôt comme faisant partie intégrante des activités, méthodes et contenus des cours. Le rôle central de l'éducateur en tant que référence pour les étudiants ne va pas de soi. Les meilleures intentions n'apportent pas forcément les meilleurs résultats et il faut garder l'esprit ouvert et réfléchir aux différentes façons d'exercer le pouvoir avant de remettre en question cet exercice du pouvoir. Pour conclure, il serait intéressant de pousser les recherches plus loin, afin de découvrir dans quelle mesure les théories pédagogiques dominantes sont influencées par la culture de la société, et afin de faire sortir du domaine intellectuel certaines théories moins dominantes - comme celle qui prône les objectifs sociaux – pour les introduire dans le domaine de la pédagogie appliquée.”

3.2 Une sélection de sites Web utiles (en langue anglaise) traitant de l'enseignement multiculturel et de l'accompagnement multiculturel

L'accompagnement et l'orientation professionnels

Pour généraliser l'accompagnement professionnel aux réfugiés et migrants, www.gla.ac.uk/rg

L'enseignement multiculturel

CRLT: enseignement multiculturel, www.crlt.umich.edu/multiteaching/multiteaching.php

L'enseignement multiculturel: Enseignants, Diversité, Réforme des programmes, www.edchange.org/multicultural/teachers.html

Enseigner dans une perspective multiculturelle, www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm

Sites de ressources pédagogiques multiculturelles, www.e.csumb.edu/s/sleeterchristine/world/Websites/teacher_resources.html

L'éducation multiculturelle et l'enseignement sensible à la diversité culturelle - WISE, www.ithaca.edu/wise/topics/multicultural.htm

L'enseignement multiculturel et ressources pédagogiques, <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/multicultural/index.html>

Enseignement efficace pour la salle de classe multiculturelle, www.diversityweb.org/digest/F97/curriculum.html

Enseigner pour changer, www.teachingforchange.org

Études universitaires sur l'éducation multiculturelle, www.academon.com/lib/paper/104819.html

Témoignages de formateurs et enseignants – expériences vécues dans l'enseignement multiculturel, l'éducation antiraciste, www.umanitoba.ca/educ/westcast/proceedings/Teacher%20Educators%20Narratives%20of%20Teaching.pdf

La roue de l'apprentissage – un outil pédagogique multiculturel, www.wheelcouncil.org/LearningWheel.html

Jeux et activités pour un enseignement multiculturel, transculturel, & interculturel, <http://wilderdom.com/games/MulticulturalExperientialActivities.html>

Association de promotion de langues communautaires – CILT, http://www.cilt.org.uk/community_languages.aspx

L'illettrisme des adultes

Des ressources pour les adultes qui ne maîtrisent pas les savoirs de base ou qui n'ont pas été scolarisés, http://www.literacytrust.org.uk/resources/practical_resources_info

Développer les capacités, enseigner les savoirs de base, la seconde langue et le calcul, www.talent.ac.uk

Base de données nationale – l'illettrisme des adultes, <http://www.nald.ca/index.htm>




Module 2 La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec des migrants

1. La compétence

1.1 Introduction

On pourrait dire du concept de compétence ce que l'on disait de l'information: c'est un « caméléon conceptuel ». Son statut même de concept est inattendu: la notion de compétence fait partie depuis longtemps du langage courant et son emploi quotidien est fréquent sans poser à ceux qui l'utilisent de graves, questions techniques... C'est d'ailleurs une des difficultés rencontrées avec le concept de compétence: celle d'être également une notion familière. Le risque de malentendu est permanent.



La définition de la compétence peut varier selon les organismes et les situations de travail. De ce point de vue, il n'existe donc pas une seule définition pertinente:

-  selon Levy-Leboyer, il s'agit de « répertoires de comportements rendant efficaces des personnes dans une situation donnée » ;
-  selon Tardiff, la compétence est « un système de connaissances, déclaratives, conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires » et permettant la résolution de problèmes,
-  selon Toupin, elle consiste en « la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habiletés et des attitudes ».

Afin de clarifier nos propos autour de la compétence, nous allons travailler avec la définition de **Guy Le Boterf**¹¹ auteur de plusieurs ouvrages et consultant auprès de nombreuses entreprises sur le thème de la compétence.

1.2 Le curseur de la compétence

Nous pouvons considérer que la compétence évolue tel un curseur qui se déplace entre deux pôles:

-  Le pôle des situations de travail caractérisé par la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte,
-  Le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte.

Lorsque le curseur de la compétence se trouve proche des situations à prescription stricte, la compétence se définit en termes de « savoir-faire ». Elle se réduit en effet à exécuter une opération ou un ensemble d'opérations, à appliquer des instructions, à respecter étroitement des consignes. Une telle définition convient parfaitement aux formations prescrites menant à des certifications et le savoir-faire peut être considéré comme le degré élémentaire de la compétence.

Lorsque le curseur de la compétence est voisin du pôle marqué par une prescription ouverte, la compétence tend à se définir plutôt en termes de savoir agir et réagir. Dans ces circonstances, être compétent, c'est alors « savoir quoi faire » et « quand ». Face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le formateur professionnel devra savoir:

¹¹ Le Boterf, Guy (1994) De la compétence: essai sur un attracteur étrange, Paris: Editions d'Organisation
Le Boterf, Guy (1997) De la compétence à la navigation professionnelle, Paris: Editions d'Organisation

Prendre des initiatives et des décisions	Prendre des risques.
Négocier et arbitrer	Réagir face aux difficultés
Faire des choix	Etre innovant dans les situations quotidiennes et prendre des responsabilités.

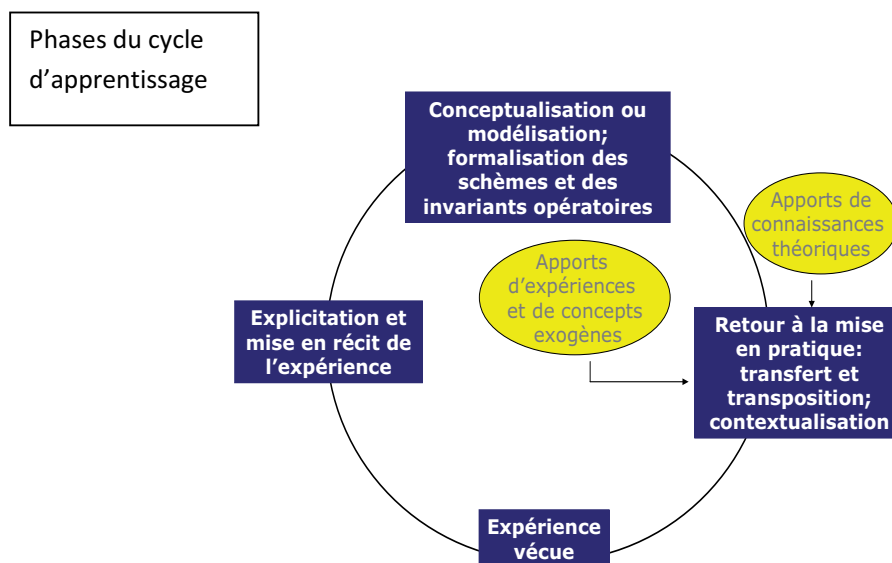
Pour être reconnu comme compétent, il ne suffit plus d'être capable d'exécuter le prescrit, **mais d'aller au-delà du prescrit**. Il faut constater qu'un même formateur peut se trouver à certains moments dans des situations à prescription stricte où il n'aura à mettre en œuvre que des savoir-faire limités et à d'autres moments dans des contextes à prescription ouverte dans lesquels il aura à gérer des situations professionnelles complexes et évolutives. Il est illusoire et trompeur de vouloir définir la compétence comme un savoir agir dans un contexte où les tâches sont morcelées, répétitives et limitées à l'application de consignes; il est appauvrissant de réduire la compétence à un savoir-faire dans des institutions faisant appel à la responsabilisation, à l'initiative et à la polyvalence.

Si la compétence doit toujours être définie en termes d'action (savoir-faire, savoir agir, savoir réagir...), cette définition est toujours relative à l'organisation du travail qui à la fois la sollicite et la rend possible.






1.3 Comprendre pourquoi et comment on agit

Le formateur professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière, mais qui comprend pourquoi et comment il agit.

Comprendre une situation, c'est en construire une représentation conceptuelle, à savoir son propre « schéma opératoire » selon Piaget. Cette représentation rend possible aussi bien la simulation, la formulation d'hypothèses que l'anticipation. Pour construire son propre schéma opératoire, le formateur doit avoir la faculté de se **distancier de l'action**. Il doit être capable **de réflexivité**, c'est-à-dire qu'il doit être capable d'explicitier la manière dont il s'y est pris pour en tirer des conclusions et faire évoluer sa réflexion et sa représentation afin de pouvoir transférer ou transposer les résultats dans de nouvelles situations de travail.



Or, cela nécessite de sa part une certaine prise de recul par rapport à son expérience. Il ne doit pas uniquement **observer et prendre note** de ce qu'il a vécu dans sa pratique professionnelle, mais aussi y **réfléchir et être capable « d'explicitier »** cette pratique. L'explicitation de sa façon de travailler, de ses modèles d'action, lui permettra alors de mieux **transférer ceux-ci dans d'autres situations**. L'auteur parle ainsi de quatre étapes dans le cycle d'apprentissage expérientiel.

1. Tout d'abord le moment de **l'expérience vécue correspond à l'action directe**, aux confrontations de l'apprenant aux diverses situations d'apprentissage. Mais ce moment n'est pas suffisant pour apprendre et savoir transférer ses pratiques. En effet, **en ne faisant qu'agir, l'adulte risque de ne créer que des automatismes**. Par ailleurs, ces derniers ne peuvent être appliqués dans d'autres contextes de travail sans être ajustés. Or, l'adaptation de modèles d'action nécessite que le professionnel les connaisse.
2. Ainsi, le deuxième moment du cycle d'apprentissage expérientiel selon Le Boterf correspond à l'explicitation et la mise en récit de l'expérience. Il ne suffit pas alors d'observer et de prendre note. L'apprenant est amené à **donner du sens à son action**. « Cela signifie la nécessité de raconter un cheminement, de proposer une version dynamique des faits, de situer l'intervention des acteurs et non seulement des facteurs, de discerner les étapes et les moments clés, de raisonner en termes de scénarios plutôt que de tableaux »¹². Ainsi, en plus de faire le récit de l'action, il est important d'organiser les éléments. L'auteur indique alors la difficulté d'effectuer seul cette tâche d'explicitation. A nouveau, un formateur ou tout autre personne peut servir de médiateur ou de guide pour l'apprenant.
3. Le troisième moment, celui de la **conceptualisation et de la modélisation devrait aboutir à la construction de modèles permettant de comprendre les situations rencontrées dans la pratique professionnelle**. L'apprenant va alors élaborer des théories en essayant d'éliminer le contexte, de généraliser son action et de construire des modèles applicables à plusieurs situations. Selon l'auteur, il peut, par exemple, être amené à rechercher des invariants tels que:
 -  les types de problèmes
 -  les types de risques
 -  les modalités d'action
 -  les priorités et enchaînements à respecter
 -  les sources d'informations à prendre en compte, etc.
4. Enfin, le quatrième moment **correspond au transfert**, au retour sur l'action et à la mise en pratique. L'apprenant agit alors en tenant compte des leçons tirées de son expérience. Il met à l'épreuve dans diverses situations les modèles construits à l'étape précédente. Il peut s'ensuivre une « assimilation », dans le sens piagétien, de nouvelles données si le contexte d'application diffère peu de ceux construits sur la base des théories et modèles d'action. Dans le cas contraire, l'apprenant procédera, si nécessaire, à une « accommodation » en modifiant ces modèles. Cependant, comme l'expérience et les modèles d'action construits par l'apprenant ne suffisent parfois pas à résoudre des problèmes dans la pratique, le sujet apprenant sera aussi amené à faire référence à des théories externes proposées par exemple lors de formations.

¹² Le Boterf, G. (2000, p.86)

1.4 Les relations entre apprentissage et transfert

- ☐ À un premier niveau, la question du transfert renvoie à la possibilité d'utiliser une connaissance, une compétence ou une expertise d'une situation à une autre: cela suppose que l'apprenant ait identifié des similitudes sur le plan des structures des deux situations considérées et qu'il s'essaye à « décontextualiser » ce qu'il a acquis dans une situation pour tenter de le « recontextualiser » ailleurs. Une telle démarche peut, d'ailleurs, être objet de formation dans la mesure où le formateur s'efforce d'introduire en permanence dans son enseignement une dynamique qui amène l'apprenant à se projeter dans le futur et à envisager des usages possibles de ce qu'il est en train d'apprendre. Elle peut également être facilitée par l'incitation, à chaque découverte d'un problème nouveau, à rechercher dans les situations-types qu'il a déjà rencontrées et auxquelles il est parvenu à faire face celles qui se rapprochent le plus de ce qu'il doit affronter.
- ☐ **À un deuxième niveau, la question du transfert renvoie à la possibilité de « faire des ponts »...** des ponts entre des disciplines différentes, entre la situation de formation et la culture de l'apprenant, entre les savoirs scolaires et la vie personnelle et sociale de l'apprenant. Cela suppose ici, non pas seulement une « transposition », le « transport » d'un outil d'une situation à une autre, mais, bien plutôt, une véritable reconstruction de schémas d'action en fonction de ce qui a déjà été appris et des éléments nouveaux que l'on rencontre, en fonction également de l'environnement particulier dans lequel on se trouve maintenant, de ses codes sociaux et de ses habitudes, de l'histoire spécifique d'un apprenant qui rencontre d'autres histoires et doit en tenir compte pour intégrer ce qu'il était et savait déjà dans une situation sociale nouvelle. On est loin ici du premier niveau, qui isolait en quelque sorte artificiellement un « segment rationnel » dans le fonctionnement mental de l'apprenant, le dégageait de toute histoire, de tout enjeu collectif et symbolique pour ne s'attacher qu'à une « logique formelle » des habiletés transférables. On voit que, là encore, l'enseignement peut favoriser ce type de transfert en s'efforçant de modifier les situations d'inscription sociale et symbolique des savoirs transférés et en travaillant avec les apprenants eux-mêmes sur la complexité des conditions de transfert ainsi analysées.
- ☐ À un troisième niveau, la question du transfert renvoie à la possibilité même d'intégrer des connaissances « mortes » dans une dynamique personnelle et à se constituer comme apprenant de ses propres actes. En effet, comme l'a bien démontré Bernard Rey « il ne suffit pas qu'un apprenant possède la compétence cognitive qui convient à un problème pour qu'il l'utilise pour le résoudre. Il faut encore qu'il le veuille ou, plutôt, que sa saisie de la situation, le sens qu'il lui donne, l'intention qu'il a par rapport à elle, la lui fasse percevoir comme un objet possible d'application de cette compétence». Autant dire que le transfert n'a rien ici d'une « mécanique » mais renvoie bien à une démarche, une « intention » dit l'auteur, qui interroge au premier chef le rapport entre la culture transmise et l'identité personnelle construite. En tant que principe régulateur des pratiques pédagogiques, le transfert pose ainsi la question des moyens pour que des savoirs soient intégrés par des personnes et contribuent à leur développement individuel et collectif.

1.5 La compétence: une combinaison de ressources pour produire une performance

La tâche constitue donc un objectif à atteindre dans des conditions déterminées. Et plus une tâche devient complexe, plus il est difficile de la traduire en une procédure précise. A la limite, la tâche deviendra « personnelle », c'est-à-dire laissée à la mesure de l'acteur qui aura à la réaliser.

Pour préciser et compléter on peut dire que:

- 📌 la compétence est produite par un individu ou par un collectif, dans une situation donnée;
- 📌 elle est nommée et reconnue socialement, c'est à dire validée par l'environnement direct;
- 📌 elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de ressources personnelles: connaissances, savoir-faire, aptitudes, combinée de façon spécifique et complétée par la mobilisation des ressources de l'environnement, afin de générer une performance prédéfinie.

La compétence n'est réductible ni à la performance visée ni aux ressources nécessaires pour la produire. **Il s'agit du processus qui conduit à la performance.**

Exemple:

Si le milieu professionnel reconnaît à un formateur la capacité à animer un cours (= performance identifiée), cela sous-entend, de façon implicite, qu'il maîtrise en amont d'autres capacités, à savoir: maîtriser le sujet, savoir choisir le contenu en fonction des objectifs et du public cible, créer des supports de cours adaptés aux apprenants, prendre la parole en public, animer une leçon, résoudre des conflits interpersonnels, réguler les interventions des différents participants, synthétiser, reformuler, etc.

Toutes ces **capacités mises en synergie** lui permettent d'animer correctement un cours. Il est possible de décomposer les savoir-faire élémentaires, mais la compétence globale ne se réduit pas à cette addition. Il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments.

La compétence est organisée en système: elle doit être pensée en terme de connexions et non pas de morcellement, de fragmentation d'ingrédients.

Nous pouvons donc conclure par la définition donnée par Guy Le Boterf:

On reconnaît qu'une personne sait agir avec compétence si elle:

- 📌 sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes,
- 📌 pour réaliser dans un contexte particulier des activités selon certaines exigences professionnelles dans un temps imparti,
- 📌 afin de produire des résultats satisfaisant aux critères de performance prédéfinis pour un destinataire.

2. La compétence interculturelle dans l'apprentissage

2.1 La notion de culture

Tout comme la notion de la compétence, le terme de culture abonde de définitions: en 1952, Kroeber et Kluckhohn ont recensé 164 définitions différentes. Il n'y a par conséquent pas de définition consensuelle de la culture.

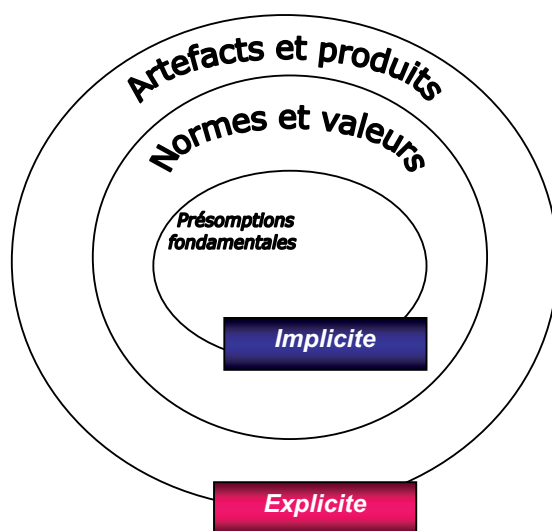
Pour cette partie, nous nous baserons sur l'article de **Rakotomena Mialy Henriette**¹³. Elle définit la culture d'une manière large, à savoir:

Un système de signification appris et partagé par les membres d'un groupe

Les **significations** sont un ensemble:

- ☐ de **croyances** (éléments considérés comme vrais que l'on intègre dans les analyses réalisées),
- ☐ de **valeurs** (ordres de préférence sur des choses, sur quelqu'un, sur soi-même, sur des états de l'univers),
- ☐ de **normes** (ensemble de règles créées et partagées par un groupe de personne),
- ☐ d'**artéfacts** (il s'agit de la réalité immédiatement observable, telle que: comportement, langage, habillement, alimentation, salutation, etc. qui caractérise un ensemble d'individus. Ils reflètent la grande partie « explicite et tangible » de la culture.) et de comportements auxquels est rattaché un ensemble d'individus.

L'idée essentielle étant que la culture est composée d'une **partie implicite** (plus profonde donc difficilement observable) et d'une **partie explicite** (immédiatement observable).



Les strates de la culture, tiré de
Trompenaars et Hampden-Turner (1997)

¹³ Rakotomena Mialy Henriette (octobre 2005), Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle, Revue internationale sur le travail et la société

2.2 La culture = Un système

La culture est le produit d'un ensemble d'éléments, en **interactions permanente**, qui constituent un tout cohérent (Cuhe 2004). C'est un processus de construction avant d'aboutir à un produit.

Ce processus de construction est influencé par plusieurs déterminants principalement constitués par les institutions comme: la famille, le langage et la communication, la religion, le gouvernement, la politique, l'éducation, la technologie, la société, le climat, la topographie et les systèmes économiques (Baligh 1994). Des relations d'influence réciproques existent entre l'environnement et la culture. La culture peut donc aussi influencer sur ces institutions.

Deux notions sont importantes::

1. La notion de groupe

La culture est partagée par les membres d'un **groupe**. Ce groupe peut être un pays (culture nationale), une organisation (culture organisationnelle), une famille (culture familiale), une religion (culture religieuse), un sport (culture sportive), un corps de métier, une génération, une région et des catégories socioprofessionnelles.

2. L'aspect dynamique

La **culture n'est pas un concept figé**. Elle évolue, elle se transforme à travers l'interaction. Elle ne peut cependant se modifier que lentement et uniquement à travers des éléments extérieurs comme les forces de la nature (changement de climat par exemple) ou celles de l'homme (colonisation, conquête, découverte scientifique ou commerce, par exemple).

Cette transformation de la programmation mentale passe par le changement de son comportement.

2.3 Les caractéristiques culturelles

Conformément à la description donnée ci-dessus la culture est un système complexe et ne devrait pas être réduit à une description de quelques aspects visibles. Se contenter de lister quelques caractéristiques de certaines cultures conduirait à laisser de côté la dimension implicite, les facettes cachées de cette notion. Toute tentative de ce type consistant à lister impliquerait le recours aux stéréotypes et généralisations qui sont véhiculés au sein d'une culture vis-à-vis d'une autre.

La notion d'"interculturel" implique l'idée d'inter relations, de relations et d'échanges entre les différentes cultures. Dans un monde où ces différentes cultures interagissent au quotidien, il paraît nécessaire de prendre du recul vis-à-vis d'une définition de la culture qui la concevrait comme étant un objectif ou une série de données et traits immuables pour aller vers une compréhension dynamique de la culture en perpétuelle évolution. Une connaissance théorique et inaltérable des caractéristiques des principales cultures ne permettra pas d'apporter les ressources nécessaires pour développer de la compétence dans des situations interculturelles. En fait, ce ne sont pas les cultures qui interagissent mais les personnes ou les groupes appartenant à différentes cultures..Ainsi la priorité ne réside pas dans la processus cognitif mais dans les relations interpersonnelles, la capacité à observer, à décrire et à avoir conscience de ce qui constitue la culture, y compris la nôtre.

Ainsi, dans la prochaine section de ce module, nous avons décidé de décrire quelques critères qui seront pris en compte pour créer une liste, basée sur les principes majeurs d'une situation interculturelle et non pas sur les caractéristiques spécifiques de telle ou telle culture.

2.4 Les relations entre les différentes cultures

Il existe des relations entre les cultures dans une *situation interculturelle*. Une situation interculturelle est un contexte dans lequel se rencontrent et interagissent des individus, des groupes, issus de systèmes de significations, différents.

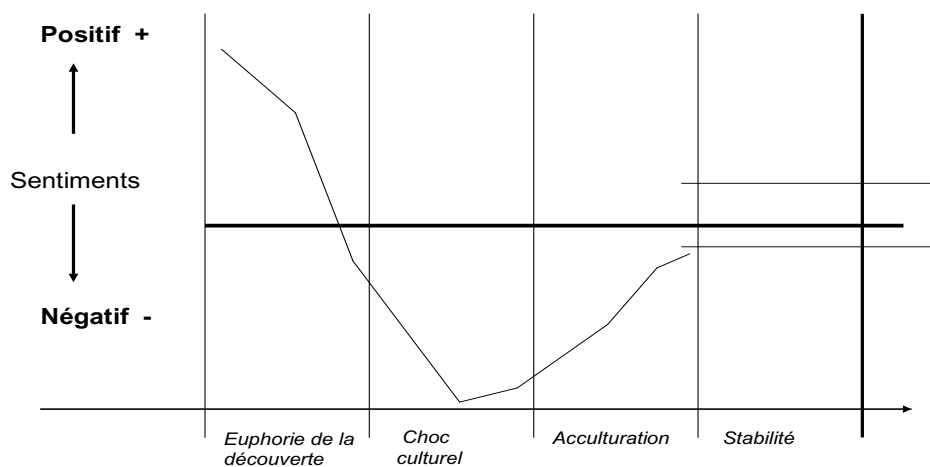
La notion de « choc culturel » de Hofstede

Le *choc culturel* est le résultat d'un constat de différence dans la partie généralement implicite d'une culture. Le choc apparaît quand la première idée qu'on se fait sur la culture, accentuée par les apparences, a été faussée.

De cette incidence sur le jugement vient le sentiment d'insécurité, de malaise face à l'inconnu ayant manifestement un cadre comportemental différent du nôtre. Un effort de compréhension mutuel est souvent nécessaire pour aboutir à une certaine phase d'adaptation sans quoi la relation peut se solder par un échec où prédominera des jugements interpersonnels et des conclusions hâtives.

Hofstede classe le « **choc culturel** » dans la deuxième phase du **processus d'acculturation** qui est un processus d'adaptation réciproque entre les cultures (Hofstede 1994).

La courbe d'acculturation (Hofstede, 1994)



- ☐ La première phase étant « l'euphorie de la découverte » pendant laquelle on découvre uniquement la partie explicite d'une culture. Cette phase ne suscite pas encore en elle-même de processus interactif de rencontre et par conséquent, ne provoque pas de problème en soi.
- ☐ A la suite de la phase de choc culturel, après un effort de compréhension réciproque entre les groupes, vient la phase d' « adaptation » où chaque partie essaie de capter le code de communication de l'autre.
- ☐ Puis en dernier lieu vient la phase de « stabilité » où on arrive à œuvrer, à entreprendre des actions communes compte tenu de la différence.

L'effort de compréhension face à la différence perçue vis-à-vis d'une autre culture est un aspect essentiel dans une situation interculturelle. L'effort de compréhension est ici mis en avant car chaque individu est en partie convaincu du bien fondé de sa manière de juger. Comme le précise Lainé (2004, p. 55): l'indifférence est une mauvaise réponse à la différence et la culture est le mètre étalon de notre jugement.

La notion d'interculturel

A la notion de culture peuvent se rattacher plusieurs préfixes comme le *multi-*, le *pluri-* ou le *trans-*. Le préfixe *inter-* ou *entre-* en latin suppose *une situation entre deux positions*. Il indique une situation où il y a d'une part, l'idée de liaison, de réciprocité (intercalaire, intermédiaire par exemple) et d'autre part, l'idée de séparation, de disjonction (interdiction, interposition par exemple). Des idées qui peuvent être associées au terme *interculturel*.

On pourrait ainsi définir l'interculturel comme un processus relationnel issu de l'interaction entre deux groupes culturels impliquant une complexité des relations dans une réciprocité des échanges.

Toute forme de relation humaine peut être considérée comme interculturelle dans la mesure où toute personne est issue d'une culture.

Plusieurs approches dans une situation interculturelle sont à considérer:

- ☐ une première approche anthropologique qui considère que tout homme comme universel où on considère qu'il y a toujours des points communs entre tous les hommes (les besoins physiologiques par exemple),
- ☐ une deuxième approche psychoculturelle qui considère qu'un homme qui appartient à un groupe partage des choses en commun avec les membres de ce groupe (les croyances par exemple)
- ☐ et enfin, une approche psychologique qui considère que tout être humain a quelque chose d'unique (la personnalité ou le caractère par exemple) (Lainé 2004).

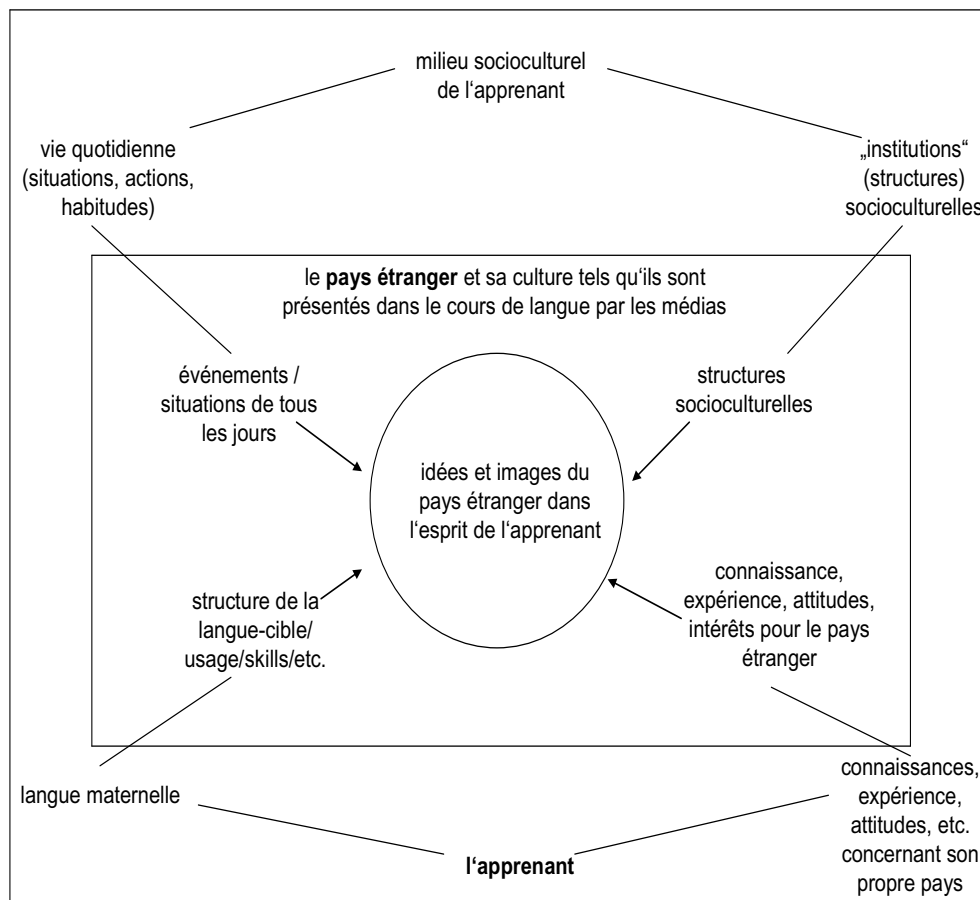
Le conflit interculturel ou la résistance au changement

Interagir de manière significative avec une ou des personnes d'une culture différente de la sienne est fascinant et enrichissant, difficile, frustrant et épuisant. Au-delà des découvertes de surface (architecture, musique, traditions...) qui peuvent être enrichissantes dès le début, dans une situation de communication interculturelle, au sens de « négociation de signifié commun » tel que défini par Stella Ting-Toomey, les découvertes de profondeur (le dessous de l'iceberg) génèrent souvent une période d'incertitude, d'angoisse, de résistance et de déstabilisation avant d'être perçues comme positives et intéressantes, et intégrées comme une nouvelle dimension enrichissante et positive de sa vie, et de son identité.

Nos valeurs, croyances et normes ont généré en nous des comportements qui nous permettent de vivre notre identité culturelle. Si, arrivant dans un autre contexte culturel, on nous fait comprendre que telle valeur, telle croyance, telle pratique est inadéquate voire inacceptable, alors que pour nous elle est centrale, la nouvelle culture sera perçue comme une menace à notre identité, à celle ou celui que nous avons appris à être, au socle sur lequel semble reposer la réalité.

Les êtres humains résistent aux changements qui génèrent des incertitudes d'une telle importance.

Abb. 1¹⁴



Il ne fait donc aucun doute que les fondements socioculturels de l'apprenant participent largement au regard qu'il porte sur le pays dont il apprend la langue. Nous pouvons tenir pour acquis:

- ☑ que l'apprenant s'est déjà forgé une image du pays lorsqu'il commence à en apprendre la langue. Lorsqu'il initie l'apprenant au contenu socioculturel d'une langue, le formateur n'a donc pas en face de lui « une page blanche »: il lui faut tenir compte de l'acquis de l'apprenant ;
- ☑ que l'apprenant va recourir aux catégories et aux modèles de perception qu'il connaît pour tenter d'interpréter les faits socioculturels du pays dont il apprend la langue ;
- ☑ que la perception de l'apprenant n'est pas immuable et est donc susceptible de changer.

S'ouvrir à l'autre ne signifie pas sacrifier sa propre identité et absorber celle de l'autre, mais lorsque l'on en est au stade de résistance, on ne le sait pas encore... ou ne le sait plus. Quelques exemples de résistance au changement culturel:

¹⁴ Gerhard Neuner, « Sociocultural competency in the apprenticeship and teaching of languages », Article studying the role of sociocultural competency in the apprenticeship and teaching of living languages, 1998, page 45 à 108, Council of Europe Edition.

- ☐ Insister pour qu'une personne nous regarde dans les yeux en nous saluant alors que pour elle ne pas regarder est une expression de respect
- ☐ Insister pour qu'une étudiante prenne elle-même une décision concernant son avenir, alors qu'elle vient d'une famille où la communauté et le passé-présent sont plus centraux que le futur d'un individu
- ☐ Ramener sa fille au pays pour la marier, malgré le fait qu'elle soit bien intégrée dans son pays d'accueil, y ait une place pour étudier, et y soit heureuse.

Si nous sommes si peu à l'aise avec les changements, c'est parce qu'ils engendrent un sentiment de perte. Nous risquons de perdre:

- ☐ la certitude que notre fonctionnement est normal, voire est le meilleur
- ☐ la certitude que notre manière d'enseigner est normale, voire la meilleure
- ☐ la certitude de pouvoir s'exprimer et être compris-e par l'autre
- ☐ la conviction que notre manière de soigner la maladie est la meilleure.
- ☐ ...

Le chapitre « choc culturel » ci-dessus soulignait que la perte de sens, d'orientation et d'identité étaient le pain quotidien d'une expérience interculturelle prolongée.

Trois étapes de transition

William Bridges souligne la différence entre changement (extérieur) et transition, un processus intérieur, qui me permet de donner un sens au changement. Il propose trois étapes de transition: le deuil, le désert, le nouveau début. Trois étapes connues et pratiquées depuis des millénaires par les peuples traditionnels, qui, pour tous les changements importants de la vie, ont ritualisé ces étapes de transition, de passage.




Robert Hanna et Robert Tannenbaum suggèrent des étapes très similaires, lorsqu'ils parlent de « se cramponner – lâcher prise – avancer ».

Savoir que la transition culturelle est un processus en étapes nous permet de concevoir la résistance au changement comme une partie d'un phénomène plus vaste, et nous permet ainsi, à nous et aux autres, de le gérer avec plus d'humanité.

- ☐ **Mettre un terme / se cramponner:** quelque chose déstabilise ce qui donne sens à notre vie, notre identité est menacée, et nous résistons. Nous essayons de nous cramponner au monde tel que nous le connaissions avant, mais lorsque cela devient impossible, il faut mettre un terme. Le monde semble incompréhensible, et nous battons en retraite.
- ☐ **Zone neutre / lâcher prise:** nous lâchons prise, arrêtons de nous cramponner aux structures d'avant et à l'identité d'avant. Nous sommes entre la vie d'avant et celle à venir, et ne sommes ni dans l'une ni dans l'autre.
- ☐ **Nouveaux débuts / avancer:** de nouvelles structures et un nouveau sens de soi s'établissent progressivement. Une nouvelle identité, qui comprend des éléments de l'identité d'avant, est intégrée.

Reconnaître les pertes liées à un changement est la meilleure manière de gérer la résistance au changement, en soi et chez les autres. Nous pouvons alors nous soutenir, personnellement et mutuellement, de manière appropriée durant les diverses phases du processus de transition.

Accompagnement approprié et souhaitable pour les différentes phases:

-  **Mettre un terme / se cramponner.** Différenciez entre les changements superficiels et les changements de fonds. Ce sont les derniers qui menacent les valeurs centrales. Reconnaissez la perte, et le fait qu'anxiété, souffrance et résistance soient au rendez-vous. Faites le deuil des manières d'être d'avant, des espoirs d'avant. Reconnaissez que ce processus prendra du temps.
-  **Zone neutre / lâcher prise.** Reconnaissez que cette période est source potentielle de grand apprentissage, et essayez de ne pas la traverser trop vite. Soyez conscient-e des parties de votre réseau de soutien qui n'ont pas changé, et des experts crédibles qui peuvent vous soutenir. Osez vous laisser entrer dans le vide, pour devenir conscient-e d'une vision plus complète, de rêves plus élevés. Soyez patient-e avec vous et avec les autres.
-  **Nouveaux débuts / avancer.** Soyez ouvert-e à la possibilité d'atteindre des objectifs d'une manière différente de celle attendue habituellement. Prenez l'initiative, osez de nouveaux débuts, impliquez-vous et identifiez-vous-y. Restez flexible et bon-ne avec vous-même et avec les autres. Soyez conscient-e des continuités au cœur même du changement.

Il convient donc d'être attentif aux liens, aux articulations, aux transitions subtiles et aux projections qui permettent à l'apprenant de se construire une histoire largement imprévisible et qui l'instituent véritablement comme apprenant

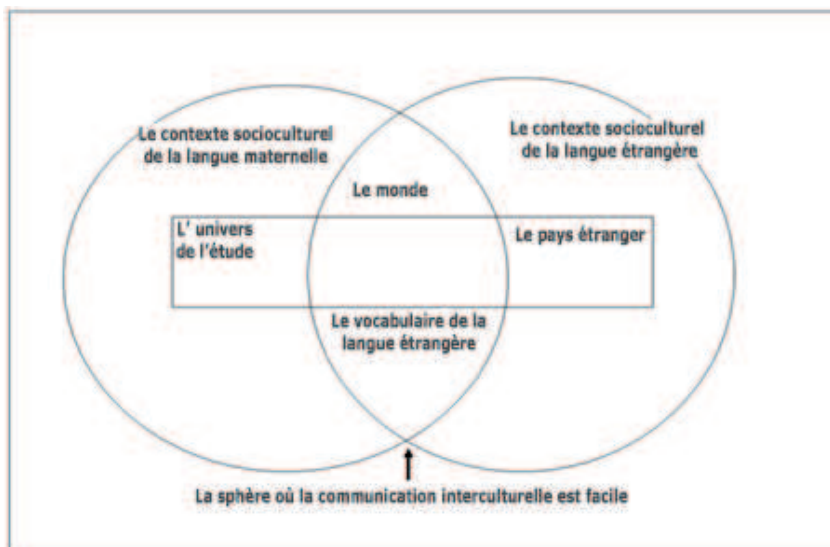


Abb. 2¹⁵

La compréhension mutuelle, la tolérance et l'esprit de coopération, l'intérêt envers d'autres modes de vie, l'acceptation de différences culturelles et toutes ces autres « qualifications » qu'il faut avoir pour surmonter les barrières politiques, religieuses, ethniques, sociales et culturelles sont autant de choses qu'il est tout simplement impossible de prescrire. Apprendre à vivre en tant que citoyen, en tant que membre d'une communauté, est un processus jamais achevé, une longue quête d'un équilibre entre aspirations personnelles et responsabilités collectives.

¹⁵ Gerhard Neuner, idem

Il est important de noter que lors de l'organisation d'une formation ou de tout autre échange entre des individus, les conflits peuvent avoir des origines multiples, même lorsqu'ils impliquent des personnes de cultures différentes. La dimension culturelle n'est pas la seule dimension à prendre en compte car elle n'est souvent pas l'unique source de conflit. C'est pourquoi il devient important d'adopter un comportement dénué de jugement pour résoudre un conflit, quelle que soit sa source. Selon nous, les facteurs familiaux devraient être traités de la même manière. Ils peuvent être liés à une situation interculturelle mais nous proposons de les rattacher à la « famille » des facteurs sociaux.

2.5 La compétence interculturelle

La notion de compétence interculturelle est apparue, il y a une dizaine d'années. A notre connaissance, peu d'études ont été entreprises pour apporter un éclaircissement sur le concept. Du fait du phénomène d'internationalisation et de globalisation nécessitant de plus en plus de mobilité pour les cadres et dirigeants et de diversité pour les managers la compétence interculturelle est devenue **une des compétences complémentaires à développer** pour des expatriés, des dirigeants internationaux ou pour les responsables de gestion d'équipes multiculturelles (Earley 1987 ; Schneider and Barsoux 2003 ; Lainé 2004).

Gersten,(1992) en adoptant une approche évaluative de cette compétence, a apporté un éclaircissement sur ses différentes dimensions. Trois approches évaluatives complémentaires ont été analysées:

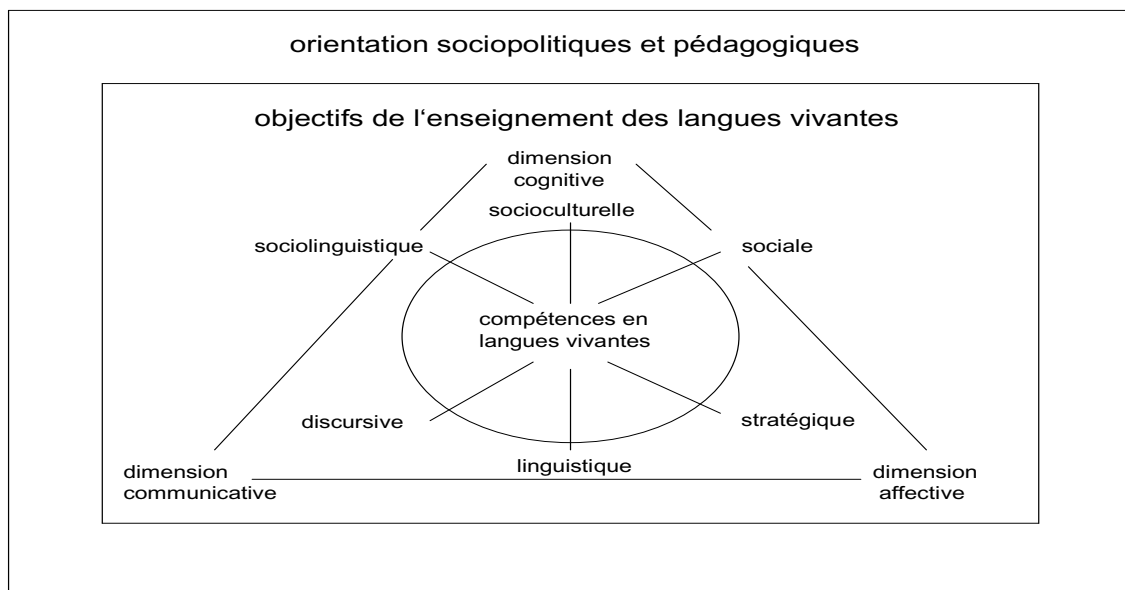
- ☐ par la capacité d'adaptation au sein d'une culture ou d'un pays,
- ☐ par les traits de personnalités,
- ☐ par la connaissance des caractéristiques d'une culture.

La compétence interculturelle résulte alors de l'interaction entre:

- ☐ **Une dimension communicative** (tout ce qui se rattache à la communication verbale et non verbale: la langue, les mimiques, les gestes par exemple), et comportementale (tout ce qui se rattache au savoir être: le respect, la flexibilité, l'écoute par exemple),
- ☐ **Une dimension cognitive** (tout ce qui se rattache à la connaissance sur la notion de culture: culture de l'autre, sa propre culture par exemple),
- ☐ **Une dimension affective** (tout ce qui se rattache à la sensibilité et à la compréhension par rapport à l'autre culture) (Gersten 1992 ; Iles 1995)

La compétence communicative constitue le premier objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nombreux sont néanmoins ceux qui la limitent à la seule compétence linguistique. La compétence linguistique est parfois suffisante pour passer une simple information, elle ne l'est pas pour communiquer.

Communiquer ne veut pas seulement dire comprendre et savoir utiliser les structures lexicales et grammaticales. Pour communiquer, il est également indispensable de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les comportements, les points de vue, tout le contexte culturel de son interlocuteur. Il faut être capable de décrypter correctement son message et de savoir se positionner par rapport à lui en se référant à son propre contexte culturel. Pour communiquer, il faut se comprendre mutuellement, échanger et interagir non seulement au niveau linguistique. Le succès de la communication interculturelle ne dépend pas uniquement du niveau d'acquisition des compétences linguistiques. Sans compétences interculturelles, la communication la plus simple s'avère parfois impossible.



Pour sensibiliser l'apprenant à la différence et pour développer sa capacité à communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, les méthodes et les supports utilisés doivent dépasser le niveau de la théorie, car nous savons que les savoirs ne garantissent pas le savoir-faire face à la différence. Il faut y ajouter une démarche pratique, une interaction avec des représentants authentiques des autres cultures et langues. L'enseignement/apprentissage des compétences interculturelles doit donc être basé sur l'accomplissement commun des tâches concrètes réalisées dans des situations vraies pendant lesquelles l'emploi de la langue est vrai et justifié.

Afin d'approfondir la notion de compétence interculturelle, nous avons recensé une série de définitions issues de plusieurs auteurs:

- ☐ capacité à travailler efficacement au sein d'une autre culture ;
- ☐ capacité à comprendre le contexte des situations de communication entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes et en même temps de savoir gérer ces situations ;
- ☐ capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus pour être capable de maîtriser ces ressources ;
- ☐ capacité à gérer convenablement les aspects interculturels de son travail et de préférence de profiter aussi des synergies interculturelles.
- ☐ capacité à « se débrouiller dans ce nouvel environnement, être capable d'y résoudre des problèmes.
- ☐ capacité non seulement à comprendre la différence d'une autre culture mais à continuer de communiquer efficacement à travers cette différence et de pouvoir s'y intégrer.
- ☐ aptitudes analytiques et stratégiques qui élargissent l'éventail des interprétations et d'actions de l'individu dans son interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures.

- ☉ conscience critique des caractéristiques distinctives d'une autre culture que la sienne.
- ☉ attitudes qui ont trait à la curiosité et à l'ouverture d'esprit, ainsi qu'à la disposition à voir d'autres cultures, y compris la sienne propre, sans porter de jugement.

Les acquis sont de deux types: d'une part la connaissance de groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur, d'autre part la connaissance des processus généraux de l'interaction individuelle et sociale. Enfin, les aptitudes comprennent la capacité d'interpréter et de mettre en relation, de découvrir et d'interagir, ainsi que la conscience critique/l'éducation politique.

Les qualités qui sont le plus souvent attribuées au locuteur interculturel sont: le respect, l'empathie, la souplesse, la patience, l'intérêt, la curiosité, l'ouverture, la motivation, le sens de l'humour, la tolérance de l'ambiguïté, la volonté d'éviter tout jugement. L'empathie, à ne pas confondre avec la sympathie, est vue comme une attitude qui permet d'appréhender les émotions ou l'état d'esprit d'autrui.

Sur cette base, tentons une première proposition de définition:

La compétence interculturelle est l'ensemble des capacités requises pour une interaction réussie avec une ou un groupe de personnes de culture différente.

D'autres auteurs, pour définir le concept, mettent l'accent sur le résultat (Gersten, 1992 ; Bar-meyer ; Bittner et Reisch, 1994). La compétence interculturelle est un **savoir-faire empirique** (connaissances accumulées et des pratiques enrichies grâce à des leçons tirées de l'expérience) donc à la maîtrise totale des différentes situations interculturelles.

Flye Sainte Marie (1997) met l'accent sur l'importance des aspects comportementaux. La compétence interculturelle est rattachée à certains traits de personnalités ou qualités personnelles.

La compétence interculturelle est la capacité de comprendre d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence.

3. La communication interculturelle

3.1 La face cachée de la communication interculturelle

Comme nous le dit Edmond Marc Lipiansky¹⁶, lorsque l'on rencontre un étranger, une fois la barrière de la langue franchie, reste l'obstacle d'une « dimension cachée »: celle des codes et rites de chacun, des représentations et des stéréotypes, voire des rapports de force entre pays....

Dans la communication entre individus appartenant à des nationalités distinctes, la différence est plus évidente et plus sensible, signifiée souvent par l'usage de langues distinctes. Elle a, à la fois, un versant objectif et un versant subjectif:

- ☐ Du côté objectif, outre la langue, la différence s'ancre sur l'« habitus »¹⁷ spécifique du locuteur qui résulte d'un processus d'enculturation et de socialisation: modes de vie, système de valeurs, habitudes de sentir, de penser et d'agir, rituels d'interaction caractéristiques de son appartenance culturelle. Tous ces éléments sont constitutifs de son « identité culturelle » qui, à son tour, commande ses comportements et notamment sa façon de communiquer.
- ☐ Du côté subjectif, on peut placer les mécanismes affectifs et cognitifs entraînés par le contact avec une personne perçue comme étrangère. Cette perception, à elle seule, va provoquer des réactions qui influent sur la relation à autrui.

Les codes culturels

Nous avons souvent tendance à réduire les difficultés de communication entre personnes de nationalités différentes à une question de maîtrise de la langue de l'autre. Nous pourrions donc penser qu'à partir du moment où nous pratiquons couramment cette langue, il n'y a plus de problème. Bien sûr, c'est une condition nécessaire mais elle n'est pas suffisante. Le code linguistique joue un rôle central, mais en interférence avec d'autres: les codes intonatifs et rythmiques, les codes non verbaux ; les codes conversationnels et narratifs (la façon de mener une conversation, d'interagir avec l'interlocuteur, de construire un récit, d'argumenter..) ; les codes rituels (que l'on désigne couramment par le « savoir-vivre », la « politesse »). Tous ces codes varient d'une culture à l'autre et posent donc, au même titre que la langue, des problèmes de traduction et d'interprétation. Cependant, ces aspects-là sont moins évidents que la dimension proprement linguistique. Ils risquent de passer inaperçus et d'être la source de malentendus ou d'incompréhensions d'autant plus complexes que les interlocuteurs n'en ont pas conscience.

La dimension cachée

Autre « dimension cachée », la distance interpersonnelle de communication dont Edward T. Hall¹⁸ a montré qu'elle variait selon les cultures ; il note, par exemple, que dans les pays arabes, il est habituel de se placer très près de l'interlocuteur et même de le toucher, alors qu'un tel comportement risque de mettre mal à l'aise des Américains ou Européens.

De même le rapport au silence dans la communication n'est pas du tout le même selon les civilisations: en Asie on tolère très bien des temps de silence dans une discussion (signe de réflexion) ; alors que chez nous le silence est source de malaise.

Les rituels d'interaction, eux aussi, tout en répondant souvent à des principes similaires, varient dans leur contenu d'un pays à l'autre. En Allemagne, il est impoli de présenter un

¹⁶ Article dans « La communication – Etat des savoirs », Editions Sciences Humaines, 1998

¹⁷ selon Pierre Bourdieu = comportements, style de vie acquis au sein du milieu social d'origine qui vont structurer les pratiques quotidiennes

¹⁸ La dimension cachée, Editions du Seuil, 1971

bouquet de fleurs enveloppé de papier cristal, ce qui est, au contraire, préférable en France. Les Français tolèrent assez bien, dans une discussion animée, que plusieurs personnes parlent à la fois et s'interrompent mutuellement, alors que ce comportement sera jugé tout à fait impoli dans d'autres pays. Mais certaines différences sont plus subtiles: l'observation de groupes de discussion entre Allemands et Français tend à montrer que les premiers sont plus centrés sur le contenu de l'échange alors que les seconds sont attentifs aussi à la dimension relationnelle ; aussi trouvent-ils que les Allemands sont un peu « abrupts » et trop directs dans leur manière de discuter ; cependant que ceux-ci pensent que les Français sont séducteurs et manipulateurs.

Les styles de communication

Nous l'avons vu, la manière de s'exprimer avec des mots, de communiquer avec des mots varie fortement d'une culture à l'autre, voire d'une personne à l'autre dans la même culture. Le fait de parler la même langue n'est pas synonyme de parler un « même langage ».

Chaque personne a une manière préférée de communiquer. Tout comme les valeurs culturelles, nos styles de communication nous offrent les stratégies pour entrer en conversation avec autrui, et les standards pour interpréter et évaluer leur communication. En d'autres termes, nos styles de communication influencent la manière dont nous percevons les expériences de communication, et la manière dont nous les évaluons.

Des styles de communication différents ont été développés au fil des siècles et des générations, en lien étroit avec les valeurs culturelles, normes et comportements des groupes / personnes concernés. Connaître ces styles, être conscient-e de ses propres styles, savoir reconnaître les styles utilisés par nos interlocuteurs et interlocutrices contribue grandement à une meilleure compréhension interculturelle.

Savoir reconnaître les styles de communication et les respecter est une première étape du développement de compétences interculturelles. Savoir modifier son écoute pour comprendre le sens du message communiqué dans un style autre que le nôtre est l'étape suivante. L'étape ultérieure – encore plus difficile, mais preuve d'une compétence interculturelle – est de savoir adapter son style de communication au contexte, et petit à petit apprendre à communiquer dans les styles de l'autre.

Aucun style de communication n'est meilleur qu'un autre, comme aucune perception n'est plus justifiée qu'une autre. Et tous les styles permettent d'aborder tous les sujets. La difficulté apparaît dans la rencontre entre des personnes pratiquant des styles différents, qui ne se comprennent pas ou ne respectent pas le style de l'autre.


Linéaire - circulaire

La personne qui communique de manière linéaire dit de façon très précise et explicite ce que l'autre doit comprendre. Le mode circulaire présente tous les éléments du contexte qui sont nécessaires pour que la personne qui écoute soit capable faire des liens entre ces éléments et comprendre ce que dit son interlocuteur qui ne dit pas de manière explicite ce qu'il veut que l'autre comprenne.

Direct – indirect

Avec le style direct, le message est à chercher dans les mots utilisés, et non pas dans le contexte. La personne qui utilise ce style dit exactement ce qu'elle pense. Ce style tend à mettre la priorité sur le contenu de l'échange.

Le style indirect favorise l'utilisation de proverbes, de métaphores, de silences Le message doit être trouvé au-delà des mots: en fait dans ce style de communication le contexte est également porteur de message. Ce style tend à mettre la priorité sur la relation, l'harmonie entre les parties en présence

 Exprime les émotions – exprime peu les émotions

Les personnes qui communiquent en montrant leurs émotions pensent qu'elles le font par respect pour l'autre, pour créer une vraie relation, pour lui montrer ce qu'elles ressentent. Les personnes qui agissent à l'opposé préfèrent garder leurs émotions pour elles et les gérer sans les extérioriser. L'idée fondamentale est que par respect pour l'autre, pour protéger l'harmonie de la relation, et ne pas envahir l'espace de l'autre avec ses propres émotions, nous ne montrons pas ce que nous ressentons.

 Concret - Abstrait

Le style concret préfère utiliser des exemples, des histoires, des cas concrets, des situations réelles pour faire passer son message. L'autre style préfère s'exprimer en utilisant des théories, des concepts, des pensées abstraites.

Dans chaque séminaire, les participant-e-s explorent la manière dont leurs styles de communication influencent leur perception des autres styles. Puis ils développent des stratégies qui pourraient leur permettre d'interagir de manière plus enrichissante avec d'autres styles.

Suggestions pour développer des compétences en termes de style de communication

Style linéaire	↔	circulaire	Style circulaire	↔	linéaire
Être patient, ne pas interrompre trop vite, cesser d'attendre une conclusion explicite.			Poser des questions si la réponse semble trop brève.		
Ecouter pour interpréter et faire des connexions entre les éléments de contexte apportés.			Ecouter afin de pouvoir synthétiser et reformuler.		
Ne pas oublier l'importance de l'aspect relationnel.			Essayer de présélectionner et de prioriser ce que l'on va dire et peut-être apporter une réponse linéaire à laquelle il sera possible d'ajouter des éléments du contexte.		

Style direct	↔	Indirect	Style Indirect	↔	Direct
Cesser de faire uniquement confiance aux mots et apprendre à lire entre les significations entre les lignes			Se souvenir que les personnes directes apprécient un mode de communication direct. Ils ont tendance à ne pas penser ou prendre les choses à un niveau personnel.		
Apprendre à utiliser les métaphores et les proverbes pour transmettre un message.			Essayer d'utiliser autant de faits que de métaphores.		
Penser à l'impact des mots qui sont prononcés: opter pour une approche diplomatique.			Essayer de dire exactement ce que l'on pense.		

Exprimer ses émotions ↔ Exprimer peu ses émotions	Exprimer peu ses émotions ↔ Exprimer ses émotions
Être à l'écoute des besoins de l'autre	Être à l'écoute de ses propres émotions et essayer de les exprimer
Penser à l'impact que l'expression d'émotions peut avoir sur l'autre.	S'ouvrir, faire confiance à l'autre tout en respectant sa propre sensibilité

Concret ↔ Abstrait	Abstrait ↔ Concret
Reformuler afin de développer des concepts et théories.	Penser à la théorie tout en osant faire des liens avec des exemples ou des expériences concrètes sans être trop personnel.

Un-e bon-ne interprète est capable de traduire non seulement les mots, mais également les styles de communication. Cela explique pourquoi des phrases assez longues sont parfois bien plus courtes lorsque traduites, et vice-versa.

Il n'est cependant pas nécessaire d'être interprète diplômé-e pour apprendre à respecter et à apprécier la variété des styles de communication. Nous pouvons commencer en prenant conscience de nos propres styles, et à apprendre à interagir de manière respectueuse et adéquate avec d'autres styles que nous rencontrons. Ces pas sont des pas importants vers le développement de compétences interculturelles.

3.2 La communication non verbale

Tout comme la communication verbale, la communication non verbale exige, en situation interculturelle, une attention, des connaissances et des compétences spécifiques.

L'on pourrait qualifier la communication verbale de digitale, et la communication non verbale d'analogique. Si la communication verbale comporte bien entendu de nombreuses dimensions (choix des mots, styles de communication, pauses, intonation, contexte...), les éléments constitutifs de la communication non verbale sont bien plus nombreux, et ils interviennent depuis un espace dont ni la personne qui parle ni celle qui écoute ne sont conscientes.

La liste présentée ci-dessous démontre que la communication non verbale a lieu simultanément sur des registres très différents, et qu'elle peut être vue, entendue et / ou ressentie.

Etant donné que de nombreux aspects de la communication non verbale sont hors de portée de la langue, et qu'en outre la communication non verbale peut être simultanément intentionnelle et non intentionnelle, elle peut générer du sens émotionnel et des malentendus que ne comprennent ni la personne qui parle ni celle qui écoute.

Les éléments clés de la communication non verbale sont:

- 📍 Mouvements du corps et du visage – usage des bras, des mains, de la tête, des sourcils, de la bouche – de manière consciente et non-consciente
- 📍 Contact visuel (le regard)
- 📍 Ton de la voix, et volume

- 📌 Espace – à quelle distance ou quelle proximité les personnes se tiennent-elles lorsqu'elles se parlent? Sont-elles face à face ou se tiennent-elles de biais?
- 📌 Environnement – style and décoration des pièces, mobilier et architecture
- 📌 Temps, et comment il est conçu et utilisé lors de conversations, de rendez-vous, etc.
- 📌 Silence

Les recherches récentes (Mendoza 1995, Larroche 1994) effectuées par d'éminents spécialistes de la communication interculturelle montrent que 65% à 90% du message de toute communication relève du non verbal.

Plus impressionnant encore, la plupart des recherches démontrent que le message non verbal l'emporte sur le message verbal, qu'il peut renforcer ou contredire. Cela signifie par exemple que si une personne dit « bienvenue, cela me fait tellement plaisir de te revoir », mais que son non verbal (ton de la voix, contact visuel, port de la tête, gestes des mains ou des bras) indique qu'en fait nous ne sommes pas vraiment le / la bienvenue, la dimension non verbale du message a davantage de crédibilité, et nous lui ferons davantage confiance qu'aux mots.

Si diverses cultures et diverses personnes ont des préférences différentes en termes de styles de communication (verbale), il en va de même de la communication non verbale. Nous faisons usage du non verbal pour communiquer des sentiments, nourrir des relations, exprimer l'amitié, l'humour et l'ironie, les relations de pouvoir, les questions, la confiance, ou pour alerter d'un danger.

C'est dès notre plus tendre enfance que nous commençons à absorber les normes, les nuances et les sens, souvent inarticulés, du non verbal de notre culture d'origine. Mais il peut être très difficile d'identifier et de décoder les codes non verbaux des personnes d'une autre culture. Il est si facile de les confondre avec nos propres codes, ou de les lire avec nos propres normes (souvent inappropriées pour cela).

Certains gestes par exemple sont similaires d'une culture à l'autre, mais leur signification et message peuvent être totalement différents dans chaque culture. D'autre part, des valeurs ou messages similaires peuvent être exprimés par des expressions non verbales différentes. Dans certaines cultures, par exemple, pour exprimer le respect, les enfants sont priés de regarder les adultes quand ils leur parlent. Dans d'autres cultures, pour exprimer le respect, les enfants sont priés de ne pas regarder les adultes quand ils leur parlent.

Apprendre à lire et à comprendre les codes non verbaux d'une autre culture peut être aussi difficile que d'apprendre une autre langue, mais au moins aussi important.

S'il n'y a pas de réponse unique, il y a une règle d'or: observer, essayer de comprendre, et adapter son non verbal pour qu'il contribue à la compréhension mutuelle dans un processus de communication interculturelle.

Développement de la compétence au niveau non-verbal

Les pratiques suivantes nous aident à développer nos compétences de communication non verbale:

- 📌 devenir plus conscient-e du fonctionnement de nos codes non verbaux, et des normes et valeurs culturelles qui les sous-tendent.
- 📌 observer, sans juger, le non verbal des personnes qui nous entourent.

- ☺ essayer consciemment d'adapter notre non verbal (contact visuel, gestion de l'espace, ton de la voix, toucher...) lorsque la personne avec laquelle nous sommes en interaction opère de manière très différente de la nôtre. Essayer aussi d'être conscient/e de l'effort que cela requiert et de l'incertitude que cela génère en nous.
- ☺ regarder des films avec l'œil « non verbal ». Ils peuvent être une source très riche d'apprentissage sans juger.
- ☺ s'exercer à essayer de comprendre le « pourquoi et le pour quoi » des expressions non verbales, plutôt que de les juger.

La dimension non verbale de la communication interculturelle est fascinante et difficile. En effet, comme pour l'iceberg, nous n'en voyons que la partie visible, et sommes souvent peu conscient-e-s de la dimension invisible, qui donne du sens à la partie visible. Notre perception et interprétation du non verbal sont donc souvent inexactes, basée sur nos propres valeurs et normes, et non pas sur celles de la personne avec qui nous interagissons.

4. Les grands principes de la pédagogie interculturelle

Selon Gerhard Neuner, les **implications d'une approche du contenu socioculturel** sont évidentes. Il faut en effet:

- ☐ Elaborer des exercices qui permettent souplesse et créativité, qui portent sur l'usage actif de la langue étrangère et incitent les apprenants à s'exprimer en langue étrangère ;
- ☐ Développer des tâches qui portent à la fois sur la compréhension (écrite) et l'usage interactif de la langue ;
- ☐ Présenter sous différents angles un thème socioculturel donné pour que l'apprenant puisse nuancer son jugement et se faire sa propre opinion ;
- ☐ Encourager la comparaison entre les deux pays (pays de l'apprenant et pays de la langue-cible) pour favoriser la réflexion et la discussion sur la façon dont l'apprenant perçoit le pays étranger et son propre pays

Lorsqu'il a affaire aux éléments, aux unités et aux structures du pays dont il apprend la langue, l'apprenant essaie toujours de « donner du sens » aux informations qu'il reçoit (y compris aux données d'ordre linguistique) en les assimilant d'abord à ce qu'il connaît, c'est-à-dire en puisant dans le fonds de connaissances et d'expériences qu'il a de la culture de son pays. Comme les deux pays sont différents, sa « tentative de comprendre » risque fort de se solder pas un échec si on ne l'aide pas.

Les deux premiers grands principes de la pédagogie interculturelle sont donc:

- ☐ L'interactivité avec de vrais acteurs.
- ☐ L'apprentissage par le biais des tâches.

L'apprenant doit plus que jamais être impliqué dans le processus d'apprentissage. Il doit être conscient des objectifs visés et capable de gérer une situation interculturelle nouvelle. Les deux autres grands principes de la pédagogie interculturelle sont:

- ☐ D'être centré sur l'apprenant, son autonomie dans le processus d'apprentissage;
- ☐ Le nouveau rôle du formateur qui en résulte.

5. Conclusion

Beaucoup de formateurs en langues craignent d'enseigner la compétence interculturelle, car ils ne se sentent pas suffisamment compétents eux-mêmes. D'autres pensent que pour l'apprendre, il faut que les apprenants aient déjà acquis un niveau de langue assez élevé. Rien de plus faux dans les deux cas.

Eduquer à l'interculturalité ne veut pas dire doter les apprenants d'une multitude d'informations, de données sur la culture d'un pays étranger. Louise Damen (1987) se réfère à Hall lorsqu'elle affirme que la prise de conscience culturelle consiste à découvrir et à comprendre que les comportements et pensées sont culturellement conditionnés, les nôtres comme ceux d'autrui. Ainsi, le processus implique non seulement d'observer les similitudes et les différences entre les cultures, mais aussi de reconnaître le propre de la culture maternelle ou, pour reprendre l'expression de Hall (1959), de notre propre "**culture cachée**".

La compétence interculturelle contient un certain nombre de «savoirs», mais c'est surtout les savoir-faire et les savoir-être qui décident de la capacité d'entrer en relation avec les autres, de communiquer avec eux, d'interagir. L'apprenant n'a pas besoin d'un niveau de langue très élevé pour apprendre les savoir-faire et les savoir-être les plus élémentaires. **On n'apprend pas l'interculturel, on le vit en interaction avec des représentants d'autres langues et cultures.** Le formateur n'est donc pas obligé d'avoir toutes sortes de connaissances et savoirs respectifs à la culture du pays dont il enseigne la langue.

Il doit plutôt posséder lui-même la conscience interculturelle qui lui permettra d'encourager ses élèves à prendre conscience de la diversité, les y ouvrir, leur apprendre à relativiser leur point de vue et à situer un fait dans son contexte culturel en se référant toujours à leur propre culture.

Les compétences interculturelles – on les apprend toute la vie, nul enseignant ne cesse jamais d'être apprenant lui-même. Par contre, tout apprenant peut devenir à chaque moment de l'apprentissage enseignant pour les autres.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille Martine, Louis Porcher. (2001) « Education et communication interculturelle ». Presses universitaires de France, Paris
- Albert Odile et Laurent Flécheux (2000), « Se former à l'interculturel: expériences et propositions » Edition. Mayer, Paris
- Baligh, H., H. (1994). "Components of culture: nature, interconnections and relevance to the decisions on the organisation structure." *Management science* 40(1): 14-27.
- Barley Nigel, (1994) « Le retour de l'anthropologue » Edition Payot, Paris /Trad. de: A plague of caterpillars
- Barley, Nigel 1997, L'anthropologie n'est pas un sport dangereux, Petite bibliothèque Payot, de Coulon, Claire ; Mathys, Salome
- Barmeyer, C." (2004) "Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec", in *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 28, Issue 6, November 2004, Pages 577-594
- Barna, Laray M. 1985, « Stumbling blocks in intercultural communication », in *Intercultural communication A Reader*, Eds Larry, A. Samovar & Richard E. Porter, Wadsworth, pp. 330-338
- Bennett Milton J.1993, « Towards a developmental model of intercultural sensitivity » in R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*.Yarmouth, ME: intercultural Press.
- Bourdieu, Pierre (1997). « Sur la genèse des concepts d'habitus et de champ ».
- Bridges, William (2006). « Transitions de vie – comment s'adapter aux tournants de notre existence » InterEditions, Paris.
- Brittner, A. and B. Reisch (1994). "Interkulturelles personalmanagement." *International personalentwicklung, Auslandsentsendungen, interkulturelles training*.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, Presses universitaires du mirail.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture en sciences sociales*. Paris, éditions la découverte.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris, Anthropos - Economica.
- Earley, P. C. (1987). "Intercultural training for managers: a comparison of documentary and interpersonal methods." *Academy of management journal* 30(4): 685-698.
- Earley, P. C. and H. Singh (1995). "International and intercultural management research: what's next?" *Academy of management journal* 38(2): 327-340.
- De Mendoza, Jean-Louis Juan, (1995) "Cerveau droit, cerveau gauche", Edition Flammarion, Coll. Dominos
- Desjeux Dominique, (1991). « Le sens de l'autre: stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle » UNESCO, Paris
- Flye, S. M. (1997). "La compétence interculturelle dans le domaine éducatif et social." *Les cahiers de l'Actif*
- Gertsen, M. C., (1992). "Intercultural competence and expatriates." *International Journal of Human Resource Management*
- Hall E. T. (1959). *The Silent Language*, New York, Doubleday

- Hofstede, G., (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris, éditions d'organisation.
- Hofstede, G. and D. Bollinger,(1987). *Les différences culturelles dans le management*. Paris, éditions d'Organisation.
- Iles, P., (1995). "Learning to work with difference." *Personnel Review* 24(6): 17.
- Kolb, D., (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Kael. (2001)., « Différence culturelle et souffrance de l'identité » Edition Dunod /Paris
- Kroeber, Alfred 1949 "An Authoritarian Panacea" in *American Anthropologist* 51(2) 318-320
- Kluckhohn, Clyde 1944 "Mirror For Man"
- Lainé, S., (2004). *Management de la différence: apprivoiser l'interculturel*. Saint-Denis La Plaine.
- Larroche, Michel. (1994) "Mes cellules se souviennent", Edition Guy Trédaniel
- Lázár, Ildikó ; Strange, John ; Huber-Kriegler, Martina 2005, *Miroirs et fenêtres, Manuel de communication interculturelle*, ECML
- Levy-Leboyer, Claude, (2009). "La gestion des compétences", Editions d'Organisation
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris, éditions d'organisation.
- Leplat, J. (1995). "A propos des compétences incorporées." *Education permanente* 123.
- Lipiansky, E.M. (1998). « La communication – Etat de savoirs », Editions Sciences Humaines
- Neuner, Gerhard (1998) „La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », Article
- Rakotomena Mialy Henriette (octobre 2005), « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », *Revue internationale sur le travail et la société*
- Rey Bernard (1998) « Les compétences transversales en question » Editeur ESF, collection Pédagogies/recherche
- Schneider, S. and J.-L. Barsoux (2003). *Management interculturel*, Pearson éducation.
- Semprini Andrea, (2000) « Le multiculturalisme », Ed. Presses universitaires de France, Paris
- Semprini Andrea 2003, *La société de flux, formes du sens et identité dans les sociétés contemporaines*, L'Harmattan
- Tannenbaum, R. and P. Hanna. "Holding On, Letting Go and Moving On: Understanding a Neglected Perspective on Change." In R. Tannenbaum, N. Margulies and F. Massarik (Eds.), *Human Systems Development*, Jossey Bass, London, 1985, pp. 95-121.
- Tardif, Jacques. et al. (1995) *Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement*, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal,
- Ting-Toomey, Stella (with Leeva C. Chung) (2007) "Understanding Intercultural Communication"; Roxbury/Oxford University Press
- Watzlawick, Paul 1972, *Une logique de la communication, Essais*, Ed. du Seuil
- Watzlawick, Paul 1980, *Le langage du changement, éléments de communication thérapeutique, Essais*, Ed. du Seuil

Module 3 Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

1. Introduction

Ce module porte sur trois caractéristiques: la motivation, les aspects sociaux de l'apprentissage chez les migrants, les exemples de bonnes pratiques. Pour les données proposées on a surtout puisé dans les recherches réalisées dans le cadre du projet, y compris les entretiens avec les apprenants immigrés.

Ce module aborde surtout les facteurs sociaux et institutionnels qui encouragent les migrants ou qui les empêchent d'accéder à une formation et à la poursuivre jusqu'au bout. Il commence par une courte section sur les théories de la motivation concernant l'apprentissage, pour ensuite récapituler les motivations évoquées par nos interviewés et par d'autres recherches. Le module ne traite pas des moyens d'augmenter la motivation chez les apprenants qui assistent aux cours uniquement par obligation. Il continue par une étude des obstacles à l'apprentissage, puis par une section sur les facteurs sociaux et culturels qui empêchent l'apprentissage de manière générale, pas seulement l'apprentissage formel. La dernière partie contient des recommandations sur les stratégies pour améliorer les pratiques dans certains domaines de l'apprentissage des migrants ; elles s'inspirent des exemples de bonnes pratiques – et de mauvaises expériences - citées par les interviewés. Certaines recommandations concernent la politique générale, d'autres sont destinées aux organismes de formation et portent sur le développement des programmes, le contenu des formations et la qualité de l'enseignement.

2. La motivation à apprendre

Une grande partie des recherches sur la participation des adultes à l'apprentissage porte sur la motivation (Edwards et al 1993). L'une des premières analyses, celle de Houle [1961], propose trois types d'apprenant adulte: (1) axé sur les objectifs (pour atteindre des objectifs fixés à l'avance), (2) axé sur l'apprentissage (le fait d'acquérir des connaissances se suffit) et (3) axé sur l'activité (la participation est motivée par des raisons sans lien avec les objectifs ou le contenu de la formation). D'autres analyses ont par la suite distingué trois dimensions: extrinsèques (pour obtenir un poste, une promotion, par exemple), intrinsèques (développement personnel) et socio affiliatives (pour des raisons sans lien avec l'éducation, par exemple, améliorer ses relations sociales). Dans la pratique, il peut y avoir des motifs multiples, et la motivation initiale peut céder la place à une autre, comme quand les apprenants professionnels commencent à s'intéresser à apprendre juste pour le plaisir, ou quand les apprenants dans des « universités du temps libre » entrevoient les possibilités professionnelles de leur apprentissage. (Clayton 2000).

Il existe d'autres théories sur la participation: celle de la hiérarchie des besoins, par exemple (une fois les besoins primaires comblés, ceux d'un niveau supérieur s'activent) ; celle du modèle de la congruence, qui concerne le rapport entre le concept de soi et la nature de l'apprentissage proposé ; celle du champ des forces, concernant le rapport entre les attentes de réussite et la valeur (positive ou négative) que l'apprenant attache à l'activité de l'apprentissage ; celle des transitions de vie selon laquelle la participation à l'apprentissage varie souvent selon les aléas de la vie, le divorce, par exemple ; et la théorie du 'groupe de référence' selon laquelle le participant appartient le plus souvent à un groupe social ou culturel qui considère l'éducation comme quelque chose de positif, ou bien, il entreprend une formation afin de profiter des avantages d'appartenance à un tel groupe. D'autres théories soulignent l'importance du contexte social plus large, tenant compte du revenu et du statut. Enfin, il existe des modèles qui rassemblent plusieurs des théories évoquées ci-dessus, celui de Cross par exemple [1981], avec son modèle de "chaîne de réponse". Selon celui-ci, plus un apprenant est positif (par rapport à son autoévaluation, son attitude envers l'éducation, sa

motivation à apprendre, les moments de passage de la vie, les possibilités, les obstacles et les informations sur les possibilités d'apprentissage), plus il sera susceptible de participer.

Aucune des théories mentionnées ci-dessus ne concerne spécifiquement ni l'apprentissage d'une langue ni les apprenants migrants. Les recherches que l'on a menées pour ce projet ont fait ressortir de nombreux aspects concrets de leur motivation qui peuvent être étudiés à la lumière de ces théories. On a découvert que la principale raison pour participer à des formations était instrumentale (c'est-à-dire, axée sur les objectifs, extrinsèque): décrocher un emploi ou obtenir un permis de séjour en démontrant sa maîtrise de la langue. L'examen final est très important pour certains participants, car il peut déboucher sur un emploi, un permis de séjour, la citoyenneté ou d'autres bienfaits pratiques. L'acquisition de connaissances et de savoir-faire est un autre motif qui est axé sur l'apprentissage et donc intrinsèque. Le désir d'aider ses enfants avec leurs devoirs et de communiquer avec l'école est plus complexe. On peut le considérer comme axé sur les activités, mais, en ce qui concerne les formations en langue, la motivation est aussi axée sur les objectifs.

Les interviewés ont évoqué deux autres aspects: élargir leurs connaissances de la vie et de la culture de leur pays d'accueil (axé sur l'apprentissage mais aussi instrumentale), et rentrer en contact avec d'autres personnes (axé sur l'apprentissage, socio affiliatif). Les apprenants considéraient les formations comme une des rares occasions de rencontrer d'autres personnes, car la plupart d'entre eux rentrait chez eux après le cours et n'avait pas d'autres contacts avec qui que ce soit, ni même avec la langue qu'ils souhaitaient apprendre. Pour certains, bien sûr, il y avait un mélange de motivations. Il faudrait noter tout de même, que dans certains cas, la présence aux cours était obligatoire, et la motivation en termes des théories citées n'intervient pas dans leur participation. Néanmoins Il faut tenir compte du fait que certains qui participaient par obligation choisissaient de poursuivre la formation, alors que d'autres arrêtaient dès qu'il n'y avait plus d'obligation: cela dépendait de toute une panoplie de facteurs, allant des expériences scolaires aux événements de la vie.

3. Les obstacles à l'apprentissage des migrants

Certains des apprenants qu'on a interviewés avaient trouvé eux-mêmes des renseignements sur les formations - sur leur lieu de travail ou auprès d'organismes. Ils avaient effectué des démarches pour être aidés. Cependant, quelle que soit la motivation pour apprendre, les problèmes pratiques restent difficiles à surmonter pour de nombreux migrants. Ces difficultés comprennent, entre autres, les problèmes d'accès et de régularité, et un environnement mal adapté à leurs besoins à cause du manque d'expérience des organismes de formation dans le domaine. Il est difficile de connaître le nombre exact de migrants qui réussissent à intégrer l'éducation continue, mais nos interviewés nous disaient qu'ils connaissaient d'autres migrants qui n'avaient pas participé à des formations. On nous a signalé, chez ces non participants, des difficultés avec les compétences de base et un manque d'estime de soi. Des enseignants nous ont signalés aussi des abandons en cours de formation. Il ne faut pas oublier que beaucoup de ces obstacles s'appliquent aussi aux groupes marginalisés du pays d'accueil.

Selon les recherches réalisées dans tous les pays partenaires du projet, les principales raisons de non assiduité, d'abandon de la formation ou de non obtention de l'examen final rentrent dans les catégories suivantes: structurelles, institutionnelles, situationnelles et personnelles. Dans la pratique, ces facteurs sont souvent inextricables. Il est clair que les obstacles s'appliquent également à ceux qui ne sont pas migrants mais ils sont exacerbés lorsqu'il s'agit de personnes qui ne maîtrisent pas bien la langue nationale.

L'obstacle structurel le plus visible réside dans la politique définie. Un manque ou une pénurie de formations gratuites ou subventionnées ainsi que des conditions d'admissibilité trop restrictives excluent de nombreux migrants. Les formations gratuites proposées sont souvent limitées à l'apprentissage de la langue et il y a très peu d'opportunités d'accéder à d'autres types de formations professionnelles.

Sur le plan institutionnel, les organismes de formations ont été critiqués pour plusieurs raisons. Certains interviewés mentionnaient qu'ils avaient eu du mal à trouver des informations sur les formations disponibles ; d'autres se sentaient découragés par les longues listes d'attente. Le choix de formations posait également problème. Pour les immigrés, l'éducation tout au long de la vie semble se composer de cours de langue, parfois étayés de séances d'orientation. Les formations disponibles ne correspondent peut-être pas à leur niveau ou présentent moins d'intérêt qu'une formation professionnelle, par exemple. Beaucoup de migrants s'intéressent aux TIC mais ne possèdent pas les compétences linguistiques nécessaires. Il est particulièrement démotivant pour ceux qui sont hautement qualifiés dans leur pays d'origine qui ne peuvent pas accéder à une formation à un niveau adapté à leurs compétences et connaissances. Les effectifs sont parfois trop élevés (entre 25 et 30 participants), empêchant les apprenants de participer de façon égale et de se sentir mis en valeur. Les cours où il y avait trop d'écart entre le niveau des apprenants ne satisfaisaient les apprenants, surtout quand le formateur se concentrait sur ceux qui avaient une meilleure maîtrise de la langue enseignée.

Pour ceux qui avaient trouvé la formation désirée et un organisme de formation qu'ils pouvaient intégrer, il y avait tout de même des problèmes relevant de leur situation. Il s'agissait, entre autres, du coût des déplacements pour se rendre au centre – très élevé pour ceux qui venaient de loin ou qui habitaient en zone rurale ; on a cité aussi des difficultés liées à la garde d'enfants - le coût et les difficultés à trouver un mode de garde approprié. Jongler entre le travail et la formation était difficile pour ceux qui avaient une activité rémunérée, surtout quand ils avaient un emploi du temps imprévisible avec de longues heures de travail le soir et le week-end.

Parmi les facteurs personnels, on trouvait le manque de confiance et d'estime de soi, qui provenait de la non maîtrise des compétences de base ou d'expériences de marginalisation et d'exclusion ; la maladie, y compris la dépression ou les séquelles d'un traumatisme ; le chagrin associé à la séparation d'avec leur famille, surtout chez les jeunes réfugiés.

4. Les facteurs socioculturels qui entravent l'apprentissage

Cette partie aborde non seulement les origines culturelles des apprenants immigrés mais aussi la culture du pays où ils vivent actuellement, et surtout les difficultés pratiques qui se manifestent lorsqu'on doit se débrouiller dans une autre culture, une autre société (voir le Module 2 pour les éléments théoriques sur la culture et la communication interculturelle) ; ces difficultés comprennent par exemple, trouver la meilleure façon de se déplacer ou accomplir les démarches administratives.

Les étudiants ont signalé des difficultés pour comprendre les règles tacites des codes sociaux et culturels du pays d'accueil, y compris la culture éducative, qui peut être complètement différente de celle de leur pays d'origine (par exemple, par rapport à la communication entre l'enseignant et l'apprenant, au degré de participation attendu pendant le cours).

Il peut être difficile pour les étudiants de trouver l'occasion de mettre en pratique leurs compétences en dehors de la salle de classe ou avec des personnes natives du pays, en dehors des personnes qui travaillent dans l'organisme de formation. Cela peut conduire à un sentiment d'isolement et d'exclusion aussi bien qu'à des difficultés à consolider leurs apprentissages à travers les situations de la vie quotidienne – y compris la capacité à comprendre un large éventail d'accents. Il arrivait souvent que le personnel de l'organisme - enseignants et autres personnels – étaient leurs seuls contacts, leur apportant non seulement des connaissances et des compétences, mais aussi des informations et un soutien psychologique. C'est une sensation étrange que de se retrouver au milieu d'un groupe de personnes de langue, de pays et de culture différents, surtout en début de formation. Ce malaise est exacerbé quand des conflits entre étudiants ne sont pas désamorçés rapidement et efficacement par l'enseignant.

Certains apprenants ressentent de l'amertume du fait que les compétences déjà acquises sont rarement reconnues ; d'autres se sentent mal à l'aise à cause du discours anti-migrant et la discrimination, qui mettent en doute les bienfaits de la formation suivie. Tout de même, ce dernier point de vue n'est pas du tout répandu.

5. Améliorer la situation: les recommandations des participants

Les apprenants et les enseignants interviewés avaient beaucoup d'idées pour améliorer l'offre, le contenu et la qualité des formations. Ces idées étaient inspirées par le vécu de ces acteurs ; d'une part, les expériences négatives et de l'autre, les bonnes pratiques qu'ils avaient apprécées. La majorité des apprenants appréciait leurs tuteurs, mais il est clair que des améliorations seraient à prévoir, tant dans la formation des tuteurs que dans les dispositions prises par les organismes.

5.1 Recommandations générales relative à la politique à adopter

- ☐ La situation des migrants par rapport à leurs droits à la formation n'est pas toujours claire. Les documents officiels précisant clairement ces droits doivent être disponibles dans les langues les plus parlées des migrants.
- ☐ Le système de financement des cours pour les migrants qui ont besoin d'apprendre la langue du pays d'accueil doit être adéquat et transparent.
- ☐ Là où il est évident que la demande dépasse l'offre, il faut faire des efforts pour augmenter l'offre de formation.
- ☐ Le manque de places de garde pour les enfants est un facteur important dans l'exclusion des femmes en particulier. On préconise un système de « bons » qui donneraient droit aux services de garde, ou bien, une crèche située sur les locaux de l'organisme de formation pour permettre à ceux qui s'occupent d'enfants en âge préscolaire d'assister aux cours.

5.2 Recommandations relative à la politique des organismes de formation

- ☐ Le bilan réalisé à l'entrée en formation doit être rigoureux pour que les apprenants soient orientés vers des formations qui sont adaptées à leur niveau et à leurs besoins.
- ☐ Certains apprenants apprécieraient une plus large gamme de formations disponibles et plus d'heures d'enseignement dispensées en face à face ; ils aimeraient aussi des parcours de progression clairement balisés vers des formations d'un niveau supérieur.
- ☐ Une offre de formation plus large qui intégrerait une formation professionnelle à l'apprentissage de la langue serait bénéfique aux apprenants immigrés.
- ☐ Il faudrait proposer des formations non seulement pour les apprenants avancés mais aussi pour les migrants qui ont fait des études supérieures et qui sont capables d'apprendre plus rapidement que l'apprenant moyen.
- ☐ Afin d'être à même de trouver la formation la plus adaptée aux besoins des demandeurs, de les informer sur les financements disponibles pour la formation professionnelle et de les aider à résoudre leurs problèmes d'ordre pratique, les services d'accompagnement et d'orientation professionnelle devraient travailler plus étroitement avec les organismes de formation.

- ☐ Les services d'accompagnement et d'orientation professionnelle, ainsi que tout service ou association de soutien aux migrants, devraient créer des réseaux efficaces dans le but d'échanger et disséminer des informations, fournir un service coordonné et mettre en œuvre des politiques élaborées centralement.
- ☐ Les services d'accompagnement et d'orientation professionnelle, et le personnel des agences pour l'emploi ainsi que le personnel non enseignant, doivent pouvoir suivre des formations de sensibilisation au multiculturalisme et à la diversité d'origines et de parcours des migrants.
- ☐ Certains apprenants préconisent un recrutement de formateurs qualifiés parmi la population des migrants ; ces formateurs seraient des exemples de modèles professionnels pour les apprenants.
- ☐ Ce qui était surtout la cible de critiques c'était le sureffectif des apprenants dans un groupe, la succession de tuteurs différents sur la même formation, les écarts importants entre le niveau des étudiants (surtout dans des situations où les apprenants ne maîtrisaient pas les compétences de base dans leur langue maternelle), l'absence d'une salle de classe dédiée, les locaux mal adaptés, le manque ou la mauvaise qualité d'installations et de supports. On recommande donc d'éviter toutes ces situations.
- ☐ Tout organisme de formation devrait disposer d'une bibliothèque et d'un centre de ressources pour que les apprenants puissent étudier de façon autonome.
- ☐ Les supports de cours doivent être pertinents, attrayants et intéressants ; il ne faut pas se limiter à un seul manuel.

5.3 Recommandations pour les tuteurs et les concepteurs de programmes de formation

5.3.1 Elaboration d'un programme de formation

- ☐ Les formations doivent être conçues de façon souple pour pouvoir tenir compte de besoins qui n'étaient pas prévus dans le concept d'origine du programme.
- ☐ Il faut revoir régulièrement les programmes de formation afin de s'assurer qu'ils correspondent à l'évolution des besoins des populations migrantes.

5.3.2 Contenu de la formation

- ☐ Essayez de découvrir ce que les apprenants souhaitent apprendre et ce dont ils ont besoin
- ☐ Les formations devraient comporter un module d'aide à la recherche d'emploi ainsi que l'apprentissage d'un vocabulaire professionnel utile, des compétences sociales et en communication.
- ☐ Les formations doivent trouver un équilibre entre les quatre compétences linguistiques de base, en évitant de trop mettre l'accent sur l'oral ou sur l'écrit.
- ☐ Organiser des réunions informelles pour que les apprenants puissent rencontrer des autochtones et prévoir des visites chez les employeurs locaux pour qu'ils aient l'occasion d'observer la vie professionnelle.
- ☐ Introduire dans les formations linguistiques des supports qui aident les apprenants à comprendre la culture du pays d'accueil et qui fournissent des informations pratiques sur la vie quotidienne ; ne pas limiter les cours au seul enseignement de la langue.

5.3.3 La qualité de l'enseignement

- ☐ Les apprenants appréciaient les tuteurs qui étaient bien préparés, patients et attentifs à tous les apprenants
- ☐ Ils aimaient également les tuteurs qui étaient sensibles aux expériences des migrants même s'ils n'avaient pas partagé cette expérience eux-mêmes, et ceux qui respectaient les différences culturelles
- ☐ Il était important que les tuteurs soient capables de gérer des conflits de manière efficace
- ☐ Concernant les formations professionnelles, les apprenants avaient besoin de tuteurs qui soient sympathiques et prêts à leur venir en aide pour des problèmes de langue

6. Conclusion

La motivation pour l'apprentissage est faite d'un mélange de facteurs, mais pour les migrants qui doivent ou qui souhaitent s'intégrer au pays d'accueil, c'est la motivation instrumentale, parfois très élevée, qui prédomine. Toutefois, des obstacles potentiels existent, même pour les apprenants les plus motivés: ces obstacles sont d'ordre structurels, institutionnels, situationnels, personnels, ou combinent tous ces aspects. Ces obstacles sont difficilement franchissables pour les nouveaux arrivants, qui connaissent par ailleurs d'autres facteurs inhibants tels que les difficultés à se débrouiller dans la nouvelle culture, la nouvelle société, et à prendre contact avec les natifs du pays. Les recommandations sont détaillées mais pas exhaustives, et les participants à cette formation généreront leurs propres idées, fondées sur leurs expériences et leur réflexion.

7. Bibliographie

Clayton, P. (2000), 'Was it worth it? A comparison of the role of adult education and training in the labour market insertion and progress of men and women in the West of Scotland: results of qualitative research', *International Journal of Lifelong Learning* Volume 19, Number 3 / May 1, pp. 199-214.

Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (eds) (1993), *Adult Learners, Education and Training*, Routledge and The Open University, London and New York. (« *Ça valait le coup? Etude comparative de la formation d'adultes et de son impact sur l'intégration au marché de l'emploi, de la progression relative des hommes et des femmes dans l'Ouest de l'Ecosse: résultats d'une approche qualitative* »)

Module 4 L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

Le cadre de **compétences nécessaires à l'enseignement multiculturel** s'articule autour des trois dimensions d'un accompagnement transculturel, à savoir, les croyances et les attitudes, les connaissances et les compétences. La première dimension porte sur les attitudes du formateur à l'égard des minorités ethniques, sur son besoin de prendre conscience de ses préjugés et stéréotypes afin de développer une attitude positive à l'égard du multiculturalisme. Le formateur doit prendre conscience de sa propre culture et de la culture des apprenants. Il / elle doit être capable de se mettre à la place de l'apprenant en tant que personne venue d'une autre culture. La connaissance de soi est indispensable. Une meilleure compréhension de votre propre culture, des préjugés que vous pourriez avoir sur les autres cultures vous aidera à maintenir des relations positives avec les autres. Cela demande une réflexion sur vos propres valeurs, pratiques et croyances, et la culture qui les nourrit.

La deuxième dimension concerne les connaissances. Le professeur ou formateur apte à l'enseignement multiculturel connaît et comprend son propre regard sur le monde et connaît les tendances sociopolitiques et culturelles. La troisième dimension inclut des techniques et stratégies indispensables dans le travail avec des apprenants ayant un passé de migration. L'utilisation de stratégies pédagogiques variées permet aux étudiants de prendre de l'assurance dans des styles d'apprentissage qui leur conviennent, et d'aborder des styles d'apprentissage avec lesquels ils ont pu se sentir en difficulté auparavant.

1. Principes d'apprentissage centrés sur l'apprenant

Les principes centrés sur l'apprenant mettent l'accent sur l'aspect actif et réfléchi de la formation et de la personne, et se concentrent sur des facteurs psychologiques internes et dépendants de l'apprenant, qui devraient être conçus comme un ensemble de principes, et pas de façon individuelle.

Il existe quatorze principes à appliquer aux apprenants de manière holistique dans des situations d'apprentissage réelles. Ces principes sont classifiés selon des facteurs cognitifs et métacognitifs, relatifs à la motivation et à l'affectif, sociaux et de développement, ou liés à la spécificité de chacun.

Facteurs cognitifs et métacognitifs

1.1 Le processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage le plus efficace cherche à donner du sens à des informations et à des expériences données, les apprenants sont actifs, ils se fixent des objectifs, ils s'autogèrent et assument personnellement une part de responsabilité dans leur apprentissage.

1.2. Objectifs du processus d'apprentissage

L'apprenant est gagnant s'il / elle parvient systématiquement à construire son savoir de manière cohérente et signifiante, avec l'aide du professeur. Cela exige de la part de l'apprenant qu'il soit toujours motivé par un but, qu'il poursuive des objectifs personnels importants qu'il se sera lui-même fixés. Au début, les objectifs à court terme et l'apprentissage peuvent sembler vagues et décousus, mais avec le temps la compréhension de l'apprenant s'affine en comblant des lacunes, en réconciliant des contradictions et en améliorant sa compréhension du sujet ; des objectifs à plus long terme peuvent alors être atteints. Le rôle du professeur / formateur peut consister en une aide à l'apprenant dans sa recherche d'objectifs d'apprentissage signifiants et en adéquation avec ses aspirations et ses intérêts éducatifs et personnels.

1. 3. Construction de la connaissance – capacité à faire le lien entre des connaissances acquises et des informations nouvelles

La réussite de l'apprentissage peut dépendre aussi de la capacité à créer des liens logiques entre des connaissances ou informations nouvelles et des connaissances ou expériences préexistantes. Les liens peuvent être construits ou développés de façons diverses, en fonction du sujet traité, et des aptitudes et intérêts de l'apprenant. Dans tous les cas, tant qu'elle n'a pas été reliée au savoir et aux connaissances préexistants, toute connaissance récemment acquise reste isolée, ne peut être utilisée de manière efficace dans des tâches nouvelles ni adaptée facilement à des situations nouvelles. Les professeurs et formateurs peuvent aider les apprenants à acquérir et assimiler des connaissances à travers l'utilisation de plusieurs stratégies, comme les schémas conceptuels, l'organisation autour de thèmes, ou la classification.

1.4. Pensée stratégique – capacité à utiliser différentes stratégies d'apprentissage ou de résolution d'un problème

Les apprenants qui réussissent sont capables d'utiliser une pensée stratégique dans leur processus d'apprentissage et dans la résolution de problèmes, de mettre en œuvre des stratégies variées et d'appliquer leurs connaissances dans des situations inédites, afin d'atteindre leurs objectifs de connaissances et de compétences. Les formateurs et éducateurs ont alors pour tâche d'assister les apprenants dans le développement, l'application et l'évaluation de leurs stratégies d'apprentissage.

1.5. Réfléchir sur le processus de réflexion – capacité de réflexion sur notre manière de penser et d'apprendre

La réussite des apprenants tient à leur capacité à réfléchir sur leur manière de penser et d'apprendre, à se fixer des objectifs réalisables en termes d'apprentissage ou de compétence, à choisir des stratégies ou des méthodes de travail appropriées, et à être attentifs à leur propre progression. En outre, les apprenants qui réussissent savent réagir en cas de problème et lorsqu'ils ne progressent pas assez, ou pas assez vite, vers l'objectif fixé. Ils sont capables d'imaginer des méthodes alternatives pour atteindre leur objectif (ou de réévaluer la pertinence et l'utilité de l'objectif initial). Les méthodes pédagogiques qui mettent l'accent sur le développement de ces stratégies supérieures (métacognitives) peuvent motiver l'étudiant et le rendre plus autonome dans son apprentissage.

1.6. Contexte d'apprentissage

Le processus d'apprentissage est influencé par l'environnement culturel (professeurs, camarades de classe), technologique, etc. Les professeurs, les apprenants et le cadre de travail jouent un rôle dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage a lieu dans un cadre qui n'est pas abstrait, mais bel et bien concret, avec des lieux et des personnes réels. L'environnement culturel ou le groupe d'étudiants peuvent avoir un impact sur de nombreuses variables pédagogiques, telles que la motivation ou l'attitude à l'égard de l'apprentissage et de différents modes de pensée. Les outils technologiques et pédagogiques doivent être adaptés au niveau de connaissance des apprenants, à leurs capacités cognitives et à leurs stratégies d'apprentissage et de réflexion. L'ambiance qui règne dans la classe et surtout l'émulation ressentie par l'étudiant peuvent aussi avoir un impact significatif sur son apprentissage.

Facteurs de motivation et facteurs affectifs

1.7. Le rôle de la motivation et des émotions dans l'apprentissage

La motivation des apprenants est influencée par leurs émotions, leurs croyances, leurs attitudes, leurs intérêts et leurs objectifs.

Toutes ces pensées, ces objectifs, ces croyances et ces attentes peuvent avoir une influence positive ou négative sur le processus d'apprentissage et sur la motivation des étudiants. Les facteurs émotifs contribuent à la qualité de la réflexion et du traitement d'informations, et à la motivation pour apprendre. Les émotions positives, telles que la curiosité pour une langue étrangère, pour d'autres cultures ou coutumes, favorisent généralement la motivation, facilitent l'apprentissage, et améliorent les résultats. Une légère angoisse chez l'apprenant peut focaliser son attention sur une tâche précise et ainsi favoriser sa motivation et améliorer ses résultats. Néanmoins, les fortes émotions négatives (telle que l'anxiété, la panique, la colère, le sentiment d'insécurité) et les pensées associées (comme le fait de remettre en question ses compétences, de ruminer ses échecs, de craindre de ne pas être accepté par la société d'accueil, d'avoir peur du ridicule, ou des étiquettes) participent généralement à la baisse de motivation, interfèrent dans le déroulement de l'apprentissage et contribuent à des résultats peu satisfaisants.

1.8. La motivation intrinsèque pour l'apprentissage

La curiosité naturelle et la créativité de l'apprenant contribuent à sa motivation pour apprendre. Les activités nouvelles et de difficulté optimale, en lien avec les centres d'intérêt de l'apprenant, et exigeantes en termes de choix et de responsabilité stimulent la motivation intrinsèque. Les activités devraient être perçues comme intéressantes, pertinentes et significatives, adaptées aux capacités de l'apprenant en termes de complexité et de difficulté ; l'apprenant peut réussir à condition de croire à ce qu'il fait. Les activités qui se rapprochent de situations réelles et qui exigent des choix et des responsabilités favorisent aussi la motivation intrinsèque de l'apprenant. Les éducateurs peuvent encourager et soutenir la curiosité naturelle et la motivation en s'adaptant à la perception individuelle de chaque étudiant pour choisir les activités en fonction de leur nouveauté et leur difficulté, leur pertinence et leur exigence en termes de choix à effectuer et de responsabilités à assumer.

1.9. Les bienfaits de la motivation et de l'effort

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'acquisition de connaissances et de compétences complexes exige des efforts poussés de la part de l'apprenant, et un soutien à l'entraînement. Si l'étudiant n'est pas motivé pour apprendre, il est peu probable qu'il fournisse des efforts sauf s'il y a une contrainte extérieure. L'acquisition de connaissances et de compétences complexes exige un investissement considérable en énergie et en effort stratégique, ainsi que de la persistance sur le long terme. Les pédagogues devraient chercher comment améliorer la motivation, à l'aide de stratégies qui encouragent l'effort et l'engagement dans l'apprentissage, pour atteindre un niveau élevé de compréhension. Les stratégies efficaces comprennent des activités ayant un objectif précis, guidées par un enseignement qui privilégie des émotions positives et une motivation intrinsèque, et des méthodes qui convainquent les apprenants de l'intérêt et de la pertinence des tâches à effectuer.

Facteurs sociaux et développementaux

1.10. Influences développementales sur l'apprentissage

L'apprentissage sera optimal si les matériels utilisés sont adaptés au stade de développement de l'apprenant et s'ils sont présentés de manière ludique et intéressante. Etant donné que le développement individuel est variable dans les domaines intellectuel, social, émotionnel et

physique, une même personne n'atteint pas forcément le même degré de réussite dans tous les domaines. Le fait de mettre l'accent sur les capacités de l'apprenant dans un seul domaine – la capacité à apprendre à lire, par exemple – pourrait empêcher les apprenants de faire preuve d'un niveau de capacités supérieur dans d'autres domaines de compétence. Le développement cognitif, émotionnel et social d'un individu, ainsi que son interprétation des expériences de la vie, sont tributaires de son parcours scolaire et de facteurs culturels, familiaux, et communautaires. L'engagement continu des parents dans l'éducation de l'enfant depuis son plus jeune âge, ainsi que la qualité des échanges verbaux et de la communication entre enfants et parents, dans les deux sens, peuvent influencer le développement dans tous ces domaines. La prise de conscience et la compréhension de ces différences développementales entre des enfants affectés ou non par des troubles émotionnels, physiques ou intellectuels facilite la création d'un contexte d'apprentissage optimal.

1.11. Les influences sociales sur l'apprentissage

Le processus d'apprentissage peut être amélioré par l'interaction et la collaboration avec d'autres apprenants au cours des activités pédagogiques. Les cadres d'apprentissage qui permettent l'interaction sociale et qui respectent la diversité encouragent les compétences sociales et une souplesse dans la réflexion. Dans un contexte pédagogique qui favorise l'interaction et la collaboration, chacun trouve l'opportunité d'élargir son point de vue et d'enrichir sa pensée, ce qui lui permettra peut-être d'atteindre un stade de développement supérieur dans les domaines cognitif, social et moral, et d'augmenter son estime de soi. Les relations personnelles de qualité, qui apportent stabilité, confiance et attention peuvent améliorer l'impression d'appartenance, de respect et d'acceptation de soi-même, et créer un climat propice à l'apprentissage.

L'influence familiale, la solidarité entre individus et l'apprentissage de stratégies de motivation personnelle peuvent désamorcer des facteurs qui interfèrent parfois dans l'efficacité de l'apprentissage, tels que des croyances négatives sur ses compétences dans un domaine précis, le stress des examens, les attentes associées au genre, ou la pression liée à une volonté démesurée de bien faire. Un climat positif d'apprentissage aide aussi à créer un contexte favorable à de meilleurs niveaux de réflexion, de ressenti et de comportement. De tels contextes aident les apprenants à se sentir en confiance pour échanger des idées, participer de façon active au processus d'apprentissage, et créer une communauté d'apprentissage.

Le facteur des différences individuelles

1.12. Les différences individuelles dans l'apprentissage

Les apprenants développent leurs capacités et leurs talents personnels de manière propre. Au cours du processus d'apprentissage, les étudiants développent des préférences dans leur approche. Cependant, ces préférences ne les servent pas toujours pour atteindre leurs objectifs. Il est important que les enseignants / formateurs les aident à examiner leurs préférences et à les élargir ou à les modifier, si nécessaire. L'interaction entre les spécificités de chaque apprenant et le contexte créé par l'environnement et le programme est un autre facteur clé qui influence la réussite. Les enseignants / formateurs devraient généralement être attentifs aux spécificités de chacun. Ils devraient aussi varier les méthodes et les outils pédagogiques, afin de s'adapter aux spécificités de chacun et de se rendre compte, pour chaque apprenant, du degré d'acceptation de ses différences.

1.13. Apprentissage et diversité

Les principes de base d'apprentissage, de motivation et de pratique sont communs à tous, mais la langue, l'origine ethnique, les croyances et le statut socioéconomique de chacun peuvent influencer l'apprentissage. Le fait de prêter attention à ces facteurs durant le processus

d'apprentissage permet d'aménager le cadre d'apprentissage et d'utiliser un plus grand nombre d'outils pédagogiques. Lorsque les apprenants se rendent compte qu'on valorise et qu'on respecte leurs différences de capacités, d'origine, de culture et d'expérience, qu'on les intègre aux activités et au contexte d'apprentissage, la motivation et la réussite augmentent. Le rôle des enseignants / formateurs est de tenir compte de ces facteurs dans le programme d'apprentissage, de les respecter et de les valoriser.

1.14. Normes et évaluation

L'évaluation fournit des données importantes tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, tout au long du processus d'apprentissage. L'apprentissage devient efficace lorsque les apprenants doivent atteindre des objectifs adaptés à leur niveau ; ainsi, l'appréciation des points forts et des points faibles de l'apprenant sur le plan cognitif, mais aussi sur l'état de ses connaissances actuelles et de ses compétences, est importante pour choisir les matériaux pédagogiques qui lui permettront d'exploiter ses possibilités de façon optimale. L'évaluation régulière de la compréhension du support pédagogique par l'apprenant peut fournir un feedback précieux pour l'apprenant et pour le professeur en ce qui concerne la progression de l'apprenant. L'évaluation traditionnelle de la progression et des résultats des apprenants fournit certaines informations sur le niveau individuel de chacun et sur le niveau du groupe ; ces données pourront être utilisées pour prendre certaines décisions concernant le programme d'enseignement. L'évaluation des compétences peut constituer une autre source d'information sur le degré de réussite de l'apprentissage. L'auto-évaluation peut aussi affiner le jugement de l'étudiant sur lui-même, augmenter sa motivation et son auto-apprentissage.

2. Principes de l'enseignement axé sur le contenu

- 📌 Etablir des objectifs d'apprentissage, aussi bien dans le domaine de la langue que dans d'autres domaines, dans un contexte propice à la détermination et à la communication.
- 📌 Développer des méthodes d'intégration de la langue et de la matière associée: les caractéristiques et les besoins spécifiques de chaque étudiant doivent être pris en considération.
- 📌 Pour que leur travail soit efficace, les enseignants devront maîtriser les connaissances, les compétences et les concepts dans la langue cible.
- 📌 Créer un environnement de travail qui prenne en compte toutes les origines et cultures des apprenants: on ne peut enseigner une langue sans se confronter au contexte culturel qui lui est associé.

2.1. Vue d'ensemble

L'enseignement axé sur le contenu (EAC) est une méthode d'enseignement des langues étrangères intégrées à une autre matière. Ces dernières années, l'enseignement axé sur le contenu est devenu un moyen reconnu pour développer des capacités linguistiques. Cet enseignement est fortement lié à la pédagogie par les projets, à l'apprentissage par activités, à une approche holistique de la langue, et il est particulièrement populaire dans le secteur de l'enseignement aux adultes.

L'enseignement axé sur le contenu fixe l'objectif du cours sur le thème ou sujet abordé. Pendant les cours, les étudiants se concentrent sur ce qu'ils peuvent apprendre sur un thème précis. Le sujet peut couvrir de nombreux domaines à condition qu'il intéresse les apprenants, du sujet scientifique le plus sérieux à la star de cinéma préférée ou même au fait divers. Les étudiants utilisent la langue cible plutôt que leur langue maternelle pour parfaire leurs connaissances sur le sujet, cette méthode étant considérée comme un outil permettant à la fois d'intégrer des connaissances, et d'améliorer le niveau linguistique des apprenants. Cette manière d'apprendre semble être une façon plus naturelle d'améliorer ses compétences dans la langue cible, et se rapproche davantage de l'apprentissage de notre langue maternelle.

2.2. Contexte de communication

Dans cette approche, la langue étrangère est utilisée comme vecteur d'enseignement d'une matière au programme, comme les mathématiques ou les sciences sociales. Cette méthode attire de plus en plus l'attention, parce qu'elle permet aux instituts de formation d'associer les objectifs du cursus général et du cursus linguistique, la langue étant utilisée comme vecteur d'approfondissement des connaissances et des compétences. "La langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais aussi un outil d'apprentissage transversal dans le cursus général. L'objectif d'intégration passe à la fois par l'apprentissage de la langue et du contenu. L'enseignement axé sur le contenu ne fournit pas simplement des cours de langue étrangère ; il permet d'acquérir aussi toute une éducation" (Mohan, 1986). Cet enseignement des langues axé sur le contenu ne fait pas que compléter le cursus classique, il constitue une part entière du programme de l'institut d'enseignement.

Le succès des programmes qui cherchent à se rapprocher de l'immersion linguistique (où les matières sont enseignées dans la langue cible) a suscité l'intérêt pour l'enseignement axé sur le contenu. Le fait d'adjoindre l'apprentissage d'une autre matière à l'apprentissage de la langue place cette dernière dans un contexte plus large et signifiant, et permet un usage de la langue qui rappelle des situations réelles. L'enseignement axé sur le contenu fait partie d'une approche plus large qui réunit ces différents domaines.

Les acquis de l'étudiant dans la langue et dans la matière adjointe mettent en évidence les bénéfices de l'enseignement axé sur le contenu:

- ☐ Dans l'enseignement axé sur le contenu, les compétences linguistiques de l'étudiant s'accroissent parce que l'accent est mis sur l'échange de messages importants et que l'usage de la langue cible n'est pas vain. La langue employée par les étudiants provient de situations naturelles.
- ☐ Cet enseignement peut rendre l'apprentissage d'une langue plus intéressant et motivant. Les étudiants peuvent utiliser la langue pour atteindre des objectifs réels, ce qui les aide à devenir plus indépendants et confiants.
- ☐ L'enseignement axé sur le contenu (EAC) permet aussi aux étudiants de développer une meilleure connaissance du monde, grâce à l'amélioration et au soutien de leur éducation générale.
- ☐ L'EAC est très populaire auprès des professeurs des cursus universitaires puisqu'il aide les étudiants à développer des compétences précieuses telles que la prise de notes, la synthèse et l'extraction des principales informations d'un texte.

Néanmoins, il existe des difficultés potentielles:

- ☐ Etant donné que l'EAC ne se concentre pas spécifiquement sur l'apprentissage linguistique, certains étudiants peuvent se sentir perdus, ou même avoir l'impression qu'ils ne progressent pas dans le domaine de la langue. Vous pourrez remédier à cela en incluant des exercices de langue, afin d'attirer l'attention sur les caractéristiques de la langue qui apparaissent dans le support de travail et d'expliquer le vocabulaire difficile ou les points de grammaire.
- ☐ L'usage à outrance de la langue maternelle des étudiants à certains moments du cours peut poser problème, surtout dans le cas d'un groupe monolingue. La langue étrangère n'étant pas le seul objectif du cours, les étudiants trouvent plus facile et plus rapide d'utiliser leur langue maternelle. Essayer de faire comprendre votre démarche aux étudiants, en expliquant les avantages de l'emploi de la langue cible.

2.3. Comment structurer le curriculum

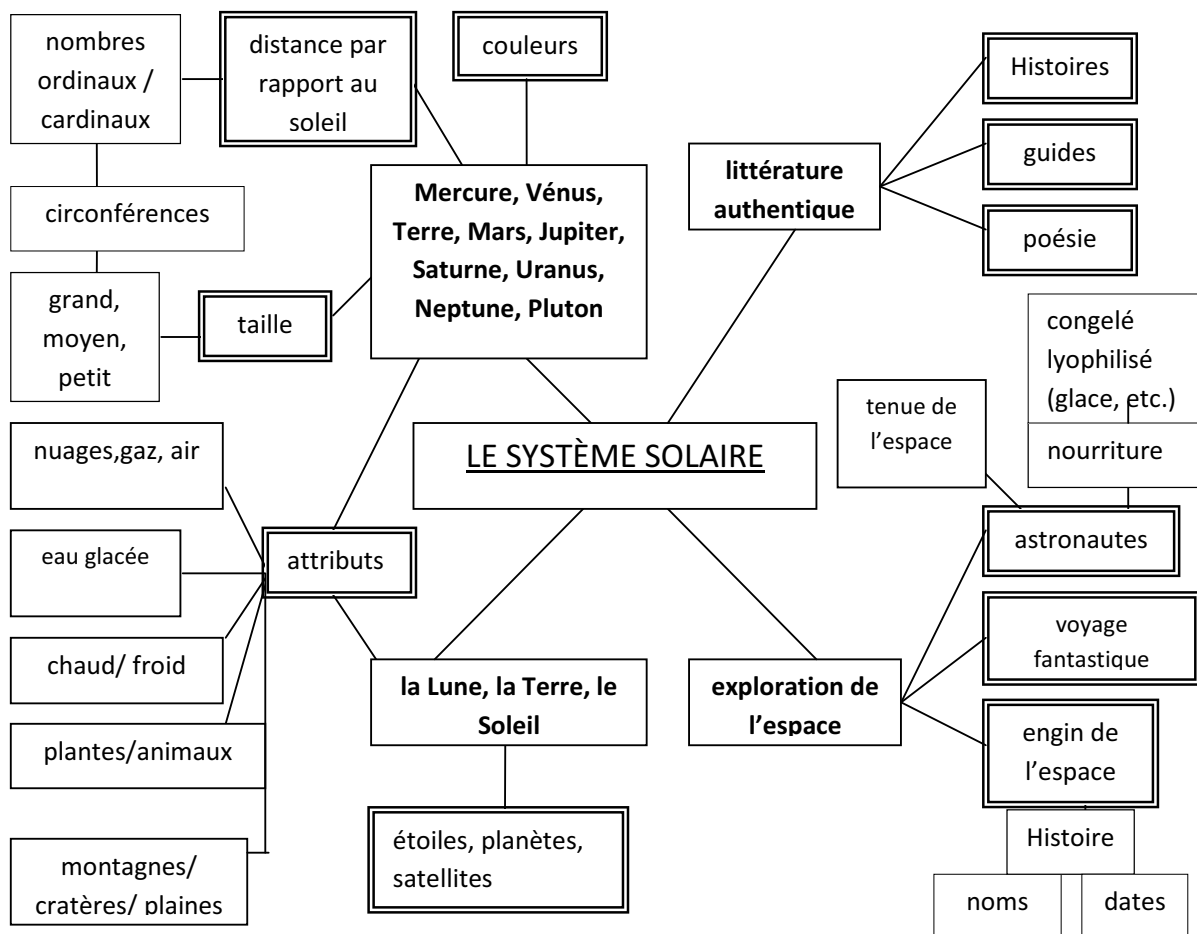
Pesola développe actuellement une idée de programme d'apprentissage d'une langue et d'un contenu reposant sur une unité thématique. Dans son modèle, la langue, le contenu académique et la culture interagissent de manière dynamique et sont au cœur des cours de langue. Elle décrit de façon détaillée un curriculum complet, comprenant (1) un noyau thématique ; (2) des objectifs de résultats en termes de langue, de contenu et de culture ; et (3) des activités, des stratégies d'évaluation, des outils pédagogiques et une certaine disposition de la salle de classe. Ce modèle repose sur des choix qui affectent les trois domaines que sont la langue, le contenu et la culture, et sur le maintien d'un équilibre entre ces trois domaines. Une partie du programme de Pesola apparaît dans l'organigramme exposé ci-dessous. Il montre les nombreux paramètres qui doivent être pris en compte dans le programme pour la réussite de l'apprentissage de la langue et du contenu, ici l'architecture.

Lors de la préparation à l'enseignement intégrant la langue et le contenu, les caractéristiques et les besoins des étudiants doivent être pris en compte. Qui sont les étudiants? Quel est leur niveau général? Quels sont leurs centres d'intérêt? Les recherches concernant l'acquisition d'une langue seconde nous informent de l'importance de certaines stratégies d'enseignement telles que l'emploi de matériel accessible, la prévision de nombreuses activités d'écoute et le fait de fournir aux étudiants de nombreuses opportunités d'utiliser la langue et d'en expérimenter le sens.

2.4 Enseignement axé sur le contenu, ou fondé sur une thématique

L'enseignement fondé sur une thématique peut centrer son programme sur un sujet trouvant son origine dans la salle de classe, dans l'environnement des étudiants ou dans la culture cible. Les activités d'enseignement qui s'attachent aussi bien aux aspects linguistiques qu'au contenu entretiennent un lien, et s'inscrivent dans le cadre d'un cours ou d'une unité thématique. Une approche aussi intégrée, holistique, se fonde sur l'hypothèse selon laquelle les étudiants, lorsqu'ils sont impliqués dans des activités qui font sens, progressent dans la langue, même écrite, aussi naturellement qu'ils ont appris à marcher et à parler.

Pour le travail thématique, les arbres et les champs sémantiques constituent des activités de brainstorming idéales. Un arbre met visuellement en évidence les liens qui existent entre les activités et la langue cible. Caine and Caine (1991) indiquent que le cerveau a besoin de plus d'entraînement et de répétition pour mémoriser des faits et compétences présentés isolément, que des informations reliées entre elles de façon sensée. L'arbre expose le contexte dans lequel l'apprentissage d'une langue seconde est combiné avec l'apprentissage d'un contenu thématique et culturel, dans un processus qui intègre la langue. Les arbres peuvent se présenter sous différentes formes (par exemple forme libre, ou avec un classement par contenu thématique, ou par intelligences multiples). L'arbre et le schéma ci-dessous présentent des exemples de programmes thématiques ou axés sur le contenu.



2.5. Le point de vue de l'enseignant

Les professeurs qui pratiquent l'enseignement axé sur le contenu peuvent être les spécialistes d'une matière qui passent par une langue étrangère pour enseigner cette matière, ou bien les spécialistes d'une langue étrangère qui enseignent cette langue à travers une autre matière. Afin d'être efficaces dans leur enseignement, ils auront besoin de maîtriser les connaissances, les compétences et les concepts enseignés dans la langue cible. Tous les enseignants pratiquant l'enseignement axé sur le contenu ont des besoins professionnels similaires, mais le niveau de connaissances ou de compétences requis peut varier en fonction de leur mission. Pour réussir leur enseignement, il est bon que les formateurs maîtrisent les domaines suivants.

“Connaissance du contenu:”

Il semble évident qu'un professeur qui ne connaît pas son sujet aura des difficultés à l'enseigner. Alors que les spécialistes de la matière enseignée auront les connaissances nécessaires, les spécialistes de la langue pourront se retrouver face à une gageure. Certains spécialistes de la langue ne se sentent pas à l'aise pour enseigner un contenu dans lequel ils ont parfois eux-mêmes rencontré des difficultés.

“Stratégies pédagogiques pour l'enseignement du contenu.”

Il existe des stratégies qui rendent plus efficace l'enseignement du contenu. Certains spécialistes de la matière en question, surtout ceux qui travaillent dans l'enseignement supérieur, n'ont reçu aucune formation pédagogique. Puisque l'apprentissage d'une matière à travers une langue étrangère peut causer des difficultés aux étudiants, il est essentiel que les enseignants (qu'ils soient spécialistes de la langue cible ou de la matière associée) connaissent toute une série de stratégies pédagogiques, afin de proposer aux étudiants des chemins multiples pour apprendre de manière significative et compréhensible. Pour bien faire, les spécialistes de la langue auront plus particulièrement besoin de se former et d'apprendre les stratégies pédagogiques adaptées à la matière enseignée.

“Comprendre les processus d'apprentissage d'une langue:”

Les enseignants spécialistes du contenu gagneront à comprendre les mécanismes liés à l'apprentissage d'une langue. Ils choisiront plus facilement des séquences d'apprentissage efficaces s'ils comprennent comment on développe sa connaissance d'une langue dans un cadre pédagogique.

“Sélectionner et développer des matériaux pédagogiques:”

Lorsque des étudiants apprennent une matière à travers une nouvelle langue, ils ont besoin de matériaux pédagogiques variés. Les ressources existantes, sur papier ou virtuelles, conçues pour l'apprentissage dans la langue maternelle, auront peut-être besoin d'être modifiées ou adaptées. Il est possible que les professeurs aient aussi à développer leur propre matériau de travail. Les critères de sélection et de développement de matériaux pédagogiques devront inclure un langage accessible, une présentation des textes facilitant la compréhension (comportant par exemple des titres et des sous-titres), des supports non écrits (illustrations, graphiques et diagrammes), et un niveau de connaissances culturelles adapté.

“Comprendre les principes d'évaluation:”

Les enseignants devront comprendre les principes qui régissent l'évaluation dans l'enseignement intégrant plusieurs matières. La connaissance de divers modes d'évaluation et du contexte dans lequel chacun d'entre eux démontre les progrès de l'étudiant sera d'une grande aide pour l'enseignant. Il est possible qu'il soit nécessaire d'intégrer la langue au contenu dans l'évaluation, en sus des évaluations séparées de la langue et du contenu.

2.6. Contenu culturel

On ne peut enseigner une langue sans se confronter à la culture qui lui est associée. La politique européenne d'enseignement des langues, avec son document principal "Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer" intègre l'approche mentionnée plus haut et insiste sur l'importance de la "conscience interculturelle" et des "compétences interculturelles", incluant ainsi la "dimension interculturelle" dans les objectifs concernant l'enseignement des langues ou le curriculum (Conseil de l'Europe, 2001).

Trois catégories affectent le contenu culturel présent dans l'apprentissage des langues: les produits, les idées et les comportements (Robinson, 1985:18).

- ☐ La catégorie des produits englobe la littérature et les grandes réalisations de la culture cible, le folklore, l'art, la musique et les artefacts
- ☐ La deuxième catégorie, celle des idées, comprend les valeurs chères à une culture, des croyances et des attitudes qui sont tellement bien ancrées dans la culture qu'elles ne sont jamais remises en question
- ☐ La troisième catégorie qui influe sur le contenu culturel de l'apprentissage d'une langue étrangère est celle des "comportements culturels" (Tomalin et Stempleski 1996:7). Elle étudie la culture comme un système structuré de schémas comportementaux

Les étudiants en FLE (Français Langue Etrangère) ont besoin d'apprendre comment les habitants de pays francophones répondent ou agissent dans les situations du quotidien, afin de connaître leur style de vie. Inutile de préciser que les matériaux utilisés pour ce type de contenu culturel doivent être authentiques afin de permettre aux étudiants en FLE de comparer facilement des données concernant le style de vie et les schémas de la culture cible, avec celles de leur culture d'origine.

Les expériences des étudiants faciliteront très certainement l'apprentissage de ces schémas. En stimulant leur intérêt pour la culture, on prépare mieux les étudiants à communiquer avec des locuteurs natifs et à gérer des situations de la vie réelle qu'ils pourraient rencontrer dans des pays francophones, ce qui est idéal pour eux.

2.7. Etude de cas

Organisation d'une unité de cours axée sur le contenu architecture, d'après le système d'organisation des cours « Unit Plan Inventory »

Langage à utiliser:	Décrire, donner une information, demander une information.
Thème:	Architecture, géographie, saisons, météo.
Culture:	Les portes et fenêtres du pays de la langue cible et celles de la ville de résidence des étudiants.
Vocabulaire:	Les couleurs, les formes, les tailles, les matériaux (bois, pierre), les détails architecturaux (fer forgé, balcon, ornements), termes géographique et météorologiques (neige, pluie, soleil, nuages)

Structures grammaticales:

- ☐ Verbes à l'impératif – ouvre, ferme, touche, indique.
- ☐ Verbes au présent – être, voir, penser, peindre.

Matériel essentiel:

- 📎 Photographies représentant les portes et fenêtres, les balises et les saisons dans le pays d'origine et dans le pays de la langue cible.
- 📎 Papier, règle, mètre mesureur, peinture, feutres.
- 📎 Carte du pays cible.

Activités:

- 📎 Présenter le nouveau vocabulaire dans le cadre d'une séquence de Réponse Physique Totale (TPR), avec des photos des portes et fenêtres de la salle de classe.
- 📎 Classer les photos dans les catégories portes/fenêtres, pays de la langue cible/ville de résidence, ou selon la taille, la forme, le matériau, la couleur.
- 📎 Par groupes de deux, estimer puis mesurer la taille des portes et des fenêtres de la salle de classe.
- 📎 Utiliser la méthode TPR pour les cartes géographiques, les saisons et la météo correspondant au pays de la langue cible et de la ville de résidence.
- 📎 Par petits groupes, peindre une représentation de la fenêtre, avec une vue soit sur le pays de la langue cible, soit sur la ville de résidence.
- 📎 Décrire une fenêtre, à l'écrit ou à l'oral.
- 📎 Exposer les différentes représentations de fenêtres dans la salle de classe, demander à chaque étudiant de choisir celle qu'il préfère et d'expliquer pourquoi, par écrit.

Evaluation:

- 📎 Evaluation de la compréhension de l'étudiant à travers sa participation.
- 📎 Evaluation de l'exactitude des remarques et de la prononciation de l'étudiant à travers sa participation.

Evaluation de la participation, utilisation de la langue cible

- 📎 Précision dans l'emploi de la langue.
- 📎 Vérification de la présence de la totalité des éléments, présentation et participation au projet de groupe.
- 📎 Evaluation du paragraphe écrit, pour l'exactitude et la compréhension.
- 📎 Evaluation de l'écrit pour la cohérence, l'intérêt et l'exactitude.

D'après une unité de cours préparée par Pam Morgan, Renbrook School, West Hartford, CT.

2.8. Conclusion

Si l'EAC peut sembler difficile et exigeant, à la fois pour le professeur et pour les étudiants, il peut également être très stimulant et gratifiant. Vous pourrez adopter les méthodes EAC dans la mesure de la motivation de vos étudiants et de l'institution dans laquelle vous travaillez, et en fonction de la disponibilité de ressources de travail dans votre environnement. Les méthodes EAC introduites dans les cours de langue étrangère peuvent créer un contexte qui donne du sens à l'apprentissage de la langue, tout en constituant un vecteur de renforcement des connaissances traditionnelles. L'enseignement axé sur le contenu est généralement divertissant et utile à la fois pour le professeur et les étudiants. Même si le temps passé à penser et créer des matériaux de travail est plus long dans l'EAC, les résultats montrent que le jeu en vaut la chandelle.

3. Principes d'enseignement et d'apprentissage social

“Les étudiants qui ont bénéficié d'un apprentissage coopératif de 12 à 20 ans, avec d'autres étudiants de capacité, d'origine, de sexe, etc., différents, sont plus aptes à construire de bonnes relations interdépendantes que les étudiants qui ont appris de manière compétitive et individualiste” (Johnson & Johnson 1994).

Aujourd'hui, dans le monde du travail, le partage des connaissances dans des groupes de travail, la capacité à résoudre des problèmes, à créer des connaissances nouvelles et à apprendre d'autrui, sont des compétences clé. Les offres éducatives devraient donc songer à inclure l'apprentissage dans un contexte social. Néanmoins, l'orientation sociale de l'enseignement ne se limite pas à former des groupes de travail, ni même à savoir que le développement des connaissances peut se faire sans intention d'apprendre ; elle devrait se structurer autour de la possibilité d'apprendre ensemble, les uns des autres aussi bien qu'individuellement. Dans tous les cas, il existe plusieurs théories sur la gestion de l'apprentissage dans un environnement social.

3.1. Théories sur l'apprentissage dans un contexte social

Comme souvent, plusieurs théories considèrent les domaines comportementaux et cognitifs comme des éléments fondamentaux pour l'apprentissage dans un contexte social. Les deux les plus importantes sont la théorie de l'apprentissage social et la théorie du développement social.

La théorie du développement social affirme que la cognition et la conscience sont des produits du comportement social, et que l'interaction sociale précède le développement (Lev Vygotsky¹⁹). La théorie de l'apprentissage social – dérivée de celle de Cornell Montgomery – prétend que le comportement humain se fonde sur une interaction réciproque continue entre les niveaux cognitif, comportemental et environnemental. Le comportement est ainsi influencé par des facteurs psychologiques et sociaux (Bandura, 1977).

Böttger et al. (n.d.) identifient deux systèmes cognitifs distincts dans les interactions sociales: celui de l'individu et celui du groupe. Ils distinguent trois approches différentes sur l'axe séparant les systèmes cognitifs de l'individu et du groupe: les approches socioconstructiviste, socio-culturelle et celle de la cognition partagée.

La théorie socio-constructiviste relève du développement individuel fondé sur l'interaction sociale ; deux systèmes cognitifs en contact communiquent, et chacun interprète des données essentielles à son développement. Ainsi, en fonction du degré de développement, des interactions sociales spécifiques donneront lieu à un développement plus poussé. Dans les interactions de groupe, les niveaux individuel et social se mettent en relation.

L'approche socio-culturelle voit une relation entre l'interaction sociale et le développement cognitif individuel. A travers les interactions sociales, les individus développent leur système cognitif. Cependant, l'approche socio-culturelle reconnaît un développement à deux niveaux, social et individuel. D'une personne à une autre, la communication permet d'interagir (niveau interpsychologique). Au sein de chaque individu, elle peut provoquer une réflexion (niveau intrapsychologique). Ainsi, il y a des échanges entre les interactions extérieures et intérieures.

La troisième approche est celle de la cognition partagée, qui considère l'environnement comme faisant partie des activités cognitives: elle observe plusieurs systèmes cognitifs individuels et les considère comme un tout. Grâce à l'interaction / la communication, le système cognitif de chaque membre d'un groupe peut se développer, ce qui permet au système cognitif du groupe de se développer.

¹⁹ <http://tip.psychology.org/vygotsky.html>

Cela signifie qu'un groupe peut acquérir des connaissances en se fondant sur l'individu ou en faisant des recherches collectives (Probst, Raub & Romhardt, 1999). Quelles que soient la nature des connaissances et la manière de les acquérir, les cadres d'apprentissage social ont un point commun: la répartition des interactions en plusieurs phases.

3.2. Différentes phases de l'interaction sociale

Lorsque des gens se réunissent en équipe, on peut identifier plusieurs processus sociaux ; ils forment des phases spécifiques plus ou moins faciles à identifier selon les cas. Quatre phases principales peuvent survenir dans un univers d'apprentissage social. L'aptitude à les distinguer et le fait d'en connaître les différentes caractéristiques peuvent aider à la création d'un environnement très favorable pour les apprenants. La description qui suit montre le panel de rôles que peut endosser le formateur / enseignant / tuteur dans un tel cadre d'enseignement – certains peuvent être importants dans toutes les phases. Les rôles suivants sont parmi les plus caractéristiques.

Au début, dans un système de groupe, on identifie toujours une phase au cours de laquelle les gens cherchent leurs repères ; ils apprennent à (mieux) se connaître et trouvent (ou obtiennent) leur place dans le groupe. La curiosité et l'anxiété peuvent jouer un rôle important ; leur influence dépend très certainement du vécu de chacun en présence d'environnements nouveaux ou confronté à de nouveaux défis ou rencontres. Durant cette phase, le formateur / tuteur a la tâche essentielle de facilitateur: il / elle doit créer un climat agréable, d'acceptation et de respect ; expliquer les tâches, les procédures et les règles, puis inviter tous les membres du groupe à être ouverts et à commencer à apprendre et travailler ensemble.

La phase suivante sera principalement consacrée à lancer les premières interactions sur le thème central de la séquence de groupe ; les membres du groupe interagissent en discutant, par exemple sur des idées, des opinions et des points de vue. Dans cette phase, le formateur / tuteur agit principalement comme modérateur et / ou médiateur: il / elle devra jouer le rôle de médiateur en cas de conflit, mener la discussion et encourager la participation des membres silencieux. Il / elle devra soutenir les membres qui rejoignent le groupe en cours de route.

Dans la troisième phase, les membres du groupe se sentent de plus en plus à l'aise, ils interagissent et mettent en œuvre un comportement social visant à résoudre un problème, écrire un rapport de groupe ou participer à des activités similaires.

Durant cette phase, le formateur / tuteur est d'abord un promoteur: il / elle doit encourager les interactions en fonction de la structure du groupe, des tâches et des caractéristiques individuelles des apprenants. Tout peut se dérouler de diverses façons: les interactions peuvent être planifiées et fixées à l'avance, ou ouvertes, formelles ou informelles.

A la fin de la séance, les membres du groupe sont occupés à terminer leur travail ensemble, et sur le point de reprendre d'autres activités. A ce stade, les apprenants commencent à revenir à leur routine. Dans cette phase, le formateur / tuteur peut avoir un rôle de favorisation: sa fonction sera essentiellement de permettre un travail de réflexion personnelle et d'encourager le transfert de ce qui a été appris en groupe à la vie quotidienne.

3.3. Méthodes /stratégiques pédagogiques pour l'apprentissage social

Pour décrire un environnement d'apprentissage dans lequel les étudiants travaillent en groupe et cherchent ensemble à comprendre, donner du sens ou trouver une solution, on emploie fréquemment le terme générique d'apprentissage collaboratif. Cet apprentissage peut inclure des projets de groupe, des activités d'écriture collaborative, de résolution de problèmes en groupe, des débats, du travail d'équipe et autres. Il s'agit de méthodes d'apprentissage / d'enseignement où les étudiants se réunissent pour explorer une question intéressante ou gérer un problème, ou forment des groupes de discussion autour d'un thème ou d'un devoir

commun. Quoi qu'il en soit, ces activités sont étroitement liées à la notion d' 'apprentissage coopératif'. Dans ce type d'apprentissage, les étudiants travaillent ensemble sur une activité structurée et on évalue aussi bien le travail individuel que le travail du groupe dans son ensemble. On peut donc affirmer que, dans l'apprentissage collaboratif, les participants travaillent ensemble pour atteindre un objectif individuel, alors que dans l'apprentissage coopératif, ils travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun.

La plupart des méthodes d'apprentissage collaboratif / coopératif peuvent s'appliquer à toute une gamme de matières, avec des groupes cible et des scénarios d'apprentissage divers. En général ces méthodes sont adaptées en fonction du degré d'autonomie et de responsabilité des participants, et du type d'évaluation. Outre ces paramètres, certains scénarios d'apprentissage s'appliquent mieux à des petits groupes, d'autres, à des groupes plus larges. Dans tous les cas, ils se fondent sur des concepts tels que l'apprentissage par observation, imitation et émulation. Voici quelques uns des scénarios les plus fréquents:

L'entraide à deux et l'apprentissage mutuel – deux apprenants cherchent à partager des idées ou résoudre un problème, par exemple. Dans un groupe aussi réduit, chaque participant doit prendre la responsabilité de parler, d'écouter et de donner / obtenir un feedback. Cette méthode pourrait être choisie pour un apprentissage mutuel dans lequel un des apprenants commence à lire et à résumer / expliquer un texte, puis à le commenter avec son partenaire, qui se mettra ensuite lui-même à lire et à résumer / expliquer le paragraphe suivant.

Groupes "puzzle" – ils offrent la possibilité de discuter et d'explorer un thème, puis, en se joignant à un autre groupe, ils prennent le rôle d'enseignants auprès de leurs pairs. Les apprenants seront tantôt « débutants », tantôt « experts ».

Discussion en demi-groupe – le groupe d'apprenants est divisé en deux sous-groupes pour discuter et débattre d'un sujet important. Plus l'effectif du groupe est nombreux, moins il y a de chances que chaque individu puisse s'engager de façon active car la coordination devient essentielle.

Groupes formés de trois ou quatre personnes choisies au hasard – il est parfois préférable de diviser les larges effectifs en petits groupes de trois ou quatre pour débattre d'un sujet important. Ainsi, tout le monde peut prendre part activement à la conversation et élaborer ses propres réponses.

Grouperment par centre d'intérêt – les apprenants ayant des centres d'intérêt communs ou similaires font équipe (dans certains cas, il peut être bénéfique de mélanger les centres d'intérêt, avec des participants d'origine, de culture, de religion et / ou d'âge variés).

Table ronde menée par les participants – des petits groupes de cinq à sept personnes discutent en table ronde. Cela peut être très constructif: en cas de divergence d'opinion, il s'agira de trouver des consensus.

Groupes d'étudiants visant l'atteinte d'objectifs – suite à la présentation de la thématique principale, de petits groupes effectuent quelques exercices, puis un quiz. Dans ce quiz, chaque participant collecte des points pour l'évaluation de son équipe. La réflexion individuelle demandée ensuite sera aussi évaluée.

Les nouvelles technologies ont apporté une dimension nouvelle à l'apprentissage collaboratif et coopératif, ces dernières années. On peut différencier l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO) et le travail coopératif assisté par ordinateur. Dans les deux cas de figure – le premier évoquant l'apprentissage, le second, le travail – les nouvelles technologies aident à soutenir, à contrôler et / ou à superviser les interactions du groupe, à effectuer certaines tâches ou à jouer certains rôles, et à transférer ou stocker de (nouvelles) données. Ainsi, ces outils peuvent contribuer à une meilleure efficacité de l'apprentissage dans un contexte social.

Le travail entre pairs ou en groupe et les discussions peuvent être très utiles dans la diffusion et la transmission de connaissances entre étudiants, afin que l'apprentissage aille au-delà de l'apprentissage individuel. Des activités comme celles décrites plus haut peuvent aussi être bénéfiques pour expérimenter ou synthétiser une idée, et pour comprendre ce qu'on est en train d'apprendre (Reznitskaya, Anderson & Kuo, 2007; Corden, 2001; Nystrand, 1996; Reznitskaya, Anderson & Kuo, 2007; Weber, Maher, Powell & Lee, 2008 and Corden, 2001; Matsumara, Slater & Crosson, 2008). L'apprentissage dans un contexte social présente donc des avantages spécifiques pour les étudiants ; de façon générale, ceux-ci se situent au niveau cognitif, émotionnel, motivationnel et social. Quelques uns des principaux avantages de l'apprentissage dans un contexte social seront énumérés dans la section suivante.

3.4. Avantages de l'apprentissage en groupe dans un environnement collaboratif

Diversité et compétences interculturelles

L'apprentissage en groupe peut réunir des apprenants d'origines sociale, culturelle et / ou religieuse différentes. Leur travail d'équipe et leur implication dans des conversations de groupe peuvent faire émerger une multitude de points de vue, aider à la prise de conscience et à la tolérance, et / ou éviter des malentendus interculturels. Ils apprennent de nouvelles idées et bénéficient des connaissances, aptitudes et compétences d'autrui.

Développement interpersonnel

En interagissant avec d'autres personnes, les étudiants apprennent à construire de façon structurée leurs relations avec leurs pairs, avec d'autres étudiants et avec des professeurs / formateurs. Les apprenants migrants peuvent s'intégrer à une équipe, participer aux discussions et à la résolution des problèmes, et apprendre à connaître les comportements sociaux de leur "nouveau" pays de résidence.

Développement intra psychologique

Par la communication et l'échange d'informations, par la présentation, la discussion et la résolution de problèmes en groupe, les apprenants peuvent réfléchir sur plusieurs points de vue et vérifier certaines connaissances, ou bien les rectifier ou les modifier et les fixer dans leur mémoire. Ils parviendront peut-être à créer une cognition plus complète qu'elle ne l'aurait été sans interactions sociales.

Développement de compétences sociales

Le fait de discuter peut permettre de mieux comprendre d'autres points de vue et de mieux défendre les siens propres, d'affûter son esprit critique et de s'appropriier un point de vue sur questions semblables. Dans certains cas, ceci peut être un effet secondaire qui se produit en parallèle à l'apprentissage du domaine principal.

Facteurs de motivation

Un autre avantage de l'apprentissage en groupe est que les étudiants pourraient être plus motivés – ou plus longtemps – que dans l'apprentissage individuel.

Des possibilités de feedback variées

Outre le feedback du tuteur / formateur / enseignant, les apprenants ont un retour supplémentaire sur leurs idées et réactions de la part des autres membres du groupe, grâce à l'interaction entre apprenants. Ils peuvent organiser une réflexion personnelle à partir de ce feedback externe.

Résoudre des problèmes difficiles

Une réflexion d'ensemble du groupe peut aider à résoudre des problèmes auxquels l'individu seul ne trouve pas de solution. Dans la vraie vie, plusieurs membres d'un même groupe ont souvent des compétences, aptitudes et connaissances qui diffèrent légèrement. En formant un groupe, ces individus peuvent contribuer à résoudre un problème grâce aux capacités cognitives qui leur sont propres.

Inconvénients possibles

Néanmoins, les interactions sociales peuvent avoir des inconvénients que l'enseignant / formateur / tuteur devrait prendre en considération, s'appliquant plus particulièrement à de nombreux apprenants migrants, qui ont besoin de trouver leurs repères dans une nouvelle culture / société. Voici quelques exemples d'inconvénients possibles:

Prendre ses responsabilités dans l'apprentissage: Le fait de devoir assumer des responsabilités dans l'apprentissage d'autrui peut créer du stress chez certains apprenants inexpérimentés ou qui manquent d'estime de soi.

Les rôles à l'intérieur d'un groupe: L'attribution de rôles peut créer des conflits à l'intérieur du groupe, notamment en présence de plusieurs "fortes personnalités".

Influence du milieu social: Quelle que soit l'interaction sociale, les gens seront influencés par leur contexte social "d'origine", et la communication au sein d'un groupe sera influencée par les comportements sociaux. Cela peut aussi avoir les effets néfastes suivants:

- ☐ **Renforcement des stéréotypes:** le groupe d'apprenants pourrait devenir un microcosme aux perspectives "traditionnelles".
- ☐ **Niveau de réflexion inférieur:** dans des groupes à effectifs importants, on n'a parfois le temps d'aborder un sujet que de façon rudimentaire, négligeant ainsi des niveaux de pensée plus élevés.

Les conditions nécessaires à l'apprentissage mutuel, présentées par Johnson & Johnson (1994), comprennent une interdépendance positive, des interactions directes, des responsabilités individuelles, des compétences sociales et l'évaluation du travail – vous trouverez ci-dessous quelques éléments favorisant la réussite, dans la liste de recommandations destinées à tout professeur / tuteur / formateur employant des méthodes d'apprentissage dans un contexte social.

3.5. Recommandations pédagogiques pour l'apprentissage social

Les enseignants / formateurs / tuteurs FLAM utilisant ce type d'enseignement devraient:

- ☐ introduire le cours en présentant de façon claire le déroulement de l'activité, les responsabilités de chaque participant et les objectifs d'apprentissage (réalistes, accessibles et mesurables),
- ☐ exiger l'excellence de la part de tous les apprenants ; faites-leur savoir que vous croyez en eux et que vous attachez la même importance aux interventions de tout le monde,
- ☐ proposer des conseils tout au long du processus d'apprentissage et évaluer le travail en fournissant un feedback détaillé,
- ☐ le cas échéant, montrer aux apprenants comment résoudre un conflit, et comment l'éviter à l'avenir,
- ☐ aider les apprenants à évaluer régulièrement leurs progrès,
- ☐ enfin, chose importante, promouvoir l'humour.

Etant donné que les migrants, plus particulièrement les femmes, manquent souvent de réseaux sociaux et ont pour seule référence leur famille, l'aspect social est fondamental dans

l'éducation et l'assistance qu'ils peuvent recevoir. Cela est d'autant plus important que de nombreux apprenants migrants manquent de confiance et d'estime de soi. La mise en pratique de principes d'un enseignement à vocation sociale devrait encourager chaque apprenant migrant à contribuer à l'enrichissement des cours par ses origines et sa personnalité, à gagner en confiance en soi, et à participer à la réussite de son groupe. Dans un climat de compréhension et de soutien réciproques, les apprenants migrants ont la possibilité de coopérer, et donc, d'apprendre les uns des autres.

Le principe de l'apprentissage social suppose essentiellement un apprentissage par observation, imitation et émulation d'autrui. Dans la préparation de leurs cours, les formateurs devraient donc tenir compte de la façon dont les étudiants pourraient acquérir des connaissances et des compétences les uns des autres. Le travail en groupe est l'une des meilleures façons d'apprendre ensemble. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il existe deux méthodes d'apprentissage en groupe: l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif, qui poursuivent des objectifs distincts. Il appartient au formateur de choisir celui qui convient le mieux à l'objectif d'apprentissage. L'approche de l'enseignement collaborative, centrée sur l'apprenant et à stratégies multiples est fondamentale dans l'éducation multiculturelle.

Les principes de l'apprentissage social visent à créer un climat d'apprentissage agréable pour échanger des connaissances. Les sessions devraient ressembler davantage à un "événement social" qu'à un simple transfert de connaissances. La mise en pratique de principes de l'apprentissage social devrait encourager chaque apprenant migrant à contribuer à l'enrichissement des cours par ses origines et sa personnalité, à gagner en confiance en soi, et à participer à la réussite de son groupe. Dans un climat de compréhension et de soutien réciproques, les apprenants migrants ont la possibilité de coopérer, et donc, d'apprendre les uns des autres. De telles méthodes se révèlent particulièrement importantes pour les personnes complexées, qui sont souvent trop timides pour s'adresser directement à l'enseignant / formateur. Les enseignants / formateurs peuvent tenter d'améliorer l'estime de soi de ces apprenants en employant des principes de l'apprentissage social.

4. Bibliographie

- Antoni, C., D. Bach u. a. (2001), *Activité de groupe. Konzepte-Werkzeuge-Praxismodelle*, Düsseldorf.
- Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barr, R. B., & Tagg. J. (1995), From teaching to learning. *Change*, 27(6), 13-25.
- Boggs, G. R. (1996), The learning paradigm. *Community College Journal*, 66(3), 29-27.
- Böttger Katharina, Großmann Susanne, Mietk Diana, Piontkowsky Dagmar, Schönebaum Jan, Schukowski Britta, Steffens Christiane & Wischnewski Katrin (n.d.), *Kooperatives Lernen*.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991), *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Center for Psychology in Schools and Education, APA Education Directorate, <http://www.apa.org/ed/schools/index.aspx>
- Corden, R.E. (2001), Group discussion and the importance of a shared perspective: Learning from collaborative research. *Qualitative Research*, 1(3), 347-367.
- Council of Europe (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, K. P. (2000), *Cross paper #4: Collaborative learning 101*. Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College.

- Driscoll, M. P. (1994), *Psychology of Learning for Instruction*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Friedrich, H.F. & Ballstaedt, S-P. (1995), *Strategien für das Lernen mit Medien*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF).
- Gardner, H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Genesee, F. (1994), *Integrating language and content: Lessons from immersion* (Educational Practice Report No. 11). Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gilbert, Susan (2004), *Typisch Mädchen! Typisch Junge! - Praxis für den Erziehungsalltag*, dtv, München.
- Johnson, Roger T; Johnson, David (1994), *An overview of cooperative learning*. <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>
- Konopka, Gisela (1968), *Soziale Activité de groupe - ein helfender Prozeß*, Weinheim, Beltz-Verlag.
- Matsumura, L.C., Slater, S.C., & Crosson, A. (2008), *Classroom climate, rigorous instruction and curriculum and students' interactions in urban middle schools*. *The Elementary School Journal*, 108(4), 294-312.
- Mohan, B. (1986), *Language and content*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Nystrand, M. (1996), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Pesola, C. A. (in progress), *Background, design and evaluation of a conceptual framework for FLES curriculum*. Ph.D. Dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Probst, Raub & Romhardt (1999), *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Resource optimal nutzen*. Frankfurt am Main: FAZ, Wiesbaden.
- Reznitskaya, A., Anderson, R.C., & Kuo, L. (2007), *Teaching and learning argumentation*, *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472.
- Robinson, G. L. N. (1985), *Cross-cultural Understanding*. New York: Prentice Hall.
- Stangl-Taller (2010), *Lernen in Gruppen*. <http://www.stangl-taller.at/>
- Tomalin, B. & S. Stempleski (1996), *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Weber, K., Maher, C., Powell, A., & Lee, H.S. (2008), "Learning opportunities from group discussions: Warrants become the objects of debate". *Educational Studies in Mathematics*, 68 (3), 247-261.

5 Etudes de cas

Etude de cas 1

Département municipal de Vienne 17 - Projet Intégration et Diversité «Coaching de démarrage»

MA 17 - Integrations- et Diversitätsangelegenheiten 1200 Wien, Dresdnerstraße 93, 5. Stock, Zimmer 5.54 et 5.63 [http:// www.startwien.at/ma17.php?fr](http://www.startwien.at/ma17.php?fr); <http://www.startwien.at/>

Philosophie/ordre de mission /objectifs

Le «Coaching de démarrage» est un service proposé par le département municipal MA17, (« Intégration et gestion de diversité ») mis en place pour aider les nouveaux arrivants à mieux se repérer à Vienne. Dans le « passeport de formation » distribué à tous les participants du projet, on note tous les stages, toutes les formations auxquels le migrant a assisté: cela lui permet de démontrer ses acquis linguistiques, les diplômes qu'il a obtenus, son niveau d'études, les formations qu'il a suivies. Le « passeport » est censé permettre aux partenaires du projet de voir très rapidement les formations et stages que le migrant a déjà suivis et donc ce qu'ils peuvent lui proposer par la suite. (Passeport de formation: voir page d'accueil « Start Wien »). Ce service a par ailleurs comme objectif d'aider la ville de Vienne à évaluer l'intégration.

(<http://andreasreisenberger.viennablog.at/2008/11/05/bildungspass-statt-fremdenhass>).

1. Historique, contexte et structure générale

La ville de Vienne propose le nouveau dispositif d'orientation « Coaching de démarrage », aux primo arrivants depuis novembre 2008. Ce service gratuit comporte trois volets: le «coaching de démarrage», le passeport de formation, et le module d'information. Le volet « Coaching de démarrage » commence à prendre effet tout de suite après le rendez-vous du migrant avec le département municipal MA 35, c'est-à-dire dès réception de l' « autorisation initiale d'établissement » (permis de séjour).

2. Groupes cibles et contenu du service

Le « coaching de démarrage » cible tout migrant qui a reçu son premier permis de séjour en Autriche à partir du 1er octobre 2008. Le personnel de MA17 propose un service de conseils dans les 15 langues les plus répandues parmi les migrants ; ces conseils portent sur l'accord d'intégration ainsi que sur tout autre sujet lié à l'immigration.

Lors du premier rendez-vous dans le cadre du « coaching de démarrage », des premiers conseils d'orientation sont proposés au nouvel arrivant. On clarifie son statut en tant que migrant, on étudie ses perspectives, et on décide des premières démarches à suivre. Le migrant recevra également le « passeport de formation de Vienne », qui lui donnera des informations sur les formations de langue, les réunions d'information et autres événements, ainsi que les coordonnées des services d'aide et d'accompagnement. Toute participation à un stage ou une formation sera documentée dans le livret, qui contient également des « bons » d'une valeur de €300 offerts par la ville de Vienne, à utiliser pour les cours d'allemand d'intégration. Cependant, avant de pouvoir utiliser les bons pour ces cours, les migrants doivent assister à un des modules/réunions d'information suivants: « Orientation professionnelle pour primo arrivants » ; « Equivalence des diplômes étrangers » ; « Questions de résidence », « Comprendre les Viennois » ; « Le système de santé en Autriche », « L'école et le système d'éducation en Autriche » ; « Vivre à Vienne » ; « Ma langue, nos langues – apprendre l'allemand ». Ces modules sont proposés dans les langues des migrants et l'enseignement est assuré par des personnes d'origine étrangère. Après avoir participé à une de ces réunions, le migrant se verra tamponner son carnet de bons et son passeport de formation. C'est à partir de ce moment-là qu'il ou elle pourra utiliser ses bons pour les cours d'intégration. (MA 17, Start Wien page d'accueil).

3. Accès

Le service MA 17 coopère avec MA 35, l'autorité d'immigration autrichienne. De cette façon, toute personne à qui on remet un premier permis de séjour, est automatiquement aiguillée vers le dispositif "Coaching de démarrage" pour un premier rendez-vous. Cependant, les modules / réunions d'information sont ouverts à toute personne intéressée et pas uniquement aux titulaires du passeport de formation.

On essaie d'attirer les migrants en leur offrant un accompagnement gratuit et les bons de € 300 pour payer les cours d'intégration. D'ailleurs, pour les conseils, l'accompagnement et les modules d'information, on a le choix entre 15 langues différentes, ce qui rassure les étrangers qui ne parlent pas encore allemand, leur permettant de mieux tirer profit du service.

4. Le travail en réseau

Le service « Coaching de démarrage » collabore étroitement avec un certain nombre d'instituts de formation, avec les services d'orientation professionnelle, les réseaux de migrants et d'autres organisations. Il représente ainsi l'interface entre les migrants et les différentes institutions qui s'occupent d'eux. En ce qui concerne les instituts d'éducation et de formation, on met l'accent sur l'acquisition de la langue allemande afin de remplir les conditions de l'accord d'intégration. Ces formations en langue sont proposées par de nombreuses écoles de langues, organismes d'aide aux migrants et centres de formation d'adultes. La page d'accueil de « Démarrer le coaching » (<http://www.startwien.at/ma17.php?fr>) donne accès à une base de données de toutes les formations d'intégration disponibles.

En ce qui concerne l'activité professionnelle, le "Coaching de démarrage" propose un module d'orientation professionnelle, organisé par « waff », fonds pour le promotion des salariés de Vienne. Cet organisme promeut une politique active du marché du travail et fournit des informations pour les demandeurs d'emploi dans plusieurs langues. Le service d'orientation professionnelle pour primo arrivants aide les migrants à connaître leurs droits et leurs devoirs ainsi que les opportunités qui existent sur le marché de l'emploi.

Le « Coaching de démarrage » collabore également avec le « Centre de reconnaissance et d'orientation en formation continue pour les migrants » (Beratungszentrum für MigrantInnen: Anerkennungs- et Weiterbildungsstelle). C'est ici que les migrants peuvent s'informer sur les "règles du jeu" du marché du travail en Autriche, les débouchés professionnels correspondant aux diplômes obtenus à l'étranger – qui peuvent être différents de ceux de leur pays d'origine – les possibilités de formation professionnelle et de formation continue, les aides disponibles et l'équivalence de diplômes étrangers. Le centre propose un service d'orientation professionnelle avec des conseils sur le choix de formation ; il accompagne les clients pendant la période de formation et les aide à accomplir les démarches pour l'homologation de leurs diplômes.

Un autre partenaire important du "Coaching de démarrage" est le service public autrichien pour l'emploi ou AMS. C'est le premier prestataire de services du marché de l'emploi du pays. Son rôle consiste à jumeler candidats et postes, à aider les demandeurs d'emploi et les employeurs en proposant des conseils, des informations, des possibilités de formation et une aide financière.

La "Chambre de travail" de Vienne (AK) est un autre partenaire ; elle représente les intérêts de ses membres auprès de l'état fédéral, et fournit des aides financières sous forme de « bons » pour mettre en place des mesures de formation.

Enfin, le "Coaching de démarrage" collabore avec la Chambre économique autrichienne (WKO), qui représente un des plus importants prestataires de formation et d'enseignement en Autriche (Start Wien Accueil/PartnerInnen).

5. Les résultats et l'évaluation

Goran Novakovic, porte parole du MA17, explique que le programme "Coaching de démarrage" est efficace à cause de l'étroite collaboration avec le AMS et avec le WAFF. C'est en s'associant avec de si puissantes institutions qu'il peut développer des solutions de formation sous forme de mesures personnalisées qui tiennent compte des connaissances et des capacités de chaque individu. C'est ainsi que les migrants auront de meilleures chances d'intégrer le marché de l'emploi à l'avenir (<http://andreasreisenberger.viennablog.at/2008/11/05/bildungspass-statt-fremdenhass>).

Entre la première séance du module d'information en novembre 2008 à laquelle 150 personnes ont assisté, et la deuxième en décembre 2008, les effectifs ont plus que doublé (370 personnes). La conseillère d'intégration Sandra Frauenberger en déduit que le programme est un bon moyen d'aider les primo arrivants, de leur montrer comment s'installer en Autriche. (http://www.vhs.at/aktuelles_detailansicht+M595cfd4068c.html).

Le programme étant encore récent, il n'y a pas assez de données pour faire valoir les résultats. On peut, toutefois, le considérer comme un exemple de bonne pratique, ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord il s'attaque aux principaux problèmes auxquels les migrants en Autriche doivent faire face: l'ignorance de leurs propres perspectives, des informations insuffisantes sur les structures de formation et du marché de l'emploi et les difficultés à faire homologuer les diplômes acquis dans leur pays d'origine. Deuxièmement il a pour vocation de clarifier les droits et les devoirs des migrants. Ce dernier élément est essentiel en ce qui concerne l'accord d'intégration, car jusque là les migrants ne savaient pas en quoi il consiste, à qui il s'adresse. Enfin, le fait que le « Coaching de démarrage » serve d'interface entre les migrants et les institutions, contribue à clarifier ce qui est du ressort de chaque organisme. Il est évident que cela représente un gain de temps et d'énergie non seulement pour les migrants eux-mêmes mais aussi pour les institutions et les organismes.

Références

<http://www.startwien.at/> [15 jan 2009]

Etude de cas 2

Centre de formation pour jeunes - Jugendbildungszentrum [JUBIZ] Verein Volkshochschule Ottakring - Jugendbildungszentrum

Ludo-Hartmann-Platz 7, A-1160 Wien

<http://www.jubiz.at/aktuell.html>

Philosophie/ordre de mission /objectifs

L'objectif principal du Wiener Volkshochschulen, dont JUBIZ fait partie, est de proposer une offre de formation complète d'un niveau basique à la population viennoise (<http://www.vhs.at/ueberuns.html?&L=>). Les jeunes migrants peuvent bénéficier des services proposés par JUBIZ.

1. Historique, contexte et structure générale

JUBIZ fait partie de Volkshochschule Ottakring (centre d'éducation d'adultes) ; il propose différents types de stages et de formations à de jeunes migrants de 15 à 25 ans. Depuis l'été 2006 les conseils d'orientation sont compris dans les services de JUBIZ.

2. Groupes cibles et contenu du service

JUBIZ porte sur deux domaines importants de l'éducation des jeunes. D'une part il propose un service d'accompagnement à l'éducation (Beratungs- et Kompetenzstelle für Sprachförderung et Bildungsarbeit mit jugendlichen ImmigrantInnen) destiné aux jeunes migrants ; d'autre part il leur propose un choix de formations. Le service d'orientation et d'accompagnement concerne spécifiquement les jeunes migrants récemment arrivés et les adolescents et jeunes adultes qui souhaitent intégrer ou réintégrer le système éducatif ou le marché de l'emploi. Il propose des conseils d'orientation aussi bien que des informations sur les formations linguistiques (allemand), les formations aux compétences de base, les préparations au brevet des collèges et au baccalauréat, les différentes bourses disponibles et tout ce qui touche l'éducation. Les jeunes migrants bénéficient d'un accompagnement lorsqu'ils postulent pour un poste, élaborent leur CV ; on les aide à réussir un entretien d'embauche etc.

JUBIZ propose toute une gamme de formations aux jeunes migrants. D'abord les formations linguistiques et celles axées sur les compétences de base sont proposées à deux niveaux. Elles ciblent les migrants entre 15 et 25 ans qui résident à Vienne et qui ont été peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine. Ces formations transmettent les notions de base de la langue allemande ainsi que les compétences de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul. Des sorties et des activités en groupe sont proposées régulièrement dans le but d'aider les étudiants à améliorer leurs compétences sociales et leur capacité à communiquer. Chaque formation dure un semestre et a lieu les après-midi du lundi au vendredi (15 heures hebdomadaires). Les formations sont financées par le MA 17, les étudiants ne paient que 90 € par semestre.

JUBIZ organise également des formations financées par "Start Wien" (MA 17) ; il s'agit de formations en allemand spécialisées et des stages d'orientation qui ciblent les adolescents et jeunes adultes arrivés depuis peu en Autriche. L'amélioration des compétences linguistiques et l'acquisition de stratégies pour mieux étudier constituent les objectifs de ces formations. On développe aussi les compétences de la vie pratique (s'orienter à Vienne, accomplir les dé-

marches administratives auprès des autorités etc.). La formation vise à préparer les étudiants à entreprendre une formation complémentaire telle que le certificat de fin d'études secondaires ou « Hauptschulabschlussprüfung ». Ces formations ont lieu du lundi au vendredi (20 heures par semaine) et durent toute l'année scolaire ; les frais, tout compris, sont de 205 €.

JUBIZ propose un module d'enseignement de base destiné à de jeunes migrants qui parlent déjà allemand, qui souhaitent passer le certificat de fin d'études secondaires, mais qui ne peuvent pas accéder à cette formation à cause de leurs lacunes dans les savoirs et compétences de base. Cette formation a pour objectif de transmettre des compétences textuelles pour que, une fois intégrés à une formation d'études secondaires, les étudiants puissent exploiter des documents écrits et suivre les cours. Les jeunes migrants étudient également les matières générales et les mathématiques, essentielles à toute poursuite d'études professionnelles. Cette formation dure 2 semestres, avec un horaire hebdomadaire de 20 heures. Les 100 € de frais d'inscription sont remboursés une fois que les étudiants réussissent l'examen final. Les seuls frais supplémentaires sont les € 50 de participation aux frais de matériel pédagogique, les formations étant financées par le Ministère autrichien d'éducation, arts et culture (BMUKK).

JUBIZ propose également des formations pour préparer le certificat de fin d'études secondaires ou "Hauptschulabschluss". Une fois ce certificat obtenu, JUBIZ propose en outre un accompagnement pour aider le jeune à s'orienter ; cet accompagnement prend la forme de cours (30 heures hebdomadaires) étalés sur un an. Une fois le certificat de formation obtenu, les frais d'inscription de €150 sont remboursés intégralement, pourvu que l'étudiant ait été assidu aux cours. La participation au matériel pédagogique est de € 50.

Enfin, pour les étudiants qui, après avoir obtenu le certificat de fin d'études secondaires, ne souhaitent ni s'engager dans un apprentissage ni poursuivre des études supérieures, il existe un stage de formation intitulé « KomFlex » (communication et flexibilité) qui se focalise sur les compétences informatiques. A part le renforcement des connaissances de base, les apprenants étudient l'économie, la rhétorique et la gestion de projets, et bénéficient d'un accompagnement supplémentaire auprès des conseillers d'orientation. La durée de cette formation est d'un an, avec 30 heures hebdomadaires. Le coût total est de € 200.
(<http://www.jubiz.at/lehrgaenge.html>)

3. Accès

JUBIZ attire les étudiants migrants en proposant une approche globale à l'éducation en Autriche. A JUBIZ, les étudiants reçoivent non seulement des conseils d'orientation mais ont aussi la possibilité d'acquérir les diplômes qui leur manquent. La plupart des formations à JUBIZ sont organisées pour tenir compte des capacités et préférences des étudiants (par exemple, des cours de langue destinés uniquement aux filles, des cours « de niveaux » où on peut progresser plus vite ou plus lentement...) ; ainsi les étudiants se sentent à l'aise dans leur environnement éducatif.

4. Le travail en réseau

JUBIZ fait partie du réseau "Dynamo" du FSE (Fonds social européen); c'est un réseau qui a pour vocation d'amener les jeunes vers l'obtention de diplômes de base et de certificats scolaires et de les aider à intégrer le système d'éducation et le marché de l'emploi. Les publics visés par "Dynamo" sont les jeunes entre 15 et 25 ans d'origine étrangère. JUBIZ est par ailleurs affilié à Wiener Volkshochschulen, le plus grand prestataire de formation d'adultes à Vienne.

5. Les résultats et l'évaluation

Le programme JUBIZ peut être considéré comme un exemple de bonne pratique, car il encourage vivement les étudiants à profiter de l'offre d'éducation tout au long de la vie. Pas à pas, l'étudiant peut acquérir les diplômes dont il/elle a besoin pour intégrer le système éducatif ou entrer sur le marché de l'emploi. Toutes les formations comprennent de l'orientation ; ainsi, à tout moment, les étudiants sont conscients de toutes les possibilités disponibles ; ils sont donc libres de fixer leurs propres objectifs en termes de niveau d'études. Pour conclure, grâce à de multiples mécanismes de financement (BMUKK, ESF, MA 17, waff) JUBIZ peut proposer ses formations à un coût extrêmement bas.

Références

<http://www.jubiz.at/> [16 jan 2009]

Etude de cas 3

Verein Interface GmbH

1040 Wien, Paulanergasse 3/1/2

<http://www.interface.or.at/>

Philosophie / ordre de mission / objectifs

Interface se définit comme un organisme qui vise à promouvoir des projets éducatifs favorisant l'intégration. Leurs objectifs sont les suivants:

- ☐ aider les enfants, adolescents et adultes d'origine étrangère à participer à la vie sociale
- ☐ sensibiliser le public à la migration, l'intégration et la diversité à travers des mesures spécifiques
- ☐ transmettre les compétences clés aux migrants (dans les domaines de l'éducation, la culture et les sports) afin qu'ils soient égaux aux autres dans la participation à la vie sociale
- ☐ réaliser et soutenir des événements qui favorisent l'intégration au nom de la politique d'éducation de la ville de Vienne et des organismes nationaux, européens et internationaux

1. Historique, contexte et structure générale

Interface a commencé ses activités le 1er janvier 2005 lors de la mise en application d'une nouvelle politique de la diversité pour les migrants de Vienne (sous l'égide de: MA 17, Département municipal de la diversité et de l'intégration). L'organisme, financé par le MA 17, comprend trois services: le "Jugendbildungswerkstatt" (atelier d'éducation des jeunes), le service destiné aux parents et aux enfants et, depuis avril 2008, une permanence pour ceux qui ont droit au statut de réfugié (Startbegleitung für Asylberechtigte et subsidär Schutzberechtigte). Un projet supplémentaire intitulé "Lernbar" a déjà été réalisé. Ce projet, financé par l'UE, s'est déroulé du 1er janvier 2002 au 31 mai 2008. Son objectif spécifique était d'améliorer le niveau d'éducation d'adolescents et de femmes d'origine étrangère dans les arrondissements 2 et 20 de Vienne. Outre des conseils d'orientation, ce public bénéficiait de cours d'allemand, de lecture ou d'informatique (<http://www.interface.or.at/lernbar.htm>).

2. Groupes cibles et contenu du service

Interface organise actuellement des formations pour migrants. Le service "Jugendbildungswerkstatt" s'occupe d'adolescents et de jeunes adultes entre 15 et 25 ans en vue de favoriser leur intégration. En plus de conseils d'orientation, le service propose au public ciblé des formations d'allemand avec d'autres éléments imbriqués: un accompagnement à l'orientation, un apprentissage créatif axé sur des projets et des stages d'informatique pour débutants et avancés. Un des composants essentiels de toute formation est le module créatif. L'objectif de toutes ces offres est d'analyser et exploiter la communication à l'intérieur du groupe, de découvrir les différentes techniques créatives et d'employer les connaissances acquises.

Le service destiné aux parents et aux enfants propose des stages intitulés "Maman apprend l'allemand" (voir l'étude de cas "Maman apprend l'allemand"), des stages d'intégration pour les femmes, de l'aide aux devoirs pour les enfants et d'autres projets qui sont en cours de préparation.

Pour conclure, la permanence pour ceux qui ont droit au statut de réfugié (Startbegleitung für Asylberechtigte et subsidär Schutzberechtigte) aide à la recherche d'un emploi, d'un logement, d'une formation, d'un stage d'allemand ou d'une école pour les enfants.

Quant aux tuteurs responsables de l'enseignement de toutes ces formations proposées par Interface, ils reçoivent régulièrement des invitations à des événements liés à la formation du personnel, il s'agit le plus souvent d'ateliers. Il y a aussi des réunions régulières entre formateurs où ils peuvent discuter des problèmes, proposer de nouvelles idées etc.

3. Accès

Le public concerné découvre l'organisme par Internet, par les réseaux d'organisations de migrants et surtout par la promotion du service par le MA 17. C'est parce qu'Interface coopère avec la ville de Vienne et est financé par le MA 17 que ce dernier aiguille ses clients vers les différents organismes - comme Interface - qui proposent les formations.

Interface privilégie les formations destinées à un public spécifique, pour que les étudiants se sentent rassurés dans leur environnement éducatif. A titre d'exemple, il y a des groupes distincts d'adolescents, d'autres de jeunes adultes, des stages d'intégration pour femmes et les stages intitulés "Maman apprend l'allemand" qui visent un public très spécifique. C'est ainsi qu'on réduit les craintes et les difficultés des étudiants à un minimum. En plus, chez Interface, bon nombre d'employés parlent au moins une des langues principales des migrants (le turc, le bosniaque, le croate, le serbe et d'autres) afin de garantir un service satisfaisant de conseils d'orientation et de diffusion d'informations.

4. Le travail en réseau

Interface coopère surtout avec le MA 17 qui est aussi son financeur. Cependant, sur la page d'accueil d'Interface, on propose des liens vers les principales associations, organismes de formations et services d'orientation en Autriche.

5. Les résultats et l'évaluation

Interface ainsi que certains des projets gérés par Interface (par exemple "Maman apprend l'allemand"), ont bénéficié de réactions positives dans la presse autrichienne. Le 10 décembre 2008, le projet "Sprache Plus" géré par Interface s'est vu décerné le trophée européen pour les projets de langue innovants ("Europasiegel für innovative Sprachenprojekte", ESIS). "Sprache plus" vise les jeunes entre 15 et 25 ans qui ont déjà terminé leur éducation de base lorsqu'ils arrivent à Vienne et qui entrent, pour la plupart d'entre eux, sur le marché du travail. "Sprache Plus" essaie d'éviter à ces jeunes migrants de finir dans les postes peu qualifiés en leur offrant la possibilité d'apprendre l'allemand et de recevoir simultanément un accompagnement en orientation. On les encourage par ailleurs à travailler sur leurs compétences créatives et sociales. "Sprache plus" tient compte aussi de la langue d'origine des migrants afin d'obtenir des compétences linguistiques complètes. En 2007, 1136 jeunes migrants de plus de 70 pays différents ont participé à ces cours, ce qui leur a permis d'améliorer leurs chances de réussite à l'avenir.

La conseillère d'intégration Sandra Frauenberger en conclut que ces formations proposées par Interface représentent un pas important vers de vraies perspectives d'avenir dans l'offre pour les jeunes migrants, dans le domaine de l'éducation et de l'emploi. Selon elle, c'est ce qui fait de « Sprache plus » un exemple de « bonne pratique ». ([http://www.wien.gv.at/vtx/vtx-rk-xlink?DATUM=2008 1211 &SEITE=02008 1211017](http://www.wien.gv.at/vtx/vtx-rk-xlink?DATUM=2008%201211%20&SEITE=02008%201211017)).

Au niveau universitaire, Interface a participé à une évaluation des migrants dans les instituts de formation d'adultes à Vienne ; cette étude a été menée par l'Institut de Sociologie de l'Université de Vienne (Reinprecht Studie, http://www.interface.or.at/archiv_index.htm).

Références

[http://www.wien.gv.at/vtx/vtx-rk-xlink?DATUM=2008 1211 &SEITE=02008 1211017](http://www.wien.gv.at/vtx/vtx-rk-xlink?DATUM=2008%201211%20&SEITE=02008%201211017)
[16 Jan 2009]

<http://www.interface-wien.at/> [16 Jan 2009]

Etude de cas 4

ProDiverse (UK)Ltd
www.prodiverse.co.uk

Philosophie/ordre de mission / objectifs

- ☐ Notre mission est de permettre aux individus, aux équipes et aux organismes de réaliser leur potentiel.
- ☐ A ProDiverse nous célébrons et nous valorisons la diversité
- ☐ Nous proposons des solutions axées sur les personnes afin d'améliorer la performance de l'individu, de l'équipe et de l'organisme.
- ☐ Nous adoptons une culture qui privilégie le client et nous nous engageons à fournir un service à valeur ajoutée à tout moment
- ☐ Nos prestations sont orientées sur les résultats
- ☐ Notre offre de formation est flexible et complète et nous proposons également un service de recrutement et de conseils d'experts.
- ☐ Nous nous engageons à respecter les normes professionnelles et éthiques les plus strictes et à travailler en partenariat avec nos clients afin d'améliorer la valeur et la qualité de leur vie et de leurs organismes.

1. Historique, contexte et structure générale

La société anonyme **ProDiverse UK Ltd** s'est constituée en octobre 2001 ; son premier bureau était situé au Tottenham Green Enterprise Centre. En juillet 2002 la société a ouvert un deuxième bureau à Enfield, devenu ensuite son QG. Début 2004, la société comptait 3 succursales dans les quartiers nord de Londres, un service mobile et une succursale en Afrique du Sud. En 2005, après une restructuration, la société a ouvert une succursale à Harrow. Elle compte aujourd'hui deux centres, l'un à Enfield et l'autre à Harrow, ainsi que deux sociétés sœurs, ProDiverse Recruitment Services Ltd et **ProDiverse Consultancy and Training Services Ltd**.

ProDiverse est un organisme de formation, de recrutement et de courtage d'emplois (mise en relation offre/demande) qui se spécialise dans une prestation de services axée sur l'égalité et la diversité. Il compte parmi les leaders de services destinés à aider les personnes bénéficiaires d'allocations à retrouver du travail, et il a déjà plusieurs réussites à son actif en trouvant des emplois durables pour des personnes au chômage, grâce à son service personnalisé de formations et de conseils à la recherche d'emploi.

L'organisme a acquis des compétences spécifiques concernant des personnes très éloignées de l'emploi, et était responsable d'un ensemble de dispositifs destiné aux minorités ethniques qui était particulièrement réussi.

2. Groupes cibles et contenu du service

- (a) Des séances de durée variable destinées à des groupes spécifiques
- (b) Des cours en savoirs de base du niveau d'entrée 3 au niveau 2
- (c) Compétences d'employabilité, de recherche d'emploi, et soutien / accompagnement dans les démarches de recherche de l'emploi.
- (d) Développement personnel, compétences génériques

- (e) Diversité des étudiants: âge, ethnicité, niveau d'éducation, besoins, et beaucoup d'étudiants de milieu défavorisé
- (f) Objectif de recruter tout étudiant qui a besoin des services de l'organisme

3. Accès

C'est surtout par le bouche à oreille que les étudiants découvrent l'organisme. Afin d'attirer les étudiants migrants, ProDiverse fait de la publicité au Royaume-Uni et diffuse des informations lors d'événements et de colloques. Les agences publiques lui envoient aussi des personnes.

De manière à rassurer les apprenants dans leur environnement éducatif, les effectifs sont réduits et les tuteurs, pas forcément natifs du Royaume-Uni, sont sensibilisés aux difficultés confrontées par les étudiants.

4. Le travail en réseau

ProDiverse travaille en partenariat avec Enfield, Southgate et le "College of North East London" ; "Next Step" (services de conseils d'orientation), et des prestataires de formation professionnelle dans les quartiers. Il bénéficie d'un système d'aiguillage comprenant le réseau de migrants et les associations, ce système fonctionne dans les deux sens ; le responsable du centre reste en relation avec les réseaux concernés et les organismes/associations en assistant à des réunions, colloques et autres événements.

5. Les résultats et l'évaluation

Les étudiants remplissent des formulaires d'évaluation. Ils bénéficient d'un suivi des progrès et d'un accompagnement supplémentaire de la part des prestataires de services appropriés. Les prestations proposées sont conformes aux réglementations et normes de "Ofsted » (normes nationales de qualité dans le domaine de la l'éducation et de la formation).

Etude de cas 5

Stages d'intégration

Volkshochschule im Landkreis Cham e.V., Pfarrer-Seidl Str. 1, Cham 93413,
www.vhs-cham.de

Philosophie / ordre de mission / objectifs

L'objectif du stage d'intégration est de promouvoir l'intégration des migrants en termes de participation sociale et de l'égalité des chances. Le stage porte non seulement sur l'acquisition de la langue, mais aussi sur la culture, l'histoire, les valeurs politiques de la constitution, le système juridique et les institutions politiques de l'état démocratique.

1. Historique, contexte et structure générale

C'est l'institut "Goethe", avec le soutien de l'Université Ludwig Maximilian à Munich (LMU) et l'Université Friedrich Schiller à Jena (FSU), pour le compte du Ministère fédérale de l'Intérieur (BMI) qui a élaboré les modalités de la formation. La trame développée constitue un guide d'orientation pour les instituts et pour ceux qui planifient les programmes de formation. Elle contribue également à développer les outils pédagogiques et les évaluations tels que, "Deutsch-Test für Zuwanderer" ("épreuve d'allemand pour immigrants") et participe des mesures de développement et de d'assurance qualité.

La formation linguistique comprend 600 heures d'enseignement (6 modules), dont 300 heures d'enseignement au niveau débutant et 300 heures à un niveau intermédiaire. Pour les migrants on propose 45 heures supplémentaires d'aide pour l'orientation professionnelle.

Les participants qui n'ont pas de connaissances ou qui ont des connaissances très limitées de l'allemand assistent aux cours en commençant par le premier module. Les participants qui ont des connaissances plus poussées et qui justifient d'un niveau plus élevé, ont la possibilité – s'ils n'atteignent pas rapidement l'objectif de « compétences linguistiques suffisantes » ou "ausreichende Sprachkenntnisse" - d'assister à toutes les heures de formation. Une fois la période maximale de prise en charge atteinte, l'apprenant peut « redoubler » un ou plusieurs modules, mais les frais sont à sa charge.

2. Groupes cibles et contenu du service

Les groupes cibles sont les migrants qui ont des connaissances linguistiques insuffisantes, à savoir, en dessous du niveau B1 selon le cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) Le stage d'orientation est destiné aux participants qui ont complété la formation linguistique ou aux migrants qui possèdent déjà des connaissances linguistiques suffisantes.

Le niveau débutant de la formation linguistique constitue la base d'une autonomie linguistique qui se développe chez le participant. Il permet aux migrants de faire face aux situations de tous les jours afin de pouvoir s'engager avec leur environnement immédiat et commencer à trouver leurs repères dans la vie quotidienne. On leur fournit les bases linguistiques en termes de vocabulaire, grammaire, thèmes, situations, expressions courantes.

Les situations de la vie quotidienne forment la base du contenu: les démarches administratives, les métiers et professions, l'éducation et la formation continue, l'éducation et la garde des enfants, les services, les banques, l'assurance, les achats et le commerce, la consommation, les aliments et les boissons, les loisirs, la santé et l'hygiène, le corps humain, les medias, les lieux, la mobilité et la circulation, la nature et l'environnement, préoccupations individuelles et contacts sociaux etc.

En plus des cours habituels, VHS Cham e.V. organise une fois tous les deux ans, le “Fest der Kulturen” (événement culturel). Cet événement est préparé et organisé par les formateurs, tuteurs et apprenants migrants. C’est l’occasion de présenter les différentes cultures représentées par les apprenants et de présenter la culture allemande et les coutumes du pays ainsi que d’instaurer le dialogue entre citoyens et migrants.

Un service de conseils - sur la vie professionnelle ou la vie sociale des apprenants migrants, par exemple - est proposé par l’institut et fait partie intégrante des mesures de formation.

3. Accès

Les informations concernant les stages d’intégration sont diffusées à travers les agences pour l’emploi, les associations de migrants et la municipalité.

Avant d’assister au stage, les participants passent les épreuves d’évaluation ; on les positionne ensuite au niveau approprié à leurs connaissances de langue.

Les stages d’intégration sont animés par des enseignants qualifiés, issus de la migration ; c’est ce qui fait que les apprenants se sentent rassurés dans leur environnement éducatif.

4. Le travail en réseau

VHS Cham e.V. fait partie du réseau “Integrationsforum” qui rassemble les associations de migrants de la région, des organismes culturels, les agences pour l’emploi, les autorités locales, les instituts de formation professionnelle et les établissements scolaires. Le réseau permet un échange d’idées et de projets visant l’intégration des migrants et le développement de nouvelles initiatives communes qui favorisent leur intégration sociale et leur assimilation.

5. Les résultats et l’évaluation

Evaluation au niveau de la politique menée:

“Afin de garantir la qualité de nos stages d’intégration, nos plans d’enseignement et l’épreuve finale seront constamment évalués et développés. Ce principe s’applique également aux outils pédagogiques. La commission d’évaluation se charge de cette mission conformément à § 21 de l’ordonnance sur les formations d’intégration. Elle est aussi responsable du processus de contrôle qualité et de l’amélioration du programme national des formations d’intégration. Par ailleurs, la commission d’évaluation est responsable des programmes de formations d’intégration spéciaux comme ceux destinés aux femmes, aux parents et aux jeunes ainsi que de la formation d’intégration qui comprend l’apprentissage des compétences de base.”²⁰

Evaluation au niveau des instituts::

Au bout de 645 heures de formation les participants à la formation peuvent passer l’examen. Les résultats d’examen témoignent aussi de la qualité de ces stages. VHS Cham e.V. applique le système de management de qualité développé par l’association bavaroise de l’éducation des adultes. Ce système de management de qualité comprend des outils et des conseils qui garantissent la qualité des formations linguistiques.

²⁰ <http://www.integration-in-deutschland.de> (16.03.2010)

FLAM – feel like a migrant
Multicultural approach in teaching



Curriculum



FLAM

Feel like a migrant



Partie 2 - Curriculum

Module 1 – La diversité culturelle en Europe

Descriptif du module

C'est le module qui introduit la formation. Les thèmes sont les suivants:

1 L'Europe et sa diversité culturelle

L'histoire de l'humanité est celle de migrations et implantations, mais cette étude focalisera sur les déplacements plus récents, vers l'Europe et entre les différents pays européens. Ces mouvements de personnes comprennent les migrations internes et l'exil à cause de guerre, l'arrivée de « travailleurs invités », les effets de l'élargissement de l'Europe et la migration forcée et volontaire de personnes vers l'Europe. Ces mouvements ont beaucoup contribué à la diversité culturelle de l'Europe.

Non seulement y a-t-il de multiples raisons pour expliquer la migration, mais sa durée aussi est variable, allant de saisonnière à permanente. On peut définir un migrant international comme une personne qui s'installe dans un pays autre que son pays de résidence habituelle pour une période d'au moins douze mois. Entre les différents pays européens il existe d'énormes différences concernant l'acquisition de la nationalité - des migrants eux-mêmes et aussi de leurs enfants nés après leur arrivée dans le pays d'accueil.

Qu'est-ce que cela fait de "se sentir" un migrant? Il n'y a pas une seule réponse mais de nombreux indicateurs montrent que si la migration résout certains problèmes elle peut en créer d'autres, tels que la difficulté à trouver un emploi en adéquation avec les diplômes acquis dans son pays d'origine, les difficultés à comprendre le pays d'accueil et à négocier les règles sociales complexes mais souvent tacites, à apprendre une nouvelle langue – bref, les difficultés à trouver une certaine mesure d'intégration. Tous ces aspects impliquent un apprentissage et parmi les organismes fréquentés le plus par les migrants il faut compter les organismes de formation et autres établissements d'enseignement.

2 Les bases conceptuelles et philosophiques de l'approche multiculturelle

L'expression "égalité et diversité" signifie que chaque individu est d'égale valeur humaine, mais il existe beaucoup de différences, autant en termes de catégorie sociale, d'âge, de genre qu'en termes de culture et d'origine ethnique. Depuis 1948 avec la Déclaration Universelle de Droits de l'Homme, des mesures sont prises en faveur du respect de la différence. Toutefois la mise en pratique de ces mesures s'avère problématique. Les apprenants migrants sont confrontés à toute une gamme d'obstacles dont certains, tels que le manque de ressources, proviennent de leur situation personnelle, et d'autres, tels que le manque d'informations justes, sont dus à des manquements au niveau institutionnel. Ces obstacles existent également pour les personnes qui ne sont pas migrants, mais ils sont exacerbés pour ceux qui maîtrisent mal la langue du pays.

3 Vue d'ensemble des résultats des dernières recherches scientifiques dans le domaine de l'intégration par l'éducation et l'accompagnement professionnel.

Dans un institut de formation, les apprenants migrants rencontrent non seulement les formateurs mais aussi les conseillers d'orientation, les accompagnateurs, les secrétaires et les réceptionnistes. Il est donc essentiel que tout le personnel de l'institut respecte l'égalité des étudiants ; il faut qu'il reconnaisse leur diversité et qu'il les encourage dans leur engagement dans la formation.

Les études sur l'accompagnement, l'orientation et la formation de migrants en vue d'une meilleure intégration sont de plus en plus nombreuses et proviennent de plusieurs pays européens. Les détails et citations fournis dans la première partie se réfèrent à des sites en anglais ; il faut donc trouver des informations sur les mêmes thèmes dans les autres langues du projet, le français, l'allemand, l'italien, le roumain et l'espagnol. Ces thèmes comptent parmi d'autres: reconnaissance des acquis expérientiels et des apprentissages antérieurs ; compréhension des obstacles à la formation chez les groupes défavorisés et en particulier chez les réfugiés, migrants et minorités ethniques ; accompagnement holistique ; compétences multiculturelles ; enseignement multiculturel ; orientation multiculturelle ; encouragement de l'intégration sociale à travers un apprentissage formel qui ne se limite pas au simple enseignement d'une matière.

LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

- ☐ Une compréhension de l'Europe en tant que zone de diversité culturelle de longue date, la situation actuelle concernant la migration et des exemples concrets du ressenti d'un migrant ;
- ☐ Une compréhension des valeurs d'une approche multiculturelle: l'égalité et la diversité; le respect de l'autre et de chaque individu ;
- ☐ Une compréhension du choix de l'égalité et de la diversité dans l'apprentissage.

QUELS SUPPORTS / MATERIEL POUR LES STAGIAIRES?

Pour ce module on envisage les activités suivantes:

- ☐ Lecture (voir Le cadre théorique et pédagogique 4) ;
- ☐ Réflexion sur l'immigration ; les conséquences sur l'enseignement ;
- ☐ Des recherches et des échanges sur l'intégration, l'action positive, l'accompagnement des apprenants et les moyens pour réduire les obstacles ;
- ☐ Des recherches sur le Web et dans la littérature spécialisée sur l'enseignement multiculturel et/ou l'accompagnement.

LES OUTILS





- N° 1 L'impact des causes de migration sur l'enseignement des migrants
- N° 2 Migrant à jamais? Commencer à réfléchir à l'intégration
- N° 3 L'action positive pour l'égalité dans l'apprentissage
- N° 4 Empêcher l'abandon dû à des facteurs personnels: les formateurs et conseillers peuvent-ils aider, et si oui, par quels moyens?
- N° 5 Surmonter les obstacles institutionnels: que peuvent faire les prestataires de formations pour réduire les obstacles et empêcher l'abandon?
- N° 6 Recherches dans la littérature
- N° 7 Recherches sur le Web

Module 2 – La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants

Descriptif du module

Dans un premier temps, nous ciblons la “**compétence interculturelle**” définie comme étant “toutes les capacités requises pour une interaction satisfaisante entre une personne ou un groupe de cultures différentes. Dans notre contexte il pourrait s’agir de la capacité à comprendre et à analyser les différences présentes dans une autre culture afin d’adapter, de gérer et d’atteindre nos objectifs à l’intérieur de cette différence.


Puis, à travers ce module nous nous attacherons, avec les participants, à déterminer **comment développer une démarche interculturelle** qui consiste à:

-  pratiquer l’effet miroir, c’est à dire à considérer objectivement mon propre cadre de référence, afin d’être conscient que mon cadre de référence en tant qu’individu (ou membre d’un groupe) fait partie de la culture (et sous-cultures)
-  Prendre la place de l’autre, faire preuve d’empathie et observer, avoir une attitude ouverte afin de découvrir ce qui a du sens pour les autres (quels sont leurs rôles, leurs croyances, statuts etc. et sur quoi ils reposent.).
-  Vouloir coopérer, dépasser les préjugés, essayer de comprendre les autres
-  Comprendre comment les autres perçoivent la réalité et comment ils sont susceptibles de me percevoir, afin de décoder les messages, de comprendre la grille comportementale de l’autre.


Le troisième sujet traité est “**la communication interculturelle**”, la valeur ajoutée qui peut être trouvée en parlant, en échangeant avec les autres, en apprenant des autres afin de gérer les conflits

La dernière partie de ce module est consacrée à “**Comment mettre en pratique cette compétence?** Les participants seront encouragés à faire preuve de souplesse face à l’ambiguïté, à des situations et des personnes inconnues, pour dépasser leurs représentations mentales, percer à jour les stéréotypes afin d’identifier le cadre de référence de l’autre, ses représentations et incompréhensions.

Nous mettrons également l’accent sur la nécessité d’être ouvert, disponible, de prendre la place de l’autre, de « se mettre dans sa peau, d’essayer de comprendre de l’intérieur en utilisant:

-  **La reconnaissance** ou capacité et compétence à observer (par exemple: les repas et les habitudes alimentaires, l’attitude lorsque l’on rentre en contact avec quelqu’un, les codes non-verbaux etc.)

L’empathie ou la volonté d’aller plus loin que nos propres cadres culturels et notre acceptation d’une identité élargie.

-  **Le respect**, qui dans ce contexte signifie d’apprendre à prendre en compte et à accepter nos propres racines et celles des autres et d’adapter nos comportements et notre discours pour être accepté par les autres. Il est nécessaire d’adapter notre attitude en interaction avec les autres groupes sociaux en fonction des situations sociales, et de sélectionner les comportements appropriés. Par exemple savoir gérer l’espace personnel et la communication non-verbale.

FINALITES D'APPRENTISSAGE ET OBJECTIFS

- 📌 Mieux comprendre ce qu'est une démarche multiculturelle en pédagogie
- 📌 Définir et comprendre les compétences interculturelles
- 📌 Identifier les éléments clés de la communication interculturelle

SUPPORTS ET MATERIELS PEDAGOGIQUES

La méthodologie choisie pour ce module s'attache à "créer un choc cognitif" afin de persuader les formateurs de modifier leurs conceptions et leurs représentations, d'accepter de nouveaux savoirs et d'ajuster leurs conceptions pour qu'une fois familiarisés, ils se sentent à l'aise. (cf. Piaget).

OUTILS

- N° 8 Expliquer le chemin jusqu'à....
- N° 9 Accueil et information
- N° 10 Répondre de façon négative
- N° 11 Identifier les lieux et les personnes au sein du centre de formation
- N° 12 Travailler sur l'identité, remplir un formulaire
- N° 13 Plaque nominative traduite dans un alphabet inconnu des participants (lettres cyrilliques)
- N° 14 Les transports pour se rendre au centre de formation
- N° 15 Faire le tour du cadran
- N° 16 Principaux traits de la pédagogie interculturelle
- N° 17 Construisez votre image de la culture

Quelques exercices sélectionnés dans les manuels cités ci-dessous peuvent être utilisés lors de modules de formation directement avec les participants.

Sources pour l'outil nr 16:

COMME C'EST ETRANGE!

Utiliser des anecdotes pour développer la compétence interculturelle

Antoinette Grima Camilleri ed.

Ecml <http://www.ecml.at/doccentre/abstract.asp?r=41>

MIROIR ET FENÊTRES

Manuel de communication interculturelle

(Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár et John Strange)

Ed ECML <http://www.ecml.at/doccentre/abstract.asp?r=41>

Module 3 – Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

Descriptif du module

Le module 3 focalise sur quelques aspects de la motivation des apprenants: pourquoi ils apprennent, pourquoi ils assistent à un stage de formation. Il se penche aussi sur les aspects sociaux et culturels de l'apprentissage chez les migrants.

L'objectif principal du module est de repérer les facteurs sociaux et institutionnels qui favorisent ou qui entravent l'accès à la formation chez les migrants.

La motivation à apprendre

La motivation des apprenants à participer à l'apprentissage d'une langue a des origines diverses. Selon les recherches effectuées au cours du projet, la motivation instrumentale est la plus importante ; il s'agirait de prouver ses connaissances de la langue dans le but d'obtenir un emploi ou un permis de séjour.

La vie sociale et culturelle joue aussi un rôle important dans le processus d'apprentissage, les formations linguistiques étant perçues par les apprenants migrants comme un moyen de rencontrer d'autres personnes et de faire connaissance.

Par contre, la motivation peut baisser là où les participants sont obligés d'assister aux cours, par exemple, lorsqu'ils sont envoyés par l'agence pour l'emploi. Tout de même, les enseignants/formateurs pourraient se charger de transformer cette présence obligatoire en présence volontaire.

Les obstacles à l'apprentissage des migrants

Quelle que soit la motivation à apprendre chez les migrants, des difficultés d'ordre pratique peuvent rendre difficile l'assistance aux cours et autres activités: Selon les recherches réalisées au sein du projet, les principales raisons de non assiduité, de non obtention de l'examen final rentrent dans les catégories suivantes: structurelles, institutionnelles, situationnelles et personnelles.

Parmi les obstacles à l'assiduité on compte: le manque ou la pénurie de formations gratuites ou subventionnées, les longues listes d'attente, l'effectif trop réduit pour pouvoir proposer une formation destinée aux débutants, le manque de formations professionnelles spécifiques (stages TIC), les groupes surchargés ou avec trop d'écart entre le niveau des apprenants.

Parmi les facteurs personnels, le manque de confiance et d'estime de soi, ou le chagrin associé à l'exil peuvent faire obstacle à l'apprentissage.

Ensuite, les **différences culturelles** entre migrants et entre la culture d'origine des migrants et la culture du pays d'accueil peuvent influencer le processus d'apprentissage. Donc l'acquisition d'une langue étrangère n'est pas seulement une ouverture sur une autre façon de communiquer, mais constitue un processus par lequel on acquiert les connaissances sur une autre culture, une autre vie, une autre histoire et d'autres traditions.

Améliorer la situation: les recommandations des participants

Les apprenants et les enseignants interviewés avaient beaucoup d'idées pour améliorer la politique, la provision, l'approche des formateurs, la conception des programmes et la qualité des formations. La liste d'améliorations possibles n'est pas exhaustive ; elle peut donner lieu à des discussions pendant la formation et à des plans d'action pour intégrer certaines améliorations dans la formation continue.

LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

- ☐ Comprendre pourquoi les migrants apprennent et les raisons de leur motivation
- ☐ Comprendre les attentes des migrants
- ☐ Comprendre comment les migrants apprennent
- ☐ Comprendre l'impact de différences culturelles sur le processus d'apprentissage
- ☐ Comprendre le comportement des migrants pendant la formation

QUELS SUPPORTS / MATERIEL POUR LES STAGIAIRES?

On peut utiliser les méthodes suivantes:

Les jeux de rôle, le travail à deux ou en groupe, le temps de réflexion (afin de sensibiliser les participants à certains aspects de la motivation des apprenants et aux obstacles qui peuvent survenir dans leur parcours d'apprentissage). L'objectif est d'amener les participants à se mettre « dans la peau des apprenants migrants » afin de penser comme eux.

LES OUTILS

- N° 18 Enlever les obstacles à l'apprentissage
- N° 19 Les deux faces d'une pièce
- N° 20 Les âmes soeurs
- N° 21 Les motivations et les craintes
- N° 22 Se sentir égal
- N° 23 BaFa' BaFa'
- N° 24 Ouvert à la diversité

Module 4 – L’enseignement multiculturel: approches et strategies

Descriptif du module

Ce document est conçu pour développer la prise de conscience de l’importance des compétences nécessaires à l’enseignement multiculturel et pour fournir des informations sur certains principes d’apprentissage, comme l’apprentissage centré sur l’étudiant, axé sur le contenu, ou social.

Aptitudes nécessaires à l’enseignement multiculturel avec une attention particulière aux croyances et attitudes, aux connaissances et aux compétences: les attitudes et croyances du professeur à l’égard des minorités ethniques, le besoin de prendre conscience des éventuels stéréotypes et idées reçues associés, un intérêt positif pour le multiculturalisme, tous ces éléments jouent un rôle important dans le développement de l’enseignement multiculturel. L’enseignant devrait être capable de se mettre à la place de l’apprenant en tant que personne venue d’une autre culture. Une meilleure compréhension de votre propre culture, des préjugés que vous pourriez avoir sur les autres cultures vous aidera à maintenir des relations positives avec les autres. Tout enseignant, formateur ou conseiller travaillant avec des migrants devrait connaître et comprendre en profondeur la situation socio-politique et culturelle de ses apprenants. Ainsi, certaines techniques et stratégies se révèlent incontournables dans le travail avec des migrants, pour leur donner confiance dans l’apprentissage et leur permettre d’acquérir des compétences dans des domaines qui leur posaient problème auparavant.

Le module comprend les thèmes suivants:

1 Principes d’enseignement centrés sur l’apprenant

Dans la plupart des groupes, l’enseignant se trouve face à une ou plusieurs personnes plutôt réservées, ayant des difficultés de communication et / ou manquant de motivation. Les migrants ont souvent peu d’expérience en tant qu’étudiants, soit parce qu’ils ont quitté tôt l’école, soit parce que plusieurs années les séparent de leur dernière expérience d’apprentissage. Nombreux aussi sont ceux qui ont connu des expériences négatives durant leur parcours éducatif, et pour qui l’environnement éducatif a des connotations négatives. Parfois, les apprenants montrent également un manque de motivation et / ou de volonté. Dans ce cas, des stratégies d’enseignement non pas traditionnelles, mais centrées sur l’apprenant, se sont avérées utiles pour favoriser la participation de ces étudiants aux activités proposées en cours.

2 Principes de l’enseignement axé sur le contenu

L’apprentissage axé sur le contenu, plus particulièrement dans le domaine des langues, vise à transmettre aux étudiants un contenu signifiant, pertinent et exigeant d’un point de vue cognitif, plutôt que de simples structures dépourvues de sens. Etant donné que l’enseignement linguistique dispensé aux personnes migrantes doit avant tout leur permettre de communiquer, l’enseignement axé sur le contenu est bien plus utile que la maîtrise parfaite des structures grammaticales de cette langue. Néanmoins, l’enseignement axé sur le contenu ne se cantonne pas à l’apprentissage des langues. Dans des formations d’informatique ou de comptabilité par exemple, les apprenants seront plus investis si les nouveaux apports sont introduits à l’aide d’un contenu associé intéressant. Par exemple, l’apprentissage de la création de tableaux et de diagrammes à l’aide d’un tableur pourrait s’appuyer sur les statistiques migratoires ou sur tout autre thème pertinent pour les apprenants.

Un apprentissage axé sur le contenu devrait aboutir à ce que les étudiants oublient qu'ils sont en train d'apprendre une langue ou une autre matière, l'intérêt pour le contenu associé étant si grand que l'apprentissage deviendrait « automatique ». En outre, ce type d'enseignement permet d'introduire aisément des connaissances interculturelles, avec divers contenus associés, et des discussions qui en découlent.

3 Principes d'enseignement et d'apprentissage social

Ces principes ont pour but la participation des individus dans des activités de groupe ou à deux, créant ainsi un climat d'apprentissage agréable et motivant pour l'échange des connaissances. Étant donné que les migrants, plus particulièrement les femmes, manquent souvent de réseaux sociaux et ont pour seule référence leur famille, l'aspect social est fondamental dans l'éducation et l'accompagnement qu'ils peuvent recevoir. Les séances devraient ressembler davantage à un "événement social" qu'à un simple transfert de connaissances. La mise en pratique de principes de l'apprentissage social devrait encourager chaque apprenant migrant à contribuer à l'enrichissement des cours par ses origines et sa personnalité, à gagner en confiance en soi, et à participer à la réussite de son groupe. Dans un climat de compréhension et de soutien réciproques, les apprenants migrants ont la possibilité de coopérer, et donc, d'apprendre les uns des autres. De telles méthodes se révèlent particulièrement importantes pour les personnes complexées, qui sont souvent trop timides pour s'adresser directement à l'enseignant / formateur. Les enseignants / formateurs peuvent tenter d'améliorer l'estime de soi de ces apprenants en employant des principes de l'apprentissage social.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

- ☐ Prise de conscience, de la part du formateur, de ses propres préjugés, idées reçues et valeurs, afin de comprendre la vision du monde d'un apprenant issu d'une autre culture
- ☐ Connaissance de stratégies et techniques d'intervention adaptées
- ☐ Capacité à développer, modifier et adapter des stratégies pour son propre groupe d'étudiants d'origine migratoire

OUTILS ET MATERIEL POUR LES APPRENANTS

Les méthodes suivantes pourront être employées:

- ☐ **Jeux:** Nombreux sont ceux qui aiment apprendre à travers les jeux, car ils peuvent se concentrer sur l'aspect ludique de l'activité, tout en apprenant « par la même occasion ».
- ☐ **Jeux de rôles:** Dans le jeu de rôle, les participants jouent des personnages fictifs. Cela leur permet ainsi de se glisser dans la peau d'un autre, ils ne se sentent plus obligés d'être eux-mêmes, ce qui leur permet d'« oublier » leur timidité. Cela constitue souvent une aide à la motivation des personnes les plus réservées. De plus, l'aspect ludique du jeu de rôle peut attirer les personnes qui semblent réticentes à l'apprentissage. Un jeu de rôle peut être « produit » spontanément, c'est-à-dire improvisé, ou bien préparé à l'avance. Notez que tout le monde ne se sentira peut-être pas à l'aise pour jouer une scène devant la classe entière, alors laissez les apprenants libres de travailler par petits groupes et n'obligez personne à se retrouver face à l'ensemble de la classe. Cela revêt une importance toute particulière lorsque les membres du groupe n'ont pas encore eu l'occasion de bien se connaître.

- 📌 **Travail par paires ou en groupe:** deux apprenants ou plus travaillent ensemble. Le travail à deux ou en petits groupes peut encourager les plus timides à participer. De plus, lors de ce travail ils pourront peut-être poser des questions à leurs collègues qu'ils n'osaient pas poser au formateur (-> apprentissage social).
- 📌 **Les formateurs comme « mentors » ou « conseillers »:** Il est souvent préférable que les formateurs restent un peu en retrait. Les apprenants se sentent souvent plus en sécurité s'ils ne sont pas sous « contrôle » permanent. Ainsi, les formateurs devraient plutôt se comporter en « mentors » ou « conseillers » présents en cas de nécessité, qu'en « professeurs » au sens habituel.

Réflexion: Afin d'encourager l'autonomie des apprenants, il est recommandé de les aider à définir leurs objectifs personnels (de formation / professionnels / autre) et à développer des stratégies qui leur permettront de les atteindre. Certains apprenants migrants ont besoin de beaucoup de soutien et d'encouragement pour définir leurs objectifs pour l'avenir, car ils ont été découragés par des structures familiales ou des obstacles bureaucratiques (la reconnaissance de diplôme, par exemple) qui les ont poussés à renoncer à leurs rêves et aspirations personnelles. Un travail de réflexion (tenir un journal, par exemple) peut aider ces personnes à éclaircir leurs perspectives d'avenir. Mise à part la simple réflexion personnelle, il existe d'autres activités fondées sur la réflexion, qui peuvent contribuer à responsabiliser davantage les étudiants dans leur processus d'apprentissage et leurs résultats.

OUTILS

- N° 25 Attitudes et Croyances
- N° 26 Description de son expérience d'enseignant
- N° 27 Etude de stratégies d'enseignement multiculturel
- N° 28 Réflexion "en silence"
- N° 29 Intégration de stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant
- N° 30 Intégration de stratégies d'enseignement axées sur le contenu
- N° 31 Intégration de stratégies d'enseignement social
- N° 32 Sujets tabou
- N° 33 Postulats
- N° 34 Poème phonétique
- N° 35 Réflexion personnelle – Compétences d'enseignement multiculturel
- N° 36 Etiquettes
- N° 37 Que savez vous sur... (un pays choisi)
- N° 38 Avec qui auriez-vous envie de vivre?
- N° 39 Mur de préjugés
- N° 40 Portfolio

Outils supplémentaires pour les apprenants d'origine migratoire:

- N° 41 La richesse de la diversité
- N° 42 Se mettre en valeur
- N° 43 Vivre à l'étranger
- N° 44 Etapes de ma vie
- N° 45 Portfolio
- N° 46 A faire et à ne pas faire
- N° 47 Préjugés
- N° 48 Expériences d'apprentissage
- N° 49 Fêtes
- N° 50 Mur de préjugés

FLAM – feel like a migrant
Multicultural approach in teaching



BOITE A OUTILS



FLAM

Feel like a migrant


















Partie 3 – Boîte à outils

Module 1 – La diversité culturelle en Europe

**Module(s)
conseillé(s) 1**

La diversité culturelle en Europe

N° 1	L’impact des causes de migration sur l’enseignement des migrants.
Titre de l’outil	
Groupe(s) cible(s)	Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d’orientation et accompagnateurs.
Durée	20-30 minutes, selon l’effectif du groupe et selon le choix d’activité individuelle ou de groupe.
Quand l’utiliser?	Au moment d’évoquer la situation actuelle par rapport à la migration.
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">  Encourager les participants à réfléchir indépendamment, à former leurs propres opinions ;  Réfléchir aux facteurs qui poussent à la migration, en évitant le stéréotypage ;  Adapter notre enseignement aux migrants en fonction de ce qu’on sait des causes de leur migration ;
Déroulement	<p>On pose trois questions aux participants:</p> <ul style="list-style-type: none">  Cette formation propose quelques raisons pour expliquer la migration: pouvez-vous en trouver d’autres? quels sont les aspects les plus importants de la perspective d’un enseignant ou d’un conseiller qui travaillent auprès de migrants? <p>Activité de groupe:</p> <ul style="list-style-type: none">  Discuter des questions ;  Etablir une liste de réponses ;  Résumer les réponses ;  Noter les résultats et les présenter à l’animateur et/ou aux autres groupes ;  Comparer et discuter des réponses, entre participants ;  Produire un résumé global pour répondre à la question (en cas de désaccord, on peut faire deux comptes-rendus pour tenir compte de l’avis de la majorité et de celui de la minorité). <p>Activité individuelle:</p> <ul style="list-style-type: none">  Réfléchir aux questions ;  Etablir une liste de réponses ;  Résumer les réponses ;  Noter les résultats et les présenter/envoyer à l’animateur et/ou aux autres participants ;  Là où c’est possible, discuter des réponses individuelle sur une plateforme d’apprentissage.

**Matériel de cours/
ressources** Paperboard, stylos, punaises/épingles pour accrocher les feuilles du paperboard afin de partager les résultats.

Notes Cette activité peut se faire en groupe ou individuellement selon le mode de formation.
L'activité peut également être élargie, en demandant aux participants, par exemple, s'ils sont migrants, s'ils ont été migrants et les invitant à partager leur idées et leur point de vue avec l'ensemble du groupe.

**Module(s)
conseillé(s) 1**

La diversité culturelle en Europe

N° 2

Titre de l'outil

Migrant à jamais? Commencer à réfléchir à l'intégration

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

20-30 minutes, selon l'effectif du groupe et selon le choix d'activité individuelle ou de groupe.

Quand l'utiliser?

Thème des migrants, des minorités ethniques, des étrangers.

Objectifs

Encourager les participants à

- 📌 Trouver des informations,
- 📌 Réfléchir à la citoyenneté,
- 📌 Essayer de définir l'intégration.

Déroulement

On pose trois questions aux participants:

- 📌 Quelle est la situation d'enfants de migrants nés dans votre pays?
- 📌 A quel moment un individu devient-il un « citoyen à part entière » pour n'être plus considéré comme un migrant?

Activité de groupe:

- 📌 Discuter des questions;
- 📌 Etablir une liste de réponses ;
- 📌 Résumer les réponses ;
- 📌 Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants ;
- 📌 Comparer et discuter des réponses, entre participants ;
- 📌 Produire un résumé global pour répondre à la question (en cas de désaccord, on peut faire deux comptes-rendus pour tenir compte de l'avis de la majorité et de celui de la minorité).

Activité individuelle:

- 📌 Réfléchir aux questions ;
- 📌 Etablir une liste de réponses ;
- 📌 Résumer les réponses ;
- 📌 Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants ;
- 📌 Là où c'est possible, discuter des réponses individuelle sur une plateforme d'apprentissage.

**Matériel de cours/
ressources**

Paperboard, stylos, punaises/épingles pour accrocher les feuilles du paperboard afin de partager les résultats.

Notes

Cette activité peut se faire en groupe ou individuellement selon le mode de formation. L'activité peut également être élargie, en posant la question aux participants: «Quelle est votre définition de l'intégration?»

**Module(s)
conseillé(s) 1**

La diversité culturelle en Europe

N° 3

Titre de l'outil

L'action positive pour l'égalité dans l'apprentissage

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

20-30 minutes, selon l'effectif du groupe et selon le choix d'activité individuelle ou de groupe.

Quand l'utiliser?

L'égalité et la diversité.

Objectifs

Encourager les participants à mettre en pratique les concepts de l'égalité et la diversité.

Déroulement

On pose la question suivante aux participants:

- ☞ Selon vous, quelles actions positives pourrait-on mettre en place pour garantir un traitement égal dans l'environnement éducatif?

Activité de groupe:

- ☞ Discussion des questions;
- ☞ Etablir une liste de réponses ;
- ☞ Résumer les réponses ;
- ☞ Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants
- ☞ Comparer et discuter des réponses, entre participants ;
- ☞ Produire un résumé global pour répondre à la question (en cas de désaccord, on peut faire deux comptes-rendus pour tenir compte de l'avis de la majorité et de celui de la minorité).

Activité individuelle:

- ☞ Réfléchir aux questions ;
- ☞ Etablir une liste de réponses ;
- ☞ Résumer les réponses ;
- ☞ Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants ;
- ☞ Là où c'est possible, discuter des réponses individuelle sur une plateforme d'apprentissage.

**Matériel de cours/
ressources**

Paperboard, stylos, punaises/épingles pour accrocher les feuilles du paperboard afin de partager les résultats.

Notes

Cette activité peut se faire en groupe ou individuellement selon le mode de formation.
















L'activité peut également être prolongée, par exemple, en passant en revue les pratiques courantes d'action positive, pour les évaluer.

**Module(s)
conseillé(s) 1**
La diversité culturelle en Europe

N° 4	Empêcher l'abandon dû à des facteurs personnels: les formateurs et conseillers peuvent-ils aider, et si oui, de quelles façons?
Titre de l'outil	
Groupe(s) cible(s)	Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.
Durée	20-30 minutes, selon l'effectif du groupe et selon le choix d'activité individuelle ou de groupe.
Quand l'utiliser?	Reconnaître les obstacles et les contraintes.
Objectifs	<p>Encourager les participants à réfléchir -</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ à comment le soutien de l'enseignant, de l'organisme de formation ou des services d'accompagnement peut apporter des solutions à l'abandon ☐ aux obstacles que ni le formateur, ni l'organisme de formation ni les services d'accompagnement ne peut surmonter ☐ aux autres structures qui pourraient aider à surmonter les obstacles
Déroulement	<p>On pose les questions suivantes aux participants:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Que pourrait-on faire pour empêcher un apprenant d'abandonner un stage/une formation à cause de facteurs personnels? ☐ Quelles sont les situations où votre intervention ne servirait à rien? ☐ Quelles autres structures pourraient aider à trouver des solutions? <p>Activité de groupe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Discuter des questions; ☐ Etablir une liste de réponses ; ☐ Résumer les réponses ; ☐ Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants ☐ Comparer et discuter des réponses, entre participants ; ☐ Produire un résumé global pour répondre à la question (en cas de désaccord, on peut faire deux comptes-rendus pour tenir compte de l'avis de la majorité et de celui de la minorité). <p>Activité individuelle:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Réfléchir aux questions ; ☐ Etablir une liste de réponses ; ☐ Résumer les réponses ; ☐ Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants ; ☐ Là où c'est possible, discuter des réponses individuelle sur une plateforme d'apprentissage.
Matériel de cours/ ressources	Paperboard, stylos, punaises/épingles pour accrocher les feuilles du paperboard afin de partager les résultats

**Module(s)
conseillé(s) 1**

La diversité culturelle en Europe

N° 5	
Titre de l'outil	Surmonter les obstacles institutionnels: que peuvent faire les prestataires de formations pour réduire les obstacles et empêcher l'abandon?
Groupe(s) cible(s)	Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.
Durée	20-30 minutes, selon la taille du groupe et selon le choix d'activité individuelle ou de groupe
Quand l'utiliser?	Reconnaissance d'obstacles et de contraintes
Objectifs	Encourager les participants à réfléchir: <ul style="list-style-type: none">  Aux obstacles érigés par les institutions y compris les prestataires de formations  A ce dont les apprenants migrants ont besoin, en termes d'information et de soutien, pour surmonter ces obstacles
Déroulement	On pose trois questions aux participants: <ul style="list-style-type: none">  Quels sont les facteurs institutionnels qui font obstacle à l'apprentissage des migrants?  Dans l'environnement éducatif de votre organisme, quel type d'informations et de soutien serait utile pour éliminer les obstacles dus à des facteurs institutionnels? <p>Activité de groupe:</p> <ul style="list-style-type: none">  Discuter des questions;  Etablir une liste de réponses ;  Résumer les réponses ;  Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants  Comparer et discuter des réponses, entre participants ;  Produire un résumé global pour répondre à la question (en cas de désaccord, on peut faire deux comptes-rendus pour tenir compte de l'avis de la majorité et de celui de la minorité). <p>Activité individuelle:</p> <ul style="list-style-type: none">  Réfléchir aux questions ;  Etablir une liste de réponses ;  Résumer les réponses  Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants ;  Là où c'est possible, discuter des réponses individuelle sur une plateforme d'apprentissage
Matériel de cours/ ressources	Paperboard, stylos, punaises/épingles pour accrocher les feuilles du paperboard afin de partager les résultats.
Notes	Cette activité peut se faire en groupe ou individuellement selon le mode de formation.

**Module(s)
 conseillé(s) 1**
La diversité culturelle en Europe
N° 6
Titre de l'outil
Recherches dans la littérature
Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée



Varie selon la taille du groupe selon le choix d'activité individuelle ou de groupe. Une grande partie des activités a lieu en dehors de la salle de cours.

Quand l'utiliser?

Vue d'ensemble des résultats des dernières recherches scientifiques dans le domaine de l'intégration par l'éducation et l'accompagnement professionnel: extraits de ces recherches


Objectifs

Encourager les participants à:





-  faire leurs propres recherches de ressources ;
-  constituer leur propre mallette de ressources pédagogiques.

Déroulement


On demandera aux participants de:

-  Trouver du matériel dans leur propre langue semblable à ce qu'on propose dans le Module 1.

Activité de groupe

-  Séparer la classe en groupes ;
-  Chaque groupe cherchera du matériel sur un thème particulier;
-  Les membres du groupe discutent des méthodes de recherche et chacun utilise une approche différente (par exemple, consulter le catalogue de la bibliothèque ; poser des questions au bibliothécaire ; mettre les mots clé dans un moteur de recherche);
-  Après l'activité de recherche, chaque groupe élabore une bibliographie qui sera présentée au formateur.

Activité individuelle:

-  Le participant réalise la tâche seul(e), mais le travail de « recherche en ligne » peut être partagé entre plusieurs participants.

**Matériel de cours/
 ressources**

Ordinateurs avec connexion Internet ; bibliothèque

Notes

Cette activité peut se dérouler en groupe ou individuellement selon le mode de formation. L'activité sera plus ou moins facile selon le niveau scolaire des participants, leur maîtrise de l'informatique, leur compétence en matière de recherche et de consultation de ressources en bibliothèque. Une aide importante peut s'avérer nécessaire de la part du formateur. L'exercice s'adapte mieux à l'emploi lors d'une formation initiale ; dans une formation continue, il peut demander plus de temps que ce qu'on a de disponible.

N° 7

Titre de l'outil

Recherches sur le Web

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

Varie selon la taille du groupe selon le choix d'activité individuelle ou de groupe. Une grande partie des activités a lieu en dehors de la salle de cours. Cependant, si le cours se déroule dans une salle équipée informatique, on pourrait envisager 10 minutes de préparation, 5 minutes pour la recherche initiale et 10 minutes pour comparer les résultats.



Quand l'utiliser?

Vue d'ensemble des résultats des dernières recherches scientifiques dans le domaine de l'intégration par l'éducation et l'accompagnement professionnel.

Une sélection de sites Web utiles traitant de l'enseignement multiculturel et de l'accompagnement multiculturel


Objectifs

Encourager les participants à:





-  faire leurs propres recherches pour trouver des ressources ;
-  constituer leur propre liste de sites Web.

Déroulement


On demande aux participants de:

-  Trouver des sites Web semblables à ceux du Module 1, mais dans leur propre langue.

Activité de classe:

-  Diviser la classe en groupes ;
-  Confier une recherche Web sur un thème précis à chaque groupe;
-  Les membres du groupe échangent sur les méthodes de recherche, chacun adoptant une approche différente (par exemple, le choix des mots/termes à mettre dans un moteur de recherche);
-  Après l'activité de recherche, chaque groupe élabore une liste de sites utiles à présenter au formateur.

En individuel:

-  le participant réalise la tâche seul(e) mais si l'enseignement est en ligne, le travail peut être partagé entre plusieurs participants.











**Matériel de cours/
ressources**

Ordinateurs avec connexion Internet

Notes

Cette activité peut se dérouler en groupe ou individuellement selon le mode de formation. L'activité sera plus ou moins facile selon le niveau scolaire des participants, leur maîtrise de l'informatique, leur compétence en matière de recherche et de consultation de ressources en bibliothèque. Une aide importante peut s'avérer nécessaire de la part du formateur.

Module 2 - La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants

Module(s) conseillé(s) 2	La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants
N° 8	
Titre de l'outil	Expliquer le chemin jusqu'à...
Groupe(s) cible(s)	Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.
Durée	Environ 1 heure
Quand l'utiliser?	Lorsque l'on aborde la communication interculturelle
Finalité/objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none">  Identifier les difficultés à donner des points de repère facilitant la compréhension de tous, quel que soit sa connaissance des lieux et de la langue  Réfléchir aux moyens de rendre les informations plus accessibles à tous au sein des formations et des organismes de formation.
Déroulement	<p>Choisir 2 lieux de départ et d'arrivée dans une ville</p> <p>Constituer 2 groupes, pour chacun des sous-groupes:</p> <ul style="list-style-type: none">  Donner aux participants un plan et des cartes postales ou photos de la ville permettant d'identifier des bâtiments et lieux publics ou historiques, des commerces, des parkings etc.  Demander de préparer les explications orales de l'itinéraire  Le groupe A explique son chemin au groupe B qui doit découvrir l'itinéraire à suivre et le tracer sur le plan.  Le même exercice est réalisé par le groupe B vers le groupe <p>Débriefing:</p> <p>les participants analysent les difficultés rencontrées et les astuces inventées tant dans l'explication que dans la compréhension.</p>
Notes	<p>Pour le groupe qui devine aucune question ne peut être posée, seules les mimiques et les gestes peuvent être employés.</p> <p>Pour le groupe qui explique: les gestes, les dessins sur une feuille blanche peuvent être utilisés en complément de la parole.</p>
Matériel de cours/ressources	<ul style="list-style-type: none">  Plan de ville  Cartes postales  Photos  Feuille et crayons de couleurs

**Module(s)
conseillé(s) 2 et 3**

**La communication interculturelle,
un challenge pour travailler avec les migrants**
Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N° 9

Titre de l'outil

Bienvenue en formation

Groupe(s) cible(s)

Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.

Durée

Environ 15 minutes

Quand l'utiliser?

A l'arrivée dans le centre de formation.

**Finalité/Objectifs
pédagogiques**

- ☐ Être capable de se présenter et de poser une question oralement
- ☐ Comprendre et respecter des consignes ou conseils donnés par écrit ou oralement
- ☐ Aller au premier cours de langue et au bureau d'accueil
- ☐ Dire bonjour de manière polie et appropriée.
- ☐ Informer les gens de votre présence.
- ☐ Savoir où se déroule le cours ;

Déroulement

Les participants entrent, en groupes, dans le centre de formation.

Ils se rendent à l'accueil où un membre du personnel qui ne parle pas leur langue va les accueillir et leur parler (dans aucune des langues maternelles des participants)

Chaque participant va faire la queue.

Le premier va dire bonjour, expliquer pourquoi il est là et demander à quel endroit se déroule la formation.

Les informations données par la personne de l'accueil:

- ☐ Feed-back;
- ☐ Indique la salle de cours
- ☐ Remet un plan de l'établissement
- ☐ Donne le nom du formateur
- ☐ Informe les participants que le formateur va être en retard.
- ☐ Précise les horaires de la formation, explique le plan des locaux.
- ☐ Explique comment se rendre dans la salle d'attente
- ☐ Indique où se trouve la cafeteria

Notes

Pendant cet exercice apprenants et formateur vont observer et noter leurs remarques. Ils feront ensuite une synthèse commune de leurs observations afin d'échanger sur les grandes lignes de la pédagogie interculturelle

**Matériel de cours/
ressources**

- ☐ Plan des locaux.
- ☐ Plaquette d'informations pratiques
- ☐ (heures d'ouverture, parking, cafeteria etc.)
- ☐ Un agent d'accueil qui ne parle qu'une seule langue
- ☐ Carnet ou bloc note

**Module(s)
conseillé(s) 2 et 3**

**La communication interculturelle,
un challenge pour travailler avec les migrants
Caractéristiques de l'apprentissage des migrants**

N° 10

Titre de l'outil

Répondre de façon négative

Groupe(s) cible(s)

Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.

Durée

15 minutes

Quand l'utiliser?

De façon inopinée durant le déroulement du module.

**Finalité/Objectifs
pédagogiques**

Faire ressentir aux formateurs le sentiment de frustration et de découragement que les apprenants peuvent ressentir face à une attitude négative de la part du formateur ;

Déroulement

Durant le déroulement de la formation le formateur pose aux participants, dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, une question sur le thème qu'il traite.

Il donne la parole à l'un des participants et lui demande de s'exprimer dans cette langue.

Lorsqu'il reçoit la réponse il exprime verbalement et par sa posture (mimiques, signe de la tête, de la main ...) son insatisfaction.

Il demande à la personne de recommencer et poursuit ce comportement tant que la réponse n'est pas parfaite.

Débriefing:

Au bout de quelques minutes il stoppe son jeu et demande d'abord à la personne concernée d'exprimer ce qu'elle a ressenti durant cet épisode.

Il pose ensuite la question aux autres participants.

Tous ensemble ils analysent les différents sentiments, les réactions des différentes personnes et proposent des façons différentes d'intervenir pour un formateur

Notes

Le formateur doit être très expressif et ferme dans la manifestation de son mécontentement qui peut aller crescendo.

**Matériel de cours/
ressources**

Aucun matériel particulier.

**Module(s)
conseillé(s) 2 et 3**

**La communication interculturelle,
un challenge pour travailler avec les migrants**
Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N°11

Titre de l'outil

Identifier les lieux et les personnes au sein du centre de formation

Groupe(s) cible(s)

Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.

Durée

1 heure

Quand l'utiliser?

En début de formation

**Finalité/Objectifs
pédagogiques**

- ☑ Identifier les ressources potentielles dans l'organisme de formation
- ☑ Identifier les personnes ressources parmi le personnel
- ☑ Repères et signalétique
- ☑ Créer une dynamique de groupe

Déroulement

1ère étape

- ☑ Accueillir les participants dans la classe, se dire bonjour
- ☑ Démarrer par un petit exercice rapide pour " briser la glace":
- ☑ On donne à chaque participant une carte de couleur et on constitue des sous-groupes
- ☑ Une carte au trésor (outil de formation) est remise à chaque groupe;
- ☑ Les instructions sont communiquées oralement: « Chacun doit se rendre sur tous les sites indiqués sur la carte, recueillir toutes les réponses et ensuite retourner dans la salle de cours".
- ☑ Les groupes partent les uns après les autres.

2ème étape

Chaque groupe va aux endroits indiqués sur la carte et recueillir des informations qui seront transmises soit oralement soit par écrit (Dans chaque lieu il y aura une situation d'échange verbal et de documents écrits authentiques.);

- ☑ Supervision et aide du formateur.
- ☑ Retour des groupes
- ☑ Recueil des réponses;
- ☑ Remerciements autour d'un verre

Débriefing:

A l'issu on demande aux participants de noter leur ressenti et de le commenter.

Notes

Pendant cet exercice apprenants et formateur vont observer et noter leurs remarques. Ils feront ensuite une synthèse commune de leurs observations afin d'échanger sur les grandes lignes de la pédagogie interculturelle

**Matériel de cours/
ressources**

- ☐ Carnet ou bloc note
- ☐ Cartes de couleur (3 ou 4 couleurs différentes) ;
- ☐ Une carte au trésor
- ☐ Questions écrites sur des feuilles de papier et scotchées sur les murs dans différents endroits ciblés (activité "Découvrir les lieux")
- ☐ Documents spécifiques pour chaque endroit (règlement intérieur, règles d'utilisation de la salle informatique, mots de passe, fonctionnement du matériel, organisation et horaires du centre ressources ou de la bibliothèque) pourront être utilisés.

**Module(s)
conseillé(s) 2 et 3**

La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N° 12

Titre de l'outil

Travailler sur l'identité, remplir un formulaire

Groupe(s) cible(s)

Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.

Durée

45 minutes – 1 heure

Quand l'utiliser?

En début de formation

Objectifs

- ☐ Ré Repérer les difficultés dues aux différences entre “ nom d' épouse”, “patronyme” ou “de naissance”, nom et prénom ou « nom de famille ».
- ☐ Identifier les difficultés à mémoriser les informations personnelles dans une langue étrangère (nom, prénom, date et lieu de naissance etc.)
- ☐ Etre capable d'écrire et de transmettre un message écrit. Remplir un formulaire.
- ☐ Être capable de se présenter oralement.

Déroulement

Le formateur commence par se présenter et explique l'objectif du document distribué. Il s'agit d'un vrai document administratif, comme par exemple le document d'inscription du stagiaire en formation, ou la fiche pour inscrire un enfant à la crèche, ou demander l'installation du téléphone)

- ☐ Distribution des formulaires
- ☐ Temps pour prendre connaissance du document
- ☐ Explications données par le formateur (nom, prénom, adresse, code postal), feedback des stagiaires
- ☐ Ensuite le document est complété soit par le stagiaire soit par le formateur après avoir demandé au stagiaire de répondre aux différentes questions;
- ☐ Tour de table au cours duquel chacun va se présenter et échanger différents types d'information.
- ☐ Afin de faciliter l'entraide entre participants, le formateur peut former des « binômes » de stagiaires de niveaux différents.





Débriefing:

A la fin de l'exercice, les participants noteront leur ressenti et leur remarques sur un bloc note ou carnet









Notes

Pendant cet exercice apprenants et formateur vont observer et noter leurs remarques. Ils feront ensuite une synthèse commune de leurs observations afin d'échanger sur les grandes lignes de la pédagogie interculturelle

**Matériel de cours/
ressources**

-  Bloc note
-  Formulaire d'inscription ou de présentation
-  Papiers d'identité personnels
-  Aide du formateur

Module(s) conseillé(s) 2 **La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants**

N° 13	Plaquette nominative écrite dans un alphabet méconnu des participants (lettres cyrilliques)
Titre de l'outil	
Groupe(s) cible(s)	Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.
Durée	15 minutes
Quand l'utiliser?	Au début du module 2 afin d'amener les participants à se sentir très rapidement comme des migrants lorsqu'ils sont face à une nouvelle langue écrite pour la première fois.
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">  Se rendre compte combien il est difficile d'utiliser sa mémoire visuelle pour identifier des signes, ou lettres appartenant à une langue inconnue  Analyser les réactions individuelles et de groupe face à cette difficulté.
Déroulement	<p>Lorsqu'il /elle prépare la séquence, le formateur écrira le nom de chaque participant dans un alphabet inconnu par exemple Grec ou cyrillique (voir les modèles)</p> <p>Avant que les participants ne reviennent de la pause café il/elle mettra une plaquette nominative sur chaque table et demandera à chacun d'aller s'asseoir à sa place, derrière son nom.</p> <p>Après quelques secondes il/elle remettra l'alphabet approprié à chacun et ils pourront ainsi tous trouver leur place</p> <p>Débriefing: Avec le groupe le formateur analyse les réactions des participants et des comportements engendrés afin de trouver tous ensemble comment résoudre le problème. Voici quelques questions possibles:</p> <ul style="list-style-type: none">  Comment avez-vous réagi en découvrant la situation?  Quelle a été votre attitude personnelle pour trouver une solution?  Comment avez-vous réagi envers les autres participants?  Comment les autres ont-ils réagi envers vous?
Notes	Modèle d'alphabet fourni en annexe
Matériel de cours/ressources	<ul style="list-style-type: none">  1 plaquette nominative par participant  L'alphabet inconnu pour pouvoir écrire les noms sur les plaques

Module(s) conseillé(s) 2 et 3

La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N° 14

Titre de l'outil

Les moyens de transports pour venir en formation

Groupe(s) cible(s)

Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.

Durée

Environ 1 heure

Quand l'utiliser?

En début de formation

Objectifs

- ☐ Situer une rue, un immeuble, un bâtiment public sur un plan
- ☐ Être capable de savoir où l'on est, comment utiliser les différents supports d'information: horaires, carte routières, plans
- ☐ Identifier les différents moyens de transport qui peuvent être utilisés
- ☐ Repérer les points stratégiques.
- ☐ Calculer le temps qu'il faut ainsi que le coût d'un déplacement
- ☐ Apprendre les panneaux qui seront utiles pour trouver son chemin

Déroulement

- Le formateur constitue des groupes de 3 ou 4 personnes autour des différents moyens de transports que l'on peut utiliser pour venir à la formation (ex. le train, le bus, un transport individuel...)

- Il/elle distribue de la documentation à chacun des sous-groupes (plans de la ville, cartes et horaires de bus, adresses Internet des sociétés de transports, etc.).

Ensuite il/elle distribue la liste d'activités suivante à chaque participant:

- ☐ Repérer l'endroit où ils doivent se rendre, comprendre le plan, identifier un monument ou immeuble particulier
- ☐ Lire un tableau d'horaires de bus ou de train
- ☐ Identifier les différents types de bus (bus de ville, interurbains, régionaux etc.) et de trains
- ☐ Identifier les guichets ou machines pour l'achat de tickets, les principaux arrêts, les correspondances.
- ☐ Repérer le chemin à suivre, les changements de moyens de transport, les correspondances etc.
- ☐ Calculer le coût d'un déplacement en prenant en compte les éléments mentionnés ci-dessus
- ☐ Identifier et reconnaître les panneaux de signalisation routière: direction, feux tricolores, logos d'identification des "lieux et espaces publics
- ☐ Le formateur accompagne les participants dans leurs recherches, explique les différents mots et expressions et les aide à sélectionner les informations importantes et utiles.






Débriefing:

A la fin de la séquence chaque participant notera ses impressions et ses observations sur son bloc note.

Notes

Pendant cet exercice apprenants et formateur vont observer et noter leurs remarques. Ils feront ensuite une synthèse commune de leurs observations afin d'échanger sur les grandes lignes de la pédagogie interculturelle

**Matériel de cours/
ressources**

-  Bloc note
-  Plan de la ville
-  Cartes et horaires du réseau de transports publics: bus, tram, trains
-  Sites *Internet*
-  Logos, signalétique routière

**Module(s)
conseillé(s) 2**
**La communication interculturelle, un challenge
pour travailler avec les migrants**
N° 15
Titre de l'outil
Le tour du cadran.
Groupe(s) cible(s)

Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.

Durée
Objectifs

- ☐ Créer un effet miroir sur les valeurs culturelles personnelles des participants, les comportements et les façons de penser.
- ☐ Sensibiliser aux différences interculturelles relatives aux valeurs, comportements et façons de penser.
- ☐ Attirer l'attention sur les aspects d'utilisation du langage déterminés par la culture;
- ☐ Observer et interpréter plutôt qu'avoir un esprit critique
- ☐ Développer et adopter des perspectives multiples
- ☐ Négocier un terrain commun;
- ☐ Développer l'empathie, l'ouverture d'esprit et le respect envers autrui

Déroulement

Effet miroir sur votre propre culture

- ☐ A partir des constats proposés sur des notions liées au temps le retard, la ponctualité, l'heure d'une invitation... rechercher dans votre propre culture les attitudes sociales attendues.

Découvrir d'autres cultures

- ☐ Découvrez quelques codes dans d'autres cultures sur différents thèmes: attendre un train ou un avion, retards, heure de démarrage, que veut « demain » pour vous? et comparez les à vos propres codes culturels: quelles différences et quelles ressemblances

Notes

On peut travailler en complément sur le langage, les expressions liées au temps comme « Un instant s'il vous plaît » etc

**Matériel de cours/
ressources**

- ☐ Photocopie du texte joint (extrait de « Mirrors and windows – Miroir et fenêtres »
- ☐ Cahier de communication interculturelle
- ☐ Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár and John Strange-
- ☐ Ed. Centre Européen des langues modernes

**Module(s)
conseillé(s) 2 et 3**

La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N°16

Titre de l'outil

Les principes majeurs de la pédagogie interculturelle

Groupe(s) cible(s)

Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.

Durée

2 heures

Quand l'utiliser?

Après les outils 10, 12, 13, 14.

Objectifs

- ☑ Collecter toutes les remarques et observations notées sur les « blocs-notes » des participants pour présenter une analyse commune.
- ☑ Repérer les éléments de connaissance en lien avec les caractéristiques des apprenants migrants, l'approche didactique et pédagogique interculturelle, et l'évolution des pratiques

Déroulement

Les participants parlent d'une expérience qu'ils ont vécue, échangent leurs impressions et écrivent une synthèse qui comprend les éléments clés: par exemple, la liste des circonstances qui ont provoqué des réactions négatives et faire de même pour les réactions positives (les questions sont préparées par le formateur)

Le formateur va constituer des sous-groupes et demander aux participants de dresser la liste sur leur bloc-notes:

- ☑ Des difficultés rencontrées
- ☑ Des stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour surmonter chaque difficulté.
- ☑ Les hypothèses de réponse qu'ils peuvent suggérer compte tenu de leur rôle de formateur et de leur position, des outils et méthodes à utiliser, des questions qu'ils souhaiteraient approfondir (développement des connaissances)

En session plénière, les participants rassemblent toutes leurs observations et commentaires afin d'établir " une carte des idées" pour chaque groupe (carte mentale)

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

- ☑ Tableau blanc/ paperboard
- ☑ Cartographie mentale
- ☑ Cadre général

**Module(s)
conseillé(s) 2 et 4**

La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°17

Titre de l'outil

Construisez votre image de la culture

Groupe(s) cible(s)

Les professeurs et formateurs qui travaillent auprès de migrants et des minorités ethniques.

Max. 10 participants + 5 observateurs.

Nouveaux formateurs et intervenants auprès de migrants, personnels des services d'accueil et d'accompagnement, y compris les conseillers en orientation et à l'emploi.

Durée

30 - 45 min.

Quand l'utiliser?

Pendant la première partie de la session du module 4

Objectifs

- ☑ Comprendre quels sont les fondements d'une culture
- ☑ Créer une image, une représentation concrète du monde interculturel
- ☑ Réflexion sur les perceptions de nous-mêmes, des autres et de notre environnement.
- ☑ Avoir une perception aveugle de nous-mêmes, de l'autre et de l'espace.
- ☑ Construire quelque chose ensemble, inclure/comprendre les perceptions des uns et des autres
- ☑ Représenter concrètement quelque chose d'abstrait (la culture)

Déroulement

- ☑ Demandez à 10 participants de quitter la pièce, de façon à ce qu'ils ne voient pas l'organisation de la pièce
- ☑ Installez 5 places avec 2 chaises face à face et sur la table disposez de la pâte à modeler. Les autres participants sont observateurs.
- ☑ Aider les participants à entrer, les yeux bandés. Installez-les autour de la table, face à face par couples, devant de la pâte à modeler. Expliquez à ce moment là qu'ils vont devoir construire quelque chose d'abstrait comme « la culture » ou « l'apprentissage interculturel » de manière concrète avec leur partenaire.
- ☑ Les couples ont 10 minutes pour réaliser quelque chose, sans voir, sans parler; ils doivent juste essayer de sentir ce que fait leur partenaire. Les observateurs ont un rôle d'arbitre et regardent ce qui se passe.

Après la réalisation tous les couples gardent les yeux bandés. Tour à tour chacun(e) explique ce qu'il (elle) a construit.

Impact de cette méthode:

Elle permet d'utiliser d'autres sens et pratiques que ceux que l'on utilise habituellement tels que ressentir, toucher, ne pas parler, ne pas entendre.





Lorsque chacun(e) explique ce qu'il(elle) a fait cela peut être complètement différent de l'explication donnée par son partenaire

Débriefing:















Le premier facteur déclencheur de la prise de conscience est la première perception, les vêtements, la nourriture etc. ainsi que de nombreux stéréotypes et il existe d'autres perceptions premières en-dessous de la surface visible: les concepts, les idées, la notion de modestie, la croyance, la nature de la relation.

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

-  Pâte à modeler de différentes couleurs
-  Tables et chaises
-  Des bandeaux
-  Sources: SALTO Euromed

Module 3 - Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

Module(s) conseillé(s) 3	Caractéristiques de l'apprentissage des migrants
N°18	
Titre de l'outil	Enlever les obstacles à l'apprentissage
Groupe(s) cible(s)	Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.
Durée	20-30 minutes, selon l'effectif du groupe et selon le choix d'activité individuelle ou de groupe.
Quand l'utiliser?	Obstacles à l'apprentissage des migrants et conseils pour améliorer la situation
Objectifs	Encourager les participants à mettre les améliorations en pratique
Déroulement	<p>On pose les questions suivantes aux participants:</p> <ul style="list-style-type: none">  Pouvez-vous trouver des exemples d'obstacles à l'apprentissage?  Quelles améliorations les prestataires de formation pourraient-ils mettre en place?  Quant à la qualité de l'enseignement, quelles améliorations pourrait-on envisager? <p>Activité de groupe:</p> <ul style="list-style-type: none">  Discussion des questions;  Etablir une liste de réponses;  Résumer les réponses;  Noter les résultats et les présenter à l'animateur et/ou aux autres participants  Comparer et discuter des réponses, entre participants;  Produire un résumé global pour répondre à la question <p>Activité individuelle:</p> <ul style="list-style-type: none">  Réfléchir aux questions;  Etablir une liste de réponses;  Résumer les réponses;  Noter les résultats et les présenter/envoyer à l'animateur et/ou aux autres participants;
Notes	<p>Cette activité peut se faire en groupe ou individuellement selon le mode de formation.</p> <p>L'activité peut également être prolongée, par exemple, en passant en revue les pratiques courantes d'action positive, pour les évaluer.</p>
Matériel de cours/ressources	 Paperboard, stylos, punaises/épingles pour accrocher les feuilles du paperboard afin de partager les résultats.

N°19

Titre de l'outil

Les deux faces d'une pièce

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

Entre 50 minutes et 1 heure

Quand l'utiliser?

Au moment de parler du 3ème point: "L'impact des différences culturelles entre apprenants"

Déroulement

1 Séparer la classe en deux groupes,

un de « natifs » et l'autre de personnes issues de la migration, ou bien deux groupes correspondant aux différentes régions du monde. Ils sont séparés de façon à ne pas pouvoir s'entendre parler (l'idéal serait de les mettre dans deux salles séparées).

Chaque groupe se posera trois questions:

- ☐ Quelles sont les caractéristiques qui définissent votre groupe – en évitant de dire que je pense que je ressemble aux autres, mais plutôt, comment vous vous voyez.
- ☐ Selon vous, qu'est-ce qui caractérise l'autre groupe? Comment voyez-vous l'autre groupe?

2 Réunir les deux sous-groupes

Les groupes se réunissent et un porte-parole de chaque groupe lit les réponses. On alterne les réponses. Ils n'ont le droit ni de discuter ni de répondre / réagir. Les seules questions admises sont celles qui demandent une clarification.

3 Se séparer de nouveau en sous-groupes

Les groupes se séparent de nouveau et discutent des questions suivantes:

- ☐ Quelles sont les différences entre la vision que notre groupe a de lui-même et la vision que l'autre groupe a de nous?
- ☐ Quel comportement chez les membres de notre groupe aurait pu causer de telles divergences? Qu'avons-nous fait pour que l'autre groupe nous voit de cette façon, si différente de ce que nous sommes?
- ☐ Comment les membres de l'autre groupe se sont-ils comportés pour qu'on ait cette vision d'eux, qui ne correspond pas à la réalité?

4 Nouvelle rencontre entre les sous-groupes.

Les groupes se réunissent une dernière fois et se mélangent, s'asseyant en rond avec le formateur. Ils discutent des comportements qu'ils pourraient adopter à l'avenir pour éviter les fausses représentations.

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

Des feutres, du papier, deux salles ou deux zones séparées.

**Module(s)
conseillé(s) 3**

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N°20

Titre de l'outil

Les âmes soeurs

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

Entre 50 minutes et 1 heure

Quand l'utiliser?

Au moment de parler du 3ème point: "L'impact des différences culturelles entre apprenants"

Objectifs

- ☐ Constaté que nous ne sommes pas si différents, qu'il y a beaucoup de similitudes entre nos goûts et nos préférences.
- ☐ Acquérir une meilleure connaissance de ce qui nous unit.

Déroulement

Chaque participant dispose de quelques minutes pour surligner une réponse à chacune des phrases sur une liste photocopiée (voir ressources).

Une fois cette tâche terminée, on leur demande de se répartir en groupes de cinq personnes qui se ressemblent. Ils discutent des réponses, pour voir dans quelle mesure elles correspondent; ensuite ils les traduisent en dessins ou graphiques. Sur un mur, divisé en deux parties, afficher toutes les réponses du sous-groupe qui vont ensemble ainsi que tout autre élément similaire.

Pour terminer, en grand groupe, évaluer ce que nous avons en commun et repérer les différences qui sont seulement personnelles ou aléatoires.

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

- ☐ Stylos ou crayons.
 - ☐ Polycopies avec questions et réponses identiques ou semblables aux suivantes:
 - ☐ J'aimerais être: bébé, enfant, garçon, jeune, adulte, vieux.
 - ☐ Mon événement préféré est: un baptême, un mariage, un anniversaire, une fête de prénom, une boum.
 - ☐ Je préfère: une discothèque, la campagne, le cinéma, la plage, la forêt, la mer.
 - ☐ Je suis devenu(e): un lion, un oiseau, une girafe, un éléphant, un canari, une chouette.
 - ☐ Je choisis: tulipe, rose, cactus, géranium, herbe.
 - ☐ J'aimerais changer: ma voix, mon visage, mes jambes, mes cheveux, mes mains.
 - ☐ Je suis doué(e) pour: les études, le farniente, le chant, embrouiller les autres, amuser les autres.
- Je ne suis pas doué(e) pour: le dessin, le rangement, la bagarre, quémander, maîtriser ma colère.

**Module(s)
conseillé(s) 3**

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N°21

Titre de l'outil

Les motivations et les craintes

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

1 heure

Quand l'utiliser?

Dans le développement du 1er point. La motivation pour l'apprentissage chez les migrants (ou pourquoi les migrants apprennent)

Objectifs

- ☑ Créer une ambiance positive dans le groupe.
- ☑ Connaître les motivations et les attentes concernant l'apprentissage du groupe.

Déroulement

L'animateur invite les membres du groupe à se séparer en groupes de trois constitués de personnes qui sympathisent.

Distribuer une fiche à chaque groupe avec la question "Comment vous sentez-vous ici?" Chaque groupe note le ressenti de chacun et la raison de ce ressenti.

L'animateur invite chaque groupe à lire la liste de réponses; il les écrit au tableau ou sur un papier, signalant les points qu'on pourrait qualifier de positifs et ceux qui sont plutôt négatifs.

Ensuite on pose une autre question: « que pensez-vous de la personne qui vous a envoyé sur cette formation/qui vous a motivé à suivre cette formation? »

De nouveau, on lit les réponses et les écrit au tableau ou sur papier, faisant ressortir le positif et le négatif.

Ensuite on pose une troisième question: "Qu'espérez-vous apprendre?" Comme avant, on lit les réponses, on les écrit, attirant l'attention sur les points positifs et les points négatifs.

La quatrième question: « Selon vous, dans cette formation, qu'est-ce qui va être utile pour les migrants? ». Nous lisons les réponses, comme avant, nous les écrivons, faisant remarquer les points positifs et les points négatifs.

Séance plénière pour terminer pour discuter des réponses aux quatre questions.

**Matériel de cours/
ressources**

- ☑ Stylos ou crayons.
- ☑ Cartes ou feuilles de papier

**Module(s)
conseillé(s) 3**

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N° 22

Titre de l'outil

Se sentir égal!

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

30 minutes, peut varier selon la taille du groupe

Quand l'utiliser?

Dans le développement du 3ème point: "L'impact des différences culturelles entre apprenants"

Objectifs

Mettre les formateurs dans la peau d'un migrant pour les sensibiliser à leur rôle d'enseignants de migrants.

Déroulement

Questions pour les participants:

- ☑ Selon vous, comment les migrants se sentent-ils pendant la formation?
- ☑ Que peuvent les formateurs pour que les apprenants se sentent moins « comme des migrants »?

L'exercice:

- ☑ Le groupe cible de cette formation est constitué d'enseignants de différentes nationalités ou groupes ethniques, ou venus de régions différentes.
- ☑ Les 15 premières minutes de la présentation se feront dans une langue familière à seulement certains membres du groupe, sans l'aide de documents ni d'autres supports traduits dans les autres langues. Comme thèmes possibles on pourrait envisager une présentation générale du pays/ de la ville, la culture ou l'histoire, ou bien, des points plus détaillés tels que l'inscription à une école, les opportunités qui existent pour les enfants de migrants etc.
- ☑ Pour motiver les participants on pourrait proposer une récompense (dictionnaire, e-book...) à la fin du module pour tous ceux qui se montrent impliqués.

Débriefing:

Au bout de ces 15 minutes de présentation, les participants partageront leurs sentiments, donneront du feedback et discuteront ensemble pour identifier des solutions et trouver des approches alternatives qu'ils pourraient mettre en oeuvre dans leur pratique pédagogique auprès des migrants.

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

Paperboard, papier, stylos, feutres, CDs, cartes du pays/ de la région / plan de la ville, dépliants et autres documents rédigés dans une langue connue seulement de certains participants

**Module(s)
conseillé(s) 3**

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N°23

Titre de l'outil

BaFa' BaFa'

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

2 heures, variable selon la taille du groupe

Quand l'utiliser?

En rapport avec le thème du module 3: Les facteurs socioculturels qui entravent l'apprentissage

Objectifs

- ☑ Mettre les formateurs dans la peau d'un migrant pour les sensibiliser à leur rôle d'enseignants de migrants.
- ☑ Sensibiliser les formateurs à la problématique des différences culturelles
- ☑ Motiver les participants à repenser leur comportement et leurs attitudes à l'égard d'autres personnes
- ☑ Etudier les raisons de l'émergence de stéréotypes, de l'érection d'obstacles, de l'amplification de malentendus
- ☑ Identifier les problèmes de diversité au sein de l'organisme des formateurs qu'il faut essayer de résoudre

Déroulement

Exercice

Exposé initial – activité de l'ensemble du groupe - par exemple, l'institut XYZ doit délocaliser et dispose d'un budget fixe. Le groupe se divise en deux sous-groupes; dans chacun de ces groupes, on choisit quelques participants qui seront les visiteurs (15 minutes)

Pour les besoins de cet exercice, on invente deux cultures

- ☑ La culture Alpha est une culture « haut contexte », orientée vers le relationnel et ayant une forte culture de groupe.
- ☑ La culture Beta est une culture commerciale très compétitive.

Les participants doivent apprendre, séparément, les règles de la culture à laquelle ils appartiennent, et commencer à agir selon ces règles pendant au moins 30 à 40 minutes; ensuite, pendant 20 minutes de plus, les observateurs et les visiteurs changent de groupe et sans préparation doivent se comporter en accord avec les normes du groupe d'accueil.

Le stéréotypage, les idées fausses et les malentendus qui en résultent formeront la base du débriefing qui s'ensuit.

Voici les principes de l'exercice **BaFa' BaFa'**– création d'une scénario problématique pour tous par la stimulation d'interactions avec une culture et un contexte inconnus. On demande aux participants de vivre et d'interagir dans un contexte, une culture différents.

Débriefing:

Pour cet exercice, le débriefing durera environ 30 – 40 minutes, pour permettre à chaque participant de partager son ressenti lorsqu'il était au sein de son propre groupe et lors de sa visite dans le groupe d'accueil.

Les participants discutent ensuite des comportements qu'ils ont adoptés, de la façon dont ils ont réagi par rapport à leur ressenti; autrement dit, comment ont-ils résolu le problème? Ils identifient les solutions que les personnes adoptent dans leur propre culture et échangent sur ces solutions.

Notes

Matériel de cours/ ressources

- 📄 Paperboard, papier, stylos, feutres, salle de formation
- 📄 Des fichiers avec les consignes pour les deux équipes – Alpha et Beta (chaque participant doit disposer de toutes les informations concernant le descriptif du groupe, la tâche à accomplir et ses responsabilités)

**Module(s)
conseillé(s) 3**

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

N°24

Titre de l'outil

S'ouvrir à la diversité!

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

30 minutes, selon l'effectif.

Quand l'utiliser?

Dans le développement du 3ème point: « L'impact des différences culturelles entre apprenants »

Objectifs

Mettre les formateurs dans la peau d'un migrant pour les sensibiliser à leur rôle d'enseignants de migrants.

Souvent, lors des stages de formation, l'interaction entre le formateur et les apprenants est tributaire des compétences et de la personnalité des uns et des autres. Le formateur doit savoir interagir avec des personnes / apprenants de différentes nationalités et cultures, et il / elle doit les comprendre afin de surmonter les obstacles culturels et de transformer le cours en réunion constructive.

Déroulement

Questions pour les participants dans ce module:

- ☑ Comment les apprenants se sentent-ils, comment réagissent-ils lorsqu'ils doivent travailler avec des collègues d'autres nationalités et / ou cultures, et faire face à des traditions et coutumes étrangers?

L'exercice – activité de groupe:

On forme des petits groupes de participants – 4-5 maximum, selon l'effectif; dans chaque groupe il y aura des participants de nationalité, culture, religion, région etc. différente.

On donnera à chaque groupe des tâches communes à réaliser en équipes de travail, et dans un délai prédéfini (15 minutes) – par exemple: organiser un fête de Pâques ou un mariage.

Après avoir accompli leur tâche, ils présenteront les résultats de leur équipe aux autres groupes, en adoptant deux perspectives différentes: l'organisation de l'événement et la méthodologie du travail.

Débriefing:

Après la présentation par les équipes, les participants partageront ce qu'ils ont ressenti pendant l'exercice.







Ils proposeront ensuite leurs idées de ce qu'il faut prendre en considération lorsqu'on donne des tâches aux apprenants.

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

Paperboards, papier, stylos, feutres, markers, images de différents événements en lien avec les tâches, petites vidéos (mariages ou célébrations de Pâques) etc.; salle de formation.

Module 4 - L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

Module(s) conseillé(s) 4	L'enseignement multiculturel: approches et stratégies
N° 25 Titre de l'outil	Attitudes et croyances
Groupe(s) cible(s)	Les formateurs qui enseignent les migrants
Durée	30 minutes minimum
Quand l'utiliser?	Pour introduire la séance
Objectifs	Reconnaître sa propre identité culturelle et ses préjugés
Déroulement	<p>Croyance et attitude: la conscience de soi est une compétence essentielle. Cet outil vous aidera à analyser votre propre perception du langage lorsque vous dispensez des cours auprès de groupes d'apprenants multiculturels.</p> <p>Partager le groupe en petits groupes de 3-4 personnes et leur demander de discuter la signification des mots suivants:</p> <ul style="list-style-type: none">  Postulat  Stéréotype  Discrimination  Intégration <p>Ils écrivent leurs résultats sur des grandes feuilles de papier (paperboard).</p> <p>Une discussion plénière s'ensuit, comprenant une approche critique et des moyens pour surmonter les préjugés qu'on a repérés.</p>
Notes	
Matériel de cours/ressources	<ul style="list-style-type: none">  Papier, feutres de couleur, paperboard  Supports à la fin de la séance avec la définition des mots.

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N° 26

Titre de l'outil

Description des expériences d'enseignement

Groupe(s) cible(s)

Enseignants de migrants - expérimentés et non expérimentés

Durée

1 heure

Quand l'utiliser?

En début du module 4.

Objectifs

- ☑ Recueillir les connaissances actuelles des enseignants
- ☑ Comparer les expériences vécues par les uns et les autres
- ☑ Préparer les stagiaires aux exercices suivants

Déroulement

1. Ecrire les questions suivantes au tableau / sur le paperboard; demander aux participants d'y réfléchir individuellement et de noter quelques idées:
 - ☑ Avez-vous déjà enseigné des migrants?
 - ☑ Comment décririez-vous votre approche pédagogique?
 - ☑ Enseignez-vous aussi des non migrants? l'approche est-elle différente?
 - ☑ Qu'est-ce qui vous plaît dans l'enseignement des migrants? Qu'est-ce qui vous déplaît?
 - ☑ Avez-vous déjà rencontré des problèmes dans l'enseignement des migrants? Quels problèmes? Qu'avez-vous fait pour les résoudre?
2. Séparer les participants en groupes de 3 ou 4 et les inviter à échanger sur les résultats et comparer leurs réponses.
3. Demander aux participants de transposer les résultats de leur discussion sur un poster. Ils pourraient dessiner un schéma conceptuel, élaborer un tableau ou rédiger une liste etc.
4. Les groupes présentent leurs résultats.
5. Discussion en grand groupe.

Notes

La portée de la discussion dépendra des expériences préalables de vos participants. Tout de même, l'exercice est utile pour les formateurs/conseillers de migrants qui sont moins expérimentés, car il prépare aux thèmes et aux exercices qui suivent.

**Matériel de cours/
ressources**

Tableau ou paperboard, markers, posters

**Module(s)
conseillé(s) 4**
L'enseignement multiculturel: approches et stratégies
N° 27
Titre de l'outil
Etude de stratégies d'enseignement multiculturel
Groupe(s) cible(s)

Enseignants de migrants - expérimentés et non expérimentés

Durée

2 heures

Quand l'utiliser?

Suite à l'exercice N° 25

Objectifs

Se familiariser avec les 3 stratégies clé d'une approche multiculturelle: les principes d'apprentissage centrés sur l'apprenant, les principes d'apprentissage social et l'enseignement axé sur le contenu

Déroulement

- ☐ Ecrire les trois stratégies au tableau/paperboard et demander aux participants ce que ces termes évoquent pour eux.
- ☐ Dessiner un schéma conceptuel pour représenter les réponses des participants.
- ☐ Séparer les participants en 3 groupes et confier une des stratégies à chaque groupe (apprentissage centré sur l'apprenant / les principes d'apprentissage social/ l'enseignement axé sur le contenu)
- ☐ Chaque groupe fait des recherches sur Internet pour trouver des informations relatives à leur stratégie. Ils doivent se concentrer sur les avantages de la stratégie et aux moyens à déployer pour l'intégrer à leur pratique pédagogique.
- ☐ Les participants notent les résultats les plus intéressants de ces recherches sur un poster.
- ☐ Chaque groupe présente ses résultats.
- ☐ Discussion générale: Avez-vous déjà employé ce type de stratégie? Si oui, de quelle façon? Pourquoi ces stratégies sont / ne sont pas utiles?

Notes

Si vous n'avez pas de connexion Internet, vous pourriez apporter des ressources tels que des livres ou documents.

**Matériel de cours/
ressources**

Au moins 3 ordinateurs avec un accès Internet (ou bien des livres et documents traitant de stratégies pédagogiques), posters, markers, tableau/paperboard

**Module(s)
conseillé(s) 4**

**L'enseignement multiculturel: approches et
stratégies**

N° 28

Titre de l'outil

“Réflexion“ en silence“

Groupe(s) cible(s)

Enseignants de migrants - expérimentés et non expérimentés

Durée

1 heure minimum

Quand l'utiliser?

Suite à l'exercice N° 26

Objectifs

Réfléchir aux stratégies pédagogiques présentées dans l'exercice précédent

Déroulement

- ☑ Les participants se partagent en groupes de 4 environ et se mettent debout autour d'une table.
- ☑ Chacun reçoit un poster qu'il/elle plie en 12 de façon à ce que 12 "rayures" soient visibles.
- ☑ Sur la première rayure les participants écrivent une question ou un propos lié à une des stratégies pédagogiques (apprentissage centré sur l'apprenant / les principes d'apprentissage social/ l'enseignement axé sur le contenu). Par exemple: « Comment savoir quel contenu proposer à mes apprenants? » ou « Lorsque mes apprenants travaillent en groupes, il y a toujours quelqu'un qui ne participe pas. »
- ☑ Après avoir écrit leur question/phrase, les participants posent leur poster sur la table et se déplacent vers celui de leur voisin à la même table. Dans la deuxième « rayure » ils écrivent une réponse ou un commentaire ou même une nouvelle question sur le poster de ce voisin. Ils se déplacent de nouveau vers le poster suivant. Après avoir écrit sur tous les posters à leur propre table, ils se déplacent vers une autre table, et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les « rayures » soient remplies de commentaires.
- ☑ Les participants retournent à leur propre poster et lisent, à voix haute, leur question/propos ainsi que tous les commentaires qui suivent.
- ☑ Le formateur note tous les thèmes évoqués sur le tableau / paperboard.
- ☑ L'ensemble du groupe discute des thèmes relevés.

Notes

Cet exercice est utile pour faire participer tout le monde au processus de réflexion, y compris ceux qui se taisent d'habitude.

**Matériel de cours/
ressources**

Posters, markers, tableau/paperboard.

**Module(s)
conseillé(s) 4**
L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N° 29	Intégration de stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant
Titre de l'outil	
Groupe(s) cible(s)	Enseignants de migrants - expérimentés et non expérimentés
Durée	1 heure
Quand l'utiliser?	À n'importe quel moment après avoir fait l'exercice 26
Objectifs	Comprendre comment intégrer les stratégies centrées sur l'apprenant à sa pratique pédagogique.
Déroulement	<p>Les participants travaillent en binôme.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Sur des bandes de papier distribuer une sélection de propos sur l'apprentissage centré sur l'apprenant. ☐ S'inspirant de leurs expériences dans l'enseignement, chaque paire classe les propos dans une des 3 catégories: « d'accord », « pas d'accord », « indécis ». ☐ Comparaison de résultats et discussion par l'ensemble du groupe; le formateur intervient/apporte des conseils si c'est nécessaire.
Notes	D'autres propos peuvent être rajoutés si vous le souhaitez.
Matériel de cours/ ressources	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Les propos suivants sont imprimés et coupés en petites bandes. Un jeu de bandes par groupe de deux. ☐ Si un apprenant a peu d'estime de soi, il ou elle se sentira généralement mal à l'aise en classe. ☐ Ce n'est que dans un environnement éducatif où l'apprenant se sent à l'aise qu'il ou elle peut tirer profit de la formation. ☐ Certains apprenants migrants sont habitués à une situation où l'enseignant était sévère et ils préfèrent donc que les formateurs dans le pays d'accueil soient eux aussi sévères. ☐ On peut encourager la plupart d'apprenants à participer, mais il y a toujours quelques uns qui sont tout simplement pas intéressés. ☐ Des apprenants inexpérimentés posent problème en cours. ☐ Des apprenants inexpérimentés demandent beaucoup de patience de la part du formateur. ☐ Dans des groupes hétérogènes on peut progresser seulement au rythme de l'apprenant le plus lent. ☐ Dans des groupes hétérogènes, les apprenants plus avancés peuvent aider ceux qui sont plus lents. ☐ Dans des groupes hétérogènes, les apprenants plus avancés deviennent souvent frustrés car ils manquent de stimulation. ☐ Il est presque impossible de motiver des apprenants migrants qui ont connu des expériences scolaires négatives. ☐ Les apprenants migrants qui ne savent ni lire ni écrire dans la langue du pays d'accueil doivent suivre des cours d'alphabétisation réservés à ce groupe.

- ☐ Des apprenants inexpérimentés aiment apprendre par le jeu.
- ☐ Certains apprenants migrants ont besoin de beaucoup de soutien et d'encouragement pour définir leurs projets d'avenir.
- ☐ Les contraintes causées par les structures familiales et les obstacles bureaucratiques (par exemple, la validation de diplômes) auxquels les apprenants migrants sont confrontés sont personnels et ne concernent pas le formateur.

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N° 30

Titre de l'outil

Intégration de stratégies d'enseignement axées sur le contenu

Groupe(s) cible(s)

Enseignants de migrants - expérimentés et non expérimentés

Durée



2 heures minimum, variable selon la taille du groupe

Quand l'utiliser?

À n'importe quel moment après avoir fait l'exercice 26

Déroulement

Chaque participant note ses idées sur les deux questions suivantes:

-  Quel type de public enseignez-vous?
-  Quel contenu présente de l'intérêt pour ce(s) public(s)?

Le formateur met les résultats en commun et forme des équipes de participants ayant affaire aux mêmes type de public, (par exemple, un groupe de formateurs qui travaille auprès d'adolescents, d'autres groupes de formateurs qui travaillent auprès de femmes / de musulmans / de migrants chômeurs / de migrants seniors etc.)

Chaque équipe choisit un thème qui pourrait intéresser leur groupe cible.

Ensuite, autour du thème choisi, chaque équipe élabore un cours destiné à leur groupe cible. Les participants peuvent puiser dans des journaux, revues, livres, enregistrements radio, Internet et toute autre source disponible, pour trouver des ressources authentiques.

Chaque équipe présente son cours à l'ensemble des participants.

Après chaque présentation on invite les réactions du groupe. Discussion.

Notes

Le choix de matériels dépendra du contexte pédagogique / orientation dans lequel travaillent les participants.

**Matériel de cours/
ressources**

Documents authentiques de toutes sortes: journaux, revues, livres, enregistrements radio, Internet etc.

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N° 31

Titre de l'outil

Intégration de stratégies d'enseignement social

Groupe(s) cible(s)

Intégration de stratégies d'enseignement social

Durée

1 heure

Quand l'utiliser?

À n'importe quel moment après avoir complété l'exercice 26

Objectifs

- ☐ Comprendre comment intégrer les stratégies d'apprentissage social à sa pratique pédagogique
- ☐ Développer des stratégies pour résoudre des problèmes.

Déroulement

Séparer les participants en petits groupes.

- ☐ On donne à chaque groupe les données d'une situation problématique dans un contexte d'apprentissage (voir matériels).
- ☐ Les participants analysent la situation et se mettent d'accord sur des solutions.
- ☐ Ensuite ils présentent une mise en scène de la situation, à l'ensemble des participants, intégrant la solution qu'ils ont trouvée.
- ☐ Après chaque présentation, on invite les commentaires du groupe et on discute du conflit et des stratégies respectives.

Notes

Effectif des groupes selon la situation. Vous pouvez aussi inventer d'autres situations si vous le jugez nécessaire.

**Matériel de cours/
ressources**

Des cartes (suffisamment pour chaque membre du groupe) avec la consigne

Vous enseignez un groupe de migrants et vous souhaitez faire un travail par petits groupes. Vous vous rendez compte qu'il y a une situation de conflit au sein d'un des groupes. Les membres de ce groupe sont: Juri, Imelda, Tvrtko et Fatima. Alors que Juri parle tout le temps, Imelda ne participe pas du tout et passe son temps à écrire des textos sur son portable. Tvrtko essaie de suivre la consigne et de coopérer, mais il ne réussit pas parce que Juri n'écoute personne et les deux filles semblent être plutôt indifférentes. Fatima vient vous voir pour dire qu'elle ne peut pas travailler comme ça; elle dit qu'on ne peut pas travailler avec Imelda car elle ne maîtrise pas bien la langue et que Juri est embêtant parce qu'il ne laisse parler personne d'autre. Elle vous demande si Tvrtko et elle peuvent former à eux seuls une équipe.

Comment réagissez-vous? (N'oubliez pas que votre but était d'amener vos étudiants à collaborer.)

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N° 32

Titre de l'outil

Sujets tabou

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

1 heure

Quand l'utiliser?

À n'importe quel moment après avoir complété l'exercice 29.

Objectifs

- ☐ Développer la capacité de discernement concernant le choix du contenu le mieux adapté à une approche d'enseignement axé sur le contenu
- ☐ Prendre conscience d'éventuels sujets tabou dans la culture des apprenants

Déroulement

Séparer les apprenants en petits groupes de 3 ou 4 personnes.

- ☐ Leur demander, par rapport à leur propre cadre culturel, de distinguer les sujets qu'on pourrait introduire à un cours de ceux qu'il faut éviter, des sujets considérés tabou.
- ☐ Les apprenants écrivent leurs idées sur un poster et les présentent à la classe.
- ☐ L'ensemble du groupe compare et discute les résultats.
- ☐ Demander maintenant aux participants de désigner les sujets ou thèmes qu'ils considéreraient convenables du point de vue de leur apprenants: ils peuvent s'inspirer de leurs propres expériences en tant que formateurs auprès de migrants.
- ☐ Les participants élaborent un autre poster et le présentent à la classe.
- ☐ L'ensemble du groupe compare et discute les résultats.

Notes

Le travail doit se faire par petits groupes et n'est pas adapté à un travail individuel.

**Matériel de cours/
ressources**

Posters, crayons

**Module(s)
conseillé(s) 4**

**L'enseignement multiculturel: approches et
stratégies**

N°33

Titre de l'outil

Les postulats

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

30 minutes minimum

Quand l'utiliser?

Au début de l'enseignement

Objectifs

- 📌 Sensibiliser aux différences de perspective
- 📌 Enseigner en adoptant une approche à stratégies multiples

Déroulement

Les croyances et les attitudes: la compétence multiculturelle est définie comme la capacité d'une personne à prendre conscience de sa propre identité culturelle et de ses propres préjugés. Cet outil permet aux participants d'étudier ces préjugés sous plusieurs angles selon la prise de position.

Former des petits groupes de 3 à quatre personnes; leur demander de désigner 2 membres du groupe qui adopteront des prises de position opposées par rapport à la situation ci-dessous; ils débattront pendant 10 minutes. Les autres membres du groupe noteront leurs observations sur le paperboard et présenteront leur rapport en réunion plénière.

Situation 1: Un apprenant migrant qui vient d'arriver dans votre cours ne sait pas du tout parler votre langue malgré le fait qu'il vit dans le pays d'accueil depuis 10 ans:

- 📌 Point de vue « a »: vous en déduisez qu'il / elle est paresseux / paresseuse, qu'il / elle n'a pas vraiment envie de s'intégrer et va poser problème en tant qu'étudiant(e)
- 📌 Point de vue « b »: vous considérez que cette personne peut avoir d'autres raisons de ne pas avoir appris la langue

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

Papier, feutres de couleurs, paperboard

N°34
Titre de l'outil
Poème phonétique
Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

30 minutes minimum

Quand l'utiliser?

Au milieu de la séance

Déroulement

Les principes d'un apprentissage axé sur le contenu – le transfert de connaissances:

Créer un environnement éducatif qui intègre tout le monde sans distinction d'origine et de culture.

Cet outil permet aux participants d'essayer de résoudre un problème par une réflexion "hors des clous", en dépassant les postulats initiaux et en appliquant des stratégies qui mettront tous les participants dans la peau d'un migrant.

Ecrivez la « comptine » suivante sur le tableau ou le paperboard.

- ☐ Ila mile ka fé
- ☐ Denla tass
- ☐ Ila mile lé
- ☐ Denla tass deux ka fé
- ☐ Ila mile sukreh
- ☐ Denle ka féo lé

Demander au groupe d'écrire ce qu'ils ont compris en leur laissant quelques minutes pour réfléchir, puis demander leurs réactions

Solution:

Le poème est écrit phonétiquement et correspond au français parlé comme langue étrangère. En français correct cela donne:

- ☐ Il a mis le café
- ☐ Dans la tasse
- ☐ Il a mis le lait
- ☐ Dans la tasse de café
- ☐ Il a mis le sucre
- ☐ Dans le café au lait (Jacques Prévert)

Texte d'origine en anglais phonétique:







- ☐ Der dago
- ☐ For tee lorrez enaro
- ☐ Dement Lorrez demis trux

fullov gees an ens an dux (There they go/Forty lorries in a row/Them aren't lorries them is trucks/Full of geese and hens and ducks)

Notes

**Matériel de cours/
ressources** Papier, feutres de couleur, tableau / paperboard

**Module(s)
conseillé(s) 4**
L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°35	Réflexion personnelle –
Titre de l'outil	Compétences d'enseignement multiculturel
Groupe(s) cible(s)	Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.
Durée	De 1 à 2 heures
Quand l'utiliser?	Autoréflexion, après la séance
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">  Prendre conscience des ses propres postulats, valeurs et préjugés,  Comprendre la vision du monde d'un apprenant venu d'une autre culture et,  Acquérir la capacité à développer des stratégies et techniques d'intervention
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1) Réfléchir aux moyens concrets à mettre en oeuvre pour développer ses propres compétences multiculturelles (voir att.1 ci-dessous). Essayer d'identifier les domaines de compétences les plus importants à développer. 2) Comment qualifieriez-vous votre propre identité culturelle (dans le sens large du terme)? Réfléchissez par exemple aux groupes de référence suivants: genre, religion, catégorie sociale, ethnicité. 3) Selon vous, quels groupes sociaux risquent d'être marginalisés dans votre société? Quelles modifications structurelles, quelles stratégies d'intervention pourraient contribuer à surmonter ces problèmes? 4) Quels sont les retentissements de votre cadre professionnel sur vos apprenants?
Notes	
Matériel de cours/ ressources	<ul style="list-style-type: none">  Le référentiel des compétences multiculturelles  Voir sections documents / supports -  Trame à compléter

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°36

Titre de l'outil

Etiquettes

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

45 minutes

Quand l'utiliser?

Au début ou au milieu de la séance

Déroulement

Ecrivez un adjectif qualificatif sur chaque étiquette: paresseux, intelligent, somnolent, timide, égoïste, stupide, séducteur, drôle, lent, mignon, hyperactif, sympathique, puéril, autoritaire, agressif, facile à manipuler, ennuyeux, triste, content;

Choisir une tâche pour le groupe: créer ensemble un symbole/sculpture qui représente l'image d'une minorité, par exemple, dans le pays Basque;

Coller une étiquette sur le front de chaque participant sans qu'il /elle puisse la lire;

Expliquer l'activité au groupe en leur précisant qu'ils doivent se comporter les uns envers les autres selon l'étiquette collée au front; ils ne doivent jamais indiquer le mot inscrit sur l'étiquette;

Evaluation

Commencez par demander aux participants s'ils peuvent deviner leur étiquette; posez ensuite les questions suivantes:

- ☑ Comment vous êtes- vous senti pendant l'activité?
- ☑ Etait-il difficile de traiter les autres selon leur étiquette?
- ☑ Avez-vous eu l'impression de vous conformer à votre étiquette à un moment ou à un autre?
- ☑ Une personne avec l'étiquette "drôle", a-t-elle commencé à raconter des blagues, à se comporter avec plus de confiance?
- ☑ Quelles étiquettes collons-nous aux gens dans la vraie vie? Quels sont les effets sur ces personnes et sur la façon dont nous les considérons?
- ☑ Dans la vraie vie, à qui donne-t-on ces étiquettes que nous venons de recevoir?
- ☑ Ces étiquettes reflètent-elles la réalité? Sont-elles bien fondées?

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

- ☑ 6 étiquettes autocollantes bleues
- ☑ 6 étiquettes autocollantes jaunes
- ☑ 6 étiquettes autocollantes blanches
- ☑ 3 étiquettes autocollantes rouges
- ☑ 2 étiquettes autocollantes noires
- ☑ 1 étiquette autocollante verte

**Module(s)
conseillé(s)**
L'enseignement multiculturel: approches et stratégies
N°37
Titre de l'outil
Que savez vous sur... (un pays choisi, le choix est large)?
Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

2h 45min

Quand l'utiliser?

Mi-séance

Objectifs

- 📌 Trouver des liens entre le passé et le présent du pays choisi afin de comprendre la situation actuelle de ses minorités;
- 📌 Encourager les participants à imaginer et sentir l'ambiance du pays choisi;
- 📌 Sensibiliser les participants aux stéréotypes et préjugés associés au pays choisi;
- 📌 Faire prendre conscience aux participants des réalités du pays choisi.

Déroulement

Cette séance montre comment des personnes venues de divers pays perçoivent un pays choisi. Il permet également aux participants de prendre conscience des stéréotypes et préjugés à propos de ce pays, particulièrement là où un grand nombre de minorités se côtoient.

Groupes de travail (2 – 3): groupes équilibrés de 5 participants maximum.

On demande aux participants ce qu'ils savent déjà sur le pays choisi. On discute la situation actuelle du pays pendant 15 minutes environ, en pensant aux minorités, à leurs droits, à leurs difficultés, en prenant en considération:

- 📌 Situation géographique (les pays avoisinants),
- 📌 Héritage de l'histoire, de la politique;
- 📌 Adhésion à l'UE, minorités (religieuses, linguistiques, ethniques);

Echanges en grand groupe

Les groupes présentent très brièvement ce qu'ils ont appris sur le pays choisi. Chaque groupe dispose de 3 minutes maximum. Si plusieurs groupes trouvent les mêmes informations, ils éviteront de les répéter lors de leur présentation.

Présentation "Power Point":

Cette présentation donnera une vue d'ensemble de la situation des minorités dans le pays, à l'aide de quelques cartes qui montrent leur distribution géographique. Vous pouvez rendre la présentation plus intéressante en ajoutant de la musique ethnique, des images et / ou des vidéos de cérémonies traditionnelles, par exemple.



Cette présentation permettra aux participants de se faire une idée de la situation des minorités et de leurs problèmes. Elle servira d'introduction au jeu de simulation où les participants prennent le rôle de personnes appartenant à des minorités (groupes ethniques) dans le pays sélectionné.

Notes

Cet exercice porte sur les problèmes liés au pays choisi, mais il peut être utilisé pour d'autres pays et pour les minorités ethniques. Le formateur peut encourager les participants à choisir eux-mêmes le pays à étudier.

Exercice adapté de SALTO Euromed

**Matériel de cours/
ressources**

-  Présentation Power point sur le pays sélectionné
-  Paperboard et markers

Module(s) conseillé(s) 4 L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°38

Titre de l'outil

Avec qui auriez-vous envie de vivre?

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

45 minutes en travail de groupe plus 1/2 heure de débriefing

Quand l'utiliser?

En début de séance

Objectifs

Cet exercice montre le pouvoir des préjugés et lance la discussion sur les valeurs et les préférences implicites, pour essayer d'arriver à des conclusions communes.

Déroulement

Préparez le dessin d'une maison sur le tableau ou paperboard. L'animateur raconte l'histoire de la famille Miller:

☞ "C'est dans cette maison que vivent M. et Mme. Miller avec leur fils de 20 ans, David. Cette famille coule des jours heureux dans cette maison. Mais un jour, M. et Mme. Miller perdent la vie dans un accident. David hérite de la maison et y mène une vie de célibataire assez satisfaisante jusqu'au jour où il perd son emploi. Désormais, David ne peut plus se permettre de vivre seul dans cette grande maison. Avec l'argent qu'il lui reste, il décide de partager la maison en 6 appartements qu'il met en location par une petite annonce dans le journal. "

Mettez-vous à la place de David: pour pouvoir rester chez vous il vous faut choisir cinq locataires entre tous ceux qui ont répondu à votre annonce.

Travail proposé aux participants:

1. Chaque participant choisit 5 locataires - (environ 20 min.)
2. En groupes de 5 à 6 personnes, ils se mettent d'accord sur le choix de 5 locataires (environ 20 min.)

Débriefing:



- ☞ Les groupes ont-ils réussi à se mettre d'accord sur les 5 locataires? Oui /Non? Pourquoi (pas)?
- ☞ Comment les groupes ont-ils réussi à se mettre d'accord sur le choix des locataires? Qu'est-ce qui était difficile? Qu'est-ce qui était plus facile?
- ☞ Discuter des raisons de votre choix.

Cet exercice montre bien l'impact de nos préjugés et de nos a priori sur les autres. Eviter tout préjugé est presque impossible, mais il faut essayer de reconnaître nos préjugés et comprendre qu'en discutant des différences et en connaissant mieux les individus nos opinions changent.

















Attention: le débriefing est la partie la plus importante de l'exercice. Veillez aussi aux éventuelles sensibilités des participants.

Notes Il est possible de modifier les informations sur les locataires

**Matériel de cours/
ressources**

-  Paperboard, liste de locataires potentiels
-  SALTO Euromed

Liste de locataires potentiels pour les cinq appartements:

-  Une mère célibataire avec un enfant de 3 ans dont le père est tunisien. Celui-ci rend parfois visite à son fils et amène parfois quelques amis avec lui.
-  Une famille de travailleurs yougoslaves avec 5 enfants âgés de 1 à 12 ans. Le père travaille dans l'industrie de l'acier; la mère pourrait être la concierge de l'immeuble.
-  Une famille avec une fille de 17 ans, élève en 1ère au lycée. Le père est comptable et travaille dans une banque; la mère est enseignante.
-  Une femme célibataire âgée de 70 ans qui vit du minimum vieillesse.
-  Un groupe d'immigrés polonais qui travaillent tous dans la cuisine d'un grand restaurant.
-  Un groupe de 5 jeunes menant une vie plutôt alternative et rejetant la société matérialiste de consommation.
-  Trois étudiants palestiniens, engagés politiquement.
-  Une famille tzigane de 5 personnes. Le père alterne entre les petits boulots et le chômage. Ils font partie d'une famille plus large avec qui ils entretiennent des liens très forts; ils aiment faire la fête ensemble.
-  Un couple américain sans enfants. Le mari travaille à l'Agence Internationale de l'énergie atomique, la femme s'occupe de la maison et de 3 caniches.
-  Deux artistes, d'environ 40 ans, qui mènent une vie de bohème et peu conventionnelle; ils ont beaucoup d'amis artistes.
-  Une jeune fille, étudiante au conservatoire en piano et chant, elle doit travailler / répéter régulièrement l'après-midi.
-  Un noir américain avec sa copine française. Il essaie d'obtenir un permis de séjour qui lui permettrait de travailler en tant qu'ingénieur.
-  Une famille musulmane pratiquante qui vit selon le Coran, la mère porte le voile chaque fois qu'elle sort.
-  Un célibataire gay qui n'a pas de partenaire stable mais qui invite beaucoup d'hommes différents chez lui la semaine.
-  Un jeune homme en fauteuil roulant qui vit avec sa mère de 76 ans.
-  Une fille aveugle qui vit seule avec son chien.

**Module(s)
conseillé(s) 4**
L'enseignement multiculturel: approches et stratégies
N°39
Titre de l'outil
Mur de préjugés
Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien, y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

45 minutes.

Quand l'utiliser?

A tout moment – on peut aussi l'utiliser comme petite activité en début de séance pour briser la glace










Objectifs

Introduire les concepts de stéréotype, préjugé et discrimination; comprendre la différence entre ces trois concepts; faire face à ses propres préjugés et stéréotypes.

Déroulement

On affiche 10 feuilles blanches au mur; sur chaque feuille il y a un titre. Ces titres correspondent à des groupes de personnes, sélectionnés selon divers critères. Le travail des participants sera de faire le tour des feuilles et d'y noter une ou deux caractéristiques qu'ils associent à ce groupe de personnes. Il faut qu'ils écrivent la première caractéristique qui leur vient à l'esprit – sans trop réfléchir, chercher plutôt à terminer l'exercice le plus vite possible. C'est une activité silencieuse; les participants ne doivent pas discuter ou faire des commentaires pendant qu'ils écrivent.

Ci-dessous, les groupes de personnes affichés sur les feuilles; essayez d'éviter les groupes auxquels appartiennent les participants. (Les catégories sont à titre d'exemple; vous pouvez en substituer d'autres):

-  Les Japonais
-  Les artistes tziganes
-  Les femmes
-  Les Anglais
-  Les Russes
-  Les toxicomanes
-  Les Chinois
-  Les hommes turcs
-  Les professeurs de yoga

Le formateur prend toutes les feuilles et les lit.

Partage et discussion:

Qu'avons-nous maintenant sur les murs?



On discute sur le sens de "stéréotype", de "préjugé" et de "discrimination".

Distribuer le document (voir ressources) sur les stéréotypes.

Notes

Voir dans les ressources en fin de section

**Matériel de cours/
ressources**

-  Grandes feuilles de papier, stylos
-  SALTO Euromed

N° 40

Titre de l'outil

Portfolio

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

Quand l'utiliser?

De façon continue tout le long du programme

Objectifs

Les portfolios sont des outils conçus pour rendre les apprenants plus autonomes. Une grande partie de l'activité « portfolio » est consacrée à la réflexion. En notant leurs réflexions sur leurs compétences personnelles, expériences, objectifs, méthodes de travail etc., les apprenants prennent conscience de leurs propres points forts et points faibles. En même temps, le portfolio encourage les apprenants à assumer les résultats de leur apprentissage en définissant leurs objectifs et en élaborant les moyens d'atteindre ces objectifs.

Les portfolios se prêtent à toute une gamme de formations et de stages; on les adapte donc aux besoins et exigences spécifiques à un groupe d'apprenants.

Déroulement

Le travail de portfolio est très individuel, donc le contenu varie beaucoup, mais certains éléments sont communs à la plupart des portfolios. Il s'agit de:

- ☐ Réflexion: "Qui suis-je": actuellement, quelles sont mes compétences, mes aptitudes, pour quoi suis-je doué(e), qu'est-ce que j'aime faire, qu'ai-je déjà appris, qu'est-ce que je souhaite apprendre, de quelle façon voudrais-je apprendre, quelles sont les méthodes qui me conviennent / qui ne me conviennent pas, quelles sont les méthodes qui me permettraient d'apprendre efficacement...
- ☐ Définition du statu quo, des objectifs et activités
- ☐ Cahier d'apprentissage: prend souvent la forme d'un exercice écrit de tenue de journal
- ☐ Méthodes et résultats d'apprentissage: exemples de ce qui a fonctionné par le passé et projets de formation et d'orientation pour l'avenir

Notes

L'encouragement des apprenants constitue souvent un défi important pour les formateurs. Un travail de réflexion est un outil puissant pour rendre les apprenants plus autonomes. Ce travail de réflexion est en grande partie réalisé par les apprenants eux-mêmes, avec ou sans le soutien de leur formateur.

La réflexion prend diverses formes:

- ☐ Réflexion autonome, sans l'intervention du formateur: Les apprenants écrivent leurs pensées sans aucune consigne ni accompagnement.

- ☐ **Réflexion accompagnée:** les formateurs donnent quelques indications telles que des questions auxquelles les apprenants doivent répondre, afin de les faire réfléchir sur certains aspects de l'apprentissage.

Les portfolios représentent une approche individuelle et personnelle pour un apprentissage autonome et autogéré. Dans une certaine mesure, les conseils de la part des formateurs sont utiles, mais il faut aussi respecter les apprenants qui ne veulent pas montrer la totalité de leur portfolio.

**Matériel de cours/
ressources**

La réflexion sera plutôt non-accompagnée, mais vous pouvez donner quelques lignes directrices sous forme de questions, comme ci-dessus. Pour la trame des portfolios, voir dans les ressources en fin de section

Outils destinés au groupe cible: les apprenants issus de la migration

**Module(s)
conseillé(s) 4**

**L'enseignement multiculturel: approches et
stratégies**

N°41

Titre de l'outil

Richesse de la diversité

Groupe(s) cible(s)

Apprenants migrants

Durée

30 minutes minimum

Quand l'utiliser?

Dans les premiers cours du programme

Objectifs

Améliorer la communication et l'apprentissage transculturels

Déroulement

Il est essentiel d'avoir des connaissances sur les cultures des autres, découvrir leurs valeurs, pratiques et croyances. Ce processus vous permettra de constater les similitudes et les différences entre votre culture et celle des autres. Tout le monde a une culture, ce n'est pas limité à ceux qui sont différents de vous.

Etudier les similitudes et les différences entre les personnes

Cet outil explorera les similitudes entre personnes pour ensuite célébrer les différences.

POEME

Aucune différence

Petit comme une cacahuète,

Grand comme un géant,

Nous avons tous la même taille

Lorsqu'on éteint la lumière.

Riche comme un sultan,

Pauvre comme la gale,

Nous avons tous la même valeur

Lorsqu'on éteint la lumière.

Rouge, noir ou orange,

Jaune ou blanc,

Nous avons tous la même couleur

Lorsqu'on éteint la lumière.

Et si la solution

Pour que tout se passe mieux

Etait que Dieu tende la main

Et éteigne la lumière!

Après avoir discuté de ce que nous partageons en tant qu'êtres humains, demandez aux étudiants d'imaginer un monde où tout le monde se ressemblerait, s'habillerait pareil et se comporterait de la même façon. Evoquez l'exemple d'un cadre urbain où tous les bâtiments sont plutôt marron, tous les véhicules verts et où tous les gens sont de couleur identique et s'habillent pareil, en marron. Demandez-leur d'imaginer la vie dans un tel environnement, et d'écrire leurs idées dans leurs journaux.

Demandez ensuite à la classe « d'allumer les lumières » et de regarder toute cette diversité qui nous entoure.

Afin d'apprécier cette diversité présente au sein même de la classe, et pour constater la singularité de chacun, nous pourrions prendre les empreintes des pouces, comparer la forme des yeux, la texture des cheveux, les différents teints de la peau. En général, après l'introduction qui focalise sur les différentes caractéristiques de chacun, les étudiants se prêtent facilement à une exploration de ces différences physiques.

Notes

Matériel de cours/ ressources

Paperboard pour permettre à l'animateur de noter les idées et résultats

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°42

Titre de l'outil

Se mettre en valeur

Groupe(s) cible(s)

Apprenants migrants

Durée

30 minutes minimum

Quand l'utiliser?

A n'importe quel moment

Objectifs

Créer un environnement éducatif qui n'exclut personne

Déroulement

Se convaincre de sa valeur en tant qu'individu et en tant que membre d'un groupe

Lorsqu'un formateur emploie diverses méthodes pédagogiques pour favoriser l'appropriation du processus d'apprentissage par les étudiants, ceux-ci progressent et leur engagement est renforcé (Weimer, 2002). Les étudiants dont l'identité n'est pas conforme à l'identité historique apportent des expériences et des connaissances à l'environnement éducatif qui sont souvent sous-évaluées et non reconnues.

Cet outil explorera nos identités individuelles; nous nous pencherons d'abord sur nos prénoms.

Nous partirons du fait que nos prénoms font partie de notre identité.

Au cours de cette activité artistique les étudiants créent, à l'aide de crayons, des esquisses gravées où figurent leurs prénoms pour ensuite les exposer dans la salle. Pour exprimer les liens entre le prénom et l'identité, chaque apprenant écrit un poème sur ses traits positifs, personnels ou culturels, utilisant son prénom comme point de départ. Le prénom est écrit verticalement et chaque vers de la poésie évoque une caractéristique de la personne. Par exemple:

- ☉ Sait faire de très bons cookies
- ☉ Aime rire
- ☉ Rouge est sa couleur préférée
- ☉ Apprend facilement les langues

Notes

**Matériel de cours/
ressources**

Papier, stylos

**Module(s)
conseillé(s) 4**
L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°43	
Titre de l'outil	Vivre à l'étranger
Groupe(s) cible(s)	Tous les migrants, groupes hétérogènes
Durée	30-60 minutes
Quand l'utiliser?	En début de formation
Objectifs	<p>Les apprenants doivent se connaître, être au courant de la vie, l'origine et la culture des uns et des autres. Ce faisant, ils prennent conscience de leurs différences et surtout, de ce qu'ils ont en commun.</p> <p>Cet outil encourage donc la compréhension mutuelle et favorise une meilleure acceptation des origines et cultures des uns et des autres.</p>
Déroulement	<p>La tâche confiée aux apprenants est de réaliser une interview avec un ou plusieurs autre(s) apprenant(s).</p> <p>On fournit une trame d'interview à chaque participant; cette trame sert à établir les grandes lignes de l'interview, qui sera semi structurée (voir matériels). « Semi structuré » signifie que la trame peut être un support mais qu'elle n'est pas contraignante. On encouragera les apprenants à formuler leurs propres phrases et à se concentrer sur ce qui est pertinent ou intéressant pour eux.</p> <p>A la fin de la séance d'entretiens, chaque apprenant présente son partenaire aux autres.</p> <p>Après les présentations on pourrait organiser une séance avec toute la classe pour discuter des résultats: ce qui nous différencie, ce qu'on a en commun (focaliser sur les points communs).</p>
Notes	<p>Cet outil est d'autant plus intéressant si les partenaires sont d'origine différente (en termes de pays, culture, âge, expériences, centres d'intérêts etc).</p> <p>Il est peut-être judicieux de changer les partenaires après le premier entretien (c'est-à-dire, A réalise un entretien avec B, puis B conduit un entretien avec C). Vérifier que les apprenants travaillent avec quelqu'un qu'ils ne connaissent pas déjà.</p> <p>Afin de mettre en pratique les principes d'un enseignement et d'un apprentissage multiculturels, les formateurs et les apprenants doivent être conscients que les différences existent, mais que ces différences ne sont pas à l'origine de problèmes.</p> <p>Il est donc important de se sensibiliser et de sensibiliser les apprenants à ce qui suit:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📌 Les différences sont normales et bienvenues 📌 La diversité N'EST PAS synonyme d'inégalité 📌 Les différences sont enrichissantes pour tous 📌 Nous avons des choses à apprendre d'autres cultures 📌 Quelque soient les différences, il y a beaucoup de choses qui nous unissent (expériences communes, par exemple).

Pendant la séance avec toute la classe, attirer l'attention sur ce que nous avons en commun plutôt que sur nos différences.

**Matériel de cours/
ressources**

Trame de l'entretien

Questions qu'on pourrait poser pendant les entretiens:

- Depuis combien de temps vivez-vous ici?
- D'où venez-vous?
- Pourquoi êtes-vous venu(e) ici?
- Qu'est-ce qui vous plaît ici?
- Quels sont les avantages de vivre ici?
- Qu'est-ce qui ne vous plaît pas ici?
- Avez-vous connu des problèmes? Lesquels? Avez-vous réussi à les résoudre?
- Y a-t-il des choses de votre pays d'origine qui vous manquent?
- Souhaitez-vous retourner dans votre pays d'origine?
- Préférez-vous vivre ailleurs? Où?
- Pensez-vous qu'aller vivre à l'étranger est une bonne chose? Pourquoi? / Pourquoi pas?

**Module(s)
conseillé(s) 4**
L'enseignement multiculturel: approches et stratégies
N°44
Titre de l'outil
Les étapes de ma vie
Groupe(s) cible(s)

Tous les migrants, groupes hétérogènes

Durée

1 heure ou plus

Quand l'utiliser?

Cet outil est conçu comme un "projet", mais on peut en utiliser seulement certaines parties.

L'outil peut être utilisé suite à l'outil n°42 (vivre à l'étranger). Dans ce cas, les questions de l'outil 42 peuvent être modifiées pour être employées dans l'activité « Les étapes de ma vie »

Objectifs

Les principaux objectifs de l'outil sont les suivants:

- ☑ Mieux connaître les autres apprenants, leurs vies, leurs origines
- ☑ Encourager la compréhension mutuelle et la tolérance
- ☑ Réduire les préjugés / attitudes négatives à l'égard de personnes d'origines et de cultures différentes
- ☑ Prendre conscience de sa propre "histoire" et de celle des autres
- ☑ Linguistique: mise en pratique des structures utilisant le passé

Déroulement

Il y a plusieurs façons d'employer cet outil. L'objectif commun est de se renseigner sur les étapes importantes de la vie des autres participants et de garder une trace de ces expériences. Voici, ci-dessous, quelques approches possibles:

(a) En termes d'apprentissage autogéré, les apprenants pourraient produire leurs propres textes racontant les événements importants de leur vie, et les présenter aux autres.

(b) Si le but est favoriser un apprentissage social, les apprenants se poseront des questions sur les différentes étapes de leur vie, et noteront ces informations (par exemple, dans le cadre des interviews de l'outil n°43)

Ainsi on pourrait produire au cours de cette activité:

- ☑ Un produit « global », sous forme de publication consistant en un écrit / un livre / une brochure / un site Web etc., avec les récits de vie des participants
- ☑ Des récits individuels – rédigés par les participants eux-mêmes
- ☑ Des récits individuels – rédigés par d'autres participants (suite du travail réalisé en lien avec l'outil précédent)

Notes

L'outil peut être utilisé de façon très basique, comme travail à deux avec du papier et un crayon, mais il peut également évoluer en tant que projet, comprenant des présentations et la publication du matériel produit à l'aide de différents médias (exposition de posters, presse écrite, diffusion en ligne...)

Certaines personnes peuvent avoir vécu des expériences qu'elles ne souhaitent pas évoquer. Il ne faut jamais les forcer – les participants doivent se sentir libres de raconter ce qu'il veulent. C'est leur histoire.

**Matériel de cours/
ressources**

Selon le mode adopté, par exemple:

- ☑ Matériel technique (ordinateur, rétroprojecteur, connexion Internet, imprimante, appareil photo)
- ☑ papier & crayons

**Module(s)
conseillé(s) 4**
L'enseignement multiculturel: approches et stratégies
N° 45
Titre de l'outil
Portfolio
Groupe(s) cible(s)

Tous les migrants

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée
Quand l'utiliser?

De façon continue

Objectifs

Les portfolios sont des outils conçus pour rendre les apprenants plus autonomes. Une grande partie de l'activité « portfolio » est consacrée à la réflexion. En notant leurs réflexions sur leurs compétences personnelles, expériences, objectifs, méthodes de travail etc., les apprenants prennent conscience de leurs propres points forts et points faibles. En même temps, le portfolio encourage les apprenants à assumer les résultats de leur apprentissage en définissant leurs objectifs et en élaborant les moyens d'atteindre ces objectifs.

Les portfolios se prêtent à toute une gamme de formations et de stages; on les adapte donc aux besoins et exigences spécifiques à un groupe d'apprenants.

Déroulement

Le travail de portfolio est très individuel, donc le contenu varie beaucoup, mais certains éléments sont communs à la plupart des portfolios.

Il s'agit de:

- ☑ Réflexion: "Qui suis-je": actuellement, quelles sont mes compétences, mes aptitudes, pour quoi suis-je doué(e), qu'est-ce que j'aime faire, qu'ai-je déjà appris, qu'est-ce que je souhaite apprendre, de quelle façon voudrais-je apprendre, quelles sont les méthodes qui me conviennent / qui ne me conviennent pas, quelles sont les méthodes qui me permettraient d'apprendre efficacement...
- ☑ Définition du statu quo, des objectifs et activités
- ☑ Cahier d'apprentissage: prend souvent la forme d'un exercice écrit de tenue de journal
- ☑ Méthodes et résultats d'apprentissage: exemples de ce qui a fonctionné par le passé et projets de formation et d'orientation pour l'avenir

Notes

L'encouragement des apprenants constitue souvent un défi important pour les formateurs. Un travail de réflexion est un outil puissant pour rendre les apprenants plus autonomes. Ce travail de réflexion est en grande partie réalisé par les apprenants eux-mêmes, avec ou sans le soutien de leur formateur.

La réflexion prend diverses formes:

- ☑ **Réflexion autonome**, sans l'intervention du formateur: Les apprenants écrivent leurs pensées sans aucune consigne ni accompagnement.
- ☑ **Réflexion accompagnée**: les formateurs donnent quelques indications telles que des questions auxquelles les apprenants doivent répondre, afin de les faire réfléchir sur certains aspects de l'apprentissage.

Les portfolios représentent une approche individuelle et personnelle pour un apprentissage autonome et autogéré. Dans une certaine mesure, les conseils de la part des formateurs sont utiles, mais il faut aussi respecter les apprenants qui ne veulent pas montrer la totalité de leur portfolio.

**Matériel de cours/
ressources**

La réflexion sera plutôt non-accompagnée, mais vous pouvez donner quelques lignes directrices sous forme de questions, comme ci-dessus.

Pour la trame des portfolios, voir dans les ressources en fin de section

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N° 46

Titre de l'outil

A faire et à ne pas faire

Groupe(s) cible(s)

Enseignants expérimentés et non expérimentés dans la formation des migrants, membres des services de soutien y compris conseillers d'orientation et accompagnateurs.

Durée

40 minutes

Quand l'utiliser?

Objectifs

- Sensibiliser aux différentes cultures
- Découvrir les comportements appropriés dans différents pays, différentes cultures
- Rendre les croyances et les connaissances visibles pour favoriser l'apprentissage multiculturel

Déroulement

Les apprenants travaillent par petits groupes; ils essayent de découvrir ce qui est permis et ce qui ne l'est pas dans différents pays y compris le pays où ils résident actuellement (ils peuvent poser des questions au formateur)

On présente les résultats et on termine par une discussion en grand groupe (en présentant des posters, par exemple)

Notes

L'exercice peut être plus ou moins spécifique, par exemple:

- A faire / à ne pas faire
- acceptable / non acceptable / dans certaines circonstances

**Matériel de cours/
ressources**

Grandes feuilles de papier, stylos, feutres

Exemple:

PAYS/CULTURE	A FAIRE	A NE PAS FAIRE

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°47

Titre de l'outil

Préjugés

Groupe(s) cible(s)

Apprenants migrants

Durée

50 minutes

Objectifs

- ☐ Réduire les préjugés
- ☐ Faire prendre conscience des stéréotypes et sentiments négatifs courants

Cet outil vise à faire apparaître au grand jour certains préjugés et émotions négatifs qui existent chez les apprenants à l'égard de personnes de groupe/origine culturels différents, et à en discuter avec le formateur.

Déroulement

On affiche 10 feuilles blanches au mur; sur chaque feuille il y a un titre. Ces titres correspondent à des groupes de personnes, sélectionnés selon divers critères. Le travail des participants sera de faire le tour des feuilles et d'y noter une ou deux caractéristiques qu'ils associent à ce groupe de personnes. Il faut qu'ils écrivent la première caractéristique qui leur vient à l'esprit – sans trop réfléchir, chercher plutôt à terminer l'exercice le plus vite possible. C'est une activité silencieuse; les participants ne doivent pas discuter ou faire des commentaires pendant qu'ils écrivent.

Ci-dessous, les groupes de personnes affichés sur les feuilles; essayez d'éviter les groupes auxquels appartiennent les participants. (Les catégories sont à titre d'exemple; vous pouvez en substituer d'autres):

- ☐ Les Japonais
- ☐ Les artistes tziganes
- ☐ Les femmes
- ☐ Les Anglais
- ☐ Les Russes
- ☐ Les toxicomanes
- ☐ Les Chinois
- ☐ Les hommes turcs
- ☐ Les professeurs de yoga

Le formateur prend toutes les feuilles et les lit.

Partage et discussion:



- ☐ Qu'avons-nous maintenant sur les murs?
- ☐ On discute sur le sens de "stéréotype", de "préjugé" et de "discrimination".
- ☐ Distribuer le document (voir ressources) sur les stéréotypes.

Notes

L'enseignement multiculturel exige une conscience et une connaissance des différentes croyances et attitudes chez les autres. Ces croyances ne sont pas toujours rationnelles et les attitudes ne sont pas toujours positives. Beaucoup de gens souffrent d'émotions négatives envers d'autres cultures. Les stéréotypes sont omniprésents.

On peut se servir de cet outil soit individuellement, avec chaque apprenant élaborant sa propre carte heuristique, soit en travail de groupe. Si le travail se fait en groupes, on encouragera les apprenants à discuter ensemble tout en réalisant leur carte. Le travail individuel pourrait donner un plus large éventail d'idées et de structures.

**Matériel de cours/
ressources**

-  Exemple: A quoi ressemble une carte heuristique – www.mindmap.com
-  Papier & crayons de couleur pour chaque apprenant

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°48

Titre de l'outil

Expériences d'apprentissage

Groupe(s) cible(s)

Tous les apprenants migrants

Durée

1 heure

Objectifs

Aborder les expériences éducatives préalables

Déroulement

On commencera par un travail à deux, en invitant les apprenants à se raconter leurs expériences de l'éducation dans le passé: (quel type d'école, pour combien de temps, ce qu'ils aimaient / n'aimaient pas, les différences entre les systèmes dans leurs pays respectifs etc. Le formateur circule pour aider / clarifier quand c'est nécessaire.

Notes

A la place de, ou en sus du travail par paires en début du cours, on pourrait utiliser une carte heuristique, pour stimuler les souvenirs et les connaissances des apprenants.

**Matériel de cours/
ressources**

Montrer un modèle de carte heuristique

Recommended
module(s) 2, 3 and 4

La communication interculturelle, un challenge pour travailler avec les migrants

Caractéristiques de l'apprentissage des migrants

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°49

Titre de l'outil

Fêtes

Groupe(s) cible(s)

Apprenants migrants

Durée

50 minutes minimum

Objectifs

- ☐ Se sensibiliser à d'autres cultures
- ☐ Découvrir les coutumes d'autres pays et d'autres cultures
- ☐ Faire ressortir les connaissances sur les origines culturelles afin de favoriser l'apprentissage multiculturel

Déroulement

Une fête importante dans le pays d'accueil, par exemple, Noël en Autriche constitue le point de départ. Tout d'abord, le formateur invite les apprenants à dire ce qu'ils savent déjà de la fête; il /elle donnera forme à ces idées en les inscrivant sur une carte heuristique au tableau. Ensuite il /elle montrera des documents authentiques pour étoffer ces idées. En Autriche, il pourrait s'agir des paroles du chant de Noël « Stille Nacht » (Douce Nuit). Le formateur distribuera les paroles du chant découpées en couplets: les apprenants les remettront dans l'ordre en écoutant le chant (par groupes de trois).

Ensuite on discutera des fêtes importantes dans les pays d'origine des apprenants, en les comparant aux traditions autrichiennes. Les apprenants, peuvent-ils célébrer ces fêtes, suivre ces coutumes dans le pays d'accueil?

Pour terminer, les apprenants travaillent par deux (si possible, on mettra ensemble des personnes d'origine similaire) pour créer un poster illustrant une fête importante pour eux (par exemple, «Bairam» pour les musulmans).

Notes

On pourrait associer cet outil à un "buffet international" où chaque apprenant apporte une spécialité de son pays d'origine à partager avec les autres.

**Matériel de cours/
ressources**

- ☐ Les couplets d'un chant de Noël présentés dans le désordre
- ☐ CD Noël
- ☐ (ou tout autre document authentique en rapport avec une fête importante)
- ☐ Papier, stylos, feutres/markers pour le poster
- ☐ Quelques indications pour le poster:
- ☐ Quelle fête? Que signifie-t-elle? Historique? Comment est-elle célébrée? Qu'est-ce qu'on mange, qu'est-ce qu'on boit? Comment on s'habille? Etc.

**Module(s)
conseillé(s) 4**

L'enseignement multiculturel: approches et stratégies

N°50

Titre de l'outil

Mur de préjugés

Groupe(s) cible(s)

Tous les migrants

Durée

45 minutes

Quand l'utiliser?

A tout moment – on peut aussi l'utiliser comme petite activité en début de séance pour briser la glace










Objectifs

Introduire les concepts de stéréotype, préjugé et discrimination; comprendre la différence entre ces trois concepts; faire face à ses propres préjugés et stéréotypes.

Déroulement

On affiche 10 feuilles blanches au mur; sur chaque feuille il y a un titre. Ces titres correspondent à des groupes de personnes, sélectionnés selon divers critères. Le travail des participants sera de faire le tour des feuilles et d'y noter une ou deux caractéristiques qu'ils associent à ce groupe de personnes. Il faut qu'ils écrivent la première caractéristique qui leur vient à l'esprit – sans trop réfléchir, chercher plutôt à terminer l'exercice le plus vite possible. C'est une activité silencieuse; les participants ne doivent pas discuter ou faire des commentaires pendant qu'ils écrivent.

Ci-dessous, les groupes de personnes affichés sur les feuilles; essayez d'éviter les groupes auxquels appartiennent les participants. (Les catégories sont à titre d'exemple; vous pouvez en substituer d'autres):

-  Les Japonais
-  Les artistes tziganes
-  Les femmes
-  Les Anglais
-  Les Russes
-  Les toxicomanes
-  Les Chinois
-  Les hommes turcs
-  Les professeurs de yoga

Le formateur prend toutes les feuilles et les lit.

Partage et discussion:

-  Qu'avons-nous maintenant sur les murs?



On discute sur le sens de "stéréotype", de "préjugé" et de "discrimination".

Distribuer le document (voir ressources) sur les stéréotypes.

Notes

Voir dans les ressources en fin de section

**Matériel de cours/
ressources**

-  Grandes feuilles de papier, stylos
-  SALTO Euromed

Documentation

N° 13 L'alphabet grec

Lettres majuscules	Lettres miniscules	Nom des lettres	Nom des lettres (Grec)	Prononciation selon l'alphabet latin
A	•	Alpha	Ά•••	a
B	• β	Beta	• β̃••	b
•	•	Gamma	•• μμ•	g
•	•	Delta	•••••	d
•	•	Epsilon	Έ••••	é
•	•	Zeta	• β̃••	dz
•	•	Eta	Ή••	è ou ê
•	• θ	Theta	• β̃••	th
•	•	Iota	Ίω̃••	i
•	• κ	Kappa	•••••	k et c
•	•	Lambda	•• μβ••	l
M	μ	Mu	• ũ	m
•	•	Nu	• ũ	n
•	•	Xi	• ĩ	x
•	•	Omicron	Όμ••••	o court, fermé
•	•	Pi	• ĩ	p
•	• ρ	Rho	Ρω̃	r
•	••	Sigma	• ĩ • μ•	s
•	•	Tau	•• ũ	t
•	•	Upsilon	Ū••••	u
•	• φ	Phi	• ĩ	Ph
•	•	Chi	• ĩ	Ch dur
•	•	Psi	• ĩ	ps
•	•	Omega	Ω••••	o long

	Conscience des participants de leurs propres postulats et valeurs	Comprendre la vision du monde d'apprenants de cultures différentes	Développer des stratégies et techniques d'intervention appropriées
A: Les croyances et attitudes	<p>1. Les formateurs sont conscients de et sensibles à leur propre patrimoine culturel; ils apprécient et respectent la différence.</p> <p>2. Les formateurs sont conscients des effets que leur propre origine culturelle peut exercer sur les processus psychologiques.</p> <p>3. Les formateurs savent reconnaître les limites de leurs compétences et connaissances.</p> <p>4. Les formateurs sont à l'aise avec ce qui les différencie de leurs apprenants en termes de race, d'origine ethnique, de culture et de croyance.</p>	<p>1. Les formateurs sont conscients des réactions émotionnelles négatives qu'ils peuvent avoir à l'égard d'autres groupes ethniques et qui pourraient s'avérer préjudiciables au progrès de l'apprenant. Ils sont prêts à comparer leurs croyances et attitudes à celles de leurs apprenants culturellement différents sans porter de jugement.</p> <p>2. Les formateurs sont conscients des stéréotypes et a priori qu'ils peuvent avoir sur les personnes appartenant à d'autres cultures ou à des minorités ethniques.</p>	<p>1. Les formateurs respectent les croyances religieuses et le système de valeurs (concernant les fonctions physique et mentale) de leurs apprenants.</p> <p>2. Les formateurs respectent les pratiques d'entraide indigènes et les réseaux de solidarité qui existent dans les communautés minoritaires.</p>
B: Connaissances	<p>1. Les formateurs connaissent bien leur propre patrimoine ethnique et culturel</p> <p>2. Les formateurs sont bien informés et ont une bonne compréhension des effets que peuvent avoir l'oppression, le racisme, la discrimination et le stéréotypage sur leur vie personnelle et professionnelle</p>	<p>1. Les formateurs ont des connaissances spécialisées sur le groupe d'apprenants avec lequel ils travaillent.</p> <p>2. Les formateurs sont conscients des effets que la culture et l'origine ethniques peuvent avoir sur la construction de la personnalité, les choix professionnels, la présence de troubles psychologiques, les besoins en accompagnement, et le choix de méthodes pédagogiques.</p>	<p>1. Les formateurs connaissent et comprennent les différentes approches pédagogiques et leur application dans l'enseignement d'apprenants culturellement différents.</p> <p>2. Les formateurs savent que les outils d'évaluation ne sont pas forcément objectifs; ils savent tenir compte des caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants dans le choix de procédures ainsi que dans l'interprétation des résultats.</p>

21 Tableau adapté de Launikari, M. & Puukari, S. (éditeurs) (2005), Multicultural Counselling – Theoretical Foundations and Best Practices in Europe, Helsinki, Centre pour la Mobilité Internationale (CIMO) (Finlande) et l'Éducation Nationale Finnoise

	Conscience des participants de leurs propres postulats et valeurs	Comprendre la vision du monde d'apprenants de cultures différentes	Développer des stratégies et techniques d'intervention appropriées
	<p>3. Les formateurs sont bien informés sur l'impact social qu'ils exercent sur les autres. Ils connaissent bien les différents styles de communication et l'impact que ceux-ci peuvent avoir sur les apprenants appartenant à une minorité.</p>	<p>3. Les formateurs comprennent et sont bien informés sur les influences sociopolitiques qui affectent la vie de personnes appartenant à une minorité ethnique. Par exemple: les questions d'immigration et de racisme sont souvent difficiles et peuvent empiéter sur le processus d'apprentissage.</p>	<p>3. Les formateurs connaissent les structures familiales, les hiérarchies, les valeurs et croyances de la communauté minoritaire ainsi que ce qui la caractérise et la valorise.</p> <p>4. Les formateurs sont conscients des pratiques discriminatoires sociales et communautaires, pratiques qui peuvent affecter le bien-être psychologique de la population desservie.</p>
C: Les compétences	<p>1. Les formateurs recherchent des expériences pédagogiques, consultatives ainsi que des formations qui enrichiront leur compréhension et amélioreront leur efficacité professionnelle face à des populations d'origines culturelles diverses.</p> <p>2. Les formateurs cherchent à se comprendre en tant qu'êtres avec leur spécificité en termes d'origine ethnique et culturelle; ils recherchent activement une identité non raciste.</p>	<p>1. Les formateurs doivent s'intéresser aux recherches dans ce domaine. Ils devraient rechercher activement des expériences éducatives qui enrichissent leurs connaissances et leurs compétences transculturelles.</p> <p>2. En dehors du cadre de la formation les formateurs s'engagent activement dans la vie de personnes appartenant à des minorités.</p>	<p>1. Les formateurs sont capables d'adopter des pratiques d'aide - verbales et non verbales - et sont conscients de leurs limites culturelles dans le choix des mesures.</p> <p>2. Les formateurs sont prêts à intervenir pour soutenir un apprenant, par exemple, en l'aidant à comprendre que les problèmes sont parfois la conséquence de préjugés et de racisme chez les autres.</p> <p>6. Les formateurs devraient non seulement connaître les préjugés, idées toutes faites et pratiques discriminatoires, mais aussi œuvrer à les éliminer.</p> <p>7. Les formateurs se chargent d'éduquer les apprenants à une appréciation de concepts tels que les objectifs, les attentes, les droits et les devoirs.</p>

N° 35 Trame pour l'auto réflexion

	Conscience de mes propres postulats et valeurs	Comprendre la vision du monde d'apprenants de cultures différentes	Comment je pourrais développer des stratégies et techniques d'intervention appropriées
A. Croyances et attitudes			
B. Connaissances			
C. Compétences			

Comment?	
Qu?	
Quand?	
Description	

Mes objectifs et mes activités

Objectif (Ce que je souhaite apprendre)	Stratégie / méthode (Pour atteindre mes objectifs quelles sont les méthodes que je souhaite utiliser)	Calendrier de mise en oeuvre (Délai souhaité pour atteindre mes objectifs)

Suite	
Ce que j'ai appris	

Les résultats de mon apprentissage – une sélection de mon travail

Titre	Type de devoir	Descriptif des résultats d'apprentissage	Commentaires (pourquoi j'ai choisi ce devoir)

N° 39 et N° 50

LES STEREOTYPES ET LES PREJUGES

Notre identité n'est pas seulement définie par la perception que nous avons de nous-mêmes mais aussi de la façon dont les autres nous perçoivent.

Pour faciliter notre compréhension de la réalité qui nous entoure, nous avons recours au mécanisme de classification qui nous permet de classer nos différentes expériences sous des rubriques qui réunissent certaines caractéristiques communes. C'est par ce processus que naissent les images simplifiées de nos expériences. La classification est un mécanisme fonctionnel et adaptif; elle nous permet de traiter une grande quantité d'informations et elle rend plus simple notre rapport à la réalité.

Comme avec toute autre expérience, nos expériences avec d'autres personnes sont aussi influencées par le phénomène de classification.

Nous appelons **stéréotypes** ces images simplifiées. En les simplifiant, elles faussent plus ou moins la réalité, mais de manière générale, elles nous aident à nous faire une représentation stable et prévisible du monde, elle simplifie notre rapport à la réalité.

Il faut noter que les stéréotypes sont toujours simplifiés, et toujours de la même façon: ils sont partiels, ils représentent toujours « nous » comme meilleurs qu' « eux ». Notre besoin psychologique de « respect de soi » fait que nous considérons notre groupe comme meilleur que d'autres groupes de personnes.

On peut définir le **stéréotype** comme une pensée simplifiée ou une représentation générale qui suppose que tous les individus d'un groupe de personnes possèdent les mêmes caractéristiques (un stéréotype peut être positif ou négatif).

Les **préjugés** mêlent stéréotypes et émotions. Eux aussi peuvent être positifs ou négatifs, mais le terme désigne le plus souvent des émotions négatives fortes à l'égard d'un groupe de personnes.

Les stéréotypes et préjugés font partie du processus de socialisation et apparaissent très tôt, sous l'influence de la famille, des amis, des médias, etc. Nous les adoptons souvent de façon inconsciente et ils opèrent également dans notre inconscient, ce qui les rend difficiles à modifier.

La **discrimination** est la mise en oeuvre du préjugé. Si nous nous représentons un groupe au moyen de stéréotypes et d'émotions négatifs, et que nous accédons au pouvoir, il est fort probable que nous adopterons de nombreuses pratiques discriminatoires à l'égard de ce groupe.

Autres ressources:

Le défi de la communication interculturelle dans le travail auprès des migrants

Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle, Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár et John Strange, publication du **Centre européen pour les langues vivantes**, ISBN 92-871-5193-8, © Conseil de l'Europe, mai 2003,

http://www.ecml.at/documents/pub123aE2003_HuberKriegler.pdf (avril 2010)



Feel like a migrant

FLAM – Feel like a migrant
multicultural approach in teaching



www.flam-project.eu



Project number 141816-LLP-1-2008-1-DE-Grundtvig –GMP
Grant agreement number 2008-3440/001-001