

Guide pour l'inclusion linguistique des migrants



includEd

Social cohesion and Inclusion:
Developing the Educational possibilities
of the European Multilingual Heritage



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Le projet INCLUDEED est cofinancé par le programme Erasmus+ de l'Union européenne. Le contenu de cette publication relève de la responsabilité exclusive du consortium INCLUDEED.

Ni la Commission européenne ni le Service espagnol pour l'internationalisation de l'éducation (SEPIE) ne sont responsables de l'utilisation qui peut être faite des informations présentées ici.

Libros Prácticos, 32



Ediciones Universidad de Salamanca et de chaque auteur

1ère édition : juin 2022

ISBN: 978-84-1311-656-3 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/OLP0032>

Ediciones Universidad de Salamanca

www.eusal.es

eusal@usal.es

Mise en page:




Noesis Estudio S.L.

Made in Spain



Vous êtes libre de le faire : Partager - copier et redistribuer le matériel sur tout support ou format.

Ediciones Universidad de Salamanca ne se révoquera pas tant que vous respecterez les conditions :

-  Remerciements - Vous devez dûment reconnaître la paternité de l'ouvrage, fournir un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été apportées. Vous pouvez le faire de n'importe quelle manière raisonnable, mais pas d'une manière qui suggère que vous avez le soutien du concédant ou que vous le recevez pour votre usage.
-  Non-commercial - Vous ne pouvez pas utiliser le matériel à des fins commerciales.
-  Pas de travail dérivé - Si vous remixez, transformez ou créez à partir du matériel, vous ne pouvez pas diffuser le matériel modifié.

Parrainage et financement

Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture

Service espagnol pour l'internationalisation de l'éducation

Collaborations

Les institutions et organisations suivantes ont apporté leur soutien à la préparation de ce guide

Cruz Roja Española

Fundación CEPAIM

ACCEM

Fundación Sierra-Pambley

Ediciones Universidad de Salamanca est membre de la UNE

Unión de Editoriales Universitarias Españolas

www.une.es

Catalogage de l'éditeur dans ONIX accessible à l'adresse <https://www.dilve.es>

Équipe éditoriale et de rédaction

Chapitre 1 et version espagnole

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Coordinatrice: María Herreros Marcilla
Rebeca Delgado Fernández
Lorena Domínguez García
Carmen Fernández Juncal
Juan Luis García Alonso
Maddalena Ghezzi

Carmen González Gómez
Olga Ivanova
Marcos Medrano Duque
Teresa Rodríguez Montes
Elisa Suárez Caramés
Susana Verde Ruiz

Chapitre 2 et version anglaise

TRINITY COLLEGE DUBLIN

Coordinatrice: Lorna Carson
Sarah Sheridan

Caitríona O' Brien
Yomna Mohamed Hassan Ahmed El-Hossary

Chapitre 3 et version française

UNIVERSITÉ DE POITIERS

Coordinateur: Freiderikos Valetopoulos
Licia Bagini
Sanja Boskovic

Laurie Dekhissi
Stéphanie Gobet
Effrosyni Lamprou

Chapitre 4 et version allemande

UNIVERSITÄT HEIDELBERG

Coordinatrice: Christiane von Stutterheim
Ibolya Kurucz
Katharina Kasper

Luisa Kaiser
Michaela Kleiser

Chapitre 5 et version italienne

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Coordinateur: Matteo Viale
Alessia Caviglia

Iliaria Bigazzi
Claudia Crincoli

Chapitre 6 et version portugaise

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coordinatrice: Cristina Martins
Tânia Ferreira

Isabel Santos
Isabel Pereira

Guide pour l'inclusion linguistique des migrants



Remerciements

Parrainage et financement

European Education and Culture Executive Agency
Servicio Español para la Internacionalización de la Educación

Collaborations

Dans le cadre de l'élaboration de ce guide, diverses institutions et entités ont apporté leur soutien

Croix-Rouge espagnole
CEPAIM
ACCEM
Fondation Sierra-Pambley
Éditions Université de Salamanque

Préface

8 Mots d'introduction, Josep Borrell Fontelles

9 Présentation

10 Chapitre 1. MIGRATION ET LANGUES DANS LE CONTEXTE EUROPÉEN

11 1.1. La migration en Europe

19 1.2. Le rôle de la langue dans les mouvements migratoires

25 1.3. Défis dans l'enseignement des langues pour l'inclusion sociale

36 Chapitre 2. PROFILS LINGUISTIQUES DES MIGRANTS

37 2.1. Langue et migration

41 2.2. Droits linguistiques et droits de l'homme

46 2.3. Profils des migrants

50 2.4. Les besoins linguistiques des migrants

**60 Chapitre 3. INTERCULTURALITÉ, ÉDUCATION INTERCULTURELLE
ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES**

61 3.1. L'interculturalité : les concepts-clés

71 3.2. Éducation interculturelle

80 3.3. L'interculturalité en classe de langue

89 Chapitre 4. FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

90 4.1. L'état actuel de l'éducation dans l'UE

97 4.2. Comment apprendre une langue étrangère

107 4.3. Comment enseigner une langue étrangère

118 4.4. Remarque finale

**119 Chapitre 5. ANALYSE DU MATÉRIEL DIDACTIQUE : TIC ET ENSEIGNEMENT
DES LANGUES POUR LES MIGRANTS**

120 5.1. Relation entre le contexte et le choix du matériel pédagogique:
le point de vue des enseignants

122 5.2. Définition des critères d'analyse

124 5.3. Typologie du matériel didactique

127 5.4. Analyse et études de cas

147 Chapitre 6. LITTÉRATIE

148 6.1. Concepts de base

154 6.2. Alphabétisation et inclusion/exclusion sociale

162 6.3. Apprendre à lire et à écrire

173 Réponses

182 Glossaire

186 Bibliographie

Mots d'introduction

L'Europe a vocation à être une terre d'accueil. Nous sommes tous heureux de le voir clairement face aux tristes conséquences de la guerre en Ukraine, tout comme pendant les crises successives de réfugiés dans lesquelles la société européenne a été impliquée au cours des années précédentes.

Je me réjouis que la Commission européenne elle-même finance des initiatives telles que le projet Erasmus+ INCLUDEED (Social cohesion and INCLUsion: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics 2020-2023), dans lequel un groupe d'universités européennes a pour principal objectif l'intégration des groupes de migrants et de réfugiés en Europe en facilitant l'apprentissage des langues des pays d'accueil, l'une des procédures grâce auxquelles les nouveaux arrivants se sentiront sans doute plus profondément et plus rapidement intégrés.

Les relations internationales et la politique étrangère, de sécurité et de défense de l'UE sont conçues comme des exercices dans lesquels le dialogue avec les autres régions du monde est central. Le dialogue, l'usage des mots, la connaissance de la langue et de la culture de l'Autre sont sans aucun doute des outils fondamentaux pour la compréhension entre les peuples, la prévention et la résolution des conflits.

Bruxelles, le 1^{er} avril 2022

Josep Borrell Fontelles

Haut représentant de l'Union européenne pour les affaires étrangères et la politique de sécurité et Vice-Président de la Commission européenne

Présentation

Le mot qui définit le mieux la société du XXI^e siècle est la mobilité. Cette mobilité, inhérente au devenir de l'être humain, se présente aujourd'hui comme un phénomène multidimensionnel qui, au cours des dernières décennies, a connu des transformations avec une augmentation du nombre des pays d'origine et d'accueil ainsi qu'une diversification des causes qui motivent le déplacement. Notre continent est le reflet de cette réalité ; des facteurs tels que le taux élevé d'espérance de vie, le faible taux de chômage ou le risque moindre d'exclusion sociale ont conduit l'Europe à devenir une région d'accueil. Cet afflux croissant de migrants et de réfugiés pose à notre société de nouveaux défis qu'il convient d'étudier sous différents angles et qui aboutissent au même objectif : réaliser l'intégration sociale et linguistique de tous ceux qui ont quitté leur foyer à la recherche d'un nouvel endroit pour construire leur avenir. Et c'est précisément à cette fin que ce guide a été réalisé.

Conçu dans le but de transformer en un produit tangible la proposition d'"inclure", ce projet Erasmus+ vise à intégrer les migrants et les réfugiés à travers l'un des principaux atouts de l'Europe, leurs langues. Ce guide a pour objectif de devenir un allié à la fois de ceux qui souhaitent approfondir leur connaissance du phénomène migratoire et de ceux qui désirent faciliter le processus d'intégration de ces groupes. Développé à partir de l'expérience que les Universités du consortium ont dans ce domaine (Université de Salamanque, Université de Bologne, Université de Coimbra, Université de Heidelberg, Université de Poitiers et Trinity College Dublin), ce document émane d'un effort commun ainsi que de la volonté de former une société égalitaire en termes d'intégration. Toutefois, cela n'aurait pas été possible sans le soutien de diverses organisations non gouvernementales (Croix Rouge, ACCEM, la Fondation CEPALM et la Fondation Sierra-Pambley) qui, dédiées à l'accueil et à l'intégration des migrants et des réfugiés dans toute l'Europe, ont facilité l'identification des difficultés et ont permis de jeter des ponts entre les différentes perspectives et les efforts conjoints pour converger dans la même direction.

Ce guide aborde les différents défis qui émergent pendant la période d'intégration de ces groupes et propose des solutions qui peuvent favoriser la réalisation de ce processus complexe. Conçu comme un vade-mecum utile pour l'exécution des tâches des différents groupes (professionnels ou bénévoles de l'enseignement des langues, organisations non gouvernementales et institutions publiques nationales et supranationales), il constitue un outil de soutien qui guide l'action de ceux et celles qui participent au processus d'intégration linguistique des personnes nouvellement arrivées. Il leur offre une meilleure connaissance de la situation dans laquelle se trouvent ces groupes ainsi que des outils qui sont disponibles pour y parvenir. En résumé, il s'agit d'un document qui cherche à rassembler, à travers un langage informatif, mais rigoureux, les avancées théoriques dans ce domaine et à offrir diverses ressources qui peuvent être mises en pratique dans la vie réelle.

Enfin, nous voudrions souligner que ce produit doit être compris comme une proposition élaborée à partir de la responsabilité et de l'engagement de ceux et celles qui ont travaillé pour son élaboration et comme un instrument qui permettra de répondre à certaines questions qui surgissent lors du processus d'intégration de ces groupes. Ces questions sont actuellement en train d'obtenir une réponse grâce à la grande implication de toutes les personnes qui participent à ce travail. De même, peuvent être trouvées tout au long de ces pages des informations provenant de tous les pays du consortium, ce qui élargit la perspective de la plupart des outils créés jusqu'à présent, en rendant ce guide un ouvrage de référence international.

CHAPITRE 1

Migration et langues dans le contexte européen



1. LA MIGRATION EN EUROPE

2. LE RÔLE DE LA LANGUE DANS LES MOUVEMENTS MIGRATOIRES

- 2.1. D'où viennent nos langues patrimoniales ?
- 2.2. La langue : barrière ou passeport pour les nouvelles destinations
- 2.3. Conflits linguistiques et conséquences des conflits
- 2.4. Sociétés multilingues et mondialisées

3. DÉFIS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES POUR L'INCLUSION SOCIALE

- 3.1. Démystifier les stéréotypes
- 3.2. Le profil des apprenants
- 3.3. Le contexte d'apprentissage
- 3.4. La formation des enseignants
- 3.5. Le développement d'initiatives dans le domaine de l'éducation

1 | La migration en Europe

 Article

Article 13.

- (1). Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État.
- (2). Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays.

Déclaration universelle des droits de l'homme

L'histoire du monde et de l'humanité est l'histoire de ses mouvements de population. Toutes les populations du monde d'aujourd'hui sont le résultat d'une certaine migration dans le passé. La capacité des êtres humains à se déplacer et à s'adapter à toutes sortes d'environnements a déclenché bon nombre des grands événements marquants de l'histoire. Toutes les nations ont été et sont touchées par la migration, phénomène qui se produit depuis l'Antiquité. L'Europe en particulier est un carrefour de mouvements humains, également en tant que promoteur de l'expansion mercantiliste et coloniale.

Ainsi, depuis la Révolution néolithique, l'Europe, dont les conditions climatiques étaient plus défavorables que celles que nous connaissons aujourd'hui, a bénéficié des expériences qui ont eu lieu ailleurs, un voyage qui a commencé en Afrique via le Moyen-Orient. La migration et la sédentarisation ont eu lieu en parallèle et sont devenues le germe d'une économie qui ne dépendait plus de la prédation mais de l'exploitation des ressources agricoles.

«
 Tant que vous considérez la migration comme un problème, comme quelque chose à résoudre, vous n'arriverez nulle part. Vous devez la considérer comme une réalité humaine aussi ancienne que l'humanité. C'est la plus ancienne stratégie de réduction de la pauvreté de l'humanité. En tant que citoyens, nous devons trouver un moyen de la gérer

IOM DG William Lacy Swing

LA MIGRATION DES HUMAINS ANATOMIQUEMENT MODERNES



Carte 1. Source : Adapté de transpacificproject.com

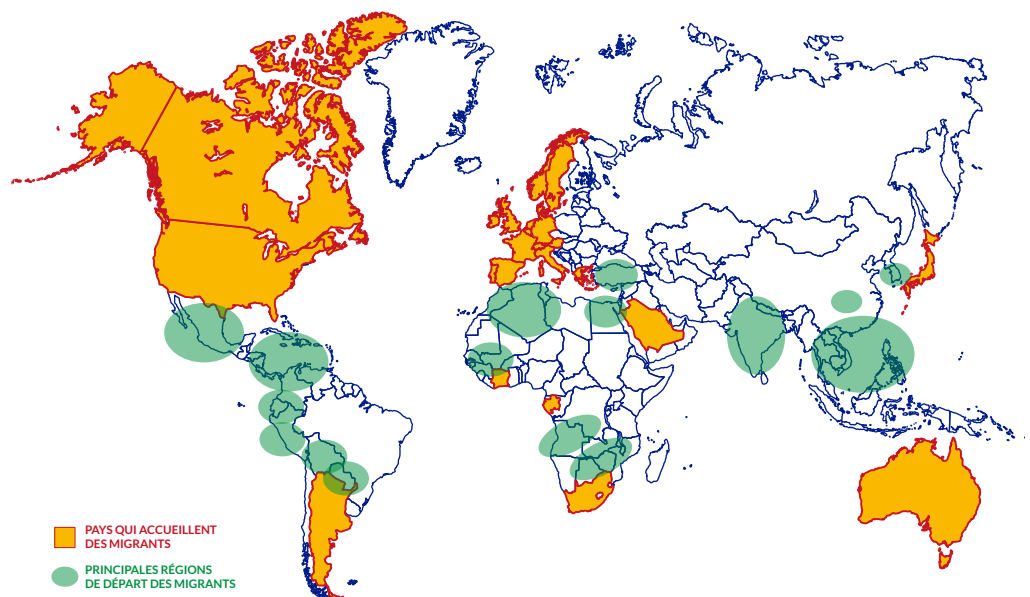
Les invasions qui ont eu lieu dans l'**Antiquité** (Égyptiens, Phéniciens, Grecs, Carthaginois et Romains, entre autres), ont permis de diffuser les progrès réalisés dans ces cultures méditerranéennes qui ont été le point de départ pour l'établissement de colonies et le développement du commerce. C'est à cette époque que l'exode des zones rurales vers les villes a commencé et que les grandes villes comme Jérusalem, Athènes, Rome et Alexandrie étaient en train de prendre forme. Au Moyen Âge, la notion d'asile a également commencé à s'établir, étant d'abord liée à des questions religieuses, puis étendue à la sphère politique.

Au **Moyen Âge**, l'Europe a reçu un nombre considérable de nouveaux habitants sous la forme d'invasions en provenance d'Asie et d'Afrique du Nord. En même temps, des déplacements importants ont eu lieu pour diverses raisons : expansion militaire et religieuse, mais aussi famines et épidémies.

Les migrations ont un avant et un après par rapport aux premiers contacts européens avec les cultures du continent américain, qui marquent le passage à l'**ère moderne**. Ce territoire est devenu une région accueillante, offrant des possibilités économiques incontestables, mais aussi un abri pour les réfugiés et les personnes persécutées, principalement pour des raisons politiques et idéologiques. Ce flux de population Europe-Amérique a subi des changements de direction, de caractère et d'intensité différents, mais, dans l'ensemble, il est resté très vivant jusqu'à nos jours.

Pendant les mouvements intercontinentaux, la tendance interne à se déplacer de la campagne à la ville s'est poursuivie. Cette tendance s'est intensifiée avec l'arrivée de la **Révolution industrielle**, qui a entraîné une augmentation démographique notable et une modification des bases économiques de la société, qui est devenue de moins en moins dépendante du secteur primaire (agriculture et élevage) en faveur des secteurs secondaire et tertiaire (industrie et services), tendance qui continue d'être observée aujourd'hui

PRINCIPAUX FLUX MIGRATOIRES
À LA FIN DU 20ÈME SIÈCLE ET AU
DÉBUT DU 21ÈME SIÈCLE



Carte 2. Source : Adapté de vozpopuli.com

Dans la **société contemporaine**, les changements radicaux subis aux niveaux technologique, économique et social ont donné lieu à de nouveaux schémas migratoires, avec un niveau de mondialisation à peine imaginé dans les époques précédentes. Le nombre des pays d'origine et d'accueil a augmenté et les motivations et les causes qui alimentent de véritables vagues humaines sont devenues plus complexes, créant de nouvelles communautés transnationales et de nouveaux réseaux interpersonnels. Nous sommes confrontés à ce que l'on appelle une société globale, qui alterne les motivations traditionnelles pour la migration et en ajoute de nouvelles: les progrès technologiques et scientifiques, les schémas culturels hybrides, les flux financiers et la diffusion de l'information, entre autres.

Jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, la plupart des processus migratoires en Europe étaient internes ou d'émigration. À partir de ce moment, le continent est devenu une région d'immigration nette. Divers mouvements de personnes sont alors lancés, motivés par des raisons telles que la décolonisation, la concentration industrielle dans certaines régions, le besoin de main-d'œuvre dans les services et les secteurs domestiques et les tensions politiques dans diverses zones adjacentes au continent. En d'autres termes, les migrations économiques traditionnelles coexistent avec les migrations politiques de plus en plus importantes. En effet, c'est à l'heure actuelle que les processus conduisant à la circulation des réfugiés et des personnes déplacées s'intensifient et deviennent plus complexes.

La direction des mouvements migratoires varie en fonction des fluctuations économiques : ainsi, après les mouvements sud-nord en période de boom (en particulier dans les années 1950 et 1960), il y a une période de crise dans les années 1970, qui conduit à des restrictions dans les politiques d'accueil ; enfin, il y a un changement d'itinéraires, de sorte que ce sont les pays du Sud qui deviennent la destination des migrants.

Aujourd'hui, nous pouvons conclure que toute l'Europe peut être considérée comme une **région d'accueil**. Dans tous les cas, les schémas de déplacement semblent être observés de telle sorte que ce sont les relations antérieures (historiques, coloniales) qui déterminent et, en fin de compte, consolident les préférences des migrants. L'attitude des gouvernements respectifs fluctue entre deux options qui semblent être simultanées. Premièrement, des politiques d'intégration des nouveaux arrivants ont été élaborées en tant que mesures visant à assurer la coexistence des nouveaux arrivants avec les natifs. Deuxièmement, toutes les nations ont établi des limites à l'entrée pour freiner la pression migratoire, tant régulière qu'irrégulière. Depuis 2015, l'Europe a également dû traiter un grand nombre de demandes d'asile dans le cadre de la crise dite des réfugiés et des migrants.

+ Savoir plus

Les enclaves ethniques

Concentration ou regroupement de migrants ou de personnes d'origine étrangère, dans les sociétés qui reçoivent l'immigration.

La répartition des migrants dans les pays d'accueil n'est généralement pas uniforme et ces derniers ont tendance à se regrouper dans des quartiers spécifiques.

Les enclaves créent un marché du travail alternatif qui est spécifique sur le plan ethnique et qui ne nécessite pas de compétences sociales et culturelles du pays d'accueil. En dépit de ces avantages apparents, leur existence fait l'objet d'un débat en termes d'intégration.



Toutes ces circonstances ont conduit à la recherche de solutions communes aux problèmes partagés, notamment l'incapacité d'accueillir tous les candidats qui pourraient augmenter le nombre de migrants en Europe. L'objectif est d'établir alors des règles communes afin de:

- réguler les flux migratoires sur le continent;
- freiner la croissance de la xénophobie, qui a été observée ces dernières années;
- régulariser la situation de fait des migrants ayant une longue histoire de résidence et une situation d'emploi stable, qui, dans de nombreux cas, souhaitent bénéficier du processus de rapprochement familial;
- rendre les mesures prises compatibles avec le respect du droit international et des normes relatives aux droits de l'homme;
- et criminaliser l'immigration illégale et les activités criminelles connexes.

123 Données

Pourquoi l'Europe?

| | |
|--|---------------------------------|
| • ESPÉRANCE DE VIE | 81 ans |
| • TAUX D'EMPLOI | 73,1 % |
| • TAUX DE CHÔMAGE | 6,2 % |
| • ÉCART DE RÉMUNÉRATION ENTRE LES HOMMES ET LES FEMMES | 15 % |
| • PERSONNES MENACÉES DE PAUVRETÉ OU D'EXCLUSION SOCIALE | 21,6 % |
| • ABANDON SCOLAIRE | 10,2 % |
| • TAUX DE FÉCONDITÉ | 1,6 naissances par femme |
| • VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION (% PERSONNES PLUS DE 64 ANS (https://cenie.eu/en)): | |
| 1950 | 12 % |
| 2019 | 24 % |
| PROJECTION 2050 | 36 % |

+ Savoir plus

Le nouveau pacte sur la migration et l'asile (septembre 2020)

Il s'agit d'une approche globale et européenne de la migration axée sur la responsabilité et la solidarité. Elle souhaite mettre en place une approche plus juste et plus européenne en matière de gestion des migrations et de l'asile. Il vise à apporter une réponse humaine et efficace à long terme aux défis actuels de la migration irrégulière : développer des voies de migration légales, mieux intégrer les réfugiés et les autres nouveaux arrivants, et approfondir les partenariats en matière de migration avec les pays d'origine et de transit dans l'intérêt mutuel.

Les cinq objectifs sont :

- Organiser l'immigration légale en favorisant l'intégration des nouveaux arrivants.
- Lutter contre l'immigration illégale.
- Renforcer l'efficacité des contrôles aux frontières.
- Construire une Europe de l'asile.
- Travailler avec les pays d'origine en favorisant leur développement.

L'augmentation du volume des migrations s'est accompagnée d'une grande variété d'origine des personnes déplacées, comme le montre le tableau ci-dessous:

| DONNÉES | LE MONDE | EUROPE |
|----------------------------------|---|----------------------|
| N° de migrants (2019) | 272 millions | 82,3 millions |
| N° de femmes migrantes | 130,5 millions | 42,3 millions |
| N° d'enfants migrants | 38 millions | |
| % migrants (2019) | 3,5 % (2,8 % en 2000; 2,3 % en 1980) | |
| N° de travailleurs migrants | 164 millions | |
| N° de réfugiés (2019) | 26 millions | 2,9 millions |
| N° de personnes déplacées (2019) | 41 millions | |
| N° de demandeurs d'asile | 3,5 millions | 893 300 |
| Répartition par continent | Asie 31 % Europe 30 % Amérique 26 % Afrique 10 % Océanie 3 % | |

Tableau 1. L'immigration dans le monde et en Europe. Sources: Nations unies, Eurostat

Nous concluons donc que les phénomènes migratoires sont universels, associés à l'espèce humaine depuis ses débuts. Avec le temps, ces mouvements ont acquis une complexité très marquée.

L'arrivée croissante de migrants pose de nouveaux défis à notre société. Le multiculturalisme est de plus en plus perçu comme une situation normale dans le monde globalisé dans lequel nous vivons. La diversité est également perçue comme une valeur qui peut profiter à la société d'accueil. A cela s'ajoute l'interrelation prouvée entre migration et développement humain, l'amélioration des conditions économiques tant au lieu d'origine qu'au lieu de destination. Cependant, la coexistence de cultures diverses, tout en produisant des avantages, peut aussi provoquer des frictions et des désaccords, ce qui nécessitera la meilleure disposition et l'utilisation des outils les plus utiles pour les surmonter de la part de tous les acteurs.

On pense actuellement qu'il n'existe pas de théorie unique qui explique de manière exhaustive le phénomène de la migration. Cela est dû en grande partie à la typologie très diversifiée de la migration. Les causes de la migration varient considérablement : beaucoup se déplacent pour trouver de nouvelles opportunités économiques. D'autres s'engagent à rejoindre leur famille, à améliorer leur éducation, à échapper à la persécution idéologique, à l'adversité climatique ou aux catastrophes naturelles. Les paramètres les plus courants peuvent être vus dans le tableau ci-dessous:

| CRITÈRE | TYPES | |
|------------------------|---|---|
| Extension géographique | Interne ou intra-nationale | À l'intérieur d'un même pays |
| | Externe ou international | Vers un autre pays |
| Durée | Temporaire | Durée limitée |
| | Permanent | Durée de vie |
| Causes | Économique - Strictement parlant - Sélectif | Dans tous les types d'emploi Dans des emplois qualifiés et avec du personnel qualifié |
| | Politique | À cause de la guerre, de la persécution idéologique, etc. |
| | Écologique | En raison de la détérioration du territoire d'origine et de la disparition de ressources naturelles |
| | Autres | <ul style="list-style-type: none"> · Migration des personnes âgées à la retraite · Regroupement familial · Travailleurs humanitaires internationaux · Fuite des cerveaux · Déménagements individuels |
| Protagonistes | Primitif | Nomadisme original |
| | Spontané ou libre | Par la volonté du migrant |
| | Dirigé ou conduit | Des politiques migratoires institutionnelles |
| | Forcé | Sous pression ou imposées par des forces extérieures au migrant |
| | Massif | Dynamique sociale au sein d'un collectif (établissements, urbanisation) |

Tableau 2. Typologie des migrations. Sources : Garrido Rodríguez (2012), Petersen (1958,1978)

+ Savoir plus

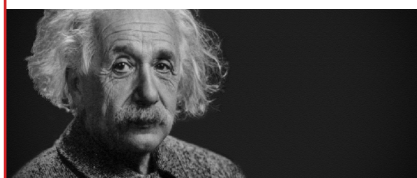
Migrations animales

Dans le règne animal aussi, il y a des mouvements à la fois temporaires et permanents. Les formes de mouvement dans l'espace sont très diverses (par l'air, la terre, l'eau) tout comme les causes de ces migrations: rechercher de la nourriture, aller vers un climat plus doux, éviter le danger, entre autres.



Certains des plus célèbres migrants

- Frédéric Chopin: Varsovie, Vienne, Paris.
- Victor Hugo: Besançon, Belgique, Grande-Bretagne, Paris.
- Hannah Arendt: Linden-Limmer, New York.
- Robert Capa: Budapest, Berlin, Paris.
- Milan Kundera: Brno, République tchèque, France.
- Luis Buñuel: Calanda (Espagne), Paris, New York, Mexico.
- Miriam Makeba: Afrique du Sud, Italie.



Einstein

C'est l'un des cas de vie les plus évidents déterminés par la mobilité. Né à Ulm (Allemagne), décédé à Princeton (États-Unis) après avoir traversé Munich, Pavie (Italie), Aarau, Zurich, Berne, Winterthur, Schaffhausen, Berne (Suisse), Prague et Berlin.

| Principales agences œuvrant dans le domaine de la migration | |
|--|---|
| OIM (Organisation internationale pour les migrations) | Organisation intergouvernementale, fondée en 1951 et basée à Genève, elle s'occupe des questions migratoires. |
| ONU (Organisation des Nations Unies) | Créée à la fin de la Seconde Guerre mondiale (1945), elle vise à maintenir la paix et la sécurité internationales, à protéger les droits de l'homme, à fournir une aide humanitaire, à soutenir le développement durable et l'action pour le climat et à faire respecter le droit international. |
| Frontex (Agence européenne de garde-frontières et de garde-côtes) | Elle contribue au développement d'un système de gestion intégrée des frontières européennes. Elle a notamment pour mission de surveiller les flux migratoires. |
| Europol (Agence de l'Union européenne pour la coopération des services répressifs) | Agence qui contribue à coordonner la réaction des États membres dans la lutte contre les groupes criminels organisés, impliqués dans le trafic illicite de migrants vers l'UE. |
| FRA (Agence des droits fondamentaux) | Agence œuvrant à la promotion et à la protection des droits de l'homme dans l'UE, y compris des droits des migrants. |
| EASO (Agence de l'Union européenne pour l'asile) | Ce bureau soutient la mise en œuvre du régime d'asile européen commun dans tous les États membres de l'UE en leur fournissant une assistance scientifique et technique. |
| KCMD (Centre de connaissance sur la migration et la démographie) | Le centre soutient les travaux des services de la Commission et des États membres sur la migration et les questions connexes afin de renforcer la réponse globale de la Commission aux possibilités et aux défis que présente la migration. |
| REM (Réseau européen des migrations) | Réseau officiel de points de contact nationaux à l'échelle de l'UE, dont la fonction principale est d'informer les décideurs politiques européens et le grand public en fournissant des informations actualisées, objectives, fiables et comparables sur les politiques migratoires dans tous les pays de l'UE. |
| DG HOME (Direction générale de la migration et des affaires intérieures) | Agence qui publie des statistiques annuelles sur les visas de court séjour délivrés par les États membres de l'espace Schengen. |
| OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) | Organisation intergouvernementale créée en 1960. Ses objectifs sont d'atteindre l'expansion maximale de l'économie et de l'emploi, d'élever le niveau de vie dans les pays en développement, membres et non membres, et de contribuer à l'expansion du commerce mondial. |
| HCDH (Haut-Commissariat aux droits de l'homme) | Elle est la principale entité de l'ONU en matière de droits de l'homme. Elle représente l'engagement du monde en faveur de la promotion et de la protection de l'ensemble des droits de l'homme et des libertés énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. |

| | |
|--|---|
| HCR (Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés) | L'agence des Nations unies chargée de protéger les réfugiés et les personnes déplacées par des persécutions ou des conflits, et de promouvoir des solutions durables à leur situation, par la réinstallation volontaire dans leur pays d'origine ou dans leur pays d'accueil. |
| UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) | Il s'agit d'une agence spécialisée de l'ONU. Son objectif est de contribuer à la paix et à la sécurité dans le monde par l'éducation, la science, la culture et la communication. |
| UNICEF (Fonds international d'urgence des Nations Unies pour l'enfance) | Il s'agit d'une agence des Nations unies qui fournit une aide humanitaire et une aide au développement aux enfants et aux mères des pays en développement. |
| REM (Réseau européen des migrations) | Il s'agit d'un réseau européen d'experts en matière de migration et d'asile travaillant ensemble pour fournir des informations objectives et comparables d'intérêt politique. |
| FFMD (Forum mondial sur la migration et le développement) | Il s'agit d'un processus informel, non contraignant, mené par les gouvernements qui contribue à construire le débat mondial sur la migration et le développement. Il offre un espace flexible et multilatéral où les gouvernements peuvent discuter des enjeux, des opportunités et des défis, multidimensionnels, liés à la migration, au développement et au lien entre ces deux. |
| FEM (Forum européen de la migration) | Il s'agit d'une plateforme de dialogue entre les organisations de la société civile et les institutions européennes sur des sujets liés à l'immigration, à l'asile et à l'intégration. |
| Banque mondiale | Il s'agit d'une institution financière internationale qui accorde des prêts et des subventions aux gouvernements des pays à revenu faible et intermédiaire pour la réalisation de projets d'immobilisations. |
| FNUAP (Fonds des Nations Unies pour la population) | Elle est la principale institution internationale dans le domaine des programmes de santé génésique : contrôle des naissances, planification familiale et lutte contre les maladies sexuellement transmissibles, en particulier dans les pays sous-développés. |



Activités

1. Réfléchissez sur les questions suivantes:

- Les phénomènes migratoires ont été constants tout au long de l'histoire.
- Maintenant, précisez si vous résidez dans la ville où vos parents sont nés. Indiquez également le lieu où vos grands-parents sont nés.
- Décrivez les mouvements migratoires au sein de votre famille, de votre génération et des deux générations précédentes. Vous pouvez mentionner également les raisons du mouvement (études, travail, service militaire, etc).

2. Nommez deux mouvements ou phénomènes culturels qui ont eu lieu grâce aux processus migratoires:

- dans l'architecture: Art roman
- science:
- littérature:
- autres arts:
- gastronomie:



2 | Le rôle de la langue dans les mouvements migratoires

2.1. D'où viennent nos langues patrimoniales?

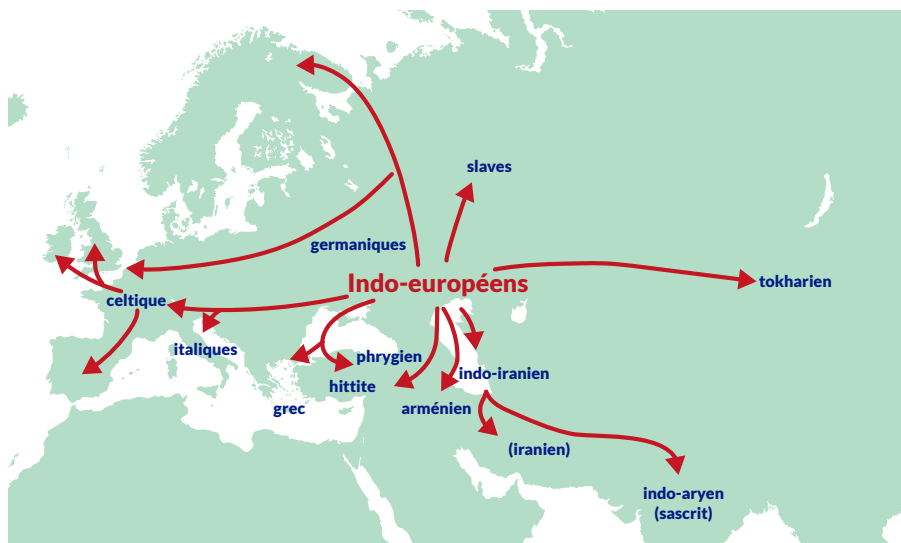
Les langues sont considérées comme des **signes d'identité** d'un pays ou d'une région donnée. En effet, les questions linguistiques sont souvent invoquées pour défendre l'identité régionale ou même pour établir des frontières politiques. Cependant, si nous analysons l'origine de ces langues, nous pouvons constater que beaucoup d'entre elles, désormais considérées comme des langues indépendantes, proviennent de la même base commune. C'est le cas, par exemple, de nombreuses langues européennes dérivées du latin, telles que l'italien, le français, l'espagnol ou le roumain. Mais si nous allons plus loin dans le temps, nous constatons que la plupart des langues actuelles de l'Europe (et certaines des langues asiatiques) proviennent d'une base commune plus large, une langue mère appelée indo-européenne. L'indo-européen est une langue pour laquelle aucune preuve écrite n'a survécu, de sorte que ses caractéristiques principales sont déduites d'un processus de reconstruction linguistique basé sur les langues auxquelles il a donné naissance. Les langues qui proviennent de l'indo-européen sont regroupées en différentes familles, comme le groupe germanique, dont l'allemand, l'anglais, le norvégien et le suédois, entre autres, ou le groupe grec, d'où proviennent le grec moderne et ses dialectes.

Un constat intéressant dans ce processus d'évolution des différentes langues est que les changements qu'elles ont subis au fil du temps et leur installation dans une zone spécifique de la géographie européenne sont le résultat de processus migratoires. Le développement de la population indo-européenne se situe dans une grande partie de l'Europe de l'Est et, à partir de là, à travers différentes vagues migratoires autour de 3000 et 2000 avant JC, les Indo-européens sont arrivés dans de nouvelles zones, un processus de désintégration par lequel les différentes langues ont été formées.



Mes parents ont migré en 1960 et ont commencé à travailler dans une usine de chapeaux. Ils avaient prévu de rester deux ou trois ans, mais nous, leurs quatre enfants, sommes nés. Avec nous, il y avait d'autres responsabilités. Avant tout, le défi d'une bonne éducation scolaire. Nous sommes allés dans deux écoles: une école allemande le matin et une école espagnole l'après-midi. Mon enfance était une maison à deux étages. Dans le premier, on parlait le dialecte alémanique de la région Kinzigtal de la Forêt Noire, tandis que dans le second, on avait la culture andalouse. Vous pourriez dire que j'ai grandi avec, entre, et malgré deux mondes différents... Pour moi en tant qu'enfant, c'était une aventure, un grand jeu; en tant qu'adolescent, un dilemme vital, ne sachant pas si j'étais espagnol ou allemand, et, en tant qu'adulte, maintenant plus mature, une énorme richesse: Je suis nourri par deux langues, deux façons d'être, deux façons de vivre. Au fond, je crois que j'ai deux mères... Pouvez-vous dire «terres-mères»? Oui, mes «terres-mères». J'aime bien le mot.

Entretien avec le poète
José F. A. Oliver.
Source: *El País*, Babelia, 09/11/2002



Carte 3. Diffusion linguistique des Indo-Européens. Source : Adapté de agrega.juntadeandalucia.es

Mais il n'est pas nécessaire d'aller aussi loin pour montrer que nos langues patrimoniales sont le résultat des migrations. Pensez, par exemple, à l'expansion de l'Empire romain autour de la Méditerranée entre la fin du IIIe siècle av. J.-C. et le IIe siècle après J.-C. (au plus haut de sa splendeur). Le processus de romanisation impliquait la diffusion de la culture et de la langue latines, d'où cette conquête qui a abouti à la propagation du latin et à la naissance des différentes langues romanes.

Ainsi, ce sont les différents **processus migratoires** qui ont donné naissance aux **langues patrimoniales** parlées aujourd'hui dans les différents pays européens. Les migrations et les langues ont toujours maintenu – et continuent de maintenir – un lien essentiel, non seulement dans leur origine, comme indiqué ici, mais aussi dans leur évolution au fil du temps.

+ Savoir plus

Si nous prenons le même mot (par exemple *nouveau*) et que nous cherchons son équivalent dans de nombreuses langues européennes, nous pouvons voir entre elles des similitudes remarquables, en raison de la langue mère dont elles proviennent toutes.

- Anglais ----- *new*
- Norvégien ----- *ny*
- Allemand ----- *neu*
- Français ----- *nouveau*
- Espagnol ----- *nuevo*
- Italien ----- *nuovo*

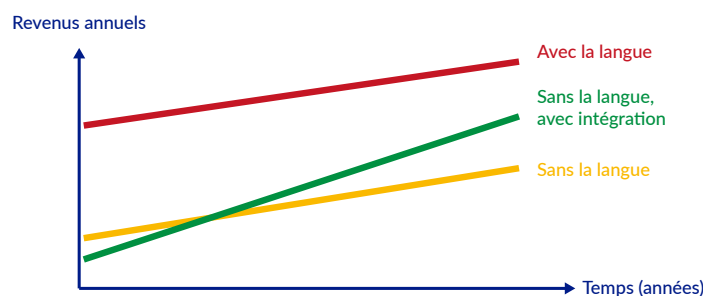
2.2. La langue: barrière ou passeport pour les nouvelles destinations

En plus d'être un élément d'identité, la langue d'un pays est un **instrument essentiel dans le processus d'accueil** d'un migrant, car elle interfère dans tous les domaines dans lesquels celui-ci commencera à participer : social, économique, de l'emploi, de l'éducation, etc. Le sentiment d'identité par le biais de la langue signifie que, dans certains cas, les personnes qui arrivent dans le pays d'accueil ne sont pas autorisées à participer à ces domaines s'ils ne parviennent pas à gérer la langue parlée, ce qui constitue un obstacle majeur à l'intégration. Inversement, la connaissance préalable de la langue (et aussi de la culture) du pays d'accueil, ou l'apprentissage précoce, améliore les chances de développement des migrants ou des réfugiés.

De nombreux chercheurs ont étudié comment la gestion de la langue du pays d'accueil influe sur les réalisations professionnelles des migrants.

Le graphique ci-dessous présente le niveau de revenu au fil du temps et les compétences linguistiques ou le statut d'intégration générale dans la nouvelle communauté.

Figure 1. Source: Gutiérrez (2007)



Dans de nombreux cas, cette barrière linguistique devient un obstacle insurmontable pour les migrants ou les réfugiés, car la connaissance de la langue a toujours été – et demeure – dans de nombreux territoires une condition sine qua non pour l'obtention d'un permis de séjour, d'un emploi ou, en fin de compte, de la nationalité du pays d'accueil. Contrairement à ce que l'on peut penser d'abord, lorsque cette barrière tombe, non seulement le migrant reçoit les avantages de cette nouvelle situation, mais la société d'accueil peut également

profiter beaucoup plus des compétences et des connaissances du migrant, raison pour laquelle, dans de nombreux cas, des cours ou d'autres initiatives de formation sont facilités afin que la disparition de cette barrière puisse avoir lieu le plus rapidement possible. Le moment de briser la barrière linguistique dépend de nombreux facteurs, tant des connaissances et des ressources antérieures du migrant que de son évolution dans le pays d'accueil et des étapes de son propre processus d'intégration:



Figure 1. Processus d'intégration. Adapté par Moreno Fernández (2009)

D'autre part, le fait que l'Europe soit un territoire multilingue nous permet d'étudier dans quelle mesure la langue est un facteur clé – bien que probablement pas aussi décisif que les facteurs économiques – lors du choix du pays de destination. La langue est un passeport essentiel pour les mouvements migratoires, ce qui expliquerait pourquoi des pays comme le Royaume-Uni et l'Espagne, qui partagent une langue officielle avec de nombreux autres territoires, ont toujours été parmi les pays d'accueil ayant le plus grand nombre de migrants en Europe.

Toutefois, il convient également de garder à l'esprit que, pour que l'intégration au niveau linguistique soit complète, il faut non seulement connaître la langue en tant que système formel, mais aussi les règles pragmatiques et discursives qu'une communauté donnée applique dans ses usages linguistiques et ses échanges sociaux. Par conséquent, la connaissance préalable de la langue du pays de destination n'est pas toujours un passeport suffisant pour réaliser cette intégration souhaitée: la connaissance de base nous aide pour aller à un autre endroit, mais il est indispensable de fournir aussi un effort supplémentaire pour que l'intégration linguistique soit, en réalité, une intégration sociolinguistique complète.

2.3. Conflits linguistiques et conséquences des conflits

Lors de son installation sur le lieu de destination et de la découverte de nouveaux modèles et habitudes, une série de changements se produisent qui rapprochent le migrant ou le réfugié de la culture du lieu d'accueil et, par conséquent, de la nouvelle langue. Durant ce processus, cependant, nous ne pouvons pas oublier leur langue maternelle ou l'ensemble des langues qu'ils parlent déjà, car ils constituent un élément essentiel de l'échange. En fonction de la façon dont ce conflit se produit entre les langues et les décisions prises par le migrant à ce sujet, certains chercheurs ont établi au moins quatre étapes ou attitudes qui peuvent être adoptées par les migrants en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle (L1) et la langue du pays d'accueil (L2).

+ Savoir plus

Certains chercheurs soulignent que, dans le cas de l'Espagne, le taux de migration double lorsque le pays d'origine des migrants a l'espagnol comme langue officielle.



UN PREMIER TÉMOIGNAGE

Dans une interview, Edward Saïd, ayant reçu le Prix « Prince des Asturies de la Concorde en 2002, a commenté son origine palestinienne et les différents changements de résidence, et donc de langue, qu'il a vécus en tant qu'enfant:

Journaliste: Dans [votre œuvre] Out of Place, vous dites que quand vous étiez enfant, vous ne vouliez pas parler arabe, vous ne vouliez pas parler français parce que c'était une langue impérialiste et vous ne vouliez pas parler anglais parce que c'était une langue odieuse. C'était assez compliqué.

Edward Saïd: Maintenant, au moins, je suis capable de parler et d'écrire. J'ai essayé de créer une langue qui m'appartient. Quand j'écris, j'écris de la même manière en arabe que je le fais en anglais ou en français. Je voulais inventer un langage personnel. C'était ma lutte. Pour trouver une langue que je pourrais utiliser sans me trahir. C'est l'anglais, mais avec beaucoup d'écho de l'arabe et du français. C'est un croisement. Sans oublier que la base de ma formation vient des écoles américaines et anglaises.

Cité dans Castaño Ruiz (2004)











| | L1 | L2 |
|--|---|---|
| ASSIMILATION Les migrants sont très disposés à adopter la L2 et à utiliser de moins en moins la L1, qui devient de moins en moins importante dans leur identité linguistique. |  |  |
| SÉPARATION Ils utilisent leur L1 (qui réaffirme leur appartenance au groupe) sans s'intéresser à l'apprentissage de la L2, même si ceci les oblige à rester dans leur communauté. |  |  |
| INTÉGRATION Intérêt à communiquer dans les deux langues et avec les gens des deux groupes sociaux. Les deux font partie de leur identité linguistique. |  |  |
| MARGINALISATION/OSCILLATION L'indécision entre les deux sociétés est reportée dans la sphère linguistique : peu d'intérêt pour l'apprentissage de la L2, mais la L1 n'est pas non plus une valeur à préserver. |  |  |

Tableau 3. Adapté de Gugenberger (2020)

Ces attitudes peuvent se produire simultanément dans n'importe quelle langue et dans n'importe quelle communauté, mais les idéologies politiques et linguistiques des pays conditionnent considérablement le choix de chacune d'entre elles et la vitesse à laquelle on passe à travers les différentes phases proposées. Les facteurs de conditionnement personnel et la durée prévue du séjour dans le pays de destination — la migration permanente ou la migration circulaire — jouent également un rôle majeur sur l'attitude adoptée.

Au cours des dernières décennies, certaines des attitudes décrites très fréquemment dans le passé, comme l'assimilation, ont été reléguées au second plan, en raison du développement généralisé des sociétés multilingues et des mouvements migratoires motivés par des raisons et des intérêts personnels, notamment dans le domaine du travail.

2.4. Sociétés multilingues et mondialisées

Le volume des mouvements migratoires d'aujourd'hui, le nombre de pays impliqués, leur caractère international et les attitudes de la population d'accueil font que les **sociétés d'aujourd'hui** sont **multilingues et multiculturelles**. La mondialisation, quant à elle, entraîne l'ampleur et la quantité des flux migratoires. Plus les personnes sont interconnectées (linguistiquement, personnellement, professionnellement, etc.), plus les possibilités de déplacement d'un pays à l'autre sont grandes.

Cependant, ce monde interconnecté permet également aux contacts linguistiques de se multiplier sans qu'il soit nécessaire que l'individu se déplace: nos sociétés sont en train de tisser un réseau et de se développer dans la sphère numérique, et ce sont précisément les langues partagées qui permettent et encouragent ces échanges. Dans ces contacts linguistiques, une langue considérée comme internationale en raison de son extension géographique, de son utilisation dans les relations commerciales, de sa tradition littéraire etc., intervient et s'impose de manière naturelle. À l'heure actuelle, la langue internationale par excellence est l'anglais, suivi de l'espagnol et du chinois, qui continuent de gagner du terrain dans de nombreux contextes ou espaces.

+ Savoir plus

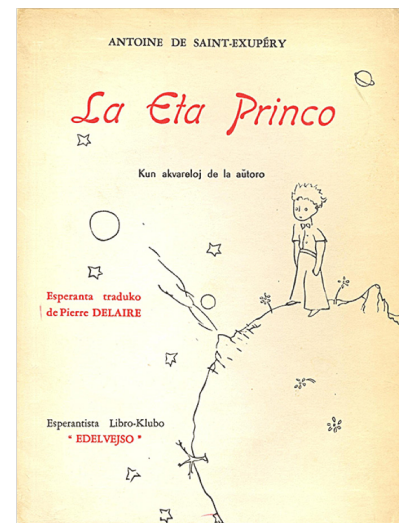
Les variétés s'affrontent-elles aussi?

Oui, les variétés s'affrontent également, et dans ce cas, des situations et des solutions similaires à celles déjà mentionnées peuvent survenir. Un autre facteur qui n'a pas encore été mentionné entre en jeu : le prestige de la langue. Si un locuteur d'une langue émigre vers un pays où la même langue est parlée, mais que la variété de ce lieu est plus prestigieuse, les attitudes du migrant peuvent être conditionnées par cette situation : rejet de cette variété parce qu'elle est dominante, acceptation parce qu'elle est la plus prestigieuse, ou situation de nivellement entre les deux, enrichissant l'une de l'autre, pour ne citer que ces possibilités.

L'ESPÉRANTO

Comme point culminant d'un long et intense dialogue depuis le XVIIe siècle dans le but de parvenir à une langue internationale et de faciliter les contacts entre les pays, une langue a été créée à la fin du XIXe siècle à partir d'autres langues naturelles : l'espéranto. Bien qu'il n'ait pas prospéré dans de nombreux endroits et contextes — parce qu'il a été basé sur des langues européennes — l'espéranto est la langue internationale la plus répandue au monde, mais il n'a jamais dépassé l'anglais dans ce rôle.

Version espéranto du classique d'Antoine de Saint-Exupéry *Le Petit Prince*



Dans cette dynamique linguistique typique des sociétés mondialisées et multiculturelles, la figure du transmigrant se distingue. Le **transmigrant** n'effectue pas un processus migratoire unidirectionnel, mais dans plusieurs directions, en retournant dans des lieux précédemment visités et en effectuant des voyages circulaires continus, ce qui implique un large réseau de contacts, tant sur le plan linguistique que culturel.



UN EXEMPLE DE TRANSMIGRANT

Rocío, une Espagnole d'origine galicienne, a étudié en Allemagne pendant un an, est retournée en Espagne pendant deux ans, est retournée en Allemagne pour une autre période et travaille maintenant en Irlande. Elle communique quotidiennement avec des gens des trois pays et avec son petit ami français, mais qui vit aux Pays-Bas. Dans ses échanges, elle utilise donc l'espagnol, le galicien, l'anglais, l'allemand et le français (ou un mélange de plusieurs de ces langues), en fonction des contextes, des destinataires et des besoins de communication.

Cité dans Gugenberger (2020)



Ces nouveaux contacts et dynamiques forcent les chercheurs à repenser le paysage migratoire d'aujourd'hui et les relations entre langues qui s'établissent dans ces échanges au niveau européen.



Activités

3. Recherchez des informations sur l'origine et la famille de langues à laquelle appartient votre langue maternelle.

Est-elle liée aux langues qui l'entourent, et pouvez-vous y trouver des mots communs ou très similaires (par exemple, new (anglais), neu (allemand), etc.)?

Y a-t-il un processus migratoire lié à l'expansion et au développement de votre langue maternelle?

4. Lorsque le même locuteur entre en contact avec plusieurs langues (la langue maternelle et la ou les langues qu'il apprend), il y a souvent un mélange ou une interférence entre les deux, ce qui peut faciliter (si les langues sont similaires dans l'aspect transféré) ou entraver (si elles sont différentes à cet égard, mais on ne le sait pas) le processus d'apprentissage.

Ceci peut arriver, par exemple, avec les faux-amis, qui sont des mots qui, bien qu'ils soient écrits et prononcés de la même manière dans les deux langues, ne signifient pas la même chose.

Voici quelques exemples de faux amis:

Savez-vous ce que ces mots signifient dans les deux langues ? Si ce n'est pas le cas, cherchez-les dans le dictionnaire.



Pensez à un cas similaire entre votre langue maternelle et une autre langue que vous connaissez. Avez-vous déjà utilisé un faux-ami de manière incorrecte?

3 | Défis dans l'enseignement des langues pour l'inclusion sociale



Article

L'éducation joue un rôle essentiel pour aider les réfugiés et les autres migrants de pays tiers à s'adapter à un nouveau pays et à une nouvelle culture, et à établir des relations sociales au sein de leurs communautés d'accueil.

Commission européenne. Politique européenne de coopération.

Comme cela a été souligné tout au long de ce chapitre, l'arrivée croissante de migrants pose une série de défis à relever pour construire une société dans laquelle prédomine la coexistence entre les différentes cultures. L'un des principaux outils permettant aux migrants et aux réfugiés d'achever le processus d'intégration sociolinguistique et de prendre leur place dans la société d'arrivée est l'apprentissage de la langue d'accueil, une activité très différente par rapport à l'enseignement général d'une langue étrangère. Cela est dû à la spécificité que présente cet enseignement, puisque les circonstances impliquent la compréhension d'un ensemble de particularités culturelles et socio-communicatives.

Le développement de ce processus d'apprentissage soulève différentes questions essentielles pour comprendre l'importance de l'enseignement des langues dans le processus d'inclusion sociale. C'est pourquoi les principaux défis à relever pour que l'apprentissage de L2 soit le plus efficace possible, et conduire à une intégration complète dans la société d'accueil, sont présentés ci-dessous.

3.1. Démystifier les stéréotypes

Dans l'enseignement des langues secondes, il y a plusieurs idées fausses qui ont un impact négatif sur le développement de l'apprentissage. Beaucoup sont liés à l'image du migrant et de ses capacités en tant qu'apprenant, conditionnant ainsi la conception de cette activité dans une perspective dévalorisée et peu attrayante, et se matérialisant dans des attentes éducatives qui ne correspondent généralement pas à la réalité. Parfois, ces **stéréotypes** apparaissent à cause de l'attribution à l'ensemble du groupe d'aspects négatifs spécifiques mais aussi à cause de la définition de ces profils par le biais de leurs lacunes: ce qu'ils ne sont pas, ce qu'ils n'ont pas, ce qu'ils ne savent pas ou ne peuvent pas faire.

Voici trois idées qui apparaissent fréquemment dans l'imaginaire collectif:

- 1 | Existence d'un premier degré de discrimination fondée sur l'origine, la nationalité et la culture de l'apprenant.

+ Savoir plus

Il existe des langues qui n'ont pas d'écriture et qui sont donc des cultures non écrites ou orales. Quelques exemples peuvent être trouvés dans des pays en Afrique de l'Ouest, tels que la Gambie ou le Sénégal.

Il existe aussi des langues qui utilisent des systèmes d'écriture autres que l'alphabet latin, comme l'alphabet arabe, grec, hébreu ou cyrillique, qui transcrit des langues telles que le russe, l'ukrainien, le serbe et le bulgare.

La prise en compte de ces variétés est essentielle, car les enseignants doivent tenir compte des particularités de leurs élèves et comprendre que les différences culturelles ne sont pas mesurées en termes de supériorité, mais en termes d'identité.

HEBREU

אבגד

ARABE

أبجد

LATIN

a b c d

GREC

α β γ δ

CYRILLIQUE

а б г д

Cela se traduit par une série d'attentes éducatives négatives qui empêchent l'identification du véritable potentiel et des connaissances de l'apprenant, et qui génèrent un sentiment négatif – et mal guidé – vis-à-vis de leurs possibilités et de leurs réalisations éducatives.

2 | La prise en compte de la situation socio-économique comme facteur de conditionnement négatif de l'apprentissage.

Les recherches sur l'acquisition des langues révèlent que cette variable – qui n'est même pas réelle mais plutôt une hypothèse – n'est guère pertinente par rapport à d'autres, telles que la durée du séjour dans le pays, l'âge d'arrivée, la scolarité ou le contact avec des locuteurs natifs.

3 | Le faible niveau d'apprentissage antérieur en tant qu'obstacle au progrès de l'apprentissage des langues.

La tendance à considérer les migrants et les réfugiés comme des personnes ayant un faible niveau d'instruction n'est pas toujours vraie. Afin d'assurer une intégration réussie dans notre système éducatif, il est essentiel que les enseignants soient conscients des principales caractéristiques des systèmes d'enseignement dans les pays d'origine des élèves, ainsi que du niveau de connaissance préalable des élèves.

Pour ces raisons, il est courant que l'enseignement des langues dans le contexte actuel soit effectué à partir de conceptions visant à remédier à toutes les lacunes. Par conséquent, l'enseignement risque d'être organisé à partir des besoins – considérant nécessaire de fournir à ce groupe des ressources variées pour la vie sociale et personnelle – et de compensation – qui ne s'attend pas à la réussite scolaire parce qu'il suppose que les retards des apprenants sont difficiles à compenser. Ce manque de connaissances sur les apprenants et sur les systèmes scolaires des sociétés d'origine se traduit par des attentes inadéquates, ainsi que par des pratiques éducatives simples qui renforcent la passivité des élèves.

3.2. Le profil des apprenants

L'un des principaux défis auxquels nous sommes confrontés lors de la discussion sur l'enseignement de L2 aux migrants et aux réfugiés est le degré élevé d'hétérogénéité de la population apprenante, qui sera abordé plus en détail dans le quatrième chapitre de ce guide. Cette diversité se traduit par un éventail de besoins affectifs, linguistiques, éducatifs, cognitifs et sociaux qui varient en fonction de l'individu et de sa situation et qui doivent être pris en compte afin de fournir un enseignement qui, dans la mesure du possible, répond aux attentes et aux besoins des apprenants.



Immigrants and other minority students have often been denied the opportunity to learn higher level thinking skills because of the belief that they must demonstrate the ability to learn basic knowledge before they can be taught higher skills.

Waxman et Téllez (2002)



MIGRANT

Une personne pleine d'expérience, façonnée par sa langue et sa culture, porteur de beaucoup de connaissances et de savoir-faire, locuteur d'une ou de plusieurs langues, capable de résoudre tout conflit tant qu'elle aura les clés du monde.

Miquel (2003)



Les principales différences peuvent être regroupées en deux niveaux:

1 | Différences linguistiques et culturelles dues au fait qu'elles proviennent de différents pays avec différentes langues et cultures.

Chaque élève a une vision du monde organisée par sa langue maternelle et sa culture. Cette diversité peut conduire à des conflits linguistiques et culturels qui doivent être évités par un équilibre entre les langues et les cultures. En outre, il peut y avoir des différences dans l'éducation en raison de facteurs tels que les systèmes éducatifs de la société d'origine. Ces différences se reflètent dans différents styles d'apprentissage et se traduisent par des besoins et des attentes très variés en matière d'éducation, qui doivent être pris en compte dans la mise en œuvre du processus d'enseignement.

2 | Différences personnelles dues à des facteurs individuels.

Ceux qui arrivent dans une nouvelle société peuvent éprouver un certain nombre de sentiments communs causés par une période de déracinement social, culturel et familial, que les psychologues appellent le **deuil de l'immigration**. Ces sentiments sont considérés comme un manque de motivation et d'estime de soi, des déficits de communication dans leur environnement d'apprentissage (difficultés de communication avec les pairs et les enseignants) et le stress généré par l'immédiat de leurs besoins.

En plus de ces éléments communs, il existe d'autres facteurs individuels qui impliquent une variation d'une personne à l'autre. Un exemple en est la génération de l'appartenance, qui est conceptualisée par des différences dans l'âge d'arrivée des immigrants dans le pays d'accueil. D'une manière générale, nous pouvons dire que la première génération englobe ceux qui sont nés et ont établi des relations sociales dans un pays dans lequel ils ont migré en tant qu'adultes, tandis que la deuxième génération se réfère soit à ceux qui arrivent dans le pays d'accueil avant l'âge de douze ans, soit aux enfants de parents qui appartiennent à la première génération.

LE SYNDROME D'ULYSSE

Le « syndrome d'Ulysse » est la métaphore qui décrit les craintes vécues par tout individu en raison de sa séparation de tout ce qui était habituel et connu dans son monde, dans sa culture maternelle. Les principaux éléments de ce syndrome sont la séparation de la famille, souffrant d'échec dans la nouvelle société (exclusion), la lutte pour la survie (logement, nourriture) et la peur généralisée de la non-acceptation (xénophobie).

+ Savoir plus

En 1990, Karl Mannheim introduit le concept de *génération* dans les sciences sociales comme outil de réflexion sur les changements culturels. À l'heure actuelle, il est très utile d'aborder les différences entre ce qu'on appelle les *migrants de première génération* et de *deuxième génération*



En parallèle, l'âge implique également une distinction entre adultes et adolescents, car chacun de ces groupes a ses propres besoins et difficultés. Ainsi, les adultes ont tendance à s'identifier à des éléments tels que leur manque de régularité dans la fréquentation des cours dans la langue d'accueil, qui peut être dû à des circonstances diverses, telles que le travail, tandis que la majorité du groupe d'adolescents sera définie par les questions découlant de leur intégration à l'école.

Pour toutes ces raisons, savoir qui ils sont et d'où ils viennent, ainsi que comprendre leur situation, sont essentiels pour jeter les bases qui guideront le processus d'enseignement et d'apprentissage dans la société d'accueil. Pour cette raison, il est essentiel de connaître une série de questions liées à leur niveau d'éducation antérieur, à leur langue et à leur culture. Ci-dessous, à titre de résumé, nous proposons sept aspects qui pourraient être utiles pour lancer cette réflexion:



- (1) Quel est votre parcours culturel et linguistique?
- (2) Quelle(s) langue(s) parlez-vous ? Comment les avez-vous apprises ?
- (3) Quel niveau de formation avez-vous ?
- (4) Avez-vous été à l'école? Dans quelle langue?
- (5) Quel itinéraire scolaire avez-vous suivi?
- (6) Quel est votre niveau d'alphabétisation?
- (7) Quelle est l'importance de l'alphabétisation dans votre culture et votre langue d'origine?
- (8) À quelle génération appartenez-vous ? Quels sont les éléments sociaux qui caractérisent cette génération?

3.3. Le contexte d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans l'enseignement d'une L2 aux migrants et aux réfugiés, l'apprentissage des **langues** prévaut non pas comme une fin en soi, mais comme un **moyen** de parvenir à l'intégration dans la société d'accueil. Ainsi, le langage est conçu comme un instrument permettant l'accès à toutes les dimensions de la société. Par conséquent, la description correcte du contexte sociolinguistique dans lequel la langue est apprise et utilisée permettra une intégration sociolinguistique à tous les niveaux.

Dans ce cadre, nous considérons les deux scénarios d'apprentissage les plus courants dans l'enseignement des langues, dont la différence réside dans le rôle joué par la langue apprise dans la réalité de l'individu : (1) utilisation occasionnelle de la L2 et (2) utilisation quotidienne de la L2. Dans ce dernier cas, il faut encadrer le processus d'apprentissage du groupe en question, qui diffère sensiblement de celui des apprenants qui utilisent occasionnellement la langue.



La clé de la compréhension du langage dans le contexte réside dans le fait de commencer non pas par la langue, mais par le contexte [...] Ce n'est qu'en regardant la relation en question (langue-contexte) à partir des contextes qu'il est possible de saisir une partie essentielle de ce qui se passe lorsqu'une langue est enseignée et utilisée.

Dell Hymes (1972)

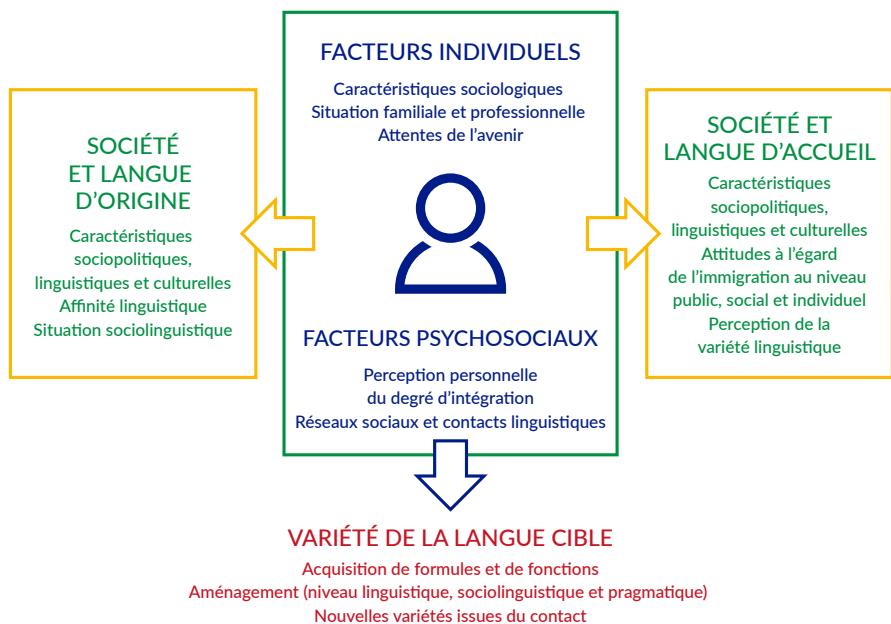


UTILISATION OCCASIONNELLE DE LA L2
 La L2 n'est pas présente dans la réalité dans laquelle le sujet vit au quotidien: son utilisation est occasionnelle et parfois limitée au contexte d'apprentissage.

UTILISATION QUOTIDIENNE DE LA L2
 La L2 est présente dans le contexte immédiat de l'apprenant, qui entre en contact avec elle dans la réalité quotidienne dans laquelle il vit.

Sur la base de ce qui a été dit, nous comprenons tout au long de ces pages le contexte qui nous concerne comme un «ensemble d'éléments environnementaux (sociaux, culturels, économiques, professionnels, relationnels, etc.) qui déterminent la manière dont le sujet entre en contact avec le nouveau langage, l'utilise et le modifie» (Villalba Martínez 2017 : 383) et, par conséquent, l'adapte à sa situation socio-communicative.

À son tour, dans ce contexte général, on trouve deux types de contextes: l'environnement institutionnel du processus d'enseignement-apprentissage et l'environnement social dans lequel se déroule l'interaction réelle. Les deux sont intimement liés, de sorte que la connaissance de l'environnement de l'apprenant est essentielle à la construction d'un environnement d'apprentissage approprié. Pour comprendre ce contexte, il est essentiel de comprendre la complexité du processus d'intégration sociolinguistique. Le modèle suivant propose comme axes centraux le migrant – avec ses caractéristiques individuelles et psychosociales – et la variété ou les variétés qui découlent du contact. Dans le même temps, les circonstances contextuelles de la société de départ et celles de la société d'arrivée sont considérées comme des éléments transversaux dans l'ensemble du processus:



Adapté de Paredes García (2020: 54)

3.4. La formation des enseignants

L'enseignement des langues aux migrants et aux réfugiés est une activité qui implique un grand nombre d'institutions et de professionnels. Les enseignants jouent un rôle de premier plan, ce qui rend nécessaire de considérer leur formation comme un objectif premier. Pour toutes ces raisons, et comme nous le verrons en détail dans le quatrième chapitre du présent guide, il est essentiel de reconnaître l'importance de cette activité pour établir des plans et des modèles de formation efficaces. Cette formation doit également répondre à certaines caractéristiques générales, comme celles énumérées ci-dessous :

1 | Se baser sur les théories de l'acquisition de la langue et combiner les aspects théoriques et pratiques.

Cette formation professionnelle spécialisée, qui doit être comprise comme un processus de préparation large et technique, est essentielle pour que l'enseignant devienne un spécialiste compétent de l'enseignement des langues secondes. Cette formation leur permettra de relier la théorie et la pratique et d'adapter leur approche méthodologique afin que les apprenants soient en mesure d'appliquer le contenu traité en classe à leur propre réalité.

2 | Combiner la maîtrise des compétences et aptitudes linguistiques avec les aspects interculturels.

L'objectif est de fournir un enseignement qui combine la maîtrise des compétences d'enseignement de base et les compétences linguistiques des différentes matières du programme. Dans le cadre de ces compétences, il est essentiel de rappeler le rôle de l'enseignant en tant que médiateur de l'apprentissage des langues et des différences culturelles, un médiateur socioculturel.

3 | Comprendre les particularités de ce type d'enseignement et les circonstances de ce groupe.

Il est essentiel de fournir à l'enseignant les outils nécessaires pour comprendre à la fois les particularités de ce type d'enseignement et les circonstances de ce groupe. En ce sens, il est pertinent de se rappeler que la tâche fondamentale de l'enseignant est de transformer les connaissances théoriques et pratiques en connaissances utiles adaptées aux caractéristiques et aux besoins de leurs élèves, ainsi qu'à la réalité sociale dans laquelle ils vivent.



COMPETENCES PEDAGOGIQUES

1. Organiser des situations d'apprentissage
2. Évaluer l'apprentissage et la performance des élèves
3. Impliquer les apprenants dans le contrôle de leur propre apprentissage
4. Faciliter la communication interculturelle
5. Gérer les sentiments et les émotions
6. Utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) pour l'exécution des travaux.

Instituto Cervantes (2018)

LA THEORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES

Selon la théorie établie par le psychologue Howard Gardner, chaque personne développe jusqu'à huit types d'intelligence différents. En fonction de la manière dont nous les développons, nous serons en mesure d'apprendre mieux et d'une manière plus optimisée. Par conséquent, la connaissance et la reconnaissance de multiples intelligences nous permettraient de répondre aux besoins de certains étudiants qui ont besoin d'autres moyens de formation, afin de s'adapter à leurs capacités.



- MUSICALE
- CORPORELLE-KINESTHÉSIQUE
- INTERPERSONNELLE
- VERBALE-LINGUISTIQUE
- LOGIQUE-MATHÉMATIQUE
- NATURELLE-ÉCOLOGIQUE
- INTERPERSONNELLE
- VISUELLE-SPATIALE

A partir du moment où on a défini les caractéristiques de la formation des enseignants, il est essentiel de souligner les étapes qu'un enseignant devrait prendre en considération avant et pendant le processus d'enseignement:

1 | Analyse des besoins.

Avant de commencer le processus d'enseignement proprement dit, il est conseillé d'effectuer une analyse qui nous permet d'identifier les besoins, les attentes et les motivations principales du groupe cible afin d'adapter le processus aux apprenants. Pour réaliser cette analyse, la technique SWOT peut être très utile, car elle favorise la réflexion sur les aspects positifs et négatifs à prendre en compte dans le processus d'enseignement.

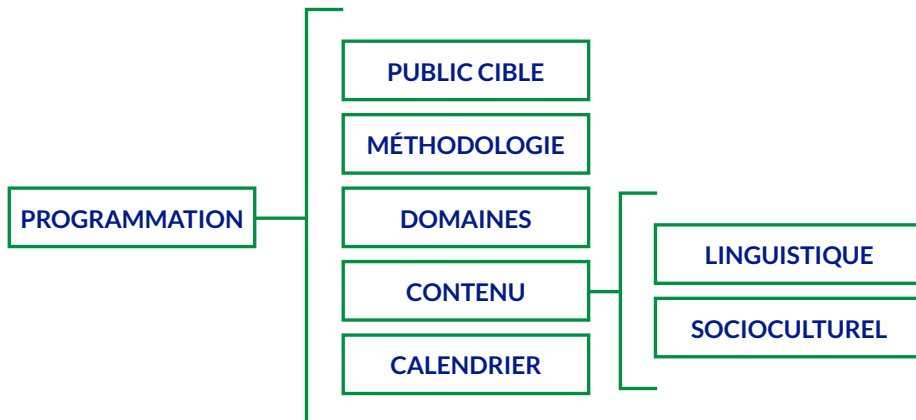
L'ANALYSE SWOT
 Il s'agit d'un outil permettant d'analyser la situation d'une institution, d'un projet ou d'une personne en évaluant ses caractéristiques internes (forces et faiblesses) et sa situation extérieure ou contextuelle (menaces et opportunités).

| | |
|-------------------|---------------------|
| internes | externes |
| FAIBLESSES | MENACES |
| FORCES | OPPORTUNITES |

2 | Programmation des contenus.

Tous les contenus des cours, qu'ils soient linguistiques, sociaux ou culturels, doivent être planifiés en fonction des besoins et des attentes identifiés dans l'**analyse préliminaire**. Dans la mesure du possible, il est conseillé de commencer par un programme d'études spécialisé dans l'enseignement d'une langue aux migrants et aux réfugiés.

Différents éléments doivent être pris en compte dans la planification, tels que le public cible, la méthodologie, les domaines ou les thèmes à étudier, et le calendrier prévu pour l'élaboration de la planification, c'est-à-dire le calendrier. En outre, d'autres questions telles que les ressources disponibles ou d'autres suggestions didactiques peuvent également être incluses.



Voici un exemple de la programmation de contenu autour du thème *Dans la ville*.

| DANS LA VILLE | |
|-----------------------------|---|
| SECTIONS | CONTENU |
| PHRASES UTILES | Donner et demander des informations sur l'existence d'un lieu ou d'un service public |
| GRAMMAIRE | Adverbes de lieu et de temps et expressions de lieu et de temps |
| LEXIQUE | Établissements et services dans la ville |
| EN CONTEXTE | Conversation pour demander et indiquer comment se rendre à un endroit |
| INFORMATION SOCIOCULTURELLE | Règles et coutumes dans les transports en commun (achat de billets, demande d'arrêt, nombre de places...) |

3 | Créer ou adapter des activités et du matériel pédagogique.

Comme indiqué ci-dessus, une formation appropriée fournira à l'enseignant un ensemble de lignes directrices qui lui permettront soit d'adapter le matériel existant, soit d'en créer de nouveau. Elle leur permettra également de sélectionner des contenus adaptés aux réalités linguistiques et culturelles des apprenants. Comme le cinquième chapitre de ce guide traite du matériel didactique, nous ne présenterons ici que six activités qui pourraient être utilisées dans un cours pour les nouveaux arrivants dans un nouveau pays.

| COMPETENCES ORALES | COMPETENCES ECRITES |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Saluer et se présenter • Participer à un entretien d'embauche • Demander des informations sur les procédures administratives | <ul style="list-style-type: none"> • Prendre des notes en classe • Remplir un formulaire d'inscription • Interpréter un contrat de location |

4 | Recherche.

Enfin, il convient de noter que l'enseignant est comme un chercheur constant, capable d'identifier tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage les besoins d'apprentissage non seulement des apprenants, mais aussi de lui-même. Il leur est donc essentiel d'avoir accès à des informations actualisées sur divers aspects, tels que les progrès dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes, les défis sociaux auxquels sont confrontés leurs apprenants et le développement de différentes initiatives émergentes dans le domaine de l'éducation, des sujets qui seront traités dans la section suivante.

LA LINGUISTIQUE DE LA MIGRATION

En raison de l'augmentation des études sur les effets des mouvements migratoires sur la langue, une nouvelle discipline, dite linguistique de la migration, est en cours de développement.

Vous pouvez trouver plus d'informations en visitant des revues spécialisées sur la migration comme *International migration review*, *Lengua y migración*, *Central and Eastern European Migration Review*, *Ethnicities*, *Journal of International Migration and Integration* etc.



3.5. Le développement d'initiatives dans le domaine de l'éducation



Mesures législatives

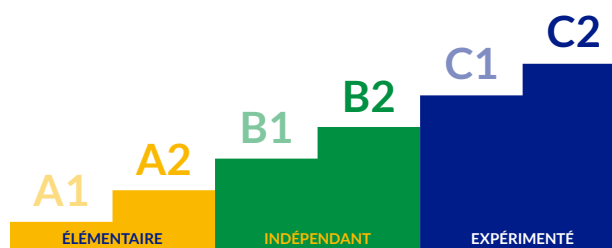
La première mesure législative concernant la scolarisation des enfants des travailleurs migrants a été mise en place en 1977. Aujourd'hui, la législation européenne stipule que les États d'accueil doivent faciliter l'enseignement de la langue nationale (ou de l'une d'entre elles s'il y en a plusieurs) aux mineurs migrants. En outre, des mesures doivent être prises pour permettre à ces enfants d'apprendre leur langue maternelle.

L'apprentissage de la langue d'accueil joue un rôle fondamental dans le processus de réduction des coûts associés au processus de migration. En ce sens, comme indiqué dans ce guide, la distance entre la langue et la culture d'origine du migrant et celles du pays où il se rend a une influence directe sur le degré d'intégration sociale du migrant. C'est pourquoi la promotion des plans éducatifs, ainsi que des cours et des programmes d'enseignement et d'apprentissage des différentes langues d'accueil, conformément au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), est un élément prioritaire pour le progrès de l'enseignement des langues.



CECRL

Le CECRL (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) est un document qui fournit une base commune pour l'élaboration de programmes linguistiques, de lignes directrices pour les programmes d'études, d'exams, de manuels scolaires etc., dans toute l'Europe. Il définit les niveaux suivants pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.



La grande diversité des profils d'apprenants, des styles et des rythmes d'apprentissage, ainsi que des intérêts et des motivations, signifie que le défi éducatif est important. Afin de contribuer à relever ces défis en termes d'équité et de qualité, la Commission européenne met à la disposition de la population divers outils susceptibles de contribuer à l'achèvement du processus éducatif de la population immigrée. Il s'agit notamment des éléments suivant:

- **Programme Erasmus+.** Ce programme finance des projets et d'autres activités visant à développer des pratiques éducatives innovantes, ainsi qu'à promouvoir la coopération entre les pays, afin de favoriser l'intégration des immigrants et des réfugiés dans tous les secteurs de l'éducation.
- **Red SIRIUS.** Ce réseau soutient l'éducation des enfants et des jeunes issus de l'immigration par le biais d'activités aux niveaux national et international, rassemblant des chercheurs, des décideurs politiques et des praticiens dans le domaine de l'éducation.

• **School Education Gateway.** Il s'agit d'une plateforme qui permet aux praticiens d'échanger des informations, de partager du matériel (articles, plans de cours, etc.) et d'accéder à des services (par exemple des cours en ligne) sur des questions telles que l'inclusion, la diversité culturelle et l'intégration des élèves migrants nouvellement arrivés en classe.



L'une des initiatives du portail **School Education Gateway** est la plateforme eTwinning, qui relie les écoles dans toute l'Europe grâce aux outils TIC et offre la possibilité aux dirigeants et au personnel des écoles de partager leurs expériences et de fournir un soutien mutuel.

En outre, le Conseil de l'Europe soutient différentes initiatives visant à promouvoir l'éducation des migrants, considérant que l'apprentissage des langues est l'axe central de l'intégration et de la cohésion sociale. Il s'agit notamment du **Projet LIAM** (Linguistic Integration of Adult Migrants), qui fournit différents outils tels que des cours de formation linguistique pour les migrants et les réfugiés. En outre, il offre de nombreuses ressources aux enseignants pour promouvoir l'apprentissage des langues en associant les réfugiés à l'utilisation des différentes ressources fournies.



DEUX PROJETS ERASMUS+



INCLUDEED

Social cohesion and INCLUSION: DEVELOPING THE EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE EUROPEAN MULTILINGUAL HERITAGE THROUGH APPLIED LINGUISTICS.

Son principal objectif est l'intégration des communautés de migrants et de réfugiés en Europe à travers l'un des principaux atouts de l'Europe: ses langues. Pour plus d'informations: includeed.usal.es



XCELING

TOWARDS EXCELLENCE IN APPLIED LINGUISTICS. INNOVATIVE SECOND LANGUAGE EDUCATION IN EGYPT.

Parmi ses objectifs figure la création de matériels destinés aux personnes socialement défavorisées, telles que les réfugiés et les migrants. Un exemple de ceci est l'application mobile 7Ling, qui est présentée dans le chapitre 5. Pour plus d'informations: xceling.usal.es

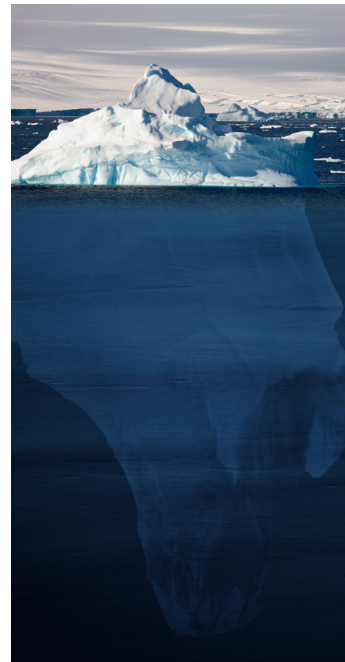
Activités

5. La théorie de l'iceberg, proposée par Freud, postule que l'esprit humain ressemble à un iceberg dont la partie saillante représente la connaissance consciente de l'individu, comme les perceptions, les pensées et les souvenirs présents. La partie submergée, en revanche, contient la connaissance inconsciente. Sur la base de cette théorie, réfléchissez aux questions suivantes:

Quels sont, selon vous, les aspects de l'iceberg qui sont perçus lorsqu'un enseignant s'occupe d'une classe de langues étrangères pour les migrants et les réfugiés?

À l'inverse, lesquels, selon vous, peuvent être cachés?

D'après vous, quels aspects un enseignant doit-il prendre en compte dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue destiné à ces publics



6. Imaginez que vous devez enseigner un cours à un groupe avec les caractéristiques suivantes:

- *Profil général:* six migrants et six réfugiés.
- *L1:* huit sont arabophones, deux ont en L1 le bulgare et deux l'ukrainien. Personne ne connaît l'alphabet latin.
- *Niveau:* six étudiants ont un A1 débutant et les autres ont un A2 avancé.
- *Littératie:* deux ne savent ni lire ni écrire.
- *Âge:* tous sont des adultes.
- *Ressources:* salle de classe (pas d'ordinateur ou de projecteur), tables, chaises, tableau noir.

Faites une première analyse SWOT en essayant de répondre à ces questions:

| | |
|---------------------|---|
| FAIBLESSES | Ressources? Expérience antérieure? |
| MENACES | Groupe hétérogène? Obstacles dans l'environnement? |
| POINTS FORTS | Formation? Capacité d'adaptation? |
| POSSIBILITES | Expérience d'enseignement? Apprentissage et intégration? |

CHAPITRE 2

Profils linguistiques des migrants



1. LANGUE ET MIGRATION

1.1. Termes clés

2. DROITS LINGUISTIQUES ET DROITS DE L'HOMME

2.1. Convention européenne des droits de l'homme

2.2. Charte européenne des langues régionales et minoritaires

2.3. Actions visant à promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique par les institutions européennes

3. PROFILS DES MIGRANTS

3.1. Besoins linguistiques et variables de l'apprenant

4. LES BESOINS LINGUISTIQUES DES MIGRANTS

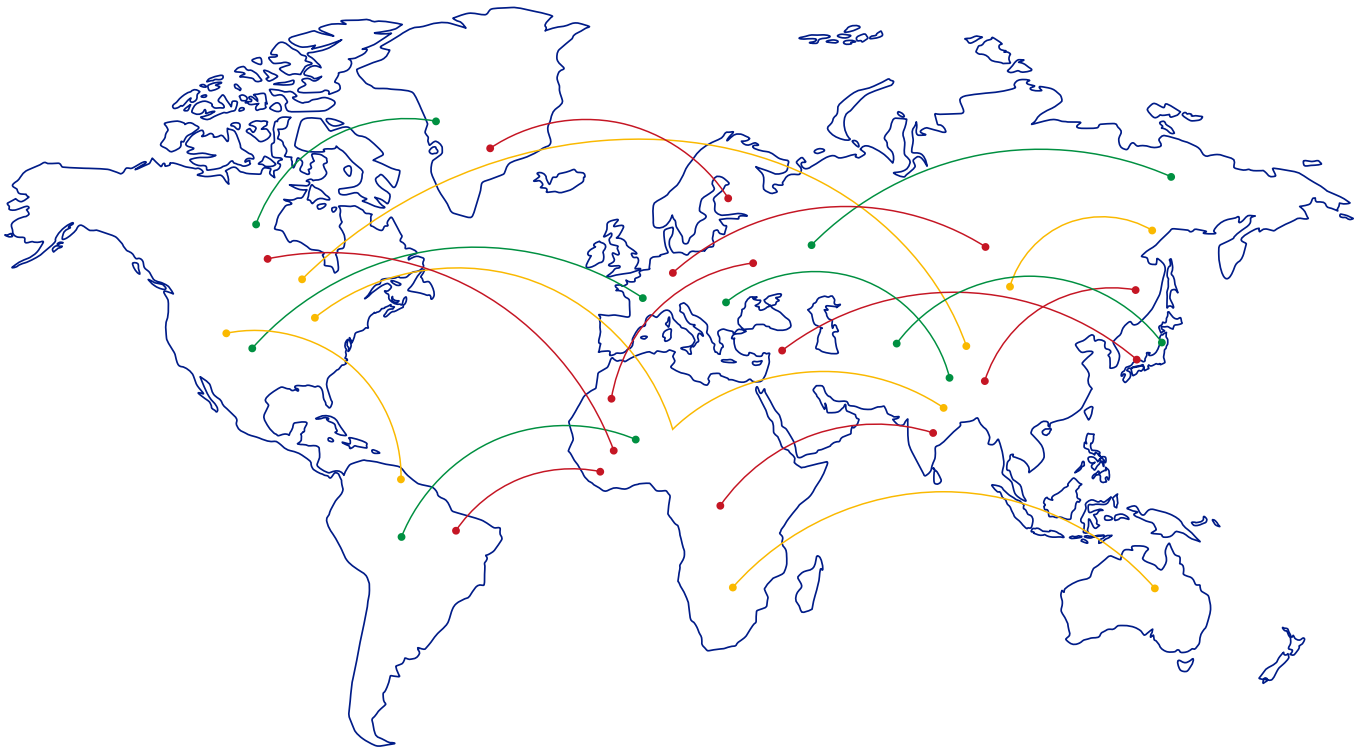
1 | Langue et migration

Après avoir examiné le thème de la migration dans le chapitre précédent, nous aborderons les questions liées aux langues des migrants et des réfugiés dans le contexte européen, ainsi qu'aux droits linguistiques. Il convient de garder à l'esprit que le terme **migrant** peut désigner un très large éventail d'individus dans des contextes très différents. Dans ce chapitre, nous examinerons les droits linguistiques des locuteurs et les besoins linguistiques des migrants, des réfugiés, des demandeurs d'asile et de leurs enfants. Tout d'abord, nous définirons certains des termes clés et aborderons ensuite la question des droits linguistiques du point de vue juridique et des droits de la personne, avant d'examiner certains des défis linguistiques auxquels sont confrontés les migrants. Nous explorerons ensuite certains aspects des profils linguistiques et des besoins linguistiques des migrants.



*Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.
Vous apprenez à connaître votre propre
langue en apprenant d'autres langues.*

Johann Wolfgang von Goethe



Carte 1. Source : Adapté à partir de guides.library.duke.edu/internationalmigration

1.1. Termes clés

Le chapitre précédent a introduit le contexte de la migration et les différents types de migrants. Des termes différents sont souvent utilisés pour décrire les personnes qui ont quitté leur foyer et ont traversé les frontières pour commencer une nouvelle vie. Parfois, ces mots sont utilisés de manière interchangeable, mais il y a des différences importantes entre eux. Comme nous le verrons ci-dessous, ces termes impliquent également d'importantes différences de statut juridique.

Le terme **réfugié** désigne une personne qui a quitté son propre pays parce qu'elle risque de subir des persécutions et des violations des droits de l'homme. En vertu du droit international, les réfugiés ont le droit de rechercher la sécurité et la protection en dehors de leur pays.

Article

RÉFUGIÉ

Qui, [...] craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner.

Convention de Genève (1951, Protocole de 1967)

Un **demandeur d'asile** est une personne qui a quitté son pays en raison de craintes pour sa sécurité et ses droits de l'homme, mais qui n'a pas encore été légalement reconnue comme réfugiée dans un autre pays, c'est-à-dire que sa demande d'asile est en cours de traitement. Le règlement de Dublin adopté par l'Union européenne permet d'identifier quel pays est responsable du traitement des demandes d'asile des personnes de pays tiers. Il s'agit généralement du premier État membre de l'UE sur lequel les demandeurs d'asile prennent pied.

Cependant, outre les réfugiés (qui ont obtenu l'asile légalement) et les demandeurs d'asile, il y a aussi beaucoup d'autres personnes qui se déplacent à travers le monde. Le terme **migrant** est utilisé pour décrire ces individus, qui peuvent désigner à la fois les émigrés et les migrants. Il n'existe pas de base juridique spécifique en ce qui concerne le terme **migrant**. Selon l'Organisation internationale pour les migrations, il y a aujourd'hui quelque 220 millions de migrants internationaux dans le monde – un nombre qui a plus que doublé au cours des trente dernières années. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il y a beaucoup de raisons pour lesquelles les gens sont en mouvement. Nous pouvons penser à ce phénomène international en termes de combinaison de facteurs d'incitation et de répulsion.

Les gens peuvent être « chassés » par leur pays d'origine en raison de la famine, de la pauvreté, des catastrophes naturelles, des troubles politiques ou de la violence. Les gens peuvent être « attirés » vers un autre pays en raison de meilleures possibilités économiques, sociales et éducatives, pour rejoindre le reste de leur famille, de façon permanente ou temporaire. Nous pouvons donc également considérer qu'il existe des pays d'origine et d'accueil en matière de migration, à la lumière de ces facteurs. À travers le monde, il y a des migrants hautement qualifiés possédant des moyens et des qualifications internationalement reconnus, qui déplacent des pays pour développer leur carrière, ainsi que des migrants qui ne disposent pas de tels moyens ou qualifications et qui se déplacent pour des raisons essentiellement identiques, avec ou sans papiers officiels.

Savoir plus

Plus de 130 pays à travers le monde ont signé la Convention de Genève, y compris tous les pays de l'Union européenne. Ce faisant, ces gouvernements assument la responsabilité de protéger les droits des réfugiés.

Les migrants internationaux sont également divisés par sexe. Les femmes qui émigrent ont tendance à se marier. Des recherches montrent que certains types de migration sont très souvent dus à d'autres raisons : les jeunes hommes célibataires participent, en particulier, dans la migration de main-d'œuvre et dans les migrations illégales (sans papiers), et proviennent souvent de cultures qui peuvent décourager la migration des femmes non accompagnées. Les jeunes hommes émigrent généralement dans la vingtaine ou la trentaine. Dans certains contextes, l'émigration des jeunes femmes est fréquente, par exemple aux Philippines d'où les femmes émigrent en tant que travailleuses de la santé en Europe, ou vers les États du Golfe en tant que personnel domestique.



Activités

1. Réfléchissez sur les questions suivantes:

A | Les termes **réfugiés**, **demandeurs d'asile** et **migrants** sont souvent utilisés de manière interchangeable, même s'ils signifient des choses très différentes. Comment ces termes sont-ils utilisés dans votre contexte local? Existe-t-il d'autres termes spécifiques qui sont utilisés pour décrire les personnes en déplacement dans votre pays/région?

B | Quels sont les facteurs de répulsion dans le contexte des migrations internationales? Pouvez-vous nommer 3 facteurs de répulsion qui ne sont pas déjà mentionnés ci-dessus?

C | Quels sont les facteurs d'incitation pour les migrants? Pouvez-vous nommer trois facteurs d'incitation qui n'ont pas déjà été mentionnés?

2 | Droits linguistiques et droits de l'homme

Nous avons évoqué le statut juridique conféré par le terme **réfugié** ci-dessus en vertu de la Convention de Genève, un accord juridique international. Il est également important de comprendre le contexte juridique en ce qui concerne les langues que nous parlons. La langue fait partie intégrante de la vie quotidienne. Nous l'utilisons pour communiquer et comme une forme d'expression. Cette expression se produit à bien des égards ; expression de notre moi le plus profond, de notre identité et de notre culture.

La langue est un droit de l'homme et est explicitement mentionnée dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948). La déclaration a été traduite dans plus de 500 langues et a ouvert la voie à la législation européenne et régionale. En outre, elle est considérée comme le fondement de la justice, de la paix et de la liberté.



Article

Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamées dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.
Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)

Les **droits linguistiques** sont complexes et sont vécus différemment dans les contextes locaux. Il est clair que l'on préconise des pratiques précises qui permettent aux individus et aux collectivités d'exercer leurs droits linguistiques. Toutefois, les droits linguistiques des migrants ne sont pas les mêmes que celles pour les langues autochtones. Il y a des outils qui commencent à s'y intéresser, tels que la boîte à outils du Conseil de l'Europe sur le soutien linguistique aux réfugiés adultes (nous revenons à cette boîte à outils plus en détail ci-dessous) ainsi que la législation européenne et nationale en matière d'égalité. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) est une loi sur les droits civils. Les considérations linguistiques sont très nombreuses et orientent plusieurs aspects liés à la non-discrimination, à l'accessibilité, etc. La définition de la langue est large et fait référence aux langues parlées et signées ainsi qu'à d'autres formes de langues non parlées.

Selon le site *Ethnologue*, qui catalogue les **langues du monde**, il y a actuellement 7 139 langues parlées à travers le monde. Ce nombre est en constante évolution parce que la nature de la langue évolue également. Les langues ont besoin de communautés de locuteurs ou de signataires (pour les langues des signes) pour survivre. Il est inquiétant de constater qu'environ 40 % des langues sont menacées, avec moins de 1 000 locuteurs. D'autre part, la moitié de la population mondiale parle une des 23 langues les plus répandues. Cela souligne la nécessité de préserver et de protéger nos langues vivantes. Dans l'Union européenne, entre 40 et 50 millions de personnes parlent l'une des 60



Nier les droits de l'homme, c'est remettre en question leur humanité même. Si vous parlez à un homme dans une langue qu'il comprend, vous parlez à sa tête. Si vous lui parlez dans sa langue, vous parlez à son cœur.

Nelson Mandela

La langue et l'identité sont étroitement liées. Vous retirez toutes les couches en termes de ce que nous portons et ce que nous mangeons, et toutes les choses qui nous marquent, et en fin de compte, ce que nous avons sont nos mots.

Jhumpa Lahiri



123 Données

Aujourd'hui, on parle 7139 langues partout sur la planète.

Environ 40 % des langues parlées dans le monde sont en danger d'extinction, ayant moins de 1 000 locuteurs chacune d'entre elles.

La moitié de la population mondiale utilise l'une des 23 langues les plus parlées.

langues régionales ou minoritaires. Comme beaucoup de langues avec un petit nombre de locuteurs, certaines de ces langues sont gravement menacées.

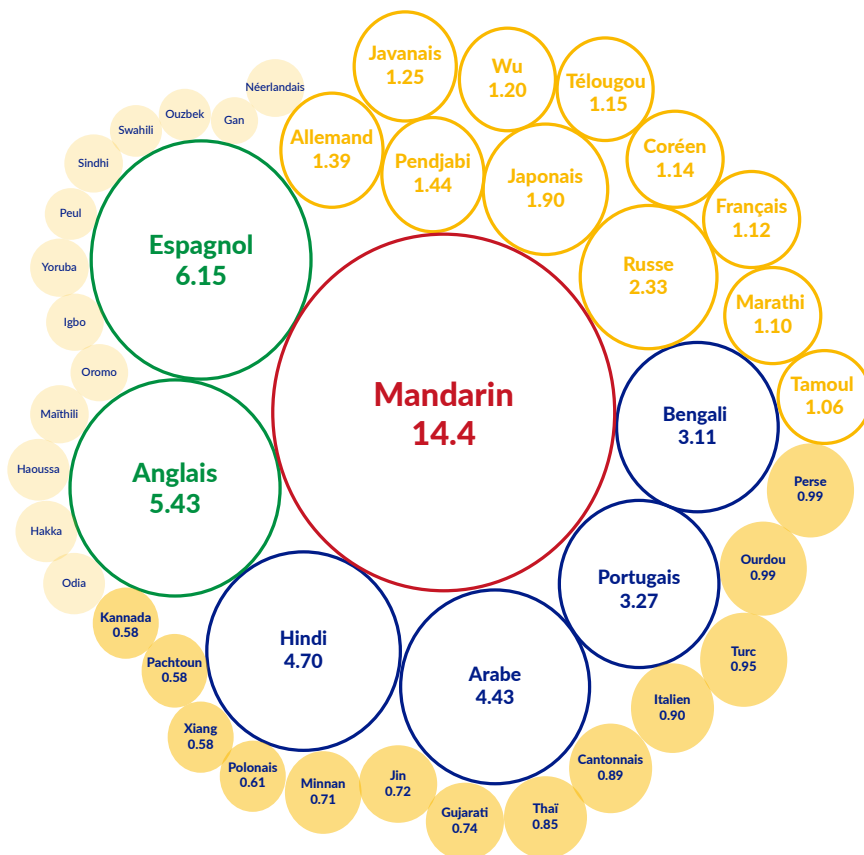


Image 1. Langues par nombre de locuteurs (millions).
Adapté de Mikael Parkvall, Världens 100 största språk 2007
(Les 100 plus grandes langues du monde en 2007), dans Nationalencyklopedin.

L'Union européenne reconnaît 24 langues officielles. La devise de l'UE est « Unie dans la diversité », et la diversité linguistique constitue une partie importante de cette devise dans la pratique. Les droits linguistiques sont explicitement mentionnés à l'article 342 du traité consolidé sur le fonctionnement de l'Union européenne (2012), qui énonce le droit des citoyens européens de présenter une pétition au Parlement européen, de s'adresser au Médiateur européen, de s'adresser aux institutions et organes consultatifs de l'Union dans l'une ou l'autre des langues du traité et d'obtenir une réponse dans la même langue. Ce traité engage également l'Union européenne à développer la dimension européenne de l'éducation, notamment par l'enseignement et la diffusion des langues des États membres. La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne a été adoptée en 2000. L'article 21 de cette charte interdit toute discrimination fondée sur la langue et l'article 22 oblige l'Union européenne à respecter la diversité linguistique.

La Convention européenne des droits de l'homme (1950) et, plus récemment, la Charte européenne des langues régionales et minoritaires (Conseil de l'Europe), qui est entrée en vigueur en 1998, bénéficient d'une protection similaire pour la langue. Nous examinerons plus en détail ces deux instruments juridiques ci-dessous.

123 Données

L'Union européenne reconnaît 24 langues officielles. La devise de l'UE est "Unie dans la diversité" et, dans la pratique, la diversité linguistique constitue une partie importante de cette devise.

Dans l'Union européenne, 40 à 50 millions de personnes parlent l'une des 60 langues régionales ou minoritaires.

2.1. Convention européenne des droits de l'homme

Cette convention interdit la discrimination pour les motifs suivants, y compris linguistiques:

La jouissance des droits et libertés énoncés dans la présente Convention est assurée sans discrimination fondée sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou autres, l'origine nationale ou sociale, l'association avec une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

En outre, elle consacre le droit pour toute personne arrêtée d'être informée promptement, dans une langue qu'elle comprend, des motifs de l'arrestation et de toute accusation, et d'avoir gratuitement l'assistance d'un interprète s'il ne comprend pas ou ne parle pas la langue utilisée au tribunal.

2.2. Charte européenne des langues régionales et minoritaires

La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* est la convention européenne pour la protection et la promotion des langues utilisées par les minorités traditionnelles. Cette charte assure la reconnaissance des langues autochtones dans toute l'Europe. Les langues régionales et minoritaires sont des langues différentes de la ou des langues officielles d'un État européen donné, traditionnellement utilisées dans une région spécifique de l'État par un groupe de ressortissants plus petits que le reste de la population. Toutefois, il y a des lacunes car elle ne couvre pas les langues des signes ou les langues spécifiquement utilisées par les migrants (langues non autochtones).

Parallèlement à la Convention-cadre du Conseil de l'Europe pour la protection des minorités nationales, elle vise à protéger les minorités nationales en protégeant les langues régionales ou minoritaires parlées par ces minorités. Cette charte a été adoptée compte tenu du fait que « la protection des langues historiques régionales ou minoritaires de l'Europe, dont certaines sont menacées d'extinction, contribue au maintien et au développement de la richesse et des traditions culturelles de l'Europe ». La Charte reconnaît également le droit d'utiliser une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique comme un droit inaliénable.

2.3. Actions visant à promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique par les institutions européennes

À la lumière de cette législation, les institutions de l'Union européenne ont pris de nombreuses mesures pour promouvoir l'apprentissage des langues et



la diversité linguistique. Depuis la création de l'Union européenne, il y a eu de nombreuses réalisations importantes en matière de soutien linguistique, notamment la promotion de l'apprentissage des langues d'autres États membres, le soutien à l'enseignement et aux échanges linguistiques et le Centre européen pour les langues minoritaires du Conseil de l'Europe (CELV).

En ce qui concerne le premier exemple du **Parlement européen**, chacune des 24 langues officielles des membres est tout aussi importante que le Parlement mène ses travaux. L'accessibilité est respectée, chaque membre du Parlement européen ayant le droit de s'exprimer dans n'importe quelle langue de l'UE de son choix. En 2009, le *Multilinguisme: un atout pour l'Europe* et une résolution d'engagement commun ont été adoptés. En 2016, le Parlement européen a ensuite adopté une résolution sur les langues des signes et les interprètes professionnels en langue des signes, permettant aux citoyens malentendants et aux personnes issues de communautés sourdes d'avoir un meilleur accès à l'information et à la communication. Un autre engagement en faveur des droits linguistiques s'est produit en 2018, lorsqu'une résolution sur l'égalité linguistique à l'ère numérique a été adoptée. Ce ne sont là que quelques exemples de politiques progressistes avancées par le Parlement européen.



Image 2. Parlement européen

Ensuite, notre deuxième exemple est situé au sein de la branche judiciaire de l'UE, la **Cour de justice de l'Union européenne (CJUE)**. La Cour règle les litiges juridiques entre les institutions de l'UE, les gouvernements nationaux et, dans certains cas, les cas soulevés par des particuliers, des entreprises et des organisations. Le multilinguisme est au cœur des travaux de la Cour. Dans le vaste « Règlement de procédure », le langage est un chapitre autonome. Si la langue de travail interne de la Cour est le français, le défendeur, qu'il s'agisse d'un État membre ou d'un particulier, a le droit, s'il le souhaite, de conduire l'affaire dans la langue officielle de cet État ou dans une autre langue. Il y a obligation de fournir des documents traduits, et un membre du public peut demander l'accès aux documents judiciaires dans l'une des langues reconnues.

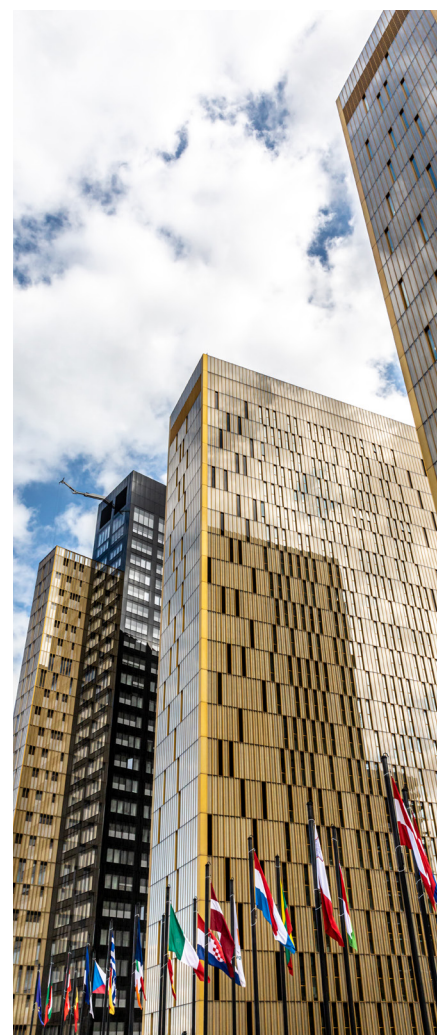


Image 3. Cour de justice de l'Union européenne.
Source: Tribunal de Justicia de la Unión Europea
curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2_7055/es

Activités

2. Discutez:

Le géographe Jared Diamond pose une question rhétorique provocatrice:

“La disparition d’une langue ne serait-elle pas une bonne chose, car moins de langues signifient une communication plus facile entre les peuples du monde?”.

Que pensez-vous de cette question? Les petites langues régionales et minoritaires devraient-elles être protégées par la législation ou laissées à l’abandon? Les migrants devraient-ils simplement adopter la langue de leur nouveau foyer et oublier les langues qu’ils ont amenées avec eux?

Et maintenant, réfléchissez:

Le professeur Diamond répond ensuite à sa propre question comme suit.

Que pensez-vous de sa réponse?

Peut-être, mais c’est une mauvaise chose à d’autres égards. Les langues diffèrent par la structure et le vocabulaire, par la façon dont elles expriment le lien de causalité, les sentiments et la responsabilité personnelle, d’où la façon dont elles façonnent nos pensées. Il n’y pas de “meilleure” langue pour tout; en revanche il y a des langues qui sont mieux adaptées pour certains buts.

(Diamond, 2006).

3. Lisez cette citation et répondez aux questions suivantes:

Les langues peuvent être activement promues, tolérées passivement, délibérément ignorées, découragées positivement, voire interdites.

(David Crystal 2007).

Quelles langues vous viennent à l’esprit quand vous pensez à des langues qui sont promues, tolérées, ignorées, découragées ou interdites ? Essayez d’en nommer 3.

Répondez à cette question par rapport à l’histoire de votre pays ou de votre région, puis répondez-y par rapport à ce qui se passe aujourd’hui dans votre contexte spécifique. Y a-t-il des différences?

Comparez vos réponses à celles d’une autre personne, si vous le pouvez. Quelles sont les similitudes et les différences entre vos réponses?

3 | Profils des migrants

Après avoir examiné les droits linguistiques, nous examinons maintenant certains des questions qui se posent lorsque les gens sont en mouvement en raison des divers facteurs de répulsion et d'incitation décrits plus haut.

Pour certains migrants, la mise en place d'une nouvelle vie ne représente pas un défi important en raison de facteurs tels que leur niveau d'éducation, leurs compétences linguistiques et les ressources financières existantes. Toutefois, pour la plupart des migrants, y compris les réfugiés et les demandeurs d'asile, le déménagement dans un nouveau pays et l'établissement d'une vie sont difficiles et complexes. De plus, de nombreuses personnes peuvent être considérées comme vulnérables en raison de la fuite d'un conflit, de traumatismes, de deuils, de blessures et d'autres formes de bouleversements. Cela signifie qu'il est important de tenir compte des besoins linguistiques en se référant à des besoins psychologiques et de santé plus larges. Les réfugiés et les demandeurs d'asile constituent un groupe particulièrement vulnérable. Après une migration forcée et un voyage dangereux, souvent impliquant des trafiquants, les personnes demandant l'asile en Europe entrent dans différents systèmes d'accueil nationaux et régionaux.

Souvent à la fin de la suspicion, du racisme et du ressentiment, les migrants subissent l'exclusion et l'isolement, ce qui peut à leur tour susciter des sentiments de ressentiment et contribuer davantage à la marginalisation. Les répercussions sur la santé mentale pour ceux qui ont fui leur foyer ne peuvent être surestimées. Afin de tenir compte de ces défis, la section suivante examine ce qui est habituellement décrit dans la littérature comme des **variables des apprenants** (les aspects qui distinguent certains apprenants des autres, par exemple l'âge ou la première langue) en se référant spécifiquement aux apprenants migrants et réfugiés.



Le professeur David Little (2000 : 9-10) décrit les réfugiés comme, par définition, des populations minoritaires:

Le fait d'être réfugié est susceptible d'engendrer des difficultés émotionnelles et attitudeles, qui doivent être prises en compte dans toute tentative de comprendre et d'atténuer les problèmes linguistiques d'un groupe donné.



3.1. Besoins linguistiques et variables de l'apprenant

Les populations migrantes comprennent tous les âges des apprenants en langues, des enfants à leurs parents et grands-parents. L'âge en tant que variable en termes de réussite dans l'apprentissage de la langue seconde a fait l'objet de nombreuses recherches linguistiques. Nous pouvons résumer les constatations comme suit : tout d'abord, l'apprentissage précoce des langues confère un avantage significatif en termes de succès ultime dans l'acquisition des langues, en particulier en ce qui concerne la maîtrise du système sonore de la langue cible, ce qui se traduit par des accents plus semblables à ceux des natifs. Deuxièmement, les apprenants plus âgés, tant adolescents qu'adultes, peuvent faire de bons progrès dans l'acquisition de la langue seconde, en particulier en déployant des compétences cognitives telles que le pointage des modèles et la mémorisation. En particulier, s'appuyer sur les compétences en littératie dans leur(s) langue(s) existante(s) permet à ces apprenants d'acquérir des compétences avancées dans leur nouvelle langue. Enfin, il n'est jamais trop tard pour apprendre une langue, et alors que les apprenants plus âgés peuvent rencontrer des difficultés avec certains aspects du processus (y compris la phonologie), les résultats sont généralement positifs une fois que les apprenants trouvent les moyens et la bonne approche. Il y a cependant un autre aspect important à prendre en considération lors de la discussion sur l'âge et l'apprentissage des langues :



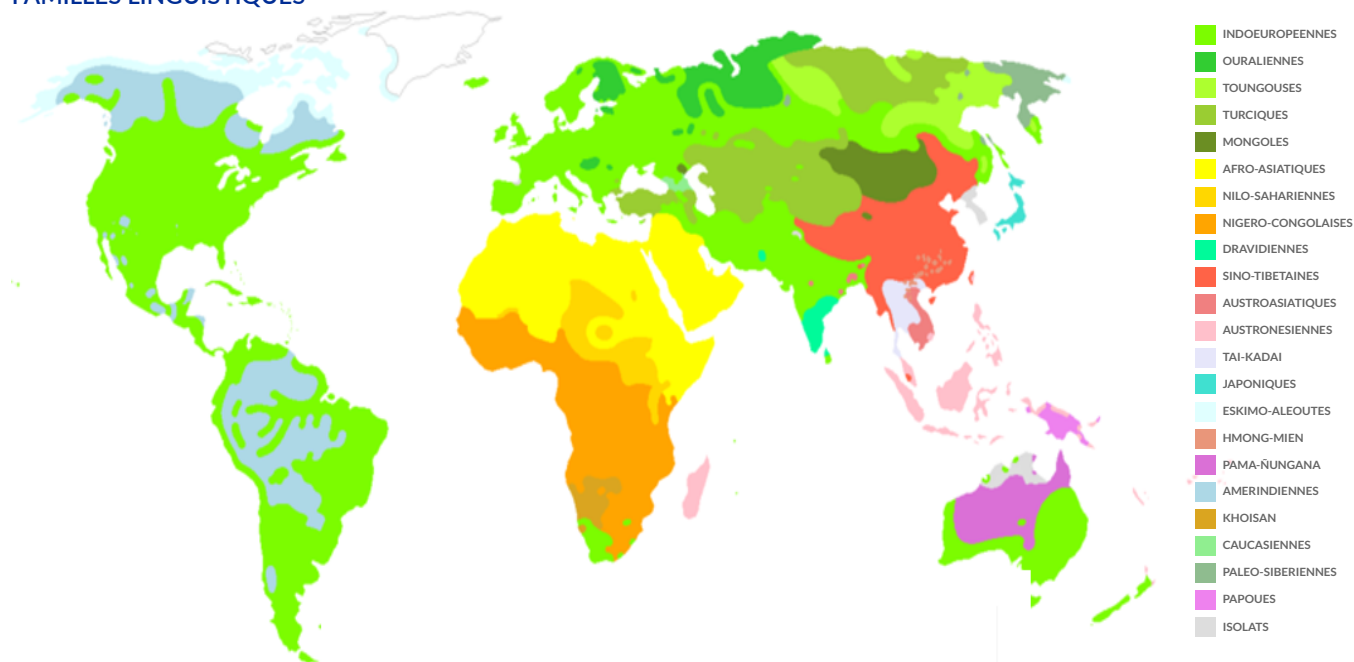
Il faut souligner que plus nous vivons, plus notre système de croyances sera élaboré. Si nous sommes ouverts à l'idée d'apprendre de nouvelles langues, de prendre une nouvelle identité culturelle et de prendre un nouveau départ, nous ne devrions pas trouver trop difficile d'atteindre un degré équitable de maîtrise d'une nouvelle langue. Mais si notre système de croyances n'est pas ouvert à l'apprentissage des langues, à l'hypothèse d'une nouvelle identité culturelle et à l'idée de prendre un nouveau départ, nous avons peut-être la plus grande difficulté à développer même la fonctionnalité la plus élémentaire dans une nouvelle langue. Cette difficulté est susceptible d'augmenter avec l'âge (Little 2000: 11).



Selon le rapport du HCR en 2021, la majorité des réfugiés (68 %) dans le monde sont originaires de cinq pays, la Syrie étant en tête de liste, suivie du Venezuela, de l'Afghanistan, du Soudan du Sud et du Myanmar. Le **pays d'origine** et, par conséquent, les langues maternelles des réfugiés sont une variable importante à traiter en ce qui concerne les besoins éducatifs des migrants. Les différences linguistiques entre les langues parlées par les réfugiés et la (les) langue(s) de leur nouvelle communauté d'accueil sont susceptibles d'être importantes, et il est probable qu'il soit nécessaire d'apprendre un système d'écriture entièrement nouveau. En fonction de l'origine et de l'origine des individus, il peut également être nécessaire d'acquérir des compétences en littératie à partir de zéro.

Les différences entre les langues (ordre des mots, systèmes sonores, etc.) sont décrites comme des différences typologiques. Nous trouvons tous plus facile d'apprendre une langue typologiquement similaire à une langue que nous parlons déjà, c'est-à-dire des langues provenant de familles de langues identiques ou étroitement liées. La plupart des langues européennes font partie de la famille des langues indo-européennes, et cette situation linguistique représente généralement un défi pour les locuteurs d'autres familles linguistiques du monde (par exemple l'afroasiatique) à apprendre.

FAMILLES LINGUISTIQUES



Les migrations et le multilinguisme sont des phénomènes interconnectés. De nombreux migrants viennent de contextes multilingues, et l'expérience de la migration a peut-être ajouté des langues différentes à leur répertoire. Dans certains pays de destination, ils seront également tenus de prouver leur maîtrise d'une langue officielle afin d'accéder à l'enseignement supérieur ou d'obtenir la citoyenneté.

+ Savoir plus

Les migrations internationales sont par définition un phénomène multilingue. Étudier les migrations internationales est aussi une étude du multilinguisme.

Il est également important d'examiner la question des attitudes linguistiques. Les migrants peuvent préférer laisser une langue derrière eux une fois qu'ils quittent leur pays d'origine, parce que cette langue peut être associée à des expériences négatives telles que la persécution, la violence ou l'oppression. Cependant, de nombreux migrants voient dans leurs premières langues un élément crucial de leur vie qui reflète leur identité personnelle, les relie à leurs propres origines religieuses, culturelles et personnelles, à différentes générations de leur famille et un lien avec la patrie qu'ils ont laissée pour compte. Pour certains, leurs premières langues peuvent représenter un aspect important de la continuité dans de nombreux autres changements.



Pour la plupart d'entre nous, notre langue maternelle ou langue première est inextricablement liée à notre identité – **identité sociale personnelle et identité culturelle**. C'est l'une des diverses raisons pour lesquelles le droit d'utiliser notre langue maternelle est l'un des droits fondamentaux de l'homme. Du point de vue psycholinguistique, il est important de souligner que notre langue maternelle est une pierre angulaire de l'acquisition future d'une langue, en tant que ressource cognitive cruciale pour les enfants et les adultes.

4 | Les besoins linguistiques des migrants

Apprendre la langue d'une nouvelle communauté d'accueil apporte de nombreux avantages aux migrants dans leur vie quotidienne. Parmi ces avantages, nous pouvons souligner:

- Les avantages économiques : salaires plus élevés
- L'accès à l'emploi, l'accès à un meilleur emploi
- Les avantages psychologiques et de santé
- L'estime de soi, la prévention de la dépression, l'isolement, etc.
- Les avantages culturels
- La communication avec les collègues, la compréhension interculturelle, la lutte contre le racisme
- L'indépendance
- Le test de conduite, l'ouverture d'un compte bancaire, la liberté de traduction
- La citoyenneté démocratique

Toutefois, il n'est pas facile pour les adultes en particulier d'acquérir le type de compétence opérationnelle dans une nouvelle langue qui libère ces avantages. Souvent, le processus formel d'apprentissage des langues commence par ce qu'on appelle une analyse des besoins linguistiques afin d'aider les apprenants à exprimer ce qu'ils ont réellement besoin de faire dans une langue et d'aider les enseignants à savoir comment les aider au mieux.

L'analyse des besoins linguistiques permet aux enseignants et aux apprenants de fixer des objectifs d'apprentissage, de sélectionner le matériel approprié et de concevoir l'environnement d'apprentissage d'une manière qui favorise l'utilisation des langues et l'apprentissage tout au long de la vie. La connaissance des profils des migrants et des réfugiés et des variables de l'apprenant alimente l'analyse des besoins des apprenants. Les apprenants en langues ont des besoins d'apprentissage à la fois subjectifs et objectifs.

| BESOINS D'APPRENTISSAGE OBJECTIFS | BESOINS D'APPRENTISSAGE SUBJECTIFS |
|---|---|
| Ceux-ci peuvent généralement être prédits par quelqu'un d'autre à l'avance, par exemple un enseignant. | Ils sont personnels à chaque élève ; ils se réfèrent, par exemple, à leurs besoins cognitifs/affectifs individuels. |
| Besoin d'apprendre une langue pour trouver un emploi. Besoin de comprendre les offres d'emploi rédigées dans cette langue. Besoin de rédiger une lettre de candidature dans cette langue. | Je veux apprendre cette langue de cette façon. Je veux que l'enseignant utilise ce style d'enseignement. Je veux être en mesure de répondre quand les voisins me saluent. Je veux éviter l'embarras. |

Van Avermaet et Gysen (2008)

L'identification des besoins des apprenants nous aide à comprendre pourquoi ils s'engagent dans l'apprentissage des langues. Leur besoin d'apprentissage des langues, ou pourquoi ils apprennent la langue cible, nous dit plus sur leur **motivation** pour l'apprentissage des langues.



MOTIVATION

Le mot motivation vient du mot latin movere «mettre en mouvement».

La motivation est responsable de plusieurs aspects :

- **pourquoi** les gens décident de faire quelque chose,
- **combien de temps** ils sont prêts à continuer à le faire,
- **combien d'efforts** ils y consacreront.

Dörnyei y Ushioda (2021)



Outre la recherche sur la motivation dans le cadre de la psychologie et du comportement humains, il y a eu de vastes recherches et théories sur la motivation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Sans motivation, les apprenants peuvent avoir du mal à s'engager dans l'enseignement des langues et sont peu susceptibles de continuer à apprendre ou à utiliser la langue cible au-delà de la classe de langue. Le manque de motivation peut entraîner la cessation/l'échec de l'apprentissage des langues. L'un des moyens d'encourager la motivation de l'apprenant est de faire de l'apprenant un participant actif à son propre apprentissage. Il s'agit de l'agence de l'apprenant ou de l'autonomie de l'apprenant. La promotion de l'autonomie de l'apprenant peut accroître l'investissement et l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues.

Travailler avec les apprenants en langues pour réaliser l'analyse de leurs besoins d'apprentissage est un moyen de favoriser l'autonomie de l'apprenant. En plus d'aider à l'autonomie et à la motivation, collaborer à l'analyse des besoins de l'apprenant peut également offrir à l'enseignant de langue l'occasion de souligner comment l'apprentissage des langues cible s'étend au-delà de la salle de classe, tant au cours de la vie quotidienne de l'apprenant qu'après avoir terminé son apprentissage formel des langues (salle de classe).

L'apprentissage tout au long de la vie est le développement continu des compétences et des connaissances tout au long de notre vie.

L'éducation et la formation tout au long de la vie ont été associées à un certain nombre d'avantages, notamment:

- L'évolution de carrière
- Les avantages cognitifs
- Les opportunités sociales

La vision de l'apprentissage des langues du point de vue de **l'apprentissage tout au long de la vie** encourage les apprenants à reconnaître les possibilités d'utiliser la langue cible en dehors de la salle de classe. Il encourage les enseignants de langues à enseigner aux apprenants comment fixer leurs propres objectifs et marquer leurs propres progrès dans l'apprentissage des langues,



Quiconque arrête d'apprendre, à vingt ou quatre-vingts ans, devient vieux. Celui qui continue d'apprendre reste jeune.

Henry Ford

La croissance intellectuelle devrait commencer à la naissance et ne cesser qu'au décès.

Albert Einstein

Vivez comme si vous deviez mourir demain, apprenez comme si vous deviez vivre toujours.

Mahatma Gandhi



afin qu'ils puissent continuer à fixer des objectifs et suivre les progrès au-delà de la classe de langue. L'idée de favoriser l'utilisation de la langue au-delà de la salle de classe est particulièrement précieuse dans les contextes migratoires. Il existe souvent de nombreuses possibilités d'utilisation de la langue cible et l'utilisation de ces possibilités peut contribuer à l'intégration sociale au sein de la communauté. La promotion des possibilités d'utilisation des langues cibles est encouragée dans l'approche de l'enseignement communicatif des langues, où l'utilisation des langues sous-tend le processus d'apprentissage des langues.

Lorsqu'ils travaillent ensemble pour identifier les besoins en matière d'apprentissage des langues, l'enseignant et les apprenants en langues peuvent explorer:

- Les profils d'apprenants (par exemple, variables de l'apprenant telles que l'expérience d'apprentissage antérieure, les compétences linguistiques, etc.), comme indiqué ci-dessus;
- Les domaines d'utilisation de la langue : lorsque les apprenants souhaitent utiliser la langue cible (par exemple, au travail, à l'école, dans la vie familiale ou personnelle, dans des loisirs tels que le sport, la musique, etc.) ;
- Les besoins d'apprentissage, objectifs et subjectifs, des langues, comme nous les avons définis ci-dessus.

La boîte à outils de soutien linguistique du Conseil de l'Europe pour les réfugiés adultes a été développée dans le cadre du projet ILMA (Intégration linguistique des migrants adultes), auquel nous faisons référence dans le premier chapitre. Cette précieuse boîte à outils se compose de 57 outils (p. ex. fiches de travail, ressources pédagogiques) disponibles en sept langues : anglais, français, néerlandais, allemand, grec, italien et turc. Certains de ces outils peuvent être utilisés pour travailler avec les apprenants afin d'identifier leurs besoins en matière d'apprentissage des langues.



ACCOMPAGNEMENT LINGUISTIQUE DES REFUGIES ADULTES: LA BOITE A OUTILS DU CONSEIL DE L'EUROPE

coe.int/lang-refugees

INTRODUCTION

LE CONSEIL DE L'EUROPE: SA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN MATIERE DE MIGRANTS/ REFUGIES

Quelques généralités sur les réfugiés

1. Le contexte géopolitique de la migration.
2. Les droits et le statut juridique des réfugiés – Généralités et définitions.
3. Questions éthiques et interculturelles à prendre en compte quand on travaille avec des réfugiés.

Prise en compte des langues et cultures des réfugiés

4. Répondre de façon appropriée à la différence culturelle et gérer la communication interculturelle.
5. Arabe : quelques informations.
6. Kurde : quelques informations.
7. Persan : quelques informations.
8. Somali : quelques informations.

Apprentissage des langues

9. Réflexion sur l'apprentissage des langues et l'accompagnement linguistique.
10. Que suppose l'accompagnement linguistique des réfugiés?
11. Les réfugiés comme utilisateurs et apprenants de langues.
12. Inciter les réfugiés adultes à devenir acteurs de leur apprentissage de la langue.
13. Acquérir une capacité très élémentaire à utiliser une nouvelle langue.

PRÉPARATION ET PLANIFICATION

Quelques points à prendre en considération

14. Gérer la diversité dans les groupes.
15. L'accompagnement des réfugiés peu alphabétisés.
16. Portrait plurilingue : une tâche réflexive pour les volontaires.
17. Les difficultés d'apprendre à lire et à écrire dans une nouvelle langue.
18. Préparer un environnement propice à l'accompagnement linguistique.
19. Apprendre à se connaître et bâtir des relations de confiance dans le groupe.
20. Organiser la pratique de l'écriture au niveau élémentaire.
21. Choisir et utiliser des textes pour la compréhension de l'oral et la lecture au niveau élémentaire
22. Choisir des images et des objets de la vie réelle pour les activités langagières – Quelques orientations.
23. Réfléchir sur son travail d'accompagnement linguistique.

Analyse des besoins

24. Identification des besoins les plus urgents pour les réfugiés.
25. Découvrir les compétences que les réfugiés ont déjà dans la langue cible et celles qu'ils ont besoin d'acquérir.
26. Premiers pas dans la langue du pays d'accueil.
27. Profils linguistiques des réfugiés.
28. Découvrir les ressources et les capacités linguistiques propres aux réfugiés.
29. Quelles sont les choses les plus importantes à apprendre ? Le point de vue des réfugiés.
30. Observer les situations dans lesquelles les réfugiés ont besoin d'utiliser la langue cible.

Planification du contenu

31. Choisir des situations sur lesquelles concentrer l'accompagnement linguistique – checklist.
32. Choisir des fonctions de communication utiles aux débutants – checklist.
33. Liste d'expressions pour la communication quotidienne.

ACTIVITÉS

Mise en route

34. Gérer les premières réunions avec les réfugiés : quelques orientations.

Apprentissage du vocabulaire

35. Des idées pour apprendre le vocabulaire de base : la vie quotidienne.
36. Le vocabulaire de base pour exprimer des opinions et des émotions.
37. Techniques d'apprentissage du vocabulaire.

Réflexion sur l'apprentissage des langues

38. Portrait plurilingue : une tâche réflexive pour les réfugiés.
39. Aider les réfugiés à réfléchir sur leur apprentissage.

Scénarios pour l'accompagnement linguistique

40. Commencer à socialiser.
41. Utiliser un téléphone mobile.
42. Utiliser des applications comme Google Maps.
43. Découvrir les services sociaux.
44. Utiliser les services de santé.
45. Achats : les vêtements.
46. Achats : crédit pour un téléphone mobile.
47. Nourriture : inviter quelqu'un à manger.
48. Trouver son chemin en ville : la médiathèque locale.
49. Rechercher des opportunités de formation.
50. Rechercher un emploi.
51. Trouver un logement.
52. Utiliser des services postaux et bancaires.
53. École et université.
54. Socialiser avec la population locale.

Cartographie des itinéraires et interaction avec la communauté d'accueil

55. Cartographier les itinéraires des réfugiés et les environs.
56. Planifier les activités d'accompagnement linguistique au niveau local.
57. Pratiquer la langue dans le monde réel.

RESSOURCES

Liste des outils
Glossaire
Répertoires de sites internet
Sélection de liens

À PROPOS DE LA BOÎTE À OUTILS

Pilotage
Élaboration de la boîte à outils
Liste des contributeurs

ACCOMPAGNEMENT LINGUISTIQUE DES REFUGIES ADULTES LA BOITE A OUTILS DU CONSEIL DE L'EUROPE

coe.int/lang-refugees

INTEGRATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS ADULTES

coe.int/lang_migrants

MES BESOINS ACTUELS

Vous pouvez poser un certain nombre de questions simples, si nécessaire en vous appuyant sur des images, et inviter les réfugiés de votre groupe à donner une réponse positive ou négative.




Expliquez à tous les membres du groupe que:

✓✓✓ - signifie extrêmement important;

✓✓ - signifie très important;

✓ - signifie important

Après vous être assuré(e) que chacun a bien compris comment utiliser ces symboles, demandez aux réfugiés de remplir les tableaux:

| | | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓ |
|---|---|-----|----|---|
|  | MÉDECIN, HÔPITAL, SOINS, MÉDICAUX, SOINS DENTAIRES, ETC. | | | |
|  | COURSES | | | |
|  | ÉCOLE, ÉDUCATION. | | | |

L'outil 25 (extrait ci-dessus) vise à identifier les besoins en matière d'apprentissage des langues, l'outil 31 examine les domaines d'utilisation des langues pertinents pour les apprenants et l'outil 27 (extrait ci-dessous) aide les apprenants à établir leur profil linguistique.

PROFIL LINGUISTIQUE

| | | | | | |
|--|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------|
| PRENOM ET NOM DE FAMILLE | | | | | |
| SEXE | M | F | ÂGE | NATIONALITÉ | |
| | | | | | |
| LE/LA REFUGIE(E) A-T-IL DE LA FAMILLE DANS LE PAYS D'ACCUEIL? | | | OUI | NON | |
| EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE, DOMAINES D'INTÉRÊT, FORMATION | | | | | |
| SAIT-IL/ELLE LIRE ET ECRIRE? (Consultez l'Outil n°26 – "Premiers pas dans la langue du pays d'accueil") | | | OUI | NON | |
| COMPETENCES DANS LA LANGUE DU PAYS D'ACCUEIL | | | | | |
| COMPETENCE GENERALE A L'ORAL | Niveau débutant | | Niveau élémentaire | | Fonctionnelle |
| CONNAISSANCE DU SYSTEME D'ECRITURE DE LA LANGUE | Aucune | | Élémentaire | | Fonctionnelle |
| LANGUE(S) MATERNELLE(S) | | | | | |
| AUTRES LANGUES | | | | | |
| COMPÉTENCES EN LANGUES | INTERACTION ORALE | PRODUCTION ORALE | COMPREHENSION DE L'ORAL | LECTURE | ÉCRITURE |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

L'enseignant de langues peut également établir un profil des apprenants en tant que groupe, en notant des sous-groupes d'apprenants ayant des besoins variables. Cela peut être un outil précieux pour la planification de l'enseignement des langues, la conception de la classe de langues et la gestion des besoins divers au sein du groupe d'apprenants. L'analyse des besoins de l'apprenant aide aussi bien les enseignants que les apprenants à fixer des objectifs d'apprentissage des langues.

Les apprenants peuvent fixer leurs objectifs d'apprentissage des langues en fonction de leurs compétences linguistiques actuelles et de leurs besoins linguistiques cibles. Les objectifs d'apprentissage des langues sont les plus efficaces lorsqu'ils sont à court terme et comportementaux. En ayant des objectifs à court terme, les enseignants et les apprenants doivent revoir régulièrement leurs progrès linguistiques et fixer de nouveaux objectifs pour la prochaine période. Les objectifs fondés sur le comportement permettent aux apprenants de préciser les domaines de la langue cible qu'ils souhaitent acquérir, en se basant sur des comportements cibles réalisables axés sur l'apprenant.

Le *Portfolio européen des langues* (PEL) a été introduit par le Conseil de l'Europe pour aider les apprenants à suivre leur apprentissage des langues et à enregistrer leur expérience et leurs réalisations en matière d'apprentissage des langues. Dans le cadre du projet MILESTONE, le PEL Milestone a été mis à l'essai dans des classes de langue de migrants en Finlande, en Allemagne, en Irlande, aux Pays-Bas et en Suède. Le PEL comporte trois sections : le passeport, la biographie langagière et un dossier. Dans la section consacrée à la biographie langagière, l'apprenant effectue une auto-évaluation de ses compétences langagière, sur la base du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Le PEL comprend également un contrat d'apprentissage des langues (extrait ci-dessous), qui permet aux enseignants et aux apprenants de travailler ensemble pour définir leurs attentes, leurs objectifs et leurs cibles pour l'apprentissage des langues cibles.

Portfolio européen des langues



CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Le contrat d'apprentissage est l'expression de l'accord conclu entre le professeur et moi

| | | |
|---|-------|-------|
| 1 | _____ | DATE |
| | _____ | _____ |
| 2 | _____ | DATE |
| | _____ | _____ |
| 3 | _____ | DATE |
| | _____ | _____ |
| 4 | _____ | DATE |
| | _____ | _____ |

L'utilisation de documents authentiques (dans la mesure du possible) dans la langue cible est recommandée pour les apprenants migrants. Toutefois, il est important d'adapter le matériel linguistique aux besoins et aux niveaux de compétence des apprenants. L'utilisation de documents authentiques (appropriés) peut aider les apprenants à établir des liens entre la langue cible dans la salle de classe de langue et la langue cible dans l'ensemble de la communauté. Une méthode de sélection du matériel authentique (utilisée dans la boîte à outils du CdE) consiste à sélectionner des scénarios linguistiques à partir de l'analyse des besoins des apprenants, par exemple la création d'un compte bancaire, et l'utilisation de documents authentiques au niveau de compétence des apprenants dans ce contexte, par exemple la signalisation ou la documentation. D'autres ont introduit des documents linguistiques cibles authentiques par le biais de programmes de lecture de livres, de conférenciers invités et d'écriture créative.



Les enseignants et les apprenants peuvent façonner leur environnement d'enseignement et d'apprentissage afin de promouvoir l'autonomie de l'apprenant et de faciliter l'apprentissage tout au long de la vie. Les apprenants peuvent travailler avec les enseignants pour choisir des activités en classe et fixer des objectifs pour la classe de langue. Pour promouvoir l'utilisation de la langue cible, les enseignants peuvent utiliser:

- Le travail de groupe collaboratif
- Du matériel d'apprentissage authentique
- L'auto-évaluation de l'apprenant dans la langue cible
- Les réflexions de l'apprenant dans la langue cible

Si des principes comme la promotion de l'utilisation de la langue cible peuvent s'appliquer à différents groupes d'apprenants migrants, certaines variables en rapport avec les migrants et des variables apprenantes peuvent nécessiter (ou travailler mieux avec) une approche adaptée. Les apprenants qui ont une expérience limitée dans des environnements d'apprentissage formels peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour apprendre comment apprendre, tandis que d'autres peuvent trouver l'environnement traditionnel en classe de langue intimidant. La flexibilité de l'approche pédagogique et de l'environnement d'apprentissage peut contribuer à répondre aux besoins divers des apprenants migrants. Cette flexibilité peut être facilitée par un soutien et des ressources pédagogiques, par exemple des forums permettant aux enseignants de partager leurs expériences, leurs conseils et leurs ressources, les possibilités de formation des enseignants, etc.

Activités

4. Suivez les consignes suivantes:

Considérez cette affirmation:

“Si vous voulez vivre quelque part, vous devez parler les langues qui y sont déjà parlées”.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou en désaccord avec la déclaration?

- *Totalement en désaccord*
- *Un peu en désaccord*
- *Un peu d'accord*
- *Tout à fait d'accord*

Ensuite, considérez ce qui suit:

est-ce que ce besoin ou cette obligation de parler la langue du pays dépend de l'espace?

Qu'en est-il dans la rue? À l'école? Au poste de police ou aux tribunaux? À l'hôpital ou avec un médecin? À la maison? Dans les lieux de culte? Dans d'autres endroits, que vous pouvez nommer?

Enfin, considérez ce qui suit — est-ce que ce besoin ou cette obligation de parler la ou les langues d'une communauté d'accueil dépend de la fréquence?:

Toujours? La plupart du temps? Parfois? De temps en temps?

5. Votre parcours d'apprentissage des langues

En réfléchissant à votre propre expérience de l'apprentissage des langues (à l'intérieur et à l'extérieur de l'enseignement formel), *pourquoi avez-vous appris les langues que vous parlez maintenant?*

Pouvez-vous décrire votre motivation à apprendre votre deuxième langue préférée en quelques phrases?

CHAPITRE 3

Interculturalité, éducation interculturelle et enseignement des langues



1. L'INTERCULTURALITÉ: LES CONCEPTS-CLÉS

- 1.1. Multiculturalisme, multilinguisme, plurilinguisme
- 1.2. Le multilinguisme et le multiculturalisme en Europe
- 1.3. Définir l'interculturalité
- 1.4. Les compétences interculturelles
- 1.5. Le dialogue interculturel et le Livre blanc
- 1.6. Un exemple de... métissage: la musique

2. EDUCATION INTERCULTURELLE

- 2.1. Education interculturelle
- 2.2. Approche éducative
- 2.3. Formation des enseignants
- 2.4. Les compétences à développer
- 2.5. Quelques projets portant sur l'interculturalité

3. L'INTERCULTURALITÉ EN CLASSE DE LANGUE

- 3.1. L'interculturalité et l'enseignement des langues
- 3.2. Que propose alors le Cadre européen commun de référence pour les langues?
- 3.3. Quelle approche pour enseigner l'interculturalité en classe de langue étrangère ?
- 3.4. La formation des enseignants de langues étrangères à l'interculturel
- 3.5. L'interculturalité dans les manuels: comment aborder cette question?

1 | L'interculturalité : les concepts-clés

 Article

Le libre choix de sa culture est fondamental ; c'est un élément constitutif des droits de l'homme. Tout individu peut, simultanément ou à diverses périodes de son existence, faire le choix d'adhérer à plusieurs systèmes de référence culturels différents. Même si chaque individu est, dans une certaine mesure, le produit de son héritage et de ses origines sociales, dans les démocraties modernes contemporaines, tout un chacun peut enrichir son identité en optant pour une multiple appartenance culturelle.

Livre blanc sur le dialogue interculturel «Vivre ensemble dans l'égalité» (Conseil de l'Europe 2008 : 22)

1.1. Multiculturalisme, multilinguisme, plurilinguisme

Plusieurs pays ont fait le choix politique de définir une langue comme langue officielle. Ces pays sont considérés comme **monolingues**, tel est le cas de la France, dont le français est la langue de la République, de la Grèce, de l'Allemagne et de l'Autriche, de l'Italie ou du Portugal. Certains pays, comme l'Espagne, ont une langue officielle, l'espagnol, tout en donnant la place de la langue officielle à d'autres langues mais plutôt au niveau local. Contrairement à l'Espagne, la Belgique est un pays trilingue car les trois langues, français, néerlandais et allemand sont les langues officielles du pays et peuvent être utilisées dans les contacts avec l'administration, à des degrés variés. Enfin, l'Irlande est un état avec trois langues officielles, l'irlandais, l'anglais et la langue des signes. Contrairement à ce qui se passe d'un point de vue officiel, toutes les sociétés peuvent connaître plusieurs langues parlées sur leur territoire : des dialectes de la langue officielle, des langues régionales ou minoritaires, avec des statuts différents, ou des langues issues d'immigration. Ainsi, nous pouvons parler de multilinguisme qui est un concept à appliquer à la société et non à l'individu. Ce multilinguisme est la manifestation de la coexistence de plusieurs langues sur un même territoire, et dans un même pays.



La Commission des Communautés Européennes précise dans le texte Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme:

“Le multilinguisme désigne à la fois la capacité d'une personne à utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée”.

Commission des Communautés Européennes
2005: 3



Ce concept est à différencier de celui de **plurilinguisme** qui est propre à la personne et fait référence à la capacité d'une personne à posséder, voire maîtriser plusieurs langues, afin de communiquer dans des langues différentes en fonction de l'interlocuteur. Selon la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, est plurilingue la personne qui parle (à divers niveaux de

compétences) plusieurs langues. Par différents niveaux de compétences, il faut entendre qu'une personne plurilingue possède les quatre compétences – oral, écrit, production et réception – ou seulement quelques-unes. Par exemple, un locuteur peut maîtriser la lecture écrite dans une autre langue, mais ne pas maîtriser l'oral. Dans la même logique que le multi- ou plurilinguisme, le multiculturalisme désigne une situation dans laquelle une personne évolue dans plusieurs contextes culturels et peut même appartenir à diverses communautés dont les cultures et les langues se chevauchent (par exemple, la Chine, l'Inde ou l'Amérique du Sud). Par plurilinguisme, le **Conseil de l'Europe** entend l'aptitude de l'individu à puiser dans un répertoire de savoir-faire et de connaissances dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées. Autrement dit, comme le précise le **Cadre européen commun de référence pour les langues** (CECRL), le plurilinguisme est une compétence unique, naturellement déséquilibrée et évolutive, c'est à dire dans laquelle les niveaux de maîtrise dans les diverses langues et dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression ne peuvent être que très rarement identiques et sont nécessairement appelés à évoluer pendant le parcours individuel.

LES LANGUES DE ... FRANCE

Les langues de France se divisent en trois catégories : les langues régionales, les langues des Outre-mer et les langues non-territoriales. D'après la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, on recense 82 «langues de France», dont plus de 50 sont parlées dans les territoires d'outre-mer. En France métropolitaine, on compte à côté du français, les langues basque, bretonne, catalane, corse, les dialectes allemands, le flamand occidental ou le francoprovençal et les langues d'oïl, parmi d'autres. En outre-mer, on trouve les créoles guadeloupéen, guyanais, martiniquais, réunionnais ainsi que le mahorais ou le malgache de Mayotte et tahitien. En Guyane, on recense le créole à base lexicale française, les créoles bushinenge (à base anglo-portugaise) et les langues amérindiennes, alors qu'en Nouvelle Calédonie, on peut compter 28 langues kanakes.

Source: ministère de la Culture de France (www.culture.gouv.fr)

ET EN ESPAGNE?

L'article 3 de la Constitution espagnole déclare que le castillan est la langue espagnole officielle de l'État et établit que les autres langues espagnoles seront également officielles dans les communautés autonomes respectives conformément à leurs statuts. La richesse des différentes modalités linguistiques de l'Espagne est un patrimoine culturel qui fera l'objet d'un respect et d'une protection particuliers.

+ Savoir plus

Si vous souhaitez avoir plus de renseignements concernant la place du multilinguisme en Europe, vous pouvez consulter le document: *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme et de la Résolution du Parlement européen sur le multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun.*



1.2. Le multilinguisme et le multiculturalisme en Europe

L'Europe en tant qu'aire linguistique représente une part modeste du **patrimoine linguistique** mondial. Son paysage linguistique est composé de 225 langues correspondant à 3% de l'ensemble des langues. En dehors des langues germaniques, romanes et slaves qui correspondent à la majorité des langues européennes, d'autres groupes plus isolés en font partie : le basque, le grec, l'albanais, les langues caucasiennes qui connaissent à leur tour une diversité et une richesse dues à des origines très différentes, à savoir les langues kartvéliennes, abkhazo-adygiennes, nakho-daghestaniennes. Toutes ces langues appartiennent à de grandes familles linguistiques différentes, un univers linguistique habité également par des langues dues à l'immigration plus contemporaine comme le chinois, l'hindi, le panjabi mais aussi l'arabe ou le turc.

Selon le Traité de l'Union européenne et l'article 3, l'Union Européenne *respecte sa riche diversité culturelle et linguistique et veille à ce que le patrimoine culturel de l'Europe soit sauvegardé et mis en valeur* (Journal officiel de l'Union européenne, 2012, pages C326 / 17). La diversité linguistique est également protégée par l'article 22 de la Charte des droits fondamentaux de l'UE: *L'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique*. Outre le principe général de **diversité linguistique** évoqué dans les traités fondateurs, l'UE souligne l'impact de l'usage des langues pour améliorer la participation des citoyens à une vie démocratique de l'Union. Dans le cadre de la nouvelle stratégie pour le multilinguisme, adoptée en 2005, trois objectifs principaux sont mis en évidence: l'apprentissage des langues et la promotion de la diversité linguistique dans la société, la promotion de l'économie multilingue et l'accès des citoyens à la législation européenne dans leur propre langue. En 2008, un nouvel objectif multilingue a été lancé: le multilinguisme comme atout pour l'Europe et son dialogue interculturel. L'instrument clé pour **encourager** la suppression des barrières linguistiques est une mise en œuvre du modèle d'apprentissage/enseignement qui consiste à **renforcer** la communication dans une langue maternelle ainsi que dans deux autres langues. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires adoptée en 1992 et entrée en 1998 est censée protéger les langues régionales et les langues minoritaires en tant que patrimoine culturel européen. La Charte représente un instrument clé avec une application pratique et des résultats concrets afin de promouvoir la reconnaissance juridique des langues minoritaires qui n'avaient auparavant bénéficié d'aucun statut dans les États membres. C'est aussi un moyen d'accroître la démocratie et la **diversité culturelle** comme bases du concept multilingue de l'UE. L'idée d'étudier et d'enseigner des langues autres que les grandes langues internationales souligne également l'aspect spécifique de la politique linguistique de l'UE.

L'UNESCO et l'éducation multilingue

"En 1999, lors de la 30ème session de la Conférence générale de l'UNESCO, les pays ont adopté une Résolution instaurant la notion "d'éducation multilingue" (30 C/Rés. 12) pour se référer à l'utilisation d'au moins trois langues dans l'éducation: la ou les langues maternelles, une langue régionale ou nationale et une langue internationale.

[...]

Pendant les premières années de la scolarité, l'éducation multilingue fondée sur la ou les langues maternelles remplit une fonction clé en encourageant le respect de la diversité et le sentiment d'interconnexion entre les pays et les populations, qui constituent des valeurs fondamentales, au cœur même de la citoyenneté mondiale. En tant que telle, elle contribue à favoriser l'apprentissage du vivre ensemble, en accord avec la Cible 4.7".

Source:
en.unesco.org/themes/gced/languages



1.3. Définir l'interculturalité

L'interculturalité, un concept dynamique, est définie comme «l'existence et l'interaction équitable de diverses cultures ainsi que la possibilité de générer des expressions culturelles partagées par le dialogue et le respect mutuel» (convention de l'UNESCO sur la **protection** et la **promotion** de la **diversité** des expressions culturelles (2005), article 4.8). Elle présuppose le multiculturalisme et résulte d'un échange et d'un dialogue «interculturels» sur le plan local, régional, national ou international.

L'interculturalité a lieu lorsque deux ou plusieurs cultures interagissent de façon horizontale et synergique. En d'autres termes, aucun groupe ne peut se trouver au-dessus des autres, favorisant ainsi l'intégration et la convivialité des personnes. Sous un autre angle, l'interculturalité désigne la capacité de vivre l'altérité culturelle et d'utiliser ce vécu pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi dans sa culture et son environnement. Elle suppose alors de s'ouvrir aux personnes issues d'autres cultures, de leur manifester de l'intérêt, de la curiosité et de l'empathie, et d'utiliser cette sensibilisation accrue à l'autre pour évaluer ses propres modes de perception, de pensée, de jugement et de comportement, afin de mieux se connaître et se comprendre soi-même. L'interculturalité ne consiste pas ainsi à s'identifier à un autre groupe culturel ou à adopter les pratiques culturelles de l'autre groupe.

Quant à l'**apprentissage interculturel**, ce dernier est un processus qui exige de se connaître et de connaître ses origines, avant de pouvoir comprendre les autres. Dans l'apprentissage interculturel, ce que nous trouvons normal et jugeons nécessaire de maintenir est remis en question. On remet en question notre propre identité, mais cela peut aussi devenir un mode de vie et un moyen d'enrichir sa propre identité. Si tout apprentissage est un processus individuel, l'apprentissage interculturel implique un processus d'apprendre à vivre ensemble dans un monde de différences. L'apprentissage interculturel est le point de départ d'une coexistence pacifique étant donné la valeur égale reconnue pour toutes les cultures.

Dans le monde professionnel, nous pouvons retrouver le terme d'interculturalité sous deux aspects: soit au sein de la même entreprise située dans tel ou tel pays (entreprises multinationales) soit entre une entreprise et ses multiples collaborateurs à l'étranger. Dans les deux cas de figure, travailler avec des personnes venant d'horizons géographiques divers introduit non seulement des barrières linguistiques, mais implique surtout des problématiques plus complexes liées aux différences culturelles. D'où l'importance de donner une place à part entière à l'interculturalité au sein de l'entreprise. Ainsi, le **management interculturel** est devenu un domaine interdisciplinaire des Relations Humaines qui vise à faciliter la communication, la gestion et l'interaction entre les entreprises, en particulier celles qui se développent à



l'international, et les collaborateurs et acteurs de différentes cultures. Gérer l'interculturalité selon les cultures confrontées comme les postures, attitudes, mode de communication et le vocabulaire utilisés devront être adaptés selon les pays impliqués dans les relations interculturelles. Plus les cultures sont éloignées, plus des difficultés d'adaptation ou de compréhension peuvent survenir.

Le bon fonctionnement dans les entreprises multinationales ainsi que dans les structures amenées à collaborer avec des fournisseurs ou partenaires étrangers dépend en grande partie de la gestion de l'interculturalité et représente des enjeux économiques importants.

1.4. Les compétences interculturelles

La liste de définitions de la **compétence interculturelle** peut être longue et montre la variété des approches de cette notion.

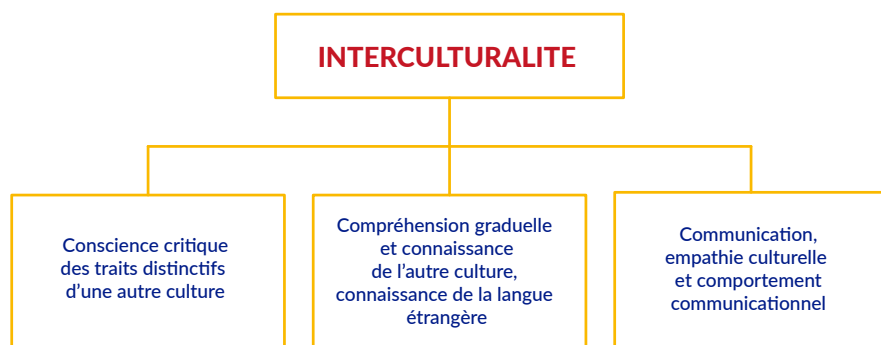


Figure 1. L'interculturalité

L'interculturalité suppose l'existence d'un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales. Il faut tout d'abord acquérir des connaissances sur, par exemple, d'autres groupes culturels et sur leurs produits, sur les modes d'interaction des personnes de cultures différentes. Pouvoir interpréter une pratique d'une autre culture, la mettre en rapport avec sa propre culture ou encore développer un sens critique par rapport à cette pratique ou par rapport aux éléments d'une culture et de sa propre culture sont des compétences cognitives qui définissent la compétence interculturelle. Du point de vue affectif/comportemental, les compétences telles que le respect d'autrui, l'ouverture envers l'autre, l'empathie ou la curiosité permettent aux personnes de différentes cultures de communiquer et caractérisent également la compétence interculturelle. Ces compétences sont également très présentes dans les nouvelles interactions culturelles dans les sociétés mondialisées.

Les compétences interculturelles doivent être enseignées et apprises, puis mises en pratique tout au long de la vie. La première compétence consiste en **comprendre** «l'autre» qui vient d'une autre culture et ce par rapport à ses croyances, valeurs, comportements. Cette compréhension mutuelle dépend

de l'aptitude à «se décentrer» de sa propre culture et de réussir à adopter le point de vue d'autrui, de respecter l'altérité. Pour comprendre l'autre, il faut développer la capacité d'**empathie**, reconnaître les identités des autres c'est-à-dire les reconnaître telles qu'elles sont. Si l'altérité risque souvent de faire obstacle dans la communication avec l'autre, dans le dialogue interculturel, les individus doivent pouvoir accepter et tolérer l'ambiguïté et par la suite pouvoir communiquer de façon constructive.

D'autres compétences doivent être développées pour une interaction réussie: pouvoir **comprendre/ressentir les idées, sentiments et intentions d'autrui** sans s'occuper de l'impact que ces dernières peuvent avoir sur leur(s) comportement(s) ou sur l'écho qu'ils peuvent faire sur nos propres croyances. Cette compétence d'empathie est définie comme l'aptitude de s'identifier aux motivations, sentiments, façon(s) de penser, et d'y répondre de manière approprié (pouvoir, par exemple décrire ce que d'autres ressentent dans certaines situations, pouvoir comprendre et ressentir les émotions d'autrui même si elles sont à peine exprimées, pouvoir déceler les ressemblances et différences par rapport à ce qui est dit et ses propres sentiments ou encore pouvoir prendre en compte le vouloir dire de l'autre).

1.5. Le dialogue interculturel et le *Livre blanc*

La promotion du dialogue interculturel est indivisiblement liée à la mission du Conseil de l'Europe de préserver et de promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. A travers différents sommets, les acteurs politiques et institutionnels ont affirmé à plusieurs reprises que la diversité culturelle est le trait de la richesse du patrimoine européen ce qui a conduit à des actions précises: la Convention cadre pour la protection des minorités nationales en 1995 ou la création de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance. Le Troisième Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement (2005) a identifié le dialogue interculturel comme moyen de promouvoir la **prise de conscience, la compréhension, la réconciliation et la tolérance**, une position exposée dans la Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel. De ces actions est né le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*.

Quel est le rôle du *Livre blanc sur le dialogue interculturel* ? Il identifie les moyens de promouvoir un dialogue interculturel renforcé dans et entre les sociétés européennes, ainsi qu'un dialogue entre l'Europe et ses voisins. Il donne également des indications en matière d'outils analytiques et méthodologiques ainsi que sur les normes à appliquer. Le Livre blanc s'adresse aux responsables politiques et aux administrateurs, aux éducateurs et aux médias, ainsi qu'aux organisations de la société civile, et notamment aux communautés religieuses et de migrants, aux organisations de jeunesse et aux partenaires sociaux. Ainsi, la section 4.3 *Apprendre et enseigner les compétences interculturelles* se concentre



sur les moyens et canaux qui permettent de développer le dialogue interculturel à travers l'enseignement, l'apprentissage formel ou non-formel, les éducateurs et l'environnement familial.

Le *dialogue interculturel* a, d'après le Livre blanc, un rôle important à jouer. Il sert à prévenir les **clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels** et il permet d'avancer ensemble et de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique, sur la base de valeurs universelles partagées. Ainsi, il propose la définition suivante: "le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents." (p. 10). Et les auteurs continuent "Ainsi le dialogue interculturel est important pour gérer la pluri-appartenance culturelle dans un environnement multiculturel. C'est un outil qui permet de trouver constamment un **nouvel équilibre identitaire**, qui répond aux nouvelles ouvertures ou expériences et ajoute à l'identité de nouvelles dimensions sans perdre ses propres racines. Le dialogue interculturel nous aide à éviter les écueils des politiques identitaires et à rester ouverts aux exigences des sociétés modernes." (p. 18).

DECLARATION SUR LA STRATEGIE DU CONSEIL DE L'EUROPE POUR LE DEVELOPPEMENT DU DIALOGUE INTERCULTUREL DES MINISTRES RESPONSABLES DE LA CULTURE DES ETATS PARTIES A LA CONVENTION CULTURELLE EUROPEENNE, REUNIS A FARO (PORTUGAL) LES 27 ET 28 OCTOBRE 2005 ("DECLARATION DE FARO")

Nous œuvrerons également pour que soit traduite dans les actes la volonté politique manifestée lors du Sommet en faveur d'un nouveau dialogue entre l'Europe et ses régions voisines – la rive sud de la Méditerranée, le Moyen-Orient et l'Asie centrale – notamment à travers:

- le lancement d'un processus visant à développer le dialogue interculturel au moyen d'une action concertée entre les organisations internationales et régionales compétentes, avec l'implication active des Etats membres concernés et de la société civile;
- le développement de programmes d'éducation aux droits de l'homme, à la citoyenneté démocratique et à la participation civique, ainsi que d'échanges interculturels au niveau des écoles secondaires et des jeunes, à la fois en Europe et avec les pays voisins;
- le lancement de travaux sur le passé commun entre l'Europe et ses régions voisines, s'appuyant sur la conviction que le dialogue entre les cultures se nourrit aussi d'une compréhension commune de l'histoire ;
- le lancement de programmes de coopération en matière de patrimoine culturel et audiovisuel.

1.6. Un exemple de... métissage: la musique

Le substantif **métissage** tout comme l'adjectif **métissé** sont utilisés aujourd'hui pour indiquer, par exemple, le fruit d'expériences dérivées du *croisement*, *mélange*, *hybridation* de cultures et traditions. On parlera, par exemple, de musique ou de cuisine métissées, en soulignant leur originalité et leur richesse : langues, rythmes et instruments de pays différents donnent lieu à de nouvelles expressions musicales. Prenons comme exemple la chanson *Che il Mediterraneo* (2001) du chanteur et compositeur italien Eugenio Bennato, dans laquelle sur un rythme de tarentelle (musique et danse traditionnelle du sud de l'Italie, chanté généralement en dialecte) des artistes accompagnent le musicien qui chante en italien en intervenant en arabe, français et dialecte napolitain. Ou alors la version de *Bella Ciao* (2013) de Goran Bregovic où des rythmes et instruments des Balkans s'immiscent avec succès dans la version « classique italienne », dont les paroles sont gardées en italien. On parle aussi de cuisine métissée quand on introduit des produits venus d'ailleurs dans la cuisine typique d'une région en aboutissant à la création de plats originaux.

Au fond, la découverte de l'autre répond à une envie de nouveau et révèle une ouverture d'esprit et de tolérance. Nous avons une image positive de ce mot qui renvoie à quelque chose ou à quelqu'un qui garde en soi des caractéristiques propres à son espèce tout en ayant la capacité de s'ouvrir et d'intégrer des caractères venant de l'extérieur, de mélanger différents aspects. Dans un monde connecté, où les distances entre peuples de cultures différentes se sont réduites - ne serait-ce que par rapport à une trentaine d'années -, où les mouvements migratoires ne cessent de croître dans plusieurs parties du monde, où les voyages sont beaucoup plus accessibles que dans le passé, les contacts entre personnes d'origine différente ne cesseront de se multiplier. Comme le souligne Edgar Morin dans son livre *L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*:

Nous sommes dans ce moment de l'ère planétaire qui nous permet de retrouver l'origine commune. C'est maintenant, pour accomplir l'humanité, qu'il faut se ressourcer dans cette origine commune, tout en conservant les enrichissements singuliers acquis au cours des diasporas, puis des métissages. C'est aux forces naissantes (créatrices) du langage, de l'esprit, de la conscience qu'il faut recourir. Assumer la relation initiale de la trinité individu / société / espèce, c'est retrouver l'Arkhe [origine et principe] et c'est parier pour le futur. Assumer consciemment cette trinité, c'est choisir le destin humain dans ses antinomies et sa plénitude, et c'est par là affirmer au plus haut niveau la liberté, qui est ainsi mise au service non seulement de soi-même, mais aussi de l'espèce et de la société.

MODELES ET THEORIES POUR LA CULTURE

Un terme qui apparaît très souvent dans la discussion sur l'interculturalité est celui de la **culture**. Il existe plusieurs modèles et théories pour décrire la culture. Le "modèle de l'iceberg" (Hall 1976) illustre les différentes composantes de la culture, en mettant en évidence le fait que certaines d'entre elles sont visibles, tandis que d'autres sont cachées et donc difficiles à découvrir.

La théorie de G. Hofstede (2003, 2010) a systématisé les différences culturelles de différentes communautés se fondant sur quatre dimensions:

- la distance du pouvoir (à quel degré on accepte une distribution inégale du pouvoir),
- l'individualisme/collectivisme (à quel degré les individus se sentent membres d'un groupe),
- la masculinité/féminité (dans quelle mesure le sexe détermine les rôles des hommes et des femmes dans la société),
- et l'évitement de l'incertitude (à quel degré la personne peut prendre des risques).

+ Savoir plus

LES TOPONYMES

ET L'HERITAGE LINGUISTIQUE

Les toponymes trahissent l'histoire riche et mouvementée de l'Europe, pleine de migrations. Santorini en Grèce a pris son nom de Sant'Erini par les Vénitiens, alors que la ville de Naples en Italie a pris son nom du grec ancien Néapolis tout comme Nice en France de Nikaia. Les villes de Leipzig et de Dresden en Allemagne sont d'origine slave alors que Andalousie et Algarve témoignent de l'influence arabe en Espagne et au Portugal.

Activités

1. Dressez une liste des toponymes de votre pays et des anthroponymes de votre entourage qui témoignent du passé de votre pays. Ces toponymes et anthroponymes peuvent être entièrement intégrés dans votre langue et avoir très peu de rapport avec leur origine.

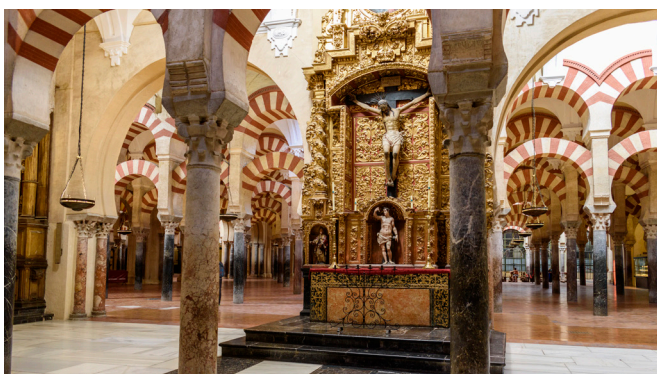
| TOPONYMES | ANTHROPONYMES |
|-----------|---------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Et maintenant, prenez le temps de vous promener dans votre ville. Regardez autour et identifiez des éléments qui montrent l'histoire de votre ville et le passage de différentes populations et cultures. Regardez les photos qui suivent pour vous inspirer.



(Monument de l'Unesco)

La Rotonde, Thessaloniki, Grèce
 Construit au 4e siècle par l'empereur romain Galère, ce monument a été transformé en église par Théodose Ier, ensuite il a servi de mosquée, à partir de 1430, comme le minaret peut en témoigner, et a été consacré à Saint Georges à partir de 1912.



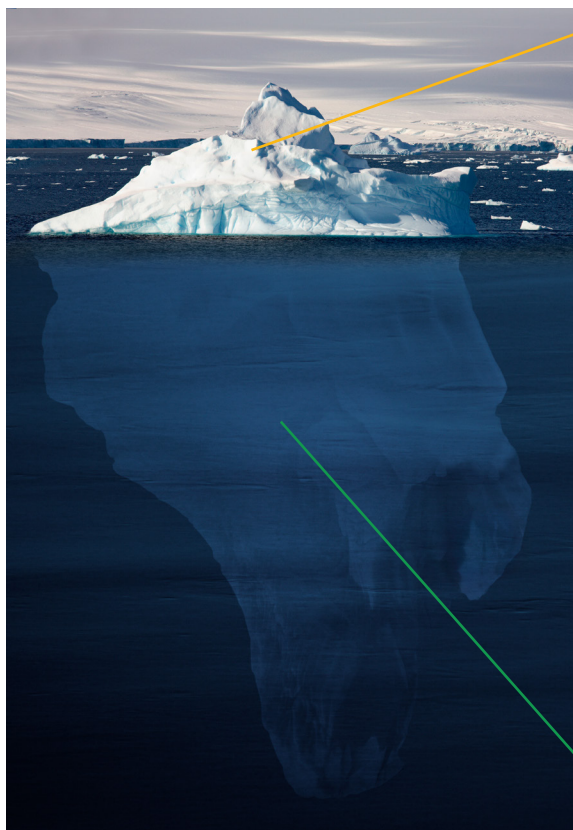
(Monument de l'Unesco)

La Mosquée-Cathédrale de Cordoue, Espagne
 Ce bâtiment, qui a subi des extensions tout au long de son histoire, résume l'évolution complète du style omeyyade en Espagne, outre les styles gothique, Renaissance et baroque de la construction chrétienne.

Activités

2. La culture comme un iceberg...

Observez votre propre culture. A votre avis, quels sont les comportements, les traditions et les coutumes, qui font partie de la partie visible de l'iceberg, et quelles sont les valeurs, les priorités, les croyances, difficiles à observer par une personne d'origine étrangère?



Yellow-bordered box for notes related to the visible part of the iceberg (behaviors, traditions, customs).

Green-bordered box for notes related to the hidden part of the iceberg (values, priorities, beliefs).

2 | Éducation interculturelle

2.1. Éducation interculturelle

De nombreux auteurs s'accordent à dire qu'il existe un malentendu concernant la notion d'interculturalité en didactique qui reste trop souvent rattachée à la notion de "culture". En effet, nous vivons dans un monde de l'image où l'Autre différent est omniprésent, représenté sans même que nous soyons conscients de cette mise en scène. Cela a donc un impact sur l'éducation puisqu'au quotidien, chacun banalise l'altérité en se contentant de découvrir l'autre au travers de clichés et stéréotypes. Boli et Elliott (2008) mentionnent qu'aux États-Unis, des journées «internationales» sont mises en place dans les écoles dans le but de célébrer la diversité des élèves, par exemple en proposant la dégustation de plats typiques d'un pays, la découverte d'une danse folklorique etc. toutefois pour Dervin (2010) il ne s'agit là que d'une «diversité de façade». En effet, les **clichés** et les **stéréotypes** sont entretenus dans ces journées, l'Autre n'est pas considéré dans sa complexité mais il est associé à un plat ou à une danse, ce qui est très superficiel. Rien n'est fait pour découvrir des similarités et différences avec sa propre culture et ainsi prendre du recul sur ses propres pratiques. De même, l'éducation en langues reste plutôt ethnocentrée. Si l'on prend le cas des manuels de Français Langue Etrangère (FLE), très souvent, on y retrouve au premier plan la ville de Paris, on y mentionne la gastronomie française (fromages, pain ...) et la mode. Pourtant, vivre en France et/ou être Français ne se résume pas à ces clichés. Il y a donc un travail important à construire pour éduquer les apprenants à observer/critiquer ces images qui leurs sont offertes au quotidien et qui peuvent avoir un effet négatif sur leur éducation interculturelle.



Selon Ouellet (1991), l'éducation interculturelle peut être conçue dans le but de mettre en avant et de développer:

- une meilleure **compréhension** des cultures dans les sociétés modernes;
- une capacité de **communication** renforcée entre les membres de différentes cultures;
- une plus grande **flexibilité** dans le contexte de diversité culturelle qui caractérise la société;
- une plus grande **capacité** de participation à l'interaction sociale et la **reconnaissance** du patrimoine commun de l'humanité.



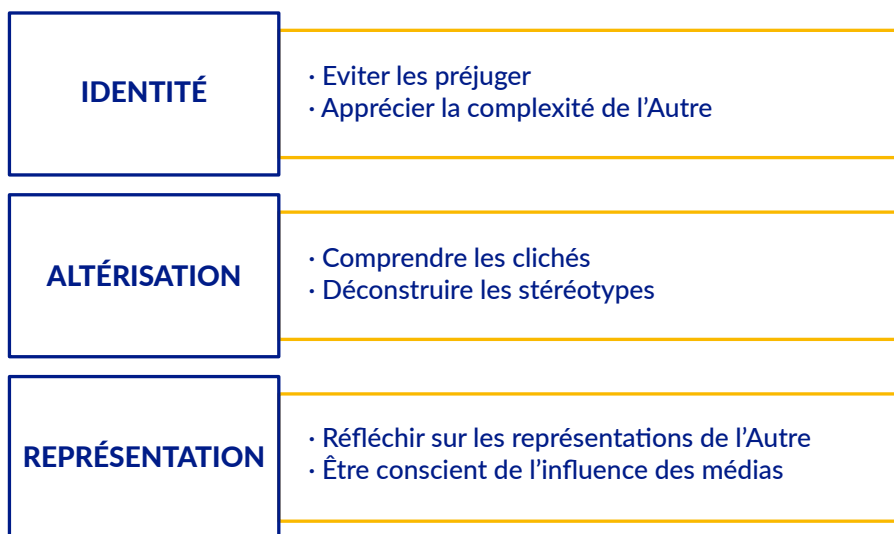
Le principal objectif de l'éducation interculturelle est de promouvoir et d'améliorer les capacités d'interaction et de communication entre les élèves et le monde qui les entoure. Pour optimiser les effets de cette éducation, selon Guerra (1993), nous devrions veiller à ce que:

- le pluralisme soit une composante de l'éducation donnée à tous les élèves (qu'ils appartiennent ou non à des groupes minoritaires);
- les minorités ne soient pas obligées de renoncer à leurs références culturelles;
- la valeur égale de toutes les cultures soit reconnue;
- des mécanismes de soutien soient mis en place afin de garantir des taux de réussite égaux pour les enfants des minorités et des majorités.

Source: Conseil de l'Europe (2001)

L'objectif est donc d'éduquer à découvrir, à comprendre l'Autre au-delà des apparences, d'essayer de comprendre l'Autre dans toute sa complexité et non sous sa «diversité de façade», ce qui correspondrait à des stéréotypes. Bien entendu, cela n'est pas chose aisée, il faut développer des compétences et des stratégies pour apprendre à comprendre l'Autre, tout en ayant le recul suffisant pour se comprendre soi-même et se défaire de ses représentations (voir aussi Zarate 1993; Castelloti et Moore 2002; Dąbrowska, Pisarek et Stickel 2017).

Le modèle de Holliday, Hyde et Kullman (2004) propose des objectifs concrets autour de trois notions (Identité, altérisation et représentations) afin d'amener les apprenants à réfléchir sur leurs expériences interculturelles.



1) **Identité:** l'objectif est de découvrir et de comprendre l'identité d'un individu en évitant les préjugés, la généralisation à partir d'un seul cas et apprécier sa complexité (comprendre les similarités et différences entre cultures);

2) **Altérisation:** l'idée est de ne pas tomber dans le piège du culturalisme (trop réducteur/approche superficielle) et d'approfondir ses connaissances au sujet des préjugés et stéréotypes existants dans le but de comprendre pourquoi ils existent et les déconstruire;

3) **Représentation:** s'interroger sur les représentations qui existent sur l'Autre dans la société, être conscient de l'influence des médias, des politiques linguistiques d'un pays donné etc. qui auront un impact sur nos représentations.

2.2. Approche éducative

C'est dans les années 70 que le concept d'éducation interculturelle fait son apparition. A cette époque, la prise en charge des élèves migrants est inadaptée car associée au handicap. C'est par la suite que de nombreuses initiatives sont proposées en faveur d'une pédagogie adaptée aux apprenants allophones (voir aussi Abdallah-Pretceille 2017).

En 1970 le Conseil de l'Europe émet une résolution pour l'éducation des enfants de travailleurs migrants. En Europe, c'est dans cette même période que les approches interculturelles en éducation se développent. En 1978, le Ministère de l'Education Nationale français exige que des activités interculturelles pour les élèves issus de la migration soient mises en place. Par la suite, le Conseil de l'Europe va multiplier des publications sur cette thématique et l'institution deviendra une référence dans le domaine.

Le Conseil de l'Europe contribue à l'éducation interculturelle en mettant à disposition de tous ses pays membres des guides de sensibilisation à l'altérité, pour «comprendre et respecter les modes de penser et d'agir des autres, fondés d'autres croyances et traditions», l'objectif principal étant de promouvoir la coopération interculturelle et faciliter la communication/compréhension mutuelle.

Ainsi, les enseignants de langues vivantes jouent un rôle essentiel dans la mise en place du développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. Puisque les enseignants sont au centre du système éducatif, il est nécessaire de leur offrir une formation leur permettant de développer les **savoirs** et **savoir-faire** des élèves en matière d'éducation interculturelle. Dans un premier temps, il est important de considérer toutes les cultures de manière positive, sans les hiérarchiser, tout en **valorisant les expériences personnelles des apprenants**.

L'**UNESCO** et le **Conseil de l'Europe** sont des institutions influentes dans le domaine de l'éducation et ont un objectif commun : favoriser l'éducation interculturelle des apprenants. Selon l'UNESCO, la diversité linguistique est une richesse et la langue première des apprenants doit être considérée comme un outil d'apprentissage pour la langue de scolarisation. Cette diversité linguistique est vue comme un atout pour développer et enrichir les compétences interculturelles des élèves.



PRINCIPES DIRECTEURS DE L'UNESCO (UNESCO 2003)

1. L'UNESCO encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et l'expérience des apprenants et des enseignants.
2. L'UNESCO encourage l'éducation bilingue/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses.
3. L'UNESCO encourage la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux.

2.3. Formation des enseignants

En France, le ministère de l'Éducation place au centre de l'apprentissage l'interculturalité comme en témoignent les extraits de la première partie du Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007, Ministère de l'Éducation Nationale (<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>). Les textes officiels rappellent l'intérêt de l'éducation interculturelle à l'école:

Tous les regards se tournent aujourd'hui vers l'école tant le partage de la connaissance est essentiel dans la construction d'une société fondée sur le principe de l'égalité républicaine, notamment l'égalité des chances, sur la reconnaissance des mérites individuels et sur la volonté de faire réussir tous les élèves. L'école est aussi le lieu de la formation du citoyen où se construit une culture commune pour vivre ensemble. Cette culture repose sur le partage des valeurs républicaines communes. Elle suppose des savoirs scientifiquement établis, elle repose aussi sur la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d'aujourd'hui.

Tout en rappelant que la formation des enseignants joue également un rôle essentiel:

Un enseignant [...] doit se familiariser progressivement avec la façon dont ces connaissances peuvent être transmises aux élèves dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences et des programmes d'enseignement: quels en sont les points essentiels? Comment les articuler entre eux? Il doit s'initier à la pratique de son futur métier : comment organiser sa classe? Comment adapter sa pédagogie à la diversité des élèves? Comment évaluer le travail de chacun des élèves? Il doit découvrir le cadre de l'école ou de l'établissement : comment travailler en équipe? Comment inscrire son action dans un projet collectif? Il doit enfin connaître le monde qui l'entoure, le monde du travail et la société: comment appréhender la diversité des contextes sociaux et économiques et des réalités scolaires qui en découlent? Comment ouvrir son enseignement et son action pédagogique sur l'extérieur? Comment répondre aux attentes des parents qui confient leurs enfants au service public de l'Éducation nationale?

La formation des enseignants est donc primordiale et c'est ainsi qu'un cahier des charges précise les compétences à construire pour développer les savoirs nécessaires, les mettre en œuvre, donner aux apprenants le désir d'apprendre et la possibilité d'assimiler les valeurs communes avec un regard positif.

2.4. Les compétences à développer

On trouve dans les différents programmes scolaires, en fonction des cycles d'apprentissages (cycles 1-2-3), des compétences à développer. Par exemple, pour le Cycle 1 (école maternelle : 3-5 ans):

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions:
 - Des albums, médiateurs de l'interculturalité dans la classe, dans l'école. Lire, traduire, mettre en voix des albums dans différentes langues dès l'école maternelle.
 - Des chansons, des comptines plurilingues pour construire une compétence interculturelle.
- Explorer le monde:
 - Explorar el mundo para sensibilizar sobre la interculturalidad.
 - Orientarse en el tiempo explorando lo más destacado del año, descubriendo las tradiciones y hechos culturales de nuestros vecinos.

Cela se traduit concrètement par des lectures albums authentiques de littérature jeunesse dans différentes langues: ils font écho, dans et par une autre langue, à l'univers de référence du jeune enfant. L'objectif premier étant d'écouter, identifier, comparer pour mieux appréhender l'altérité. Un album, un conte peut-être lu/écouter dans différentes langues, pour comparer les langues, donner à entendre différentes sonorités, différents rythmes, différentes manières de nommer une même chose. L'écoute d'une même comptine dans des langues différentes est également une ouverture à l'interculturalité.



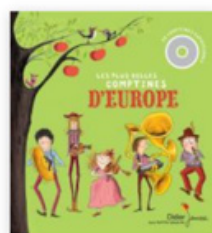
Les Plus Belles
comptines italiennes -



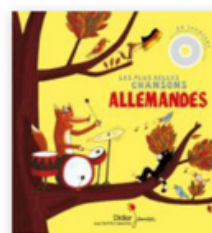
Les Plus Belles
Comptines anglaises



Mes premières
comptines anglaises -



Les Plus Belles
Comptines d'Europe



Les plus belles
chansons allemandes



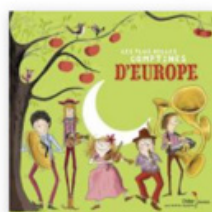
Les plus belles
chansons anglaises et



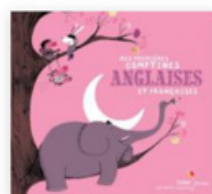
Les Plus Belles
Chansons allemandes



Les plus belles
comptines et chansons



Les plus belles
comptines d'Europe



Mes premières
comptines anglaises et



Sing Sing Sing, 50
comptines en anglais

Un autre exemple est celui de la plateforme eTwinning que nous avons mentionnée au premier chapitre, qui propose de créer des projets avec des partenaires européens. Ces mobilités virtuelles participent à la construction de la compétence interculturelle des élèves.

LA VALISETTE FRANCO-ALLEMANDE DE L'OFAJ

La valisette franco-allemande de l'OFAJ (<https://valisette.ofaj.org/accueil/>) est un site internet sensibilisant les élèves de 3 à 6 ans à l'interculturalité, dans une dimension franco-allemande. Chaque culture est représentée par une marionnette: Tom et Lilou. En créant un compte sur la plateforme, l'enseignant peut accéder à différentes ressources en ligne comme les cartes-images tolilo pour découvrir les albums photos de Tom et Lilou.



En se connectant sur la plate-forme eTwinning, des acteurs de l'éducation des pays européens - enseignants, chefs d'établissement, éducateurs, etc. - communiquent, coopèrent, développent des projets, partagent. Ils font ainsi partie de la communauté d'apprentissage la plus passionnante d'Europe. eTwinning est cofinancé par Erasmus+, le programme européen pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport.

Source: etwinning.net/fr/pub/index.htm

Pour le Cycle 2 et 3 (école élémentaire: 6-10 ans), nous retrouvons les compétences suivantes:

- **contextualiser** la culture dans l'aire concernée.
- **développer** l'esprit critique.
- **éduquer** à l'altérité.
- **contribuer** au parcours citoyen.

Plusieurs propositions d'activités sont offertes sur les sites des Académies, concernant les cycles 2 et 3. On y trouve par exemple:

- la réalisation d'un carnet de voyage pour éduquer au regard interculturel. Un projet pluridisciplinaire autour d'un voyage linguistique réel ou virtuel, mettant ainsi l'élève en position d'artiste. Il s'agirait de retranscrire l'identité visuelle d'un pays, d'une langue, sans tomber dans les stéréotypes;
- travailler sur les expressions idiomatiques, les onomatopées;
- utilisation d'albums, de contes.

T-KIT - L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

Cette publication du Conseil de l'Europe propose un kit d'outils, un ensemble d'expériences et d'idées permettant de mettre en pratique l'apprentissage interculturel dans le contexte de la formation et du travail de jeunesse. Les formateurs peuvent trouver dans cette publication le contexte et l'importance de l'apprentissage interculturel, des synthèses de quelques-unes des théories les plus importantes, des conseils pour élaborer des méthodologies interculturelles, une sélection de diverses méthodes, et des ateliers thématiques. Le T-Kit du conseil de l'Europe propose des activités concrètes pour développer les compétences interculturelles des apprenants. On y trouve de nombreuses fiches avec des thématiques variées, qui à chaque fois présentent le matériel requis pour l'activité, le temps nécessaire à sa réalisation, comment constituer les groupes et les différentes étapes à suivre pour la réussite de l'activité. Il s'agit d'une fiche pédagogique destinée à l'enseignant qui permet un réel cadrage et prise en main de l'activité.



2.5. Quelques projets portant sur l'interculturalité

Voici une liste - non-exhaustive - avec des programmes au niveau européen et international permettant l'étude de l'interculturalité.

| | |
|---|---|
| <p>Tous différents – Tous égaux (Conseil de l'Europe)</p> <p>coe.int/es/web/compass/45</p> | <p>Un kit pédagogique qui propose des idées, des ressources, des méthodes et des activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes. La première édition a eu lieu en 1995, la seconde en 2004 et la troisième en 2018.</p> |
| <p>Autobiographie de rencontres interculturelles (Conseil de l'Europe)</p> <p>coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters</p> | <p>L'Autobiographie de Rencontres Interculturelles, une réponse concrète aux recommandations du Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité » du Conseil de l'Europe, se présente sous la forme d'une série de questions destinées à susciter et à guider la réflexion de l'apprenant sur un épisode précis d'une rencontre de son choix avec une personne appartenant à un autre groupe culturel.</p> |
| <p>Représentations de l'Autre: une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais de médias visuels (Conseil de l'Europe)</p> <p>coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others</p> | <p>L'Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels est un outil qui vise à aider les apprenants à analyser de façon critique une image spécifique qu'ils ont vue dans les médias (à la télévision, dans un magazine, un film, sur Internet, etc).</p> |
| <p>Globlivres (Suisse)</p> <p>globlivres.ch/fr</p> | <p>Globlivres est une bibliothèque interculturelle publique et associative qui a pour objectifs d'offrir de la lecture dans la langue maternelle des habitants de la région (35.000 livres dans 280 langues) ; de construire un pont entre la culture d'origine et la culture d'accueil; de proposer un lieu de rencontre à des personnes d'origines diverses, un espace convivial où chaque immigré peut retrouver, dans les témoignages de sa culture, les repères qui confortent son identité.</p> |
| <p>Feel like a migrant: multicultural approach in teaching</p> <p>flam-project.eu/index.php?id=18</p> | <p>Ce projet "Se mettre dans la peau d'un migrant" traite de l'intégration des migrants et est destiné aux professeurs, formateurs et autres personnels éducatifs qui dans leur vie professionnelle quotidienne sont en contact avec des migrants. Il a pour finalité de concevoir et de développer une démarche d'enseignement multiculturelle en tant que nouvelle stratégie et méthode pédagogique à travers l'organisation d'ateliers de formation pour les professeurs, formateurs et autres personnels éducatifs.</p> |
| <p>The Encyclopedia of migrants (France)</p> <p>encyclopedia-of-migrants.eu/en</p> | <p>L'Encyclopédie des migrants est un projet d'expérimentation artistique à l'initiative de l'artiste Paloma Fernández Sobrino, qui vise à réunir dans une encyclopédie 400 témoignages d'histoires de vie de personnes migrantes. Il s'agit d'un travail contributif qui part du quartier du Blosne à Rennes et qui rassemble un réseau de 8 villes de la façade Atlantique de l'Europe, entre le Finistère breton et Gibraltar.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>WelComm: Communication Skills for Integration of Migrants (Proyecto Erasmus+) welcomm-project.com</p> | <p>Ce projet a pour objectif d'offrir les mêmes chances d'accès à l'éducation aux enfants migrants en âge d'aller à l'école maternelle et primaire, de sensibiliser les parents migrants à l'importance de l'éducation pour l'inclusion sociale, de développer des outils innovants pour l'apprentissage non formel des langues et ainsi améliorer les capacités des organisations de migrants et des enseignants de langues travaillant avec les migrants, de développer des compétences de communication de base dans la langue du pays d'accueil.</p> |
| <p>Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (Canadá) elodil.umontreal.ca</p> | <p>Ce site a pour vocation de soutenir les enseignants et enseignantes qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue. Il s'adresse aussi à tous ceux et celles qui souhaitent développer les compétences interculturelles et les compétences langagières de leurs élèves, notamment dans des milieux défavorisés, que le français soit leur langue maternelle, leur langue seconde ou encore leur langue tierce.</p> |

Table 1. Programmes européens en rapport avec l'interculturalité



Activités

3. Vérifiez les textes officiels de l'éducation nationale de votre pays et notez la place de l'interculturalité.

Quelles sont les compétences envisagées?

Dressez la liste:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3 | L'interculturalité en classe de langue

3.1. L'interculturalité et l'enseignement des langues

Développer le **dialogue interculturel** n'est pas une mince affaire. Il faut veiller à ce qu'il existe les conditions propices à ce dialogue : les droits de l'homme et la démocratie, l'égalité de dignité et le respect mutuel, l'égalité entre les sexes, la suppression de toute barrière qui empêche le dialogue comme la difficulté de communiquer dans plusieurs langues. Et c'est ce dernier point qui semble être primordial: l'interculturalité doit également être développée dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

Qu'en est-il alors de *l'interculturel dans l'enseignement des langues*? La réponse se trouve dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) qui depuis plusieurs années prévoit le développement de la conscience interculturelle. D'après le chapitre 5.1.1.3, la prise de **conscience interculturelle** constitue la connaissance, la conscience et la compréhension des relations entre «notre» monde et le monde cible. Les aptitudes correspondant à cette conscience sont

la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECRL §5.1.2.2.).

Le dialogue interculturel n'est pas juste une connaissance de l'Autre, du monde cible, mais c'est une démarche réflexive, permettant à chacun de se voir sous l'angle des autres. Cette démarche permet à l'apprenant de découvrir tout d'abord sa propre culture, de constater l'éventail de différentes cultures ou approches qui peuvent composer sa propre société et ensuite de se tourner vers l'Autre. Quand il se retourne vers l'Autre, on ne lui demande pas de l'accepter mais de comprendre tout d'abord ses spécificités, d'apprendre à se connaître mutuellement, de comprendre et d'anticiper les stéréotypes.



L'écrivain mexicain Octavio Paz a écrit dans son œuvre *Sombres Obras* (1983 : 31):
 "La compréhension des autres est un idéal contradictoire : elle nous demande de changer sans changer, de devenir autres sans cesser d'être nous-mêmes" (*La fleur saxifrage*, p. 226.)



3.2. Que propose alors le *Cadre européen commun de référence pour les langues*?

Le *Cadre européen commun pour les langues* (CECRL) précise que

[d]ans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (Conseil de l'Europe 2002: 1).

Ceci s'inscrit dans le principe que la connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc, sont essentielles à la **communication interculturelle**.

Ainsi, un des objectifs est le développement du savoir socioculturel dont fait partie la prise de conscience interculturelle (§5.1.1.3). Cette notion correspond à la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible». L'apprenant devient conscient de la diversité régionale et sociale des deux mondes tout en se rendant compte de la conscience qu'il existe un éventail de cultures bien plus large que celui véhiculé par la langue première des apprenants ou par les langues apprises. L'apprenant est également conscient que l'Autre est souvent vu par le biais des stéréotypes nationaux.

Le CECRL propose que l'apprenant soit en capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, d'être sensibilisé à la notion de culture et capable de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, d'être capable de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels et enfin de pouvoir aller au-delà de **relations superficielles stéréotypées**.

Dans le Volume complémentaire, où l'interculturalité est liée au plurilinguisme, les auteurs proposent des compétences précises pour établir un espace pluriculturel. Au niveau A1, l'apprenant peut faciliter un échange interculturel en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales, en invitant les autres à parler et en indiquant s'il/si elle comprend lorsqu'on s'adresse directement à lui/elle. Au niveau A2 l'apprenant peut contribuer à un échange interculturel, demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, etc. Enfin, au niveau B1 l'apprenant peut assurer un échange interculturel en utilisant un



répertoire limité pour présenter des personnes de différentes cultures, poser des questions et y répondre, et montrer qu'il/elle est conscient que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures. Il peut, par ailleurs, aider à la création d'une culture de communication partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture.

3.3. Quelle approche pour enseigner l'interculturalité en classe de langue étrangère?

On peut dire qu'il y a trois étapes essentielles permettant aux apprenants de développer cette conscience interculturelle: **percevoir, comparer, analyser**. La première étape permet effectivement aux apprenants de voir ce qui n'est pas facile à percevoir, de vivre un choc. Ils découvrent déjà leur propre culture et ce que l'Autre pense d'eux avant d'exprimer ce qu'ils pensent de l'Autre. Ceci leur permettra de faire des comparaisons entre les deux cultures et finalement de poursuivre leur analyse plus en profondeur, pour aller plus loin que la première comparaison superficielle, souvent fondée sur les impressions et les stéréotypes.

La question qu'on peut se poser maintenant est de savoir si cette approche est possible avec tous les publics. Il est clair que cette approche de lecture échelonnée sur plusieurs étapes différentes d'une autre culture peut être riche avec un public culturellement «hétérogène», porteurs de plusieurs cultures différentes. Chaque apprenant peut apporter sa propre vision des choses qui sera confrontée à la vision d'un autre apprenant. Cette approche contrastive peut effectivement conduire à une meilleure découverte de la culture de l'Autre.

Contrairement à la classe «hétérogène», la classe « homogène » pourrait être plus difficile à gérer et à conduire vers une approche interculturelle. Les apprenants, au moins au niveau apparent, peuvent être porteurs de la même culture, ce qui peut rendre le cours moins riche ou moins dynamique. Cela étant dit, l'enseignant se trouve certes devant un groupe linguistiquement ou culturellement 'homogène' mais les expériences de vie de chacun peuvent enrichir le cours et permettre finalement une approche interculturelle différente selon les apprenants.

Dans tous les cas, il nous semble intéressant de souligner que ce qui peut poser le plus de difficultés, ce n'est pas l'origine commune ou différente des apprenants mais plutôt la surdité culturelle qui peut caractériser les apprenants. Nous constatons très souvent que toute présentation ou discussion interculturelle se trouve confrontée à une attitude passive des apprenants qui ont l'air plutôt de découvrir l'Autre sans pouvoir se libérer de leurs stéréotypes ou analyser ce qu'ils observent.

Par ailleurs, il ne faut pas minimiser les difficultés de cet enseignement interculturel. L'observation et la comparaison, sans l'analyse, peuvent conduire

à une réinterprétation de la culture de l'Autre ayant finalement comme résultat de considérer la différence en termes de déficit et d'infériorité, insistant sur la comparaison et se focalisant d'une manière excessive sur les différences, oubliant finalement les similitudes qui pourraient exister entre leur monde et le monde cible. Les apprenants risquent par ailleurs de se sentir obligés d'expliquer les différences entre les deux cultures ou, même, de développer une vision exotique, voire idyllique, de l'autre culture : le Français porte toujours un béret et tient une baguette à la main alors qu'un Espagnol fait la fête et la sieste ; un Allemand travaille alors qu'un Italien ou un Grec sirote une bière au bord de la plage.

3.4. La formation des enseignants de langues étrangères à l'interculturel

Plusieurs travaux théoriques insistent sur le besoin de formation des enseignants de langues à l'interculturel. C'est exactement ce que l'on peut également voir dans Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF), un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Ce portfolio les invite à réfléchir aux connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes et les aide à évaluer leurs propres compétences didactiques et leur progrès. Dans ce document, nous retrouvons deux occurrences de la notion de l'interculturalité. La première concerne une compétence méthodologique des futurs enseignants: «Je sais évaluer et sélectionner des activités qui améliorent la compétence interculturelle de l'apprenant» (p. 31), alors que la deuxième concerne la préparation du cours: «Je sais planifier l'enseignement partiel d'autres disciplines en utilisant la langue cible (enseignement interculturel, enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, EMILE, etc.)» (Conseil de l'Europe 2001 : 31 et 37).

Pourquoi ces deux **savoir-faire** apparaissent dans ce document? En réalité, les enseignants sont souvent dans une approche centrée sur la culture avec une présentation des habitudes quotidiennes reproduisant ainsi ou même renforçant les stéréotypes et les représentations sur la culture cible. Enthousiastes et admirateurs de la culture associée à la langue enseignée, ils tiennent un discours positif, ce qui risque de donner aux apprenants une image exagérée de la culture qu'ils découvrent. Ainsi, il y a toujours le risque de l'**ethnocentrisme**, du **comparatisme** entre sa propre culture et la culture de l'Autre, voire le **renforcement des préjugés** avec une hiérarchisation des cultures.

Cette approche, qui semble être commune dans les manuels universalistes, envisage l'apprenant comme un représentant d'une autre société, comme le porte-parole d'une culture supposée unique, monophone, sans nuances. L'apprenant passe tout de suite à l'observation de la culture de l'Autre et il la



compare avec sa «propre» culture, sans observer, sans réfléchir. Le travail des manuels aboutit finalement à une comparaison qui risque d'avoir comme effet l'interprétation de la différence en termes de déficit, la radicalisation de la différence, la vision exotique.

3.5. L'interculturalité dans les manuels: comment aborder cette question?

Les manuels de langue étrangère sont le plus souvent des manuels dits **universalistes**. Cela signifie qu'ils proposent les mêmes activités de compréhension et de production, les mêmes textes, les mêmes activités de phonétique, les mêmes explications pour tous les publics cibles sans vouloir répondre aux besoins du marché d'une communauté linguistique spécifique. Cela a forcément un impact sur le traitement de l'interculturalité et sur le développement de la compétence interculturelle. A cause de cet universalisme, ils ne permettent pas aux apprenants d'observer et de comprendre tout d'abord leur propre culture, d'observer et de comprendre la culture de l'Autre, de comparer, d'analyser. En observant les manuels, nous pouvons faire le constat que les auteurs de nombreux manuels publiés par les grands éditeurs qui souhaitent avoir diffusion maximale, sont amenés à adopter une politique qui semble condamnée à des formes de **monologue culturel** qui empêche un développement véritable de la conscience interculturelle des apprenants. On peut même constater que les auteurs proposent des activités culturelles comme un prétexte qui permettra le développement de leurs compétences écrites ou orales. Ainsi, ces mêmes activités ne peuvent pas fonctionner comme une étape intermédiaire vers le développement de la conscience interculturelle, telle qu'elle est présentée dans le CECRL.

Dans la plupart des manuels, nous constatons très facilement que les activités proposées présentent les mêmes caractéristiques: a. elles amènent les étudiants à décrire ce qui se passe dans le pays de la langue cible et ensuite à comparer avec ce qui se passe dans leurs pays respectifs ("et chez vous", "comment ça se passe dans votre pays?", "faites les comparaisons avec votre pays et les pays que vous connaissez"). b. l'observation de la culture de l'Autre est plutôt un prétexte au développement d'une autre compétence comme l'expression écrite ou l'expression orale. Cette approche envisage l'apprenant comme un représentant d'une autre société, comme le porte-parole d'une culture supposée unique, monophone, sans nuances. L'apprenant passe tout de suite à l'observation de la culture de l'Autre et il la compare avec sa «propre» culture, sans observer, sans réfléchir. Le travail des manuels aboutit finalement à une comparaison qui risque d'avoir comme effet l'interprétation de la différence en termes de déficit, la radicalisation de la différence, la vision exotique

+ Savoir plus



La Bibliothèque Humaine

LA BIBLIOTHEQUE HUMAINE
Créée à Copenhague en 2000 par quatre Danois, membres du groupe de jeunes «Stop the Violence», la Bibliothèque Humaine est la réponse au dilemme sociétal qui fait que nous passons à côté des personnes qui nous côtoient. Le temps d'une conversation, les Lecteurs ont la possibilité de faire face aux stéréotypes, aux doutes, aux idées préconçues... et de découvrir un Livre Humain qui est réel. Les parcours des Livres ressemblent à ce que l'on imagine, ou pas du tout ; leurs choix paraissent inévitables, ou pas (<https://labibliothequehumaine.fr/>).



Source: <https://labibliothequehumaine.fr>

Activités

4. A la rencontre de l'Autre.

Allez à la rencontre d'un ami ou d'un collègue d'origine étrangère. Écoutez son histoire.

Interrogez-le sur son intégration dans votre société. Interrogez-le sur les stéréotypes et les préjugés de votre société mais aussi sur ses propres stéréotypes et préjugés sur cette nouvelle société.

5. Moi face à Moi et face à l'Autre.

Quand on parle de nous-même ou des autres, nous avons toujours quelques idées reçues.

Choisissez les adjectifs qui vous décrivent le mieux en tant que personne.

Par exemple, arrogant, chaleureux, cultivé, superficiel... Que pensez-vous de cette liste?

Est-ce que ces adjectifs peuvent décrire aussi les Français en général?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Maintenant, vérifiez auprès de vos amis étrangers cette liste et demandez-leur de vous donner cinq adjectifs pour décrire les Français.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Activités

6. Un choc interculturel ? Parlons-en...

Vous avez sans doute eu une expérience pendant laquelle vous avez été confronté à une incompréhension interculturelle: vous êtes à l'étranger et quelqu'un passe devant vous alors que vous faites la queue, un ami étranger qui pique de votre assiette, qui vous fait attendre plus d'une demi-heure, qui vous oblige d'enlever vos chaussures en arrivant chez lui...

- a. Décrivez ce qui s'est passé
- b. C'était où ?
- c. Comment avez-vous réagi?
- d. Qu'avez-vous ressenti?
- e. À votre avis, qu'ont ressenti à ce moment les autres personnes dans cette situation? Étaiement-elles contentes, offensées, stressées, ou quoi d'autre? Comment l'avez-vous su?
- f. Pensez-vous avoir des habitudes qui peuvent paraître étranges à un étranger? Par exemple: faire la bise pour dire bonjour, serrer la main de l'autre, prendre le goûter ou l'apéritif, saluer un inconnu dans l'ascenseur, râler tout le temps...

REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS FRANÇAIS:

UN DEFICIT EN MATIERE DE REFLEXION INTERCULTURELLE

Dans le cadre d'une étude portant sur l'interculturalité, les chercheurs ont souhaité vérifier des représentations des étudiants français par rapport à leurs camarades européens et non-européens. Ainsi, ils devaient organiser quelques activités en groupe avec un étudiant en provenance d'un pays européen et avec un étudiant en provenance d'un pays non-européen et rédiger ensuite un rapport pour faire état de leur expérience. Un dîner pour découvrir la cuisine de l'autre, une sortie dans un café, une sortie culturelle ou une découverte d'un lieu étaient certaines de ces activités. Les rapports étaient très révélateurs concernant l'approche des étudiants. L'analyse de ces rapports a montré que certains étudiants français adoptent une position ethnocentriste qui amène leurs interlocuteurs à se placer dans une position d'infériorité et à évaluer eux-mêmes de manière négative leur propre culture. Les étudiants allophones se positionnent en tant que juges de leur propre culture sous le regard critique de leurs interlocuteurs afin de se distancier de ce qui se passe dans leur propre société. L'ethnocentrisme français va de pair avec l'ethnocentrisme européen fondé sur un stéréotype concernant la proximité géographique: un pays européen aurait les mêmes caractéristiques que la France. Ce stéréotype émergent est le résultat d'une comparaison entre sa propre réalité et la réalité d'une autre société vue par le filtre des habitudes "européennes" (Valetopoulos 2017).

Activités

7. Regardez ces photos.

Pouvez-vous associer ces images à un pays?

Pourquoi avez-vous fait ce choix?



A



B



C



D



E



F



G



H



I



J



K



L

Activités

8. Regardez ces différentes habitations.

Quel adjectif pourriez-vous associer à chaque image?

Pourquoi?

Parlez-nous de votre maison idéale.



A



B



C



D



E



F



G

ANCIEN
 RECENT
 CHARMANT
 BIZARRE
 COQUET
 MAGNIFIQUE
 CALME
 COLORE
 PETIT
 GRAND
 AGREABLE
 DESAGREABLE

CHAPITRE 4

Formation des enseignants pour l'enseignement des langues



1. L'ÉTAT ACTUEL DE L'ÉDUCATION DANS L'UE

- 1.1. Niveau d'éducation
- 1.2. Programmes linguistiques pour les apprenants
- 1.3. Programmes linguistiques pour les enseignants

2. COMMENT APPRENDRE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

- 2.1. Le processus d'apprentissage
- 2.2. Le lexique mental
- 2.3. Apprentissage implicite et explicite
- 2.4. Apprentissage réfléchi et autonome

3. COMMENT ENSEIGNER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

- 3.1. Les premières étapes
- 3.2. Commencer à enseigner
- 3.3. Planifier une leçon

4. REMARQUE FINALE

1 | L'état actuel de l'éducation dans l'UE

Dans le débat sur l'intégration des migrants et des réfugiés, deux aspects clés sont mentionnés à plusieurs reprises: l'éducation et la capacité de parler la langue du pays de résidence. Il est vrai que ces deux facteurs permettent à un citoyen de s'inscrire dans la société et aident les locuteurs non natifs à affronter des situations de la vie quotidienne, comme les courses, les échanges dans les institutions officielles ou les défis essentiels de la vie comme trouver un emploi ou un endroit pour vivre.

Pour aborder la question de l'intégration de cette population, nous commencerons par un aperçu de la **situation migratoire actuelle** dans l'Union européenne. Actuellement, 2,4 millions de migrants en provenance de pays tiers sont estimés dans les 27 pays de l'UE (voir figure 1). Le pic de l'immigration est observé en 2015 en raison de l'afflux de réfugiés provenant principalement de la Syrie, de l'Irak et de l'Afghanistan. L'UE a été confrontée à de nouveaux défis et des voix ont été exprimées en affirmant que l'UE ne disposait pas des capacités nécessaires. Toutefois, la politique et les citoyens ont exprimé leur soutien:

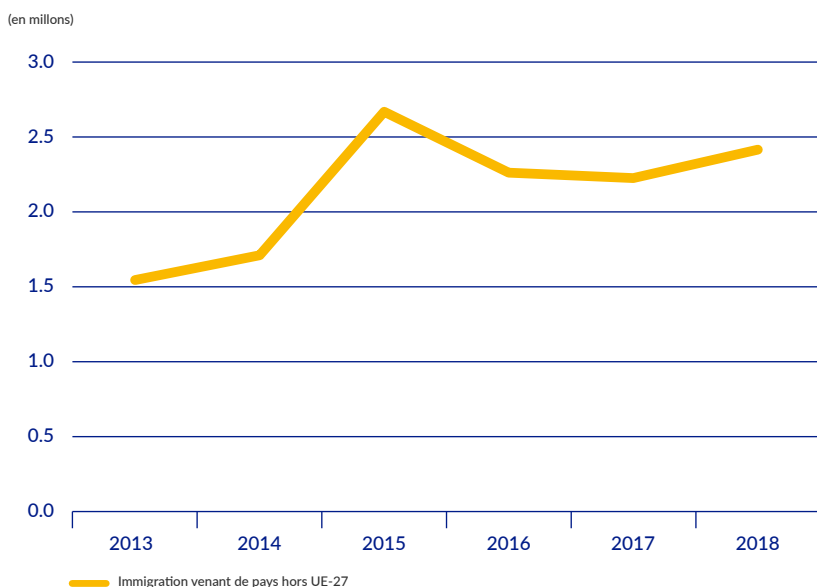


Ceux qui ont besoin et recherchent une protection devraient être protégés. De ce fait, je voudrais le souligner à nouveau, malgré tous les sondages critiques : plus de 90 % de la population allemande le pense toujours: toute personne fuyant la terreur, la guerre et la persécution devrait avoir la possibilité d'être acceptée et protégée en Allemagne. Je pense que c'est merveilleux..

Angela Merkel, en février 2016; cité dans Welt (2016) et traduit en français



MIGRANTS VENANT DE PAYS HORS UE-27, 2013-2018



Remarque: Ces données incluent le Royaume-Uni dans l'UE (UE-28); des données comparables n'étaient pas disponibles pour l'UE-27. Source: Eurostat (códigos de datos en línea: migr_inmm5prv, migr_imm12prv, migr_emi3nxt y migr_emi5nxt).

Figure 1. Source: <https://ec.europa.eu/eurostat>

Des informations plus générales sur les migrations et les langues en Europe figurent au chapitre 1. Le chapitre suivant sera consacré à la situation éducative et aux programmes linguistiques destinés aux apprenants et aux enseignants en Europe.

Les migrations entre les États membres de l'UE ont également augmenté: 1,4 million de personnes résidant auparavant dans un État membre de l'EU-27 ont émigré vers un autre État membre en 2019.

+ Savoir plus

LE SAVIEZ-VOUS

Les quatre pays ayant le nombre de migrants le plus élevé sont:

- **Allemagne** (plus de 8.900.000)
- **Espagne** (environ 6.400.000)
- **France** (environ 3.800.000)
- **Italie** (plus de 3.300.000).

Ces quatre pays et leur L1 (langue première) sont représentés dans **notre projet** et le consortium peut contribuer aux besoins sociaux et linguistiques des migrants.

1.1. Niveau d'éducation

Cette citation du sociologue Dr. Thomas Wöhler, de l'Université de Constance, montre l'importance de la langue et du travail dans le processus d'intégration. Cela signifie que nous devons examiner de plus près l'éducation, car un travail stable est souvent le résultat d'une réussite éducative. Les systèmes éducatifs de l'UE étant très différents, la **CITE = Classification internationale type de l'éducation** est utilisée pour comparer les différents systèmes d'enseignement au niveau international. Le tableau 1 montre le code CITE de l'UNESCO.



Il est logique qu'un gouvernement concentre ses mesures d'intégration sur la langue et le travail: ainsi, les migrants sont soutenus pour mener une vie indépendante sans besoin d'aide financière.

Thomas Wöhler



| CITE | |
|------|---|
| 0 | Éducation de la petite enfance |
| 1 | Enseignement primaire |
| 2 | Premier cycle de l'enseignement secondaire |
| 3 | Deuxième cycle de l'enseignement secondaire |
| 4 | Enseignement post-secondaire non-supérieur |
| 5 | Enseignement supérieur de cycle court |
| 6 | Niveau licence ou équivalent |
| 7 | Niveau master ou équivalent |
| 8 | Niveau doctorat ou équivalent |
| 9 | Non classé ailleurs |

Tableau 1. Niveaux de la CITE. Source: <http://uis.unesco.org>



Une analyse de la population en âge de travailler (25-54 ans) montre qu'en 2019, un peu plus d'un tiers (37,3 %) des personnes nées hors UE et résidant dans l'UE avaient terminé avec succès le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 2). En revanche, le pourcentage des personnes nées dans l'UE et résidant dans leur État membre de naissance et qui avaient atteint au maximum le niveau d'éducation secondaire était de 16,6 %. Par conséquent, le pourcentage de la population de l'UE-27 en âge de travailler née en dehors de l'UE qui avait au maximum un niveau d'éducation secondaire était deux fois plus élevée que le pourcentage des personnes vivant dans leur État de naissance.

L'importance de l'éducation et de l'emploi et leur rôle particulier pour les citoyens de l'UE non européens et nés dans l'UE deviennent encore plus évidents lorsque l'on considère les jeunes qui ne travaillent pas et ne suivent pas de programmes d'éducation et/ou de formation. La figure 2 montre qu'en 2019, plus d'un citoyen de pays tiers sur cinq n'a travaillé ni reçu de formation, tandis que pour les personnes nées dans l'UE, seuls 11,8 % se trouvaient dans cette situation.

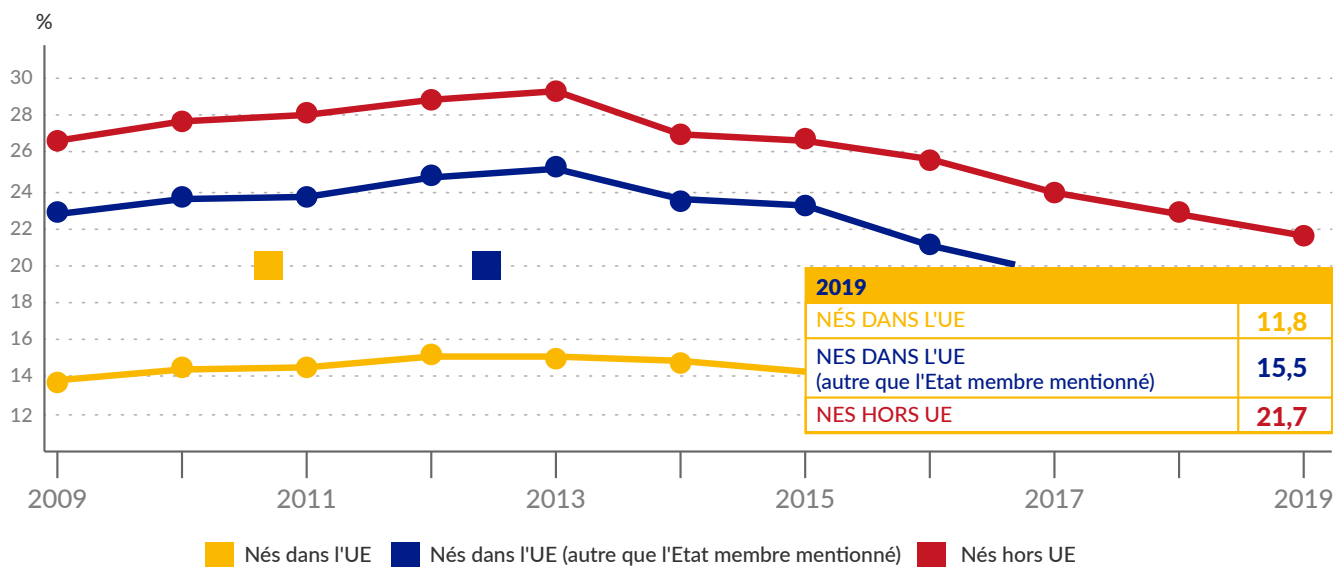


Figure 2. Évolution de la proportion de jeunes âgés de 15 à 29 ans qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation, EU-27, 2009-2019..
Source: <https://ec.europa.eu/eurostat>

Outre les statistiques au niveau européen, il est difficile de trouver des données représentatives pour chaque pays sur le nombre d'apprenants migrants ou réfugiés dans les écoles ou les universités. Il n'y a que des estimations qui indiquent, par exemple, qu'en Espagne, on estime que 23 % de la population immigrée a effectué des études universitaires (Iglesias et al. 2020). Selon un micro-recensement allemand de 2019, environ 30 % des apprenants des écoles déclare une origine immigrée (Office fédéral de la statistique, 2019); le gouvernement italien rapporte 10 % d'apprenants étrangers dans les écoles primaires et secondaires.

Par conséquent, la nécessité d'une éducation linguistique est évidente et la section suivante apportera des informations sur les programmes linguistiques destinés aux apprenants étrangers et aux personnes intéressées par l'enseignement des langues étrangères offerts dans les pays partenaires européens qui participent dans ce projet.

1.2. Programmes linguistiques pour les apprenants

Il y a plusieurs aspects qui influencent l'éducation et la formation, mais l'un des aspects clés est la langue. Elle favorise l'intégration dans le pays de résidence dans divers domaines et ce pour tous les âges. Les compétences linguistiques sont une condition préalable pour que les enfants réussissent dans l'enseignement scolaire, les étudiants à l'université, les adultes au travail ou dans des situations quotidiennes telles que les rendez-vous médicaux ou la recherche d'un appartement.

Les pays européens représentés dans notre projet offrent certains **programmes pour les apprenants étrangers avant la scolarisation** et pendant la scolarisation

pour soutenir l'intégration. En outre, les six pays proposent des cours de langue et d'intégration pour adultes. Le tableau 2 présente quelques exemples actuels de programmes conçus pour aider les enfants migrants et réfugiés avant et pendant la période de scolarisation selon leur pays de résidence.

| PAYS DE RESIDENCE | PROGRAMME LINGUISTIQUE | SITE WEB POUR PLUS D'INFORMATIONS |
|-------------------|---|---|
| FRANCE | UPE2A: unité pédagogique pour apprenants allophones arrivants (classe spécifique pour les apprenants allophones inclus dans les classes ordinaires) | Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports: https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536 |
| | CASNAV: centralise toutes les informations concernant les nouveaux arrivants et organise des cours de soutien pour les enfants migrants/réfugiés | Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports: https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav |
| ALLEMAGNE | Cours de la langue patrimoniale | Mediendienst: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf |
| | Programme d'action: "À rattraper après la COVID-19" | Institut Goethe et Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF): https://www.bmbf.de/files/BMFSFJ_Corona_Aufholpaket_Layout_17_sa.pdf |
| ITALIE | Directives officielles du Ministero dell'Instruzione Dell'Università e della Ricerca | Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des diplômés étrangers: https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 |
| IRLANDE | Ressources pour les parents d'enfants en bas âge | Département de l'enfance, de l'égalité, du handicap, de l'intégration et de la jeunesse: https://www.gov.ie/en/publication/5720cc-learning/#resources-for-parents-of-young-children |
| ESPAGNE | Salles de classe d'immersion linguistique | Réseau d'information pédagogique: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3503 |
| | Propositions de programmes spécifiques pour l'enseignement des apprenants immigrés en L2 | Direction générale de l'éducation: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf |
| PORTUGAL | Guide et programme d'accueil | Direction générale de l'éducation: https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas#2_Medidas_de_Acolhimento |

Tableau 2. Programmes linguistiques pour les enfants migrants/réfugiés

Compte tenu de la répartition par âge de la population migrante, il est également nécessaire de proposer une **formation linguistique pour adultes**. Pour cette raison, les pays européens offrent également des cours de langue et d'intégration pour ce niveau d'âge. Le tableau 3 montre où nous pouvons trouver plus d'informations sur ces classes d'adultes:

| PAYS DE RESIDENCE | PROGRAMME LINGUISTIQUE ET FOURNISSEUR DE LANGUES | SITE WEB POUR PLUS D'INFORMATIONS |
|-------------------|--|--|
| FRANCE | Associations: Audacia Le Toit du Monde | Association Audacia: https://www.audacia-asso.fr/fr/contenu/detail/5/pole-migrant Le Toit du Monde: http://toitdumonde-csc86.org |
| | Autres ressources: guide pour l'enseignement du français aux adultes migrants | http://didac-ressources.eu/2017/09/15/guide-pour-les-formateurs-fli-dapres |
| ALLEMAGNE | Gouvernement: Cours de langue et d'intégration du BAMF | BAMF: https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html |
| ITALIE | ONG Gouvernement: CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) (Centres provinciaux d'éducation des adultes) | ONG: Penny Wirton School http://www.scuolapennywirton.it/breve-storia-della-scuola/# CPIA: https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti |
| IRLANDE | Gouvernement, ONG et secteur privé: Fáilte Isteach | Apprendre l'anglais: http://www.integration.ie/en/ISEC/Pages/Mig_Info_Learning_English |
| ESPAGNE | ONG, institutions, MOOC | Instituto Cervantes pour préparer l'examen d'obtention de la nationalité espagnole: https://examen.es.cervantes.es/es/ccse/examen MOOC pour apprendre l'espagnol: https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbierta/sl_003+2022/about |
| PORTUGAL | Gouvernement: Alto Comissariado para as Migrações | ACM: https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos |

Tableau 3. Programmes d'accompagnement linguistique pour les migrants/réfugiés adultes

1.3. Programmes linguistiques pour les enseignants

Il existe des programmes et une formation continue pour devenir professeur de langues ou formateur dans le but d'aider les personnes qui enseignent aux migrants et aux réfugiés.

En Espagne, la matière «Espagnol pour migrants» est enseignée au niveau universitaire, dans le cadre du master pour la formation de futurs enseignants, dans l'enseignement secondaire obligatoire et dans la spécialité «langue et littérature espagnoles». Il est également enseigné dans d'autres masters, tels que l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère de l'Université

LE SAVIEZ-VOUS

Certains pays européens proposent des programmes linguistiques, des diplômes de formation des enseignants et des cours de formation des enseignants au niveau universitaire ou gouvernemental. Vous pouvez généralement obtenir un **certificat** ou une **maîtrise qui** vous permettra d'enseigner une langue étrangère ou une langue seconde.

de Salamanque (Musale), entre autres. En outre, différentes structures d'enseignement proposent des cours pour la formation des enseignants, tant au niveau de l'école que du collège, ainsi qu'au niveau universitaire. Un exemple est le certificat de spécialisation en didactique de l'espagnol comme L2 aux migrants de l'Université de La Rioja.

En France, des programmes de formation spécifiques pour les enseignants accueillant des apprenants allophones (apprenants qui disposent d'autres langues maternelles que le français) sont proposés par l'**Académie**, puisque la France est divisée en Académies chargées des questions éducatives dans chaque région. Cette formation est proposée chaque année et, dans la majorité des cas, elle est organisée en collaboration avec les universités françaises. Le Rectorat est le service qui gère tous les établissements d'enseignement d'une Académie. Ce Rectorat peut également certifier des compétences en français langue seconde (**certification Français Langue Seconde**; pour en savoir plus, voir l'adresse <https://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/certification-complementaire-en-fls>). Les enseignants ayant de l'expérience en FLS sont invités à y soumettre un dossier et montrer leurs méthodes d'enseignement en français langue seconde.

En Allemagne, les universités en collaboration avec le ministère de l'Éducation (BMBF) proposent des formations de niveau avancé soit pour obtenir une maîtrise ès arts soit un certificat en allemand langue seconde (**Zusatzqualifizierung DaF/DaZ**; Voir <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZusatzqualifizierungDaFDaZ/zusatzqualifizierung-daf-daz-node.html>). En outre, certaines universités allemandes offrent un diplôme DaF/DaZ (allemand langue étrangère/seconde), comme l'Institut de l'allemand langue étrangère à Heidelberg (disponible à l'adresse <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/alle-studienfaecher/deutsch-als-fremdsprache-deutsch-als-zweitsprache>).



Activités

1. Quelle classification CITE est utilisée pour l'éducation des...?

Enfants d'âge préscolaire: _____

Apprenants des écoles professionnelles qui obtiennent un diplôme intermédiaire: _____

Doctorants: _____

2. (a) Rechercher des programmes d'apprentissage des langues étrangères dans votre pays et votre région. Il existe souvent des ONG ou des programmes de formation gouvernementaux auxquels vous pouvez participer et faire du bénévolat en tant que tuteur.

Les mots-clés pour la recherche peuvent être: *enseignement bénévole, enseignement des langues étrangères/secondes, tuteurs linguistiques, ESOL (anglais pour les locuteurs d'autres langues).*

(b) Essayez de trouver des offres de formation pour les volontaires dans votre pays et votre région.

Souvent, les universités, les écoles de langues et les institutions proposent ces cours.

2 | Comment apprendre une langue étrangère

Les migrants et les réfugiés ont des situations différentes dans leur nouveau pays de résidence. Certains migrent lorsqu'ils sont enfants avec ou sans leurs parents, d'autres lorsqu'ils sont jeunes, d'âge moyen ou plus âgés, et d'autres encore sont nés dans leur nouveau pays de résidence. Certains migrants et réfugiés vont à la maternelle, à l'école, à l'université ou au travail, où ils sont entourés par la langue étrangère. D'autres restent principalement dans leur contexte familial. En raison de ces situations différentes, ils ont des conditions préalables différentes pour l'apprentissage d'une langue et la différenciation entre leur **langue première (L1)** et leur **langue seconde ou langue étrangère (L2)**.

Dans le contexte universitaire, l'apprentissage d'une nouvelle langue (L2) s'appelle l'**acquisition d'une langue seconde ou d'une langue étrangère**, selon les circonstances de son apprentissage (voir figure 1). De nombreuses études dans le domaine de la linguistique et de la didactique abordent la question de l'acquisition de L2 et du bilinguisme en étudiant les facteurs qui influencent le processus d'acquisition de L2 ainsi que les possibilités d'intervention pour améliorer l'apprentissage. Nous avons déjà mentionné l'âge et la forme d'acquisition dans le premier paragraphe, mais il y a d'autres facteurs qui influencent l'acquisition de L2, tels que la connaissance préalable de la langue (niveau de compétence), les domaines d'utilisation de la langue ou d'auto-identification et la motivation ou l'attitude.

La motivation joue un rôle crucial, compte tenu des conditions émotionnelles difficiles des migrants et des réfugiés. L'objectif principal arrivant dans un pays étranger est de pouvoir communiquer et de pouvoir fonctionner dans les situations quotidiennes. De ce fait, les différents besoins et intérêts des apprenants doivent être pris en compte. La médiation entre la diversité, d'une part, et les exigences d'intégration, d'autre part, ne peut être réalisée que si le

+ **Savoir plus**

Pour en savoir plus, voir Li (2000) ou Edmondson and Hous (2011).

| | | |
|------------------------------------|--|--------------------------|
| <p>LANGUE PREMIÈRE (L1)</p> | <ul style="list-style-type: none"> · LANGUE ACQUISE DÈS LA NAISSANCE · Acquisition de langues non contrôlée | <p>LANGUE MATERNELLE</p> |
| <p>LANGUE SECONDE (L2)</p> | <ul style="list-style-type: none"> · LANGUE APPRISE À UN STADE ULTÉRIEUR · Principalement non contrôlée dans les situations quotidiennes | <p>LANGUE NON NATIVE</p> |
| <p>LANGUE ÉTRANGÈRE</p> | <ul style="list-style-type: none"> · LANGUE APPRISE À UN STADE ULTÉRIEUR · Principalement contrôlée dans un contexte de classe | |

Figure 1. Différences et similitudes entre la première, la seconde et la langue étrangère

multilinguisme est fondé sur le multiculturalisme.

La langue première (L1), que l'on appelle dans de nombreuses langues la *langue maternelle*, est celle qu'une personne acquiert dès sa naissance. Bien qu'ils soient parfois utilisées comme synonymes, les termes *acquisition d'une langue seconde* et d'une *langue étrangère* peuvent être différenciés en fonction de l'âge de l'apprenant et du type d'apprentissage. L'apprentissage d'une langue étrangère est généralement contrôlé, par exemple, dans une classe et accompagné d'un enseignant ou d'un tuteur. L'acquisition d'une langue seconde est souvent non contrôlée et se produit dans la communication quotidienne. Les deux types d'apprentissage des langues peuvent être appliqués aux migrants et aux réfugiés, car ils vivent dans le pays de la L2, entourés de langues étrangères dans des situations quotidiennes. Cependant, l'acquisition de cette L2 peut être difficile parce que le contact avec la L2 est parfois rare. Le contact avec la L2 est par conséquent difficile et surtout limité si, par exemple, les principaux contacts des migrants ou des réfugiés sont des membres de leur famille, des amis ou des collègues qui parlent la même L1 qu'eux. Les enfants et les adolescents bénéficient d'un soutien linguistique à l'école et plus l'apprenant est jeune, plus le processus d'apprentissage sera facile. Pour en savoir plus, voir Klein (1992) ou Robinson (2008).

Toutefois, les jeunes apprenants qui apprennent une L2 doivent faire face à d'énormes défis dans le cadre de leur éducation scolaire. Le fait que la langue de la classe et du travail soit pour eux étrangère peut entraîner des difficultés de communication de base et, par la suite, une discrimination. Les cours de langue patrimoniale et de renforcement ne sont pas toujours offerts et ne sont qu'un complément aux cours réguliers. La langue est l'un des facteurs pour lesquels ces enfants doivent faire face à une charge de travail plus importante, un point qui n'est guère reconnu. Pour les adultes, il est très important d'avoir un cadre d'apprentissage des langues contrôlé pour soutenir leur processus d'apprentissage. Dans ce groupe, il peut y avoir un autre obstacle à la réussite de l'apprentissage des langues: certains apprenants sont analphabètes ou doivent apprendre un nouvel alphabet (alphabet latin) avant de pouvoir améliorer leurs compétences de lecture et d'écriture en L2.

Des informations plus détaillées sur les différents besoins linguistiques des mineurs et des adultes sont présentées au chapitre 2. Les sous-sections suivantes porteront sur le processus d'apprentissage et sur la façon dont la personne enseignante peut faciliter et développer ce processus d'apprentissage.

2.1. Le processus d'apprentissage

Sur le chemin de la communication dans une nouvelle langue, les apprenants passent par certaines étapes d'acquisition. Avant qu'une forme linguistique ne soit maîtrisée de manière productive, l'apprenant développe des *variétés* dites apprenantes qui s'écartent, de manière spécifique, de la cible. Les processus typiques qui sous-tendent la génération de formes et de structures spécifiques



à l'apprenant **sont la généralisation** et le **transfert** à partir de la L1 sur la L2. Par exemple, jetez un coup œil à la phrase suivante et essayez de ne pas voir seulement l'écart par rapport à la version standard, mais comprendre comment cette déviation s'est probablement produite. Les mots avec un écart par rapport à la version standard sont indiqués avec un astérisque*:

*Il est *veni de l'école.*

Les locuteurs L1 du français n'utiliseraient que la forme irrégulière «Il est venu de l'école» et nous pouvons voir l'écart par rapport à la norme dans la version de l'apprenant. L'apprenant a attaché la flexion -i à la racine du verbe venir pour construire le temps du passé régulier (pour les verbes en -ir (fin-(ir) le passé composé est formé avec le participe -i / *il a fini*). Cela montre que l'apprenant a appris à construire la forme attendue du passé mais **plus généralisé** aux verbes qui ne suivent pas cette règle (*venu* pour le verbe *venir*).

Voici un exemple d'écart entre la forme correcte et la forme créée par l'apprenant et qui explique l'influence de la L1 sur la L2. Les énoncés suivants de deux apprenants qui apprennent le français comme langue étrangère **transfèrent** le genre de leur L1 vers la L2:

Apprenant 1 : **La printemps est agréable.*

Apprenant 2 : **Printemps est jolie.*

Un locuteur natif ne prononcerait aucun des deux exemples ci-dessus dans sa L1 (français). Le substantif *printemps* est masculin en français ce qui laisse supposer que printemps n'a pas été appris avec le bon genre. On pourrait aussi supposer que le substantif printemps est féminin dans la L1 du premier énonciateur. Quant au deuxième énonciateur, on pourrait supposer que sa langue maternelle ne dispose pas d'articles.

La surgénéralisation ou généralisation excessive et le transfert sont deux stratégies que les apprenants utilisent assez fréquemment pour maximiser leur potentiel communicatif. L'enseignant devrait encourager et apprécier ces stratégies. On appelle ce système **interlangue**.

En conclusion, nous pouvons dire que les écarts entre les formes créées par les apprenants et les formes correctes se produisent dans une certaine mesure de manière systématique. Ils font partie intégrante du processus d'apprentissage des langues. Du point de vue de l'enseignant, il est important de ne pas se concentrer sur ce que l'apprenant ne peut pas ou ne sait pas en L2, mais plutôt de voir ce qu'il a appris jusqu'à présent et ce qu'il peut encore améliorer. Pour ce qui est de la motivation et du progrès de l'apprenant, il est plus important que l'enseignant se concentre sur le processus d'apprentissage et sur la réussite (partielle) plutôt que sur les problèmes ou déficits de l'apprenant. De plus amples informations sur les principes didactiques sont analysées dans le chapitre 4.3).

+ **Savoir plus**

Pour plus d'informations, voir García et Li (2014).

2.2. Le lexique mental

Le lexique mental décrit comment les représentations mentales des mots sont interconnectées et stockées dans la mémoire à long terme (MLP) et comment cela nous permet d'utiliser le langage dans la communication. Les entrées lexicales dans notre lexique mental stockent de nombreux types d'informations qui sont souvent liés les uns aux autres. L'information peut être classée en trois niveaux d'information lexicale:

- 1) **Informations sur le lexème**: spécifications phonétiques et métriques (prosodiques) des mots
- 2) **Informations sur le lemme**: informations morphologique et syntaxique du mot
- 3) **Information sur le concept**: signification du mot

Cela sera démontré par l'exemple pour le mot **chocolat** tout d'abord dans la description suivante et par la suite dans la figure 2. Les couleurs associées sont reprises dans la description.

- 1) **Informations sur le lexique**
 - Phonologie (prononciation et intonation: [ʃɔ.kɔ.la])
 - Orthographe (*chocolat* sa forme écrite)
- 2) **L'information sur le lemme**
 - Marques morphologiques (caractéristiques grammaticales; pluriel : *chocolat-s*)
 - Propriétés syntaxiques (catégorie de mot: catégorie syntaxique, nom, genre et cas)
- 3) **Informations sur le concept**
 - Sens/contenu du mot (brun, sucré, à base de fèves de cacao)
 - Termes associés (*barre de chocolat, chocolat au lait*)

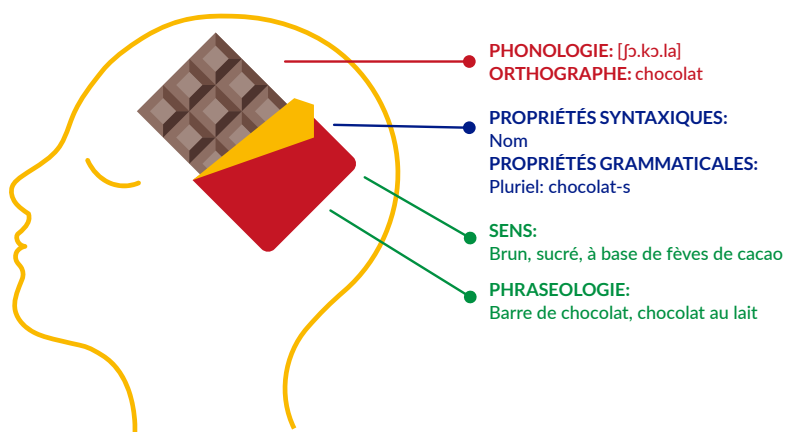


Figure 2. Représentation mentale du mot "chocolat".

Le lexique mental peut être compris comme un réseau et non comme une structure unidimensionnelle. Cette interconnexion est illustrée à la figure 2: le lexème, le lemme et les informations contextuelles sont interconnectées). Plus une entrée lexicale est connectée avec d'autres entrées, plus il sera facile pour l'utilisateur de la langue de trouver et d'utiliser le(s) mot(s) correct(s).

COMMENT ENSEIGNER LE LEXIQUE

En raison de la structure en réseau de l'information, les professeurs de langues **ne doivent pas présenter les mots de manière isolée**, mais toujours dans le contexte ou dans les champs sémantiques (*barre de chocolat, j'aime le gâteau au chocolat, tablette de chocolat, chocolat noir, etc.*). De cette façon, l'apprenant peut utiliser les autres entrées lexicales de son lexique mental pour connecter la nouvelle entrée plus facilement et récupérer l'information plus rapidement.

+ Savoir plus

Pour plus d'informations, voir Dietrich et Gerwien (2014 :25).

2.3. Apprentissage implicite et explicite

Le processus d'apprentissage est très complexe et il existe différentes façons dont notre cerveau traite et stocke l'information. Une distinction doit être faite entre l'**apprentissage implicite** et l'apprentissage explicite. L'apprentissage implicite désigne un apprentissage inconscient qui n'est pas volontairement contrôlé. En raison de l'apprentissage implicite, les **compétences procédurales** sont développées de manière automatisée. Il peut s'agir d'une application automatisée des règles grammaticales ou d'une orientation automatisée aux normes et valeurs sociales. Dans le cas d'un **apprentissage explicite**, l'apprenant est conscient de son processus d'apprentissage. Cette forme d'apprentissage conduit à des **connaissances déclaratives**. Cette connaissance est la connaissance des faits, par exemple des règles grammaticales ou de l'information socioculturelle. Pour en savoir plus, voir Ellis (1994).

Selon le Conseil de l'Europe, tant les connaissances déclaratives que les aptitudes procédurales, en plus de l'aptitude et de l'attitude individuelles, conduisent à des **compétences linguistiques**, qui sont la clé pour agir dans une langue étrangère ou une langue seconde.

Les deux formes d'apprentissage se complètent les unes et les autres. L'apprentissage implicite peut être favorisé par des contextes tels que des approches intégrées de contenu de langue ou d'apprentissage immersif (voir Haataja 2008) ou par des approches ludiques telles que la gamification (voir Viale 2017).

2.4. Apprentissage réfléchi et autonome

L'apprentissage explicite peut être basé sur des approches pédagogiques qui favorisent l'apprentissage réfléchi. En général, les adolescents et les adultes bénéficient d'un **apprentissage des langues réfléchi** parce qu'ils commencent à être conscients de leur propre processus d'apprentissage, des écarts par rapport aux formes standards, des progrès d'apprentissage, etc. Il s'agit de la première étape pour permettre un apprentissage autonome en dehors de la salle de classe et de l'environnement enseignant.

La réflexion signifie que les apprenants évaluent ce qu'ils ont déjà appris et ce qu'ils apprendront ensuite. De cette manière, il peut y avoir un changement ou une amélioration du processus d'apprentissage parce que les apprenants ont la possibilité de corriger et d'élargir leurs connaissances dans des directions spécifiques. Il est à noter que la réussite augmentera la motivation de l'apprenant.

L'enseignant peut soutenir la réflexion en consacrant du temps à la fin d'une leçon ou d'une activité d'apprentissage. La réflexion peut être orale, et les apprenants peuvent parler devant toute la classe ou en groupe de leur processus



Les compétences représentent l'ensemble des connaissances (déclaratives), des aptitudes (procédurales) et des caractéristiques qui permettent à une personne d'accomplir des actions.

Conseil de l'Europe (2001: 21)



LE SAVIEZ-VOUS?

...que l'apprentissage réflexif peut avoir un résultat positif quand il a lieu **pendant ou directement après une activité d'apprentissage**? De cette façon, l'apprenant peut réfléchir sur le résultat de l'apprentissage, ce qui est très important pour l'apprentissage. Cependant, il est presque tout aussi important de **réfléchir également sur la procédure vers le résultat**.

d'apprentissage, de leurs intérêts ou de leur façon d'apprendre. Une autre possibilité pour poursuivre l'approche réflexive de son apprentissage pourrait passer par une forme écrite dans laquelle l'apprenant sera censé remplir des listes de contrôle ou de journaux d'apprentissage. Voici quelques exemples de questions pour favoriser l'approche réflexive et qui correspondraient à différents niveaux:

| NIVEAU COGNITIF = CONNAISSANCE | NIVEAU METACOGNITIF = STRATEGIES ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE | NIVEAU EMOTIONNEL = SENTIMENTS ET INTERETS |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que je connais déjà dans ma langue cible? • Quel est mon prochain objectif d'apprentissage? | <ul style="list-style-type: none"> • Comment puis-je apprendre avec succès? • Comment mon apprentissage progresse-t-il? | <ul style="list-style-type: none"> • Comment j'aime apprendre? • Qu'est-ce qui m'intéresse? |
| <p>EXEMPLES POUR INTRODUIRE ET CONSOLIDER LE VOCABULAIRE AUTOUR DU THEME "FAMILLE"</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Quel nouveau vocabulaire avez-vous appris pour parler de la famille? | <ul style="list-style-type: none"> • Qu'avez-vous fait pour apprendre le vocabulaire de la famille? | <ul style="list-style-type: none"> • Quelle activité avez-vous le plus aimé aujourd'hui? |

Tableau 4. Niveaux de réflexion basés sur Ballweg et al. (2013: 67).

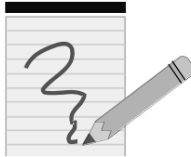
Le *Portfolio européen des langues (PEL)* du Conseil de l'Europe constitue une source importante pour l'apprentissage des agendas que l'on peut consulter ici: <https://www.coe.int/portfolio>. Il s'est fondé sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* afin de proposer du matériel à l'échelle européenne pour soutenir les personnes multilingues dans l'UE. Pour plus d'informations sur le CECRL, consultez le chapitre 1.

Le matériel comprend une biographie linguistique, un passeport linguistique (Europass) et un dossier dans lequel les apprenants peuvent analyser et expliquer leur processus d'apprentissage. Dans la figure 3 vous pouvez voir comme exemple deux pages de la biographie langagière du PEL. Il montre la réflexion sur le niveau cognitif (*Qu'ai-je appris?*), sur le niveau métacognitif (explications pour le processus d'apprentissage: sensibilisation, stratégies personnelles; *comment ai-je appris et comment vais-je apprendre?*) et le niveau

Ce que je veux apprendre


.....

Dessine une image !



Maintenant je sais parler de

Dessine une image !



Mes mots nouveaux

Figure 3. Exemples du *Portfolio européen des langues* (Conseil de l'Europe 2011).

émotionnel (*Qu'est-ce que j'aimerais apprendre/Dessiner une image*).

Une liste de contrôle ou un journal d'apprentissage lié au processus d'apprentissage comme celle qui suit constitue un élément très important pour l'**apprentissage autonome des langues**. À notre ère numérique, il existe de nombreuses possibilités d'encourager les apprenants à apprendre de manière autonome à tout moment, n'importe où. Les raisons sont évidentes, car l'auto-apprentissage est individuel et flexible. L'apprenant peut choisir son niveau de langue, son rythme, son temps et son lieu d'apprentissage.

| DES IDEES POUR CREER UN JOURNAL D'APPRENTISSAGE POUR VOS APPRENANTS AVEC QUELQUES EXEMPLES | | | | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A) CONTENU ET OBJECTIF D'APPRENTISSAGE DE LA SESSION | | | | |
| DATE | | | | |
| Mes objectifs pour cette session | Lexique <input type="checkbox"/> Culture <input type="checkbox"/> Grammaire <input type="checkbox"/> Production écrite <input type="checkbox"/> Phonétique..... <input type="checkbox"/> Compréhension orale <input type="checkbox"/> Communication <input type="checkbox"/> Lecture <input type="checkbox"/> Autres: | | | |
| B) OBSERVATIONS AU COURS DE LA SESSION D'APPRENTISSAGE | | | | |
| Programmes d'apprentissage utilisés ou App | | | | |
| Ce que j'ai trouvé facile 😊 | | | | |
| Ce que j'ai trouvé difficile 😞 | | | | |
| C) PROCESSUS D'APPRENTISSAGE | | | | |
| Ma progression en relation avec mes objectifs | | | | |
| (++) | (+) | (0) | (-) | (--) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D) PERSPECTIVES ET OBJECTIFS DE LA PROCHAINE SESSION | | | | |
| Ce que je veux apprendre la prochaine fois/lors du prochain cours? | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Un autre pilier de l'apprentissage autonome est les nombreuses offres de matériel pour l'apprentissage des langues que l'on peut trouver sur Internet ou dans l'App Store. La figure 4 présente quelques exemples utiles où les apprenants peuvent trouver des ressources gratuites pour s'auto-évaluer et poursuivre leur apprentissage.

Cela peut s'avérer très utile pour les apprenants qui ne sont pas en mesure de participer régulièrement à des cours de langue ou qui ont un rythme d'apprentissage différent que la plupart de leurs camarades de classe. Bien que la majorité des sites Web et applications soient intuitifs à utiliser, l'enseignant doit soutenir les apprenants au début et indiquer que les apprenants doivent organiser leur apprentissage en fonction de leurs objectifs d'apprentissage, de leur niveau de langue et de leurs intérêts. Il est recommandé aux apprenants d'analyser leur processus d'apprentissage à l'aide d'un journal d'apprentissage

+ Savoir plus

Pour de plus amples informations sur le matériel d'apprentissage des langues et les TIC voir le chapitre 5 (4.2. Ressources TIC).

AUTO-ÉVALUATION

Dialang: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>

VHS: <https://vhseinstufungstest.de>

PODCASTS ET VIDÉOS

Deutsche Welle: <https://www.dw.com/de/media-center/podcasts/s-100976> (podcast)

Cornelsen Verlag: <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/medien/videos-zum-deutschlernen-auf-youtube> (vidéos sur YouTube)

SITES WEB D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

ProGram 2.0: <https://program.idf.uni-heidelberg.de> (niveau B2/C1)

Schubert Verlag: <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben> (tous niveaux)

JEUX ET APPLICATIONS POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Planet Schule: <https://www.planet-schule.de/wissenspool/deutsch-lernen-mit-mumbro-zinell/inhalt/lernspiel-online.html> (pour les enfants)

Goethe Institut: Ein rätselhafter Auftrag (app para el nivel B1/B2)

APPLICATIONS POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

7ling (apprentissage de la langue seconde par les migrants et les réfugiés avec informations interculturelles)
Ankommen (demande de réfugiés)

HelloTalk (application de tandem)

Figure 4. Apprentissage autonome avec les médias numériques



Activités

3. Lisez les scénarios suivants et décidez s'il s'agit de la première, de la seconde ou de la langue étrangère de l'apprenant :

Lorcan: a 13 ans et va à l'école en Irlande. Sa langue maternelle est l'anglais et apprend l'allemand à l'école. Plus tard, il veut étudier la traduction allemande à l'université.

L'allemand est pour lui: _____

Maryam: a 19 ans et a émigré de l'Irak vers l'Espagne. Elle a immédiatement commencé à travailler sans avoir reçu aucun enseignement de langue et sans maîtrise de l'espagnol. Cependant, après un certain temps, elle a commencé à communiquer en espagnol. Des années plus tard, elle décide d'aller à l'école d'espagnol.

L'espagnol est pour elle : _____

Anais: a une mère française et un père italien et vit en France. Elle a appris le français et l'italien depuis sa naissance. Depuis l'été, elle va au lycée à Paris où elle a commencé à apprendre l'anglais.

L'italien est pour elle: _____

L'anglais est pour elle: _____

4. Lisez les questions suivantes proposées par un enseignant pour encourager la réflexion sur le processus d'apprentissage et décidez si la stratégie est cognitive, métacognitive ou émotionnelle.

| QUESTIONS DE L'ENSEIGNANT | NIVEAU COGNITIF | NIVEAU METACOGNITIF | NIVEAU EMOTIONNEL |
|---|-----------------|---------------------|-------------------|
| LE TRAVAIL EN GROUPE VOUS AIDE-T-IL? | | | |
| APPRENEZ-VOUS UN NOUVEAU VOCABULAIRE LORSQUE VOUS PRESENTEZ VOS RESULTATS EN CLASSE ? | | | |
| QUELS PLATS IRLANDAIS CONNAISSEZ-VOUS? | | | |
| QUELS PLATS IRLANDAIS AIMERIEZ-VOUS GOUTER? | | | |
| AVEZ-VOUS APPRIS QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU SUR LES PLATS IRLANDAIS? | | | |

3 | Comment enseigner une langue étrangère

(voir portfolios et les exemples ci-dessus).

Cette partie vous donnera un aperçu de la manière d'enseigner une L2 (langue étrangère ou langue seconde). Nous analyserons les premières étapes, les principes didactiques pour faciliter le travail de l'enseignant et nous terminerons par un exemple pratique de la façon dont on peut planifier une leçon. Ce guide est axé, plus spécifiquement sur l'enseignement des migrants et des réfugiés et, par conséquent, le contenu peut différer de l'enseignement des langues étrangères dans les salles de classe, par exemple dans les écoles ou les instituts de langues. Toutefois, des références utiles à d'autres formes d'enseignement en classe seront données.

3.1. Les premières étapes

Avant de commencer à planifier vos leçons, il est très utile de prendre en considération des facteurs concernant vous-même, vos apprenants, le concept de votre classe ainsi que le matériel dont vous aurez besoin en classe.

Les facteurs les plus importants de cette phase de préparation peuvent être classés en quatre catégories (voir également la figure 5):

A) Mon rôle en tant qu'enseignant

Pensez à votre propre rôle d'enseignant. Combien de temps puis-je investir et comment puis-je aider mes apprenants? Est-ce que je veux aider mes apprenants individuellement ou dans le cadre de la classe? Qu'est-ce que je connais de ma L1? Ai-je besoin de beaucoup de matériel supplémentaire?

Il est important que vous vous rendiez compte que votre rôle d'enseignant n'est pas le même que celui d'un enseignant qui enseigne dans une école (de langue). Votre ressource la plus importante est votre motivation à aider et votre connaissance de la bonne façon d'utiliser correctement la langue. Cela ne signifie pas automatiquement que vous pouvez expliquer pourquoi vous l'utilisez de cette façon ou d'une autre. Essayez d'expliquer à vos apprenants que votre objectif principal est de les aider à communiquer en L2 afin que d'autres locuteurs de langue cible puissent les comprendre.

B) Le profil de l'apprenant

Réfléchissez au profil de vos apprenants. Ont-ils **déjà une connaissance** de la langue qu'ils souhaitent apprendre? Connaissent-ils l'**alphabet latin**? Ont-ils l'**habitude d'apprendre** ou non? Quels sont leurs besoins et leurs intérêts?

Il peut être utile de former des groupes plus homogènes en se basant sur les critères précédents et de proposer un enseignement ciblé avec des groupes plus petits s'il y a du



temps et de la place. Il est également possible de regrouper les apprenants qui se sentent proches ou qui ont des affinités parce que de cette manière ils peuvent se motiver ou même apprendre ensemble. Cela ne s'applique pas automatiquement aux amis et à la famille. La pression sociale et la honte peuvent interférer avec le processus d'apprentissage.

Des informations plus détaillées sur les profils linguistiques ont été analysés au chapitre 2. (voir Les besoins linguistiques des migrants et des réfugiés).

C) Concept de classe

Cela signifie que vous devez trouver une **salle** et un créneau convenable pour votre classe si cela n'a pas été donné à l'avance. En outre, le concept de classe devrait être fondé sur la **régularité** du groupe selon les paramètres suivants: s'agit-il d'un groupe stable qui (principalement) se réunit en classe, et qui peut suivre une certaine **progression d'apprentissage** (lente ou rapide selon le groupe). Cela signifie que vous pouvez construire sur les connaissances que vous avez acquises avec le groupe. Si ce n'est pas le cas, vous devez vous concentrer sur des blocs d'enseignement indépendants que les apprenants peuvent comprendre et suivre s'ils n'ont pas participé à vos sessions précédentes.

D) Matériel et manuel

Le matériel de base est inévitable dans l'enseignement des langues. Par conséquent, il faudrait prévoir un **support à écrire pour l'enseignant**, par exemple, un tableau et une craie ou un stylo et du papier et pour l'apprenant (cahier et stylo). Il est préférable pour l'apprenant d'avoir un cahier dans lequel il pourra écrire pour qu'il ait toutes ses notes au même endroit au lieu de pages et de documents (ce qui serait chaotique).

La prochaine étape importante est de décider **d'un manuel** pour la classe. Cela dépend du niveau des apprenants qui doit être défini selon le *CECRL*, de l'alphabétisation, de leurs habitudes d'apprentissage, etc. Chaque apprenant devrait avoir un manuel pour lui-même. De cette façon, il pourra écrire directement dans le manuel, ce qui pourrait nous donner par la suite des informations sur sa motivation et, en même temps, le fait d'avoir un manuel pour lui-même pourrait éventuellement augmenter sa motivation. Des informations plus détaillées sur le manuel à choisir pour votre groupe se trouvent dans le chapitre 5 (4.1. Manuels scolaires destinés à des migrants/réfugiés). Si vous n'avez pas de budget pour vos apprenants, vous pouvez envisager de parrainer ou d'utiliser gratuitement du matériel de bienvenue en ligne (par exemple, pour l'allemand, à l'adresse <http://www.integrations-mediathek.de/deutsch-unterrachten/>).



+ Saber más

COMMENT OBTENIR DU MATERIEL

Vous pouvez souvent trouver gratuitement du matériel en ligne pour l'enseignement des langues étrangères pour les réfugiés. Vous trouverez ici cinq exemples pour la langue allemande que vous pouvez utiliser et copier pour vos apprenants: <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/funf-kostenlose-willkommenshefte-fur-den-anfangsunterricht-mit-gefluchteten.html>

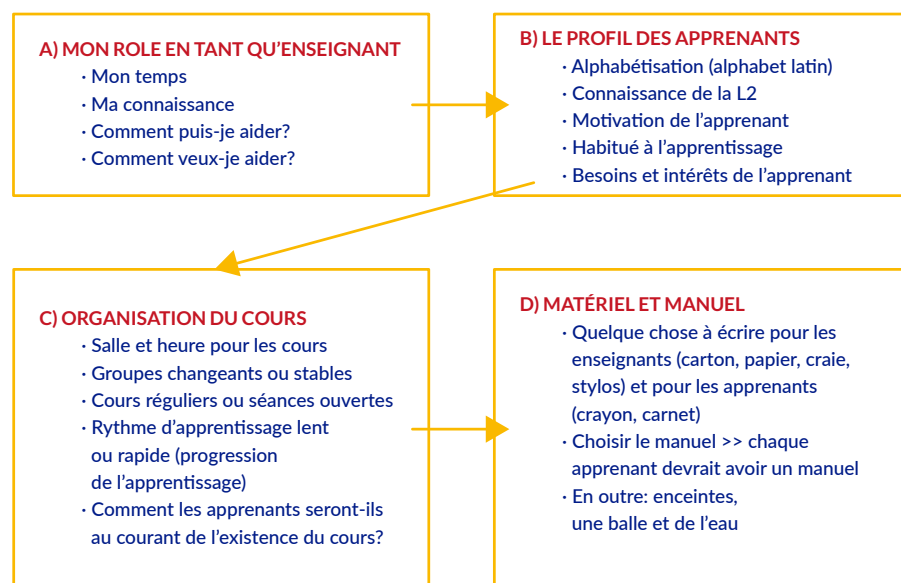


Figure 5. Facteurs qui doivent être pris en compte avant de commencer à enseigner.
Source : adapté par Gildner (2017).

Quelques idées utiles que vous pouvez apporter à votre cours:

LECTEUR CD OU ENCEINTES POUR VOTRE SMARTPHONE

- Pour lire des fichiers audios.
- Améliorer les compétences d'écoute de vos apprenants.

UNE BALLE OU QUELQUE CHOSE QUE VOUS POUVEZ LANCER

- Façon ludique de motiver vos apprenants à participer à la classe.
- Posez une question et lancez le ballon à un apprenant. Celui qui attrape le ballon peut répondre et ensuite passer le ballon à la personne suivante avec la question suivante.
- De cette façon, tout le monde doit faire attention parce qu'il peut être le suivant.

EAU OU AUTRE LIQUIDE

- Votre voix peut devenir sèche, surtout si vous n'êtes pas habitué à parler devant un groupe.

3.2. Commencer à enseigner

Maintenant, vous êtes prêt à commencer à enseigner et nous vous proposons d'analyser plus précisément quelques conseils et astuces utiles basés sur des principes didactiques-méthodologiques. Cette section se concentrera sur l'enseignement destinés aux migrants et aux réfugiés, qui constituent le principal groupe cible. Les enfants et les adolescents sont souvent scolarisés.

Si nous examinons l'histoire de la didactique des langues étrangères, nous pouvons toujours trouver de la littérature sur les méthodologies traditionnelles telles que la *méthode de traduction-grammaire*, qui était basée sur les cours de grec et de latin, dans laquelle les apprenants apprennent les règles grammaticales et appliquent ces règles en traduisant (principalement) des phrases de la langue source vers la langue cible. D'autres approches stipulent

que la majorité des méthodologies traditionnelles se focalisent plutôt sur certains objectifs et pas sur d'autres et, de ce fait, elles ne sont pas adaptées à l'enseignement moderne des langues étrangères. Par conséquent, (la majorité) de la littérature spécialisée et un très grand nombre d'établissements d'apprentissage des langues recommandent aux enseignants d'utiliser des principes méthodologiques variés en classe de langue. Si vous êtes intéressé par les différentes méthodes traditionnelles et modernes de l'enseignement des langues étrangères, vous pouvez rechercher des informations en consultant des références bibliographiques telles que Johnson (2018) ou Edmondson et House (2011).

Dans la figure 6, vous pouvez voir une sélection des principes didactiques-méthodologiques les plus importants et les plus utiles pour accompagner l'enseignant et guider l'enseignement et l'apprentissage. Nous les examinerons de plus près, sans prendre en considération la dimension interculturelle, car vous trouverez des informations détaillées à ce sujet dans le chapitre 3.

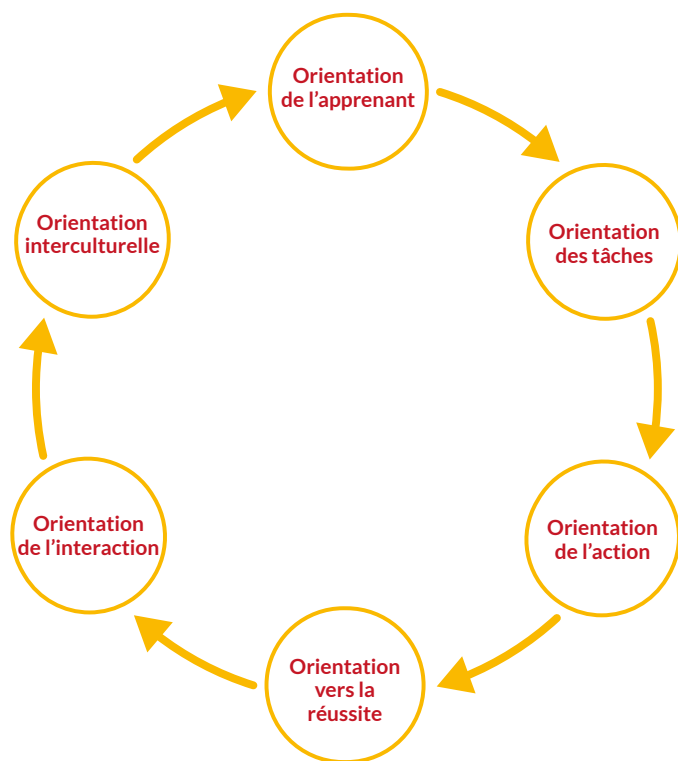


Figure 6. Sélection de principes didactiques-méthodologiques fondés sur Funk et al. (2014).

L'orientation des apprenants tient compte de leur individualité, c'est-à-dire de leurs intérêts et de leurs besoins. Dans le cas des réfugiés et des migrants, il semblerait très important de se concentrer sur des situations quotidiennes telles que se rendre à la boulangerie ou acheter un billet de train. De plus, s'adresser auprès des autorités semble être difficile pour le groupe cible. Par conséquent, il peut être utile de remplir des formulaires avec eux et de les aider avec le vocabulaire difficile et complexe de l'administration (exemple,

le vocabulaire spécifique utilisé par les autorités). Gardez à l'esprit que vous devez également motiver vos apprenants avec des tâches et des pratiques variées. **L'activation de l'apprenant** est très liée à l'orientation de l'apprenant. Ce principe est crucial pour que vos apprenants soient actifs en classe. Cela signifie que les apprenants doivent se sentir libres de poser des questions, de travailler en couple ou en groupe pour échanger des idées. Bien sûr, l'enseignant parle plus que l'apprenant quand quelque chose doit être expliqué, mais vous pouvez travailler davantage sur la communication orale des apprenants en leur demandant de parler de leurs intérêts.

Il est important de tenir compte des besoins et des intérêts personnels de vos apprenants!

Pour comprendre l'**orientation des tâches**, vous devez faire la différence entre la pratique et les tâches. **Les tâches** sont des activités linguistiques dans lesquelles les apprenants utilisent la langue cible. Ils sont authentiques et fonctionnent comme des modèles de situations réelles, telles que:

- demander des informations;
- raconter une histoire d'événements intéressants.

Les **activités à visée pratique** servent à développer les composantes linguistiques de l'apprenant, telles que le vocabulaire, la grammaire, la phonétique ou les 4 compétences langagières (écouter, lire, comprendre, parler). Ils préparent les apprenants à agir dans la langue étrangère. L'orientation des tâches signifie que les phases de votre leçon devraient mener à une tâche de communication sans laisser de côté les activités de reproduction et de production qui sont également utiles.

C'est ce qu'on peut voir à la figure 7. Si l'on regarde les trois phases différentes d'une leçon, il est utile de commencer par la phase 1: introduire un contenu pertinent et surtout nouveau pour l'apprenant (par exemple grammaire ou vocabulaire). Au cours de la phase 2, les apprenants réalisent des pratiques reproductives ou partiellement productives dans lesquelles ils pratiquent et répètent le nouveau contenu introduit. La phase 3 est l'application du matériel appris et, par conséquent, une tâche de communication est recommandée pour préparer les apprenants à une communication authentique dans la langue étrangère. La séquence de la pratique et des devoirs peut varier en fonction de l'apprenant et des objectifs d'apprentissage fixés. La figure 8 montre une séquence possible avec des exemples d'un manuel (Vocabulaire de l'alimentation pour les apprenants A1).

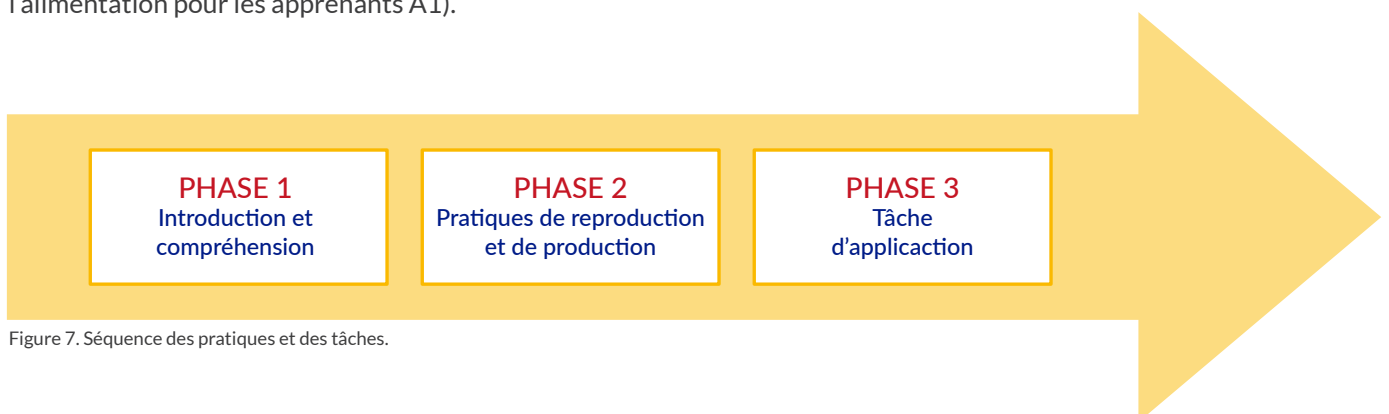


Figure 7. Séquence des pratiques et des tâches.

PHASE 1

A1. Lisez-les et comparez-les.

SAUCISSES PAIN EAU THÉ BEURRE FROMAGE CHOCOLAT
 GÂTEAU FRUITS VIANDE LÉGUMES LAIT JUS RIZ



A. LÉGUMES



B. _____



C. _____

PHASE 2

A2. Regroupez maintenant les mots de l'exercice précédent selon la catégorie correspondante.

| DENRÉES ALIMENTAIRES | BOISSON |
|----------------------|---------|
| | EAU |
| | |
| | |

PHASE 3

A3. "Qu'est-ce que tu aimes?" J'aime...



a) J'aime le chocolat.

b) Et moi les légumes.

Figure 8. Exemples des trois phases du manuel allemand *Erste Schritte plus Neu – Einstiegskurs*

Idéalement, une séquence où on combine la pratique et les tâches va de l'apprentissage non communicatif à l'apprentissage basé sur des tâches authentiques. Les activités proposées incluent des pratiques fermées et des pratiques plus ouvertes, des activités faciles (contrôlées) et des plus difficiles (non contrôlées/libres), des exercices de reproduction et des activités communicatives (voir figure 9).

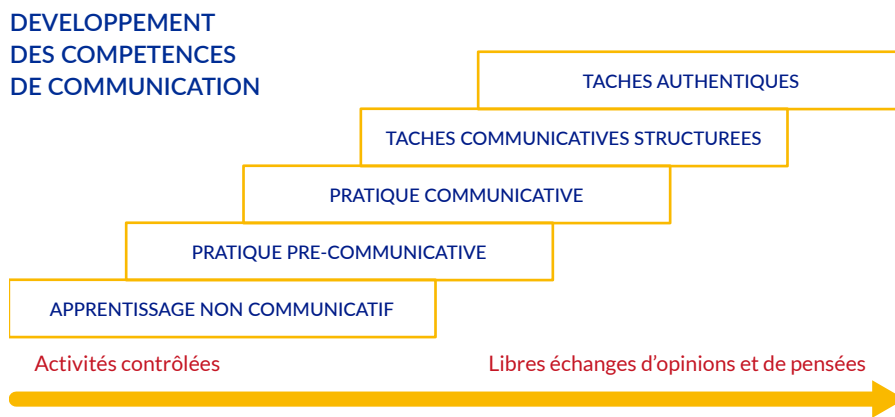


Figure 9. Cinq étapes vers une communication réaliste en classe. Source: Adapté de Littlewood (2007).

Un autre principe dans la classe de langue est l'**orientation vers l'action**. Cette étape de simulation effectuée dans la classe de langue prépare l'apprenant à agir en parlant une langue étrangère. L'objectif principal de l'enseignement est l'aptitude à la communication, qui peut être réalisée au moyen de stimuli oraux authentiques et d'un matériel authentique, plutôt que de pratiques (uniquement des manuels) ou de situations qui n'ont rien à voir avec leur situation de vie. L'utilisation correcte de la grammaire n'est pas nécessairement l'objectif principal dans un contexte où des compétences de communication sont requises. Dans ce contexte, les dispositifs expressifs non verbaux et paraverbaux jouent également un rôle important, comme le marquage prosodique, les expressions faciales et les gestes.

Les stages et les activités à visée pratique sont effectués régulièrement en dehors de la classe et doivent être corrigés afin que tous les apprenants de la classe comprennent les bonnes réponses. Cependant, nous devons essayer de souligner le succès des apprenants plutôt que les «erreurs» ou les écarts par rapport à la langue cible. Il est important de corriger l'apprenant de façon régulée et bienveillante et en même temps de souligner ce qu'il a déjà pu réaliser: c'est ce qu'on appelle l'**orientation vers le succès**. Essayez d'être patient et félicitez vos apprenants pour les moments de réussite. Donnez aux apprenants le temps de prendre des notes et de prendre des pauses. Apprendre demande beaucoup de temps et les moments de pauses aident les apprenants à apprendre inconsciemment.

Soyez patient et montrez aux apprenants combien ils ont appris jusqu'à présent

Selon l'**orientation de l'interaction**, les pratiques et les tâches devraient encourager les apprenants à interagir, à coopérer et à communiquer entre eux. Par conséquent, l'enseignant peut choisir de laisser les apprenants travailler en binômes, en groupes ou en jeux de rôle. De cette façon, les apprenants sont encouragés à agir dans la langue étrangère, par exemple en effectuant un entretien avec le partenaire ou en convaincant le groupe de leur propre opinion. Les jeux de rôle sont utiles pour simuler des situations quotidiennes telles que commander un plat dans le restaurant. L'**organisation** de la classe devrait varier pour créer une ambiance dans laquelle les apprenants peuvent

interagir avec différents pairs et groupes (de conversation). Il est également recommandé d'avoir une disposition de tables en U (au lieu d'une organisation à rangées frontales) parce que le groupe peut ainsi voir l'enseignant et aussi parce que cette disposition permet plus facilement la communication et l'interaction (voir figure 10).

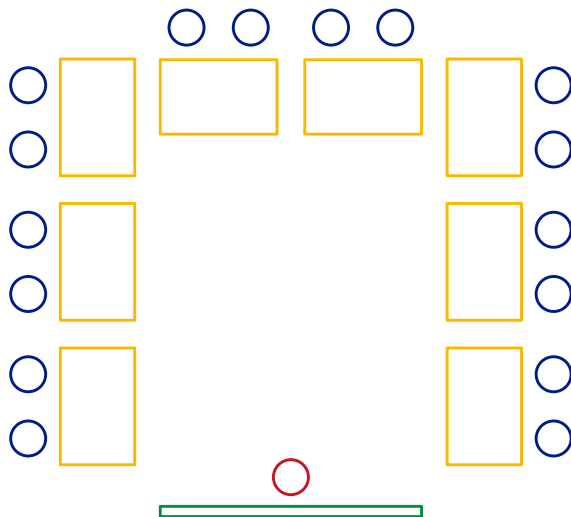


Figure 10. Disposition des sièges en forme de U. Source: Fischer *et al.* (s.f.).

3.3. Planifier une leçon

Lorsque vous commencez à planifier vos cours, vous devez tenir compte de l'importance des objectifs d'**apprentissage** spécifiques de chaque leçon. Cela vous aidera à structurer votre enseignement. Vous devriez vous demander: qu'est-ce que mes apprenants devraient savoir ou être capables de faire après ce cours ? Cette question est étroitement liée aux compétences linguistiques: connaissances déclaratives, compétences procédurales et caractéristiques (voir section 2.3).

Il existe trois catégories d'objectifs d'apprentissage:

1) **Connaissances**: les apprenants **savent** quelque chose. Par exemple, les apprenants connaissent le vocabulaire de la nourriture et des boissons et des phrases utiles pour commander quelque chose.

Connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe, de l'intonation ou des connaissances culturelles.

2) **Compétences**: les apprenants **sont capables de** faire quelque chose. Par exemple, les apprenants peuvent commander un plat ou un verre.

Compétences communicatives pour les conversations, pour lire ou écrire un texte.

3) **Caractéristiques/avis**: L'apprenant **veut** dire ou réfléchir sur quelque chose. Exemple: les apprenants expriment la politesse dans une conversation avec le serveur.

L'opinion, la motivation, les valeurs et les normes de l'apprenant.

Pendant le cours, l'apprenant doit atteindre certains objectifs d'apprentissage. Cela signifie qu'il améliore ses connaissances, ses compétences et sa capacité de réflexion.

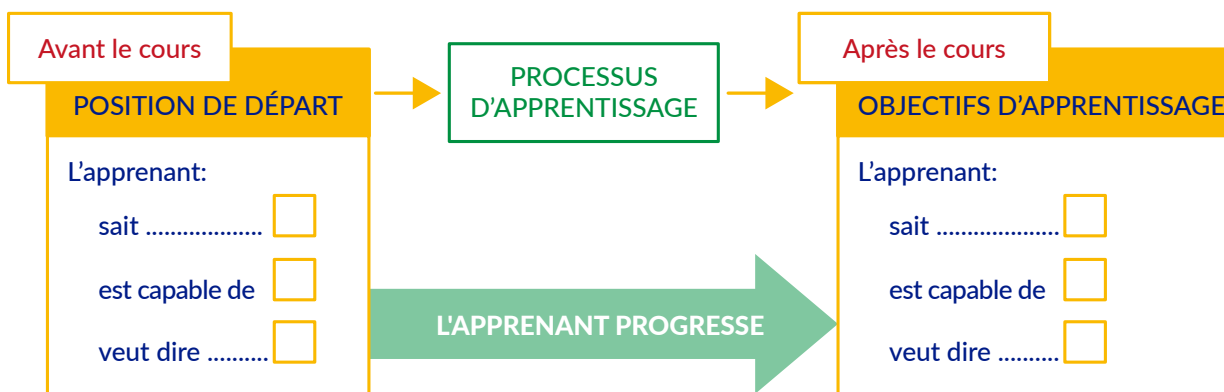


Figure 11. Objectifs d'apprentissage avant et après la classe selon Bimmel *et al.* (2013: 43)

Au début, vous travaillerez probablement avec un manuel que vous aurez choisi pour le groupe cible. De plus, il est conseillé de structurer votre leçon en trois phases afin de favoriser le meilleur processus d'apprentissage possible:

- 1) Phase d'introduction/Motivation
- 2) Phase d'établissement
- 3) Phase de consolidation/Application

Pour donner quelques idées sur les activités d'enseignement et d'apprentissage qui pourraient être menées à chaque étape, nous proposons une vue d'ensemble dans le tableau 5.

| PHASE | ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE/OBJECTIF |
|---------------|--|
| INTRODUCTION | <ul style="list-style-type: none"> · Motivation · Intérêts de capture · Activation des connaissances antérieures à l'aide de cartes mentales/associogrammes/programmes visuels · Explication de l'objectif (d'apprentissage) de la leçon |
| ÉTABLISSEMENT | <p>Établir des connaissances et des compétences sur la forme et la signification de la langue étrangère/seconde (vocabulaire, phonétique, grammaire, intonation, culture)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Présentation du matériel (audio, texte, vidéo) · Systématisation : élaboration de la régularité (ordre des mots, conjugaison, etc.) · Sémantisation : élaboration d'une signification du mot ou du sens et fonction des phénomènes grammaticaux (par exemple, la signification de la voix passive) · Explication de l'enseignant · Pratique (re)productive · Clarifier les questions · Présenter les résultats |
| CONSOLIDATION | <ul style="list-style-type: none"> · Transfert (tâches de communication) · Réflexion · Résumé · Expliquer les devoirs |

Tableau 5. Trois phases et activités correspondantes selon Ende *et al.* (2013: 103).

L'exemple suivant d'une leçon illustrera les phases, les activités et les objectifs d'apprentissage.

| PHASE | ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE AVEC DESCRIPTION | OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE | |
|---------------|---|---|--|
| INTRODUCTION | <p>Activation des connaissances antérieures: L'enseignant montre les images et écrit sur le tableau «Que faites-vous pour être en bonne santé ?» Les apprenants doivent répondre et l'enseignant écrit les réponses et les idées sur le tableau.</p> | <p>Les apprenants peuvent activer le vocabulaire lié à la «santé» à l'aide de l'image et peuvent nommer leurs idées et expériences en relation avec le sujet.</p> |  |
| ÉTABLISSEMENT | <p>Présentation du matériel: Les apprenants reçoivent un texte sur « Comment améliorer votre système immunitaire » et doivent le lire une fois et comprendre le sujet principal.</p> | <p>Les apprenants peuvent comprendre le thème principal du texte.</p> | <p>En automne et en hiver, les rhumes sont fréquents. Que pouvez-vous faire pour les éviter ? Portez des vêtements adaptés à la pluie et au froid. Faites du sport, faites une promenade ou courez, car cela favorise votre système immunitaire, et buvez des boissons chaudes. Portez de bonnes chaussures et faites attention aux changements soudains de température.</p> |
| | <p>Sémantisation: Les apprenants relisent le texte et recueillent les conseils de santé qui y sont mentionnés.</p> | <p>Les apprenants peuvent comprendre le vocabulaire des conseils de santé.</p> | <p>1. Lisez à nouveau le texte et montrez quels conseils on vous donne pour éviter le froid: a) S'habiller b)</p> |
| | <p>Systématisation: Les apprenants observent les conseils de santé et comparent la position du verbe avec une phrase déclarative.</p> | <p>Les apprenants peuvent voir les différentes positions du verbe dans la phrase déclarative et dans une phrase impérative.</p> | <p>2. Dans quelle position se trouve le verbe? Est-ce que la place dépend du caractère de la phrase? assertive (a) ou impérative (b) a) Vous buvez du thé b) Bois du thé</p> |
| | <p>Pratique de la reproduction: Les apprenants trouvent plus de formes de demande dans le texte et les ajoutent à un tableau donné sous la forme d'infinitif et d'impératif.</p> | <p>Les apprenants peuvent trouver des exemples de requêtes dans le texte et trouver l'infinitif correspondant.</p> | <p>3. Trouvez les impératifs du texte: INFINITIF IMPÉRATIF PortezFaire Courez</p> |
| CONSOLIDATION | <p>Transfert Les apprenants (il est également possible: en binôme ou en groupe) écrivent a) un problème de santé et b) les conseils correspondants sur des cartes séparées, comme: a) «Ma gorge fait mal» et b) «Boire une boisson chaude». Après cela, les autres couples/groupes doivent trouver les cartes correspondantes dans la salle de classe.</p> | <p>Les apprenants peuvent noter les problèmes sous forme de phrases déclaratives et les conseils avec un impératif et les faire correspondre.</p> | <p>4. Pensez aux problèmes et aux conseils ou solutions possibles: - J'AI MAL AU VENTRE: Prendre une perfusion - J'AI MAL À LA TÊTE: Prenez un cachet Allongez-vous un moment dans le lit</p> |

Activités

5. Lisez les objectifs d'apprentissage suivants et décidez s'ils correspondent aux connaissances déclaratives, aux compétences procédurales ou aux opinions personnelles.

- L'apprenant connaît les règles de lettres capitales.
- L'apprenant peut présenter une personne familière.
- L'apprenant peut produire correctement l'intonation des questions.
- L'apprenant peut réfléchir de manière critique son propre apprentissage de la langue.
- L'apprenant sait où trouver des informations sur la recherche d'un emploi.
- L'apprenant est ouvert aux nouvelles idées de personnes de différentes cultures.

6. Écrivez vos propres objectifs d'apprentissage pour une leçon que vous souhaitez planifier:

Dans cette phase, je veux que mes apprenants...

sachent _____

soient capables de _____

réfléchissent _____

7. Lisez la description.

Quelles sont les activités d'enseignement et d'apprentissage correspondantes et dans quelles phases devraient-elles être mises en œuvre?

| DESCRIPTION | ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE | PHASE |
|--|---|-------|
| L'enseignant dessine sur le tableau un tableau avec trois colonnes: position du mot 1, 2 et 3. Les apprenants répondent aux questions avec oui/non pour voir la position du verbe et l'ordre correct des mots. | | |
| Les apprenants connaissent les règles syntaxiques d'une phrase simple. Ils reçoivent des cartes avec un mot écrit dessus. Ils doivent construire une phrase correcte en les plaçant dans le bon ordre. | | |
| L'enseignant crée une carte mentale en écrivant «au restaurant» au milieu du tableau. Les apprenants doivent ajouter le vocabulaire et les expressions auxquels ils peuvent penser pour activer leurs connaissances antérieures. | | |
| Les apprenants simulent une situation qui se passe dans le cabinet du médecin. L'un des apprenants est le patient qui veut un rendez-vous et l'autre est le réceptionniste. | | |

4 | Remarque finale

En conclusion, nous voudrions souligner les points essentiels qu'un enseignant de migrants et de réfugiés doit garder à l'esprit. Ils sont valables pour les deux classes avec enfants et adultes. Les aspects les plus importants sont également énumérés dans un guide didactique sous le lien: https://www.integrations-mediathek.de/wpcontent/uploads/2016/05/Hueber_Erste_Hilfe_Deutsch_10_Praxistipps.pdf.

- Créez une atmosphère d'apprentissage positive.
- Placez l'apprenant au centre des activités.
- Encouragez l'apprenant à participer activement.
- Mettez en œuvre des méthodes variées, en utilisant différentes modalités.
- Procédez à un rythme approprié avec des étapes transparentes.
- Soyez patient et soulignez le succès de l'apprentissage.
- Construisez des ponts entre la classe et les expériences de la vie quotidienne.



CHAPITRE 5

Analyse du matériel didactique: tic et enseignement des langues pour les migrants



1. RELATION ENTRE LE CONTEXTE ET LE CHOIX DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE: LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

2. DÉFINITION DES CRITÈRES D'ANALYSE

3. TYPOLOGIE DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

4. ANALYSE ET ÉTUDES DE CAS

4.1. Manuels pour les migrants

4.1.1. Manuels

4.1.2. Autres documents imprimés

4.2. Ressources TICE

4.2.1. Cours de langues en ligne pour les migrants

4.2.2. Ressources en ligne

4.3. Matériel didactique élaboré par les enseignants

1 | Relation entre le contexte et le choix du matériel pédagogique: le point de vue des enseignants

Comme il a été largement discuté dans les chapitres précédents, la question de la compétence linguistique en tant qu'outil d'intégration a été extrêmement pertinente dans le débat sur la migration. Les chapitres précédents nous ont permis de contextualiser cette question de points de vue différents, y compris les profils d'étudiants défavorisés et le type de formation demandé aux enseignants de L2. Ce chapitre vise à mettre l'accent sur le choix de supports d'enseignements. Nous discuterons de la manière dont les ressources sur papier et numériques ont été utilisées pour enseigner les langues de l'UE en tant que deuxième langue aux migrants en fonction de la typologie et du contexte des cours.

Bien que de nombreux **manuels scolaires** ciblant ouvertement les apprenants migrants aient été publiés ces dernières années et qu'un grand nombre de maisons d'édition déjà actives dans le secteur de l'enseignement des langues publient de nouveaux produits conçus pour les étudiants appartenant à des groupes défavorisés, il serait restrictif de se limiter, dans ce contexte, à l'analyse uniquement du matériel publié. En effet, pour aborder de manière exhaustive la question du choix du **matériel didactique** dans un contexte complexe et multiforme tel que l'enseignement de la langue seconde aux migrants, il est nécessaire de prendre en compte l'inégalité des moyens et des objectifs typiques de ce contexte. Il est d'une importance cruciale de ne pas oublier comment ces ressources visent à répondre à des besoins spécifiques provenant d'une catégorie très particulière d'apprenants.

Alors que d'autres environnements didactiques sont alignés sur des programmes et des méthodologies définis, souvent fournis par le gouvernement ou d'autres institutions officielles telles que les organismes de certification, l'enseignement pour les apprenants migrants est parfois confié à des organisations indépendantes opérant à la fois à petite et grande échelle pour dispenser des cours et d'autres services linguistiques. Ces organisations, y compris les associations et les entreprises du secteur privé, s'associent à la fois à des initiatives étatiques et à des propositions à but lucratif.

Cette variété d'offres et d'opportunités reflète l'énorme diversité des apprenants cibles, venus de différentes régions du monde, avec des niveaux de scolarité différents (également dans leur langue maternelle), qui maîtrisent parfois une ou plusieurs langues de l'UE (mais pas nécessairement celles qu'ils apprennent), et qui sont parfois des locuteurs natifs de langues extrêmement différentes de celles qu'ils sont censés apprendre. Dans une combinaison aussi complexe d'expériences et d'éventuels obstacles, l'enseignant est souvent tenu



d'adapter le cours de langue à toutes les difficultés croissantes des élèves, en modifiant et en actualisant l'offre éducative en accordant une attention particulière aux options personnalisées pour des parties de la classe ou même des solutions individuelles pour les apprenants ayant des besoins particuliers. L'enseignant doit être prêt à identifier les activités les plus intéressantes et les plus bénéfiques, en étant sûr de garder une forte motivation tout en fournissant aux apprenants un outil tangible pour soutenir leur besoin d'intégration.

C'est pourquoi l'**enseignant** est le point de départ de notre enquête. En tant qu'agent principal du choix et de l'utilisation du matériel didactique, l'enseignant n'est pas seulement celui qui utilise les ressources didactiques telles qu'elles sont fournies, mais aussi la figure professionnelle responsable du choix et de l'évaluation de ces matériels. Ce processus consiste souvent à apporter des changements et à créer du matériel tout neuf, entièrement basé sur les besoins particuliers de chacun de leurs groupes. Pour nous, les professeurs de langue seconde peuvent être des alliés précieux et des destinataires privilégiés : la collecte et la comparaison de leurs expériences nous permettent d'avoir des commentaires tangibles sur les ressources utilisées sur tout le territoire et sur la façon dont elles sont évaluées par les personnes qui les utilisent quotidiennement.

Rédiger ces pages en pensant à eux peut nous aider à nous concentrer sur les facteurs en jeu les plus importants lors du choix du bon manuel ou des ressources TICE. C'est pourquoi, lors de l'analyse des outils didactiques les plus courants et les plus influents, nous avons décidé d'adopter le point de vue des enseignants, en essayant de mettre en évidence le type d'attente que l'on peut avoir à partir de la présentation des livres et le type de besoins que chaque matériel didactique peut satisfaire, en accordant une attention particulière à l'effort demandé aux enseignants et aux acteurs pour promouvoir une utilisation profitable pour chacun d'entre eux.



2 | Définition des critères d'analyse

L'analyse et la comparaison des outils didactiques peuvent s'avérer une tâche difficile, surtout lorsque ceux-ci sont de nature différente et peuvent être utilisés à des fins diverses, avec ou sans médiation de l'enseignant. Alors que différentes grilles d'évaluation des manuels imprimés ont été développées au fil du temps, il est encore difficile de déterminer des critères valides pour discuter du matériel TICE et des activités innovantes, en particulier lorsqu'il s'agit de prendre en compte des aspects émergents liés au niveau de **culture numérique** des élèves ou à la disponibilité et à la qualité des appareils requis, ainsi que tout autre type de besoin particulier lié à la nouveauté et à l'imprévisibilité de ces ressources.

En ce qui concerne les méthodes d'analyse des manuels scolaires et des cours de langue imprimés, différents modèles d'évaluation et de comparaison ont été proposés dans diverses contributions. Alors que les critères adoptés dans *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei Manuali di lingua: Il caso dell'italiano L2/LS* (huit critères d'analyse de la dimension (inter)culturelle des manuels linguistiques: le cas de l'italien L2/LS) visent principalement à évaluer l'approche interculturelle, y compris un ensemble de réflexions sur les représentations des différents groupes culturels associés aux locuteurs de la langue cible, dans *Analizzarei Manuali per l'insegnamento delle lingue strumenti per un glottodidattica applicata dans le Linguadue italien* (Analyse des outils des manuels d'enseignement des langues pour la glossodidactique appliquée en italien L2) il est proposé d'évaluer les manuels sur la base d'une série de critères attribuables à cinq macro-catégories consacrées respectivement: 1) aux apprenants cibles et à la structure du manuel, 2) à l'organisation du volume, 3) aux caractéristiques d'entrée, 4) aux aspects graphiques et 5) aux références théoriques et culturelles. Ce type d'analyse permet aux auteurs de définir certains aspects fondamentaux souvent cités par les enseignants et les acteurs spécialisés comme essentiels dans le choix des outils à utiliser.



PUBLIC CIBLE ET STRUCTURE DU MANUEL

- Informations générales sur le livre
- Profil des apprenants (âge, langue maternelle, contexte d'apprentissage)

ORGANISATION DU LIVRE

- Le livre fait partie d'un ensemble ou constitue un livre indépendant
- Informations sur la division interne du livre et présence de sections spéciales
- Informations sur la structure des unités
- Progression des unités
- Espace dédié à la grammaire

CARACTÉRISTIQUES DE LA LANGUE ENSEIGNÉE

- Diversité sociolinguistique
- Langue authentique
- Approche pédagogique des consignes

ASPECTS VISUELS

- Harmonie et adéquation
- Fonction des illustrations
- Densité des pages

RÉFÉRENCES THÉORIQUES ET CULTURELLES

- Référence aux méthodes didactiques utilisées
- Représentations culturelles et présence de stéréotypes

Activités

1. Choisissez un manuel de L2. Lisez l'introduction et analysez le manuel en utilisant les paramètres ci-dessous.

S'adresse-t-il à un groupe spécifique d'étudiants?

Comment est-il organisé?

La langue cible est-elle présentée de manière claire?

Comment les aspects culturels sont-ils présentés?

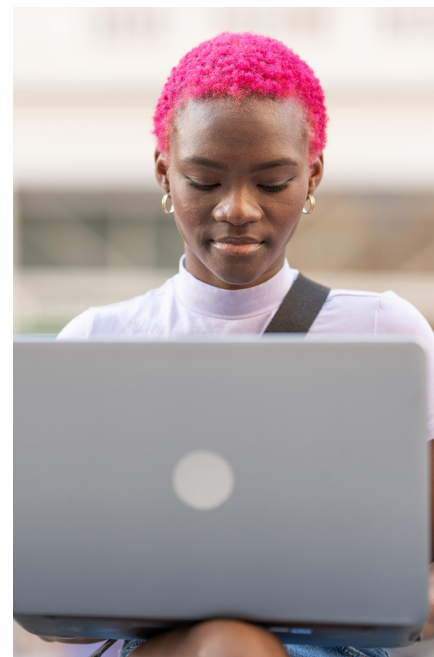
3 | Typologie du matériel didactique

La comparaison entre les expériences décrites par les acteurs de terrain et les nombreux rapports publiés par différentes institutions au cours des dernières années nous permet de présenter un scénario assez clair.

Certains traits communs peuvent être trouvés dans une tendance généralisée à refuser une approche unique et à souligner comment le choix est souvent déterminé sur une base pragmatique. L'absence d'homogénéité et de diversité parmi les élèves est toujours le point de départ de toute déclaration liée au choix du matériel didactique. Cette diversité reflète un besoin important de trouver des ressources souples qui puissent être combinées. Bien sûr, certaines questions peuvent être regroupées en sujets clés, car leur incidence généralisée nous permet de considérer leur apparition comme particulièrement pertinente.

Parmi celles-ci, le premier point crucial est la volonté de garantir la gratuité des outils aux apprenants sans demander une contribution économique personnelle de personnes souvent en difficulté financière. Cette exigence peut être couverte par le prêt ou l'offre de manuels et d'autres documents (si l'association possède un nombre suffisant d'exemplaires ou peut les acheter) ou par l'utilisation de photocopies et de matériel élaboré par les enseignants. Alors que le premier cas conduit souvent à l'utilisation permanente d'un livre principal au fil du temps, la seconde approche permet différentes possibilités, y compris une utilisation importante de matériel mixte provenant de ressources variées. Les deux pratiques ont des avantages et des limites, comme nous le verrons dans la suite, mais il est crucial de ne pas négliger la raison pragmatique dont elles sont issues. Il faut rappeler que si l'enseignant doit utiliser des photocopies, il devra vérifier les règles concernant les droits d'auteurs et s'il peut se servir de ce type de matériel.

Une autre question importante est la possibilité d'avoir accès aux **ressources numériques** et le niveau requis de **culture numérique** pour les enseignants et les apprenants. Pour juger si une ressource peut être un soutien ou un obstacle à l'apprentissage, il faut la passer au crible avec une évaluation détaillée de ses performances lorsqu'elle est manipulée par des acteurs non formés ou mal équipés. Pour cette raison, parfois, le matériel numérique n'est ni envisageable ni accepté sans critique, étant une innovation inintelligible. Il en va de même pour de nombreuses autres propositions telles que des activités à l'extérieur de la classe ou des jeux didactiques, souvent mis en œuvre comme un simple outil pour accroître la motivation des étudiants. Si encourager ces pratiques peut être un moyen incisif d'innovation et de mise en œuvre des méthodes qui se sont avérées efficaces, il importe de garder à l'esprit que le matériel correspondant en est souvent à un stade précoce de développement et n'est pas diffusé de manière homogène, même au sein d'une même institution.



En plus de tout ce matériel conçu pour être utilisé avec la médiation de l'enseignant, il existe une partie plus petite mais non négligeable de ressources conçues pour être utilisées par les apprenants en autonomie, qui sont très pertinentes. Ces ressources comprennent des applications pour apprendre une langue, des exercices à faire à la maison, des services de streaming et bien d'autres.



Activités

2. Choisissez jusqu'à trois caractéristiques pour décrire les exigences essentielles que vous recherchez dans une bonne ressource didactique en fonction des contextes qui suivent.

GRATUIT

BAS PRIX

AVEC BEAUCOUP D'IMAGES

POUR PLUSIEURS NIVEAUX

BASÉE SUR L'UTILISATION DU SMARTPHONE

FACILE À UTILISER DE MANIÈRE AUTONOME

DISPONIBLE SANS CONNEXION INTERNET

CENTRÉE SUR LE LEXIQUE

CENTRÉE SUR UN THÈME SPÉCIFIQUE

CENTRÉE SUR LA LANGUE PARLÉE

CENTRÉE SUR LA CULTURE

CONTEXTES:

1. Cours en libre accès organisés par la bibliothèque locale: réunions hebdomadaires offertes par une institution locale pour promouvoir la socialisation et l'apprentissage des langues par le biais de séances de conversation gratuites et de séances de questions-réponses avec des bénévoles natifs.

2. Programme extrascolaire: deux cours d'une heure par semaine dispensés par une école primaire pour les élèves allophones.

3. Cours de langue organisés par un centre d'accueil: trois leçons hebdomadaires destinées aux migrants nouvellement arrivés.

4. Formation linguistique dans des cours de formation professionnelle : cours mensuels organisés par une institution locale dans le but d'enseigner le vocabulaire technique nécessaire à l'exercice d'un emploi particulier.

4 | Analyse et études de cas

Pour mieux présenter la grande variété de matériels qui vient d'être mentionnée, les paragraphes qui suivent présenteront quelques exemples, à partir de la typologie la plus habituelle (voir les manuels imprimés), ainsi qu'à partir d'autres ressources, imprimées, telles que des cahiers d'activités ou des tests blancs. La section se termine par une vue d'ensemble des nouvelles ressources, y compris le matériel TICE et les activités élaborées par les enseignants.

4.1. Manuels pour les migrants

4.1.1. Manuels

Le choix des **manuels scolaires** pour l'enseignement de l'italien comme L2 qui sont disponibles actuellement sur le marché est très riche, avec plusieurs propositions de la part des maisons d'édition du secteur. Parmi ceux-ci, un nombre plus petit mais non négligeable de manuels scolaires fait référence aux apprenants issus de milieux migratoires. La distinction entre les livres explicitement destinés aux migrants et les livres génériques présentés comme destinés à des apprenants «étrangers» ne semble pas être particulièrement pertinente dans le choix des manuels à adopter, étant donné que tant les manuels génériques que les manuels qui se destinent aux migrants figurent parmi les manuels les plus utilisés dans le contexte en question. Cependant, nous soulignons l'importance de certains manuels conçus par des organisations et associations travaillant dans ce secteur, tels que les volumes de la collection *Ataya*, un projet de la coopérative Ruah, et le manuel préparé par les fondateurs des écoles italiennes Penny Wirton, *Italiani anche noi (Nous sommes également italiens)*. D'autres titres, les plus populaires parmi les enseignants, sont, sans aucun doute, les livres de la série *Facile Facile*, les manuels *Piano Piano* et ceux de la série *Italiano di base*.

Avant de passer à l'évaluation de ces manuels, en utilisant certains des paramètres mentionnés ci-dessus et en considérant les réponses qu'ils apportent aux problèmes les plus fréquents dans le contexte en question, il convient de faire un bref aperçu des objectifs avec lesquels ces manuels apparaissent sur le marché, en comparant les présentations et les introductions directement issues des auteurs et des éditeurs de certains des titres les plus représentatifs et en tenant compte des programmes éducatifs spécifiques.

Italiano di Base est présenté comme «un cours de langue italienne destiné à accompagner les apprenants migrants tout au long du processus d'intégration linguistique et culturelle prévu par la législation en vigueur». Il s'adresse aux apprenants ayant un niveau pré-A1 ou A1 et qui souhaitent atteindre les niveaux A1 ou A2, comme décrit dans le *Cadre européen commun de référence*



pour les langues (CECRL). Par conséquent, déjà dans la présentation du volume, il est clair que les apprenants cible sont les migrants et que l'objectif d'intégration est évident. Une telle vocation spécifique permet aux auteurs du manuel de se concentrer sur le besoin des apprenants afin d'utiliser la langue cible comme outil, quel que soit leur niveau linguistique. En fait, comme indiqué dans le produit éditorial, «c'est précisément à partir de l'expérience quotidienne en classe que le besoin est apparu de construire le cours de manière binaire, où les mêmes sujets sont présentés en parallèle sur deux niveaux, pré-A1/A1 (pour les débutants absolus) et A1/A2 (pour les élèves de niveau élémentaire). Cela nous permet de répondre de manière plus appropriée aux problèmes récurrents dans les classes de migrants adultes».

Cette structure binaire consisterait à faire en sorte que certains thèmes clés du processus d'intégration (tels que ceux liés à la santé et à l'accès aux services de santé) ne soient pas réservés aux cours destinés à des niveaux plus avancés, comme c'est souvent le cas en raison des structures linguistiques complexes qui conduisent souvent à une introduction, mais qui sont plutôt présentées – du moins au niveau lexical – dès les premiers modules pour être approfondis ultérieurement.

6 PARLER

Entretien avec un camarade de classe: vous pouvez utiliser les questions suivantes.

| | | | |
|---------------------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------|
| Quel est ton travail en Italie? | Quelles sont tes expériences professionnelles? | Tu es à la recherche d'un emploi? | Quel est ton travail idéal? |
|---------------------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------|

7 ÉCRIRE

Écris le nom de ces outils à côté du métier qui correspond, comme dans l'exemple.

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
|  Tableau et marqueur |  Aiguille et fil |  Cuillère et pot |  Balai et pelle |  Sèche-cheveux et ciseaux |  Ordinateur et téléphone |
|--|--|--|--|---|--|

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| a. Professeur/e: tableau et marqueur | d. Employé/Employée de bureau: ____ |
| b. Coiffeur/Coiffeuse : _____ | e. Cuisinier/Cuisinière: _____ |
| c. Homme/Femme de ménage: _____ | f. Tailleur/Tailleuse: _____ |

Exemple d'activité Italiano di Base. Corso per studenti migranti. Livello pre A1/A2

Le manuel de Penny Wirton Schools, intitulé *Italiani anche noi*, comprend du matériel didactique conçu à partir de la vaste expérience de ses fondateurs. Particulièrement explicite en présentant des idéaux d'inclusion et d'intégration sans cadre lié au processus d'évaluation, l'introduction du manuel souligne la nécessité de s'éloigner des approches bureaucratiques et institutionnalisées et de concevoir un parcours éducatif axé en particulier sur les besoins des apprenants les plus vulnérables. Dans l'introduction, les auteurs décrivent le livre comme «une expérience concrète et non théorique développée en relation directe avec les apprenants [...], développée comme un cours de langue de vingt-cinq leçons, [...] destinée à ceux qui abordent l'écriture et la lecture pour la première fois, à des gens qui ne sont pas alphabétisés dans leur langue maternelle; les jeunes et les adultes qui n'ont jamais eu de stylo dans la main».



FAITES L'EXERCICE POUR HABITUER VOTRE MAIN AU SENS DE L'ÉCRITURE DE GAUCHE À DROITE.

ECRIVEZ AVEC UN MARQUEUR OU UN CRAYON PLUSIEURS FOIS



Exemple de l'activité de *Italiani anche noi* [traduction et adaptation en français]

+ **Savoir plus**

LES ÉCOLES DE PENNY WIRTON

La première école Penny Wirton a commencé comme un projet extra-scolaire pour les jeunes migrants à Rome. Elle a été fondée en 2008 par Edoardo Affinati, un professeur et écrivain italien lié au monde de l'éducation, et son épouse, Anna Luce Lenzi, spécialiste de la littérature, qui a consacré son travail à l'œuvre de Silvio d'Arzo, auteur de *Penny Wirton e sua madre*, dont l'école tire son nom.

Dans les années qui ont suivi sa fondation, ils ont changé d'emplacement et ont commencé à élargir leur réseau, en créant et en promouvant une méthode basée sur les besoins des étudiants. Ils ont également créé une association pour ceux qui souhaitent apporter leur aide. Depuis, de nombreux autres bénévoles ont commencé à suivre les mêmes principes et ont créé de nouvelles écoles: aujourd'hui, l'Association des écoles Penny Wirton compte quarante écoles réparties en Italie et en Suisse.

Bien que chaque enseignant de l'école soit bénévole, les normes communes sont définies par les valeurs fondamentales de l'école qui sont expliquées sur leur site officiel ([http://www.](http://www.scuolapennywirton.it/)

[scuolapennywirton.it/](http://www.scuolapennywirton.it/)). Ces valeurs sont enseignées à tous les bénévoles par le biais de cours de formation et de coaching sur le terrain pour les premières leçons. Les enseignants reçoivent un certificat de présence et peuvent accéder gratuitement à tout le matériel de l'école.

Parmi les pratiques d'enseignement les plus importantes, on trouve la volonté de créer un espace d'apprentissage sans notes et sans approche discrétionnaire qui classe les apprenants sur la base de leur performance. Un autre élément important est la relation entre l'apprenant et l'enseignant : elles privilégient les petits groupes et les cours individuels aux grands groupes et aux classes surchargées. Les écoles Penny Wirton favorisent une attention particulière pour les analphabètes complets de tous âges, avec un parcours conçu pour les aider à se familiariser avec les mots écrits et les méthodes d'apprentissage.

Dans le réseau des écoles, les livres et le matériel pédagogique peuvent être empruntés à la fois par les enseignants et les apprenants, en fonction de leurs besoins. Le manuel officiel est également disponible à l'achat sur différentes plateformes.

L'attention portée aux étudiants qui n'ont pas reçu d'éducation dans leur langue maternelle est également au cœur des objectifs des livres *Ataya* et *Ataya Prima* qui sont présentés comme des manuels «conçus pour les jeunes migrants analphabètes ou adultes (pré-Alfa, Alfa-A1), nouvellement arrivés en Italie, qui suivent un parcours d'intégration soit de manière autonome, soit au sein de projets d'accueil». *Ataya Prima* aborde le problème fréquent des classes avec des compétences différenciées en proposant un «manuel à plusieurs niveaux, qui inclut des exercices de différents degrés de difficulté, pour permettre à chaque apprenant de travailler à leur propre rythme et à l'enseignant de travailler avec le groupe de classe en respectant les besoins de chacun». Un autre thème central qui ressort du paragraphe introductif du livre est le rôle/importance de l'auto-narration en plus d'être un outil pour résoudre des problèmes tangibles, la langue du pays d'arrivée est aussi un moyen de retrouver son identité à travers la narration d'expériences et celles concernant les traditions. Pour cette raison, le manuel présente quelques propositions d'activités dédiées à l'échange et à la confrontation horizontale entre étudiants et camarades de classe et étudiants et enseignants

ET DANS VOTRE PAYS?

Connaissez-vous d'autres mots pour vous présenter quand vous ne connaissez pas l'autre personne ou pour dire bonjour? Quels gestes peuvent être faits pour saluer? Saluez vos compagnons et montrez-leur les gestes qui sont utilisés dans votre pays.



Exemple de l'activité d'*Ataya Prima* [traduction et adaptation en français]

Plus vague dans son introduction, *Facile Facile* «est conçu comme une réponse au besoin, rencontré 'sur le terrain', d'accompagner [...] ceux qui ont des difficultés à entamer un processus d'apprentissage rapide de notre langue». *Facile Facile A0* s'adresse à ces apprenants qui - ont vécu dans le pays pendant une courte période et qui n'ont eu aucun contact préalable avec la langue italienne; - avec une connaissance partielle de l'alphabet; - issus de cultures linguistiques basées sur l'écriture idéographique et sans une bonne connaissance des langues occidentales. Bien qu'ayant un objectif apparemment plus large par rapport à celui des autres manuels cités, les auteurs du manuel abordent déjà dès le début la question de l'accessibilité économique du livre, considérant son faible coût comme un véritable élément constitutif du projet et se focalisant ainsi sur l'un des sujets les plus appréciés par de nombreux professionnels de ce secteur.

| | | | | | | | |
|------------------|------------------|----------|-----------------|------------------|-------------------|---------------------------------|---------------------|
| LUI LEI HA | لديه لديها | 他有 她有 | IL ELLE A | HE SHE HAS | ELE ELA TEN | У НЕГО ЕСТЬ У НЕЕ ЕСТЬ | ÉL ELLA TIENE |
| ITALIE | PAYS ARABOPHONES | CHINE | FRANCE | GRANDE BRETAGNE | PORTUGAL | RUSSIE | ESPAGNE |

Exemple de l'activité d'*Ataya Prima* [traduction et adaptation en français]

Les auteurs du manuel *Piano Piano* du Studio Guerrini ont décidé de partir d'une perspective différente. Il s'agit également d'un manuel conçu spécifiquement pour les apprenants migrants mais cette fois-ci, l'approche des besoins des apprenants passe par une étroite collaboration entre les auteurs et l'enseignant qui utilise le livre, à qui le manuel s'adresse directement: «Dans ce chemin difficile, l'enseignant et l'apprenant sont impliqués de la même manière. *Piano Piano* est un cahier d'exercices dédié aux deux», déclarent les auteurs dans l'introduction, «il y a, en fait, des activités pour l'apprenant et des propositions pour l'enseignant sur chaque page, mais ces dernières ne sont que de simples suggestions [...]».

UNITÉ 1

L'enseignant demande: «Où vivez-vous?» et aide les élèves à formuler la réponse. Ensuite, il écrit la question sur le tableau, il écrit l'adresse de chacun et les apprenants les copient dans leur cahier. Enfin, l'enseignant lit et explique la fiche



Exemple d'activité *Piano Piano* [traduction et adaptation en français]

Après avoir analysé les choix programmatiques les plus courants dans les introductions, nous pouvons aborder une autre question importante: le choix des thématiques prévues dans le cours. Si certaines des questions clés sont presque toujours présentes (les salutations et l'alphabet, la famille, le travail, la santé), d'autres ont tendance à changer selon des critères très variés. Étant donné que la motivation du public cible a tendance à changer en fonction de ce qu'il juge utile, certains sujets tels que le travail et la santé ont tendance à être inclus dès le début, puis répétés à plusieurs reprises pour assurer une pratique cohérente.

Les règles grammaticales sont généralement introduites avec les thématiques qui facilitent leur présentation, mais parfois certaines thématiques peuvent être anticipées en fonction des besoins les plus urgents (comme déjà mentionné dans l'introduction de *Italiano di Base*) ou en raison d'un choix explicite des priorités. D'une manière générale, même dans les manuels imprimés (en particulier dans ceux qui sont choisis par une grande majorité d'enseignants), la nécessité de fournir un lexique large et utile qui puisse être facilement utilisé dans la vie quotidienne dépasse largement l'envie de présenter des règles grammaticales.

Pour cette raison, alors que peu d'espace est généralement consacré aux règles et à l'explication théorique, les exercices et les exemples sont largement traités. Pour ceux qui peuvent facilement écrire et lire dans leur langue maternelle et qui ont un niveau d'éducation plus élevé, une grammaire complète peut parfois être un avantage complémentaire, mais elle est normalement considérée comme une ressource supplémentaire plutôt que quelque chose de vraiment nécessaire.

Alors que d'autres manuels ont tendance à se concentrer sur le lexique et les situations de la vie réelle, en concevant chaque chapitre sur la base d'une thématique spécifique plutôt que d'une question de grammaire, *Italiani anche noi* réunit ses unités d'une manière plus traditionnelle, en partant des règles et des parties du discours. Chaque chapitre introduit de nouvelles règles de grammaire et d'exercices conçus pour mettre en pratique ces nouvelles acquisitions, sans sections exclusivement consacrées à un seul sujet de la vie réelle.

| | <i>Italiano di Base</i> | <i>Italiano anche noi</i> | <i>Ataya</i> | <i>Facile Facile A0+A1</i> | <i>Piano Piano</i> |
|--------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------|----------------------------|--------------------|
| L'ALPHABET | ✓ | ⊖ | ✓ | ✓ | ✓ |
| SE PRÉSENTER | ✓ | ⊖ | ✓ | ✓ | ✓ |
| LA FAMILLE | ✓ | ⊖ | ✓ | ✓ | ✓ |
| LE TRAVAIL | ✓ | ⊖ | ✓ | ✓ | ✓ |
| LES COURSES | ✓ | ⊖ | ✗ | ✓ | ✓ |
| LA SANTÉ | ✓ | ⊖ | ✓ | ✗ | ⊖ |
| LA VILLE ET LES SERVICES | ✓ | ⊖ | ✓ | ✗ | ✓ |
| LA MAISON ET LE LOGEMENT | ✓ | ⊖ | ✓ | ✓ | ✓ |
| LES VOYAGES | ✗ | ⊖ | ✓ | ✓ | ✓ |

Tableau 1. Comparaison des unités et des sujets dans différents manuels.

En fin de compte, le **facteur visuel** et la présence des couleurs sont généralement très importants lorsqu'il s'agit d'évaluer la facilité d'utilisation des ressources pédagogiques sur papier pour les élèves ayant un faible niveau d'alphabétisation dans leur langue maternelle. Une large utilisation d'icônes et d'images peut s'avérer cruciale non seulement pour définir clairement le sens d'un nouveau mot, mais aussi pour éviter les pages pleines de texte qui peuvent être difficiles à aborder ou à décourager les étudiants qui n'ont pas l'habitude d'écrire ou de lire. Pour cette raison, les enseignants préfèrent souvent l'utilisation de livres avec une grande présence d'images et de photos, de préférence en couleurs.

Activités

3. Choisissez un seul thème dans la liste ci-dessous et recherchez différents manuels d'enseignement de L2 dans lesquels ce thème est présenté. Comparez les unités correspondantes.

Quel manuel présente le sujet de manière la plus complète?

Quel manuel garantit un choix de lexique plus large?

Quel manuel présente ce thème de la manière la plus introductive?

4.1.2. Autres documents imprimés

Comme déjà mentionné, la mise en œuvre d'une méthodologie mixte basée sur la combinaison de plusieurs manuels et de ressources obtenues de différentes sources est présentée comme une option assez fréquente dans les classes de L2, destinées aux groupes de migrants. Dans de nombreux cas où l'achat d'un manuel est trop cher pour les apprenants ou les associations, une des pratiques les plus fréquentes est de choisir lors de la planification didactique les unités qui seront traitées du point de vue thématique, et puis de sélectionner le matériel le plus approprié afin d'élaborer un outil adapté aux besoins de la classe. Cette pratique réduit le coût de la formation et permet aux enseignants de répondre aux besoins spécifiques de leurs classes. Bien qu'elle nécessite plus de temps que l'utilisation du manuel unique, elle est plus rapide que l'élaboration complète. Cette tendance, assez fréquente dans ces contextes d'enseignement, conduit à la production de grandes quantités de photocopies qui, compte tenu de leur caractère improvisé et de l'absence de la source originale, rendent difficile la collecte de données. Les résultats sont, en effet, un recueil de documents proposés pour différents groupes, souvent à partir de différents manuels très variés ou avec des annotations personnelles destinées à des apprenants de différents niveaux, générant ainsi un matériel hétérogène, même au sein des classes avec un public non régulier.

De nature complètement différente, les volumes complémentaires conçus pour les enseignants plutôt que pour une utilisation directe par les apprenants sont tout à fait différents, mais toujours considérés comme du matériel pédagogique. Cette catégorie comprend diverses ressources conçues pour proposer à l'enseignant des activités ou des idées spécifiques à intégrer dans l'unité d'enseignement ordinaire par le biais de leçons dédiées, ou de moments de la leçon, réservés à divers types d'exercices. En particulier, Alma Edizioni propose quelques titres qui ont eu un certain succès parmi les enseignants grâce à la manière dont les ressources sont regroupées selon le type d'activité. Parmi les volumes les plus populaires proposés par la maison d'édition dans son catalogue sur la page «outils», on trouve *Ricette per parlare et Andiamo fuori*.

Ricette per parlare est un manuel qui rassemble des activités didactiques ludiques de difficulté progressive, proposant des jeux qui correspondent à tous les niveaux, du niveau A1 au niveau C1. Selon les auteurs, le livre a pour objectif de proposer des activités contribuant à consolider à l'oral les aspects grammaticaux, communicatifs et lexicaux de manière à permettre à l'enseignant d'avoir du matériel prêt à copier et à utiliser en classe. Chaque activité est présentée de manière précise, sous la forme d'une "recette" dans laquelle sont indiqués les éléments grammaticaux et communicatifs impliqués, le niveau des élèves auxquels le jeu est proposé, le lexique de référence et la durée prévue de l'activité. On trouve également une description détaillée de la réalisation de l'activité et une sélection de documents imprimables à utiliser en classe. Le volume contient quarante-neuf "recettes" différentes, conçues pour au moins deux apprenants ou pour des groupes plus importants.





15 Qu'est-ce que tu en dis?

| | |
|----------------------|--|
| Communication | Les routines langagières |
| Lexique | La vie quotidienne |
| Niveau | A2 |
| Typologie | Recette pour amis |
| Durée | 20 minutes ou plus |
| Matériel | pour chaque groupe, les fiches A et B du questionnaire et le tableau de vérification |
| Déroulement | <ol style="list-style-type: none"> 1) diviser la classe en groupes de quatre et former deux binômes (A et B) dans chaque groupe. Distribuer la fiche de questions A au binôme A, la feuille de questions B au binôme B et une fiche de vérification à chaque groupe. 2) Puisqu'il y a beaucoup de situations sur la feuille de questions, l'enseignant décide du temps à consacrer à cette activité et l'écrit sur le tableau. Les apprenants doivent répondre dans le délai fixé au plus grand nombre de questions possibles. |

Exemple d'activité Ricette per parlare [traduction et adaptation en français]

De même, *Andiamo Fuori* présente une autre série d'activités, qui ont la spécificité d'être réalisées à l'extérieur ou dans d'autres lieux que la salle de classe. Le principe sous-jacent du livre est le même que dans *Ricette per parlare*: les propositions, cette fois conçues pour les niveaux A1/A2, sont précédées d'un tableau récapitulatif qui met en évidence les cibles idéales de l'activité, l'objectif, le vocabulaire de référence et le domaine grammatical approfondi. Suivent ensuite quelques précisions sur la durée de l'exercice, le matériel nécessaire, le nombre d'apprenants suggéré et, plus important encore, le lieu où l'activité est censée se dérouler. L'idée d'avoir une partie de la leçon qui se déroule en plein air semble particulièrement adaptée à l'enseignement pour les migrants, leur permettant d'apprendre la langue et le vocabulaire dans les lieux de la vie quotidienne. Pour cette raison, de nombreux itinéraires pédagogiques prévoient des activités dans des lieux tels que la place, le marché ou la gare.

4.2. Ressources TICE

Bien que le matériel sur papier reste répandu, les ressources pédagogiques numériques, conçues à la fois comme un soutien à l'enseignement en classe et comme des outils à part entière pour l'apprentissage en autonomie, ont connu ces dernières années une diffusion lente mais progressive. Cependant, surtout dans un secteur délicat comme celui de l'enseignement aux migrants, la mise en œuvre de ces ressources apparaît encore à un stade précoce, souvent entravée par le manque d'outils et de matériels permettant à tous les apprenants d'y avoir accès. Il n'est pas possible de s'attendre à ce que tous les apprenants disposent d'un ordinateur personnel ou que toutes les institutions puissent leur en fournir. En outre, le fait de disposer d'un ordinateur n'implique pas la capacité de quiconque à l'utiliser de manière efficace, étant donné que tous les apprenants cibles ne peuvent pas être considérés comme ayant un niveau approprié de culture numérique.



Ce n'est pas un hasard si, pour une cible telle que les migrants, les cours de langues numériques les plus réussis ont été développés sous la forme d'**applications** pour smartphones. Cependant, même le cours de langue sous la forme d'une application pose une série de problèmes d'accessibilité et d'utilisabilité qui rendent compliquée sa diffusion généralisée: premièrement, tous les apprenants ne disposent pas d'un smartphone directement connecté au magasin d'application du pays d'arrivée ou avec un espace de stockage suffisant pour le téléchargement d'une nouvelle application. De plus, l'apprentissage en autonomie est souvent négligé ou perçu avec méfiance.

4.2.1. Cours de langues en ligne pour les migrants

Comme mentionné précédemment, la majorité des **ressources TIC** pour l'enseignement de la langue aux migrants sont conçues comme des applications, car il est plus facile de supposer que bon nombre des étudiants cibles peuvent avoir accès à un smartphone plutôt qu'à une tablette ou à un ordinateur. Pour cette raison, nous avons décidé d'analyser certaines des applications les plus téléchargées et discutées, en essayant de faire la distinction entre celles utilisées et préférées par les enseignants et celles naturellement choisies par les étudiants pour s'aider eux-mêmes lorsqu'ils ont besoin d'une solution facile à un problème émergent.

Parmi les autres, l'une des ressources les plus mentionnées par les enseignants de L2 pour les réfugiés est *Ataya App*. Créée par Cooperativa Ruah (le même groupe derrière le manuel homonyme) en 2018, l'application est disponible en téléchargement gratuit sur Google Play Store et a atteint plus de 5000 téléchargements depuis sa sortie. Présentée comme une extension du manuel d'Ataya, l'application est «destinée aux migrants qui, pour des raisons psychologiques, géographiques ou organisationnelles, ne sont pas toujours en mesure d'être présents dans les cours d'italien L2 et est également du matériel pédagogique supplémentaire d'approfondissement pour ceux qui sont scolarisés».



Capture d'écran de l'application Ataya [traduction et adaptation en français]

L'application propose quatorze unités et elle est entièrement développée et présentée en italien sans le concours d'une autre langue, en utilisant des images, des couleurs et des icônes pour faciliter la compréhension. Chaque unité suit une structure commune et est divisée en quatre parties (plus un test final). Chaque partie est consacrée à l'une des quatre compétences et propose une série d'exercices guidés. Il n'y a pas d'introduction théorique, ni de partie explicative. Chaque exercice propose une correction immédiate et est considéré comme terminé quand toutes les réponses de l'apprenant sont correctes. Dans le cas des consignes écrites, il est toujours possible d'appuyer sur un bouton pour que le texte soit lu à haute voix par l'application; ainsi savoir lire n'est pas une condition préalable pour commencer à utiliser l'application. Bien que les unités soient classées dans l'ordre, il est possible d'accéder à n'importe quelle unité sans avoir terminé les précédentes, même si certains exercices deviennent de plus en plus difficiles: par exemple, alors que dans les premières unités les exercices d'écriture sont guidés (pour on indique le nombre de lettres à utiliser pour chaque mot ou ces lettres sont fournies dans un ordre aléatoire), les unités qui sont plus avancées contiennent des activités dans lesquelles les apprenants doivent remplir des espaces vides à l'aide de leur propre clavier de téléphone, sans aide complémentaire.

The screenshot shows the Ataya application interface. On the left is a blue menu with four quadrants: 'NOUS COMPRENONS' (with a person and lightbulb icon), 'NOUS PARLONS' (with a person and speech bubble icon), 'NOUS LISONS' (with an open book icon), and 'NOUS ÉCRIVONS' (with a pencil and letter 'A' icon). Below these is a 'CONTRÔLE FINAL' section with a bed icon. The main area is split into two panels. The top panel, 'Nous lisons', shows a bus stop scene with numbered markers (1-5) and a list of items: Route, Machine, Arrêt de bus, Vélo, and Bus. The bottom panel, 'Nous écrivons', shows a bowl of grapes and a listening exercise with the text 'ECOUTEZ' and a grid of empty boxes for transcription. Below the grid are the letters 'A R I S N I' in individual boxes and an 'AVANTI' button.

Capture d'écran de l'application Ataya [traduction et adaptation en français]

Même à l'intérieur d'une seule unité, il n'y a pas d'ordre précis et l'utilisateur est libre de naviguer dans n'importe quelle section, comme il le souhaite. Une fois la section ouverte (comprendre, parler, lire, écrire), les activités se succèdent et cette partie est considérée comme complète quand l'apprenant aura résolu correctement les activités. Quand toutes les sections seront terminées, une nouvelle section est débloquée, contenant un test final, dans lequel toutes les compétences sont testées en même temps.

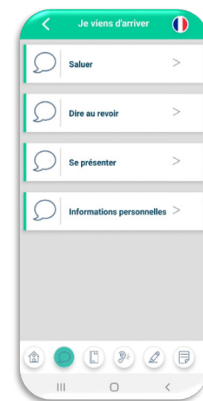
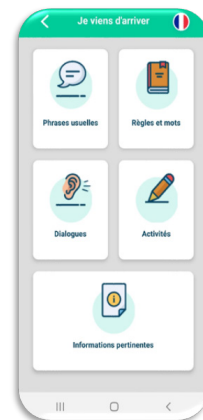
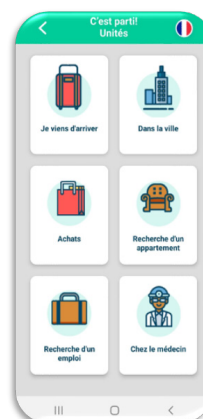
En bref, l'application **Ataya** peut devenir une ressource de soutien pour l'enseignement en classe en présence d'un enseignant, mais elle peut également être utilisée par les apprenants individuellement et de manière autonome pour passer en revue des sujets déjà étudiés ou même pour aborder de nouveaux contenus.

Une autre application destinée spécifiquement aux migrants et aux réfugiés est **7Ling**. Cette application, élaborée avec le soutien de la Commission européenne, est le fruit de l'effort conjoint de plusieurs universités européennes et égyptiennes et a été développée dans le cadre du projet *Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt*, un projet européen Erasmus+ s'inscrivant dans le cadre du programme KA2 Innovation Cooperation and Exchange of Good Practices for Higher Education Skills Development Programme. 7LING a été conçue pour iOS et Android et peut être utilisée sans inscription. Il s'agit d'une application conçue comme un outil multilingue, de sorte que la même structure et la même méthodologie s'appliquent aux six langues cibles: anglais, français, allemand, italien, portugais et espagnol.

Alors qu'*AtayaApp* n'offre que des exercices et des activités interactifs, 7LING comprend également différentes sections présentant des sujets et des ressources liés à d'autres questions linguistiques. Toutes les langues contiennent une section qui comprend une série de règles grammaticales, ainsi que des questions culturelles ou des informations utiles sur les aspects sociaux que l'apprenant doit connaître pour vivre au quotidien.

Comme elle a été développée par des universités européennes et égyptiennes prenant en compte un groupe spécifique d'apprenants, une attention particulière a été réservée aux étudiants arabophones: malgré l'absence d'autres références en plus du texte rédigé dans la langue cible d'apprentissage et des icônes de navigation dans l'application, 7LING présente une traduction en arabe de certains de ses contenus. Cette tendance s'applique particulièrement au glossaire et aux sections «informations pertinentes» à l'intérieur de chaque unité.

Pour ces raisons, 7LING peut être utilisé avec profit par des apprenants autonomes, non seulement comme un outil d'apprentissage, mais aussi comme un soutien immédiat dans la vie quotidienne ou comme une référence rapide en cas de doutes. Comme l'application est principalement composée de texte écrit, il peut être difficile de l'utiliser pour les élèves qui ne peuvent pas ou qui trouvent particulièrement difficile de lire dans la langue cible (ou dans leur langue maternelle).



Captures d'écran de l'application 7Ling



COMMENT UTILISER L'APPLICATION 7LING

Après avoir téléchargé l'application depuis le Play Store ou l'App Store iOS, il est facile de l'ouvrir et de choisir une langue cible en cliquant sur la section correspondante (elle est indiquée avec le nom de la langue et le drapeau des pays correspondants). Après quelques secondes nécessaires au téléchargement de tous les supports, la nouvelle page d'accueil apparaît et la navigation peut commencer.

Une fois dans le menu principal de la langue cible, les utilisateurs peuvent choisir entre cinq sections différentes: *C'est parti!* (Unités), *Chiffres et lettres*, *Procédures et documents*, *Ressources et Glossaire*. Les sections sont présentées avec des icônes reconnaissables, qui sont utilisées de manière cohérente tout au long de l'application, ce qui aide les apprenants à mieux comprendre l'organisation de l'application.

En cliquant sur *C'est parti!* il est possible d'avoir accès à toutes les unités thématiques de l'application. Pour l'instant, il existe six unités, respectivement consacrées aux salutations et présentations (*je viens d'arriver*), aux espaces publics et aux services publics (*dans la ville*), aux achats (*achats*), au logement (*recherche d'un appartement*), aux politiques de travail et d'emploi (*recherche d'un emploi*) et aux soins de santé (*chez le médecin*). À l'intérieur de chaque unité, un nouveau menu est disponible, offrant cinq sections différentes pour naviguer. La première section concerne des *phrases usuelles* et comprend une liste des besoins de communication: chaque entrée est cliquable et une liste de phrases couramment utilisées apparaît avec leur

traduction en arabe. La section *Règles et mots* renvoie à une double section contenant des règles de grammaire explicitement expliquées et à une liste de catégories contenant un glossaire illustré de mots fondamentaux. La section *Dialogues* renvoie à de brefs dialogues enregistrés, tous accompagnés d'une transcription complète de ce qui a été dit tandis que la section *Activités* contient deux séries différentes d'exercices destinés à tester la grammaire (*première série*) et le vocabulaire (*deuxième série*). La dernière section, appelée *Informations pertinentes*, contient un recueil de conseils et de bonnes pratiques pour mieux comprendre les procédures officielles et les pratiques communes des pays dans lesquels cette langue est utilisée. En revenant au menu principal, la section *Chiffres et lettres* peut être ouverte pour avoir un résumé rapide des lettres et des chiffres. Toutes les entrées sont accompagnées d'une piste audio de la prononciation correcte.

Procédures et documents contient une description de toutes les politiques et des règles sociales communes du pays cible présentées dans la section *Informations pertinentes* dans les différentes unités : dans cette section, il est possible d'apprendre comment s'adresser aux gens de manière formelle ou informelle, comment fonctionnent les transports publics ou quels sont les documents officiels par rapport à un logement. Toutes ces entrées peuvent également être trouvées dans leur unité correspondante, mais cette liste est un moyen plus rapide d'y accéder facilement.

De la même manière, les *Ressources* réunissent toutes les entrées grammaticales réparties dans les différentes unités de l'application. C'est une façon plus rapide et plus organisée de rechercher des règles spécifiques, et l'apprenant peut naviguer comme dans un véritable manuel. Comme dans la section de l'unité correspondante, cette partie contient également du lexique illustré, divisé en sujets.

Enfin, le glossaire comprend une liste de mots (classés par ordre alphabétique) accompagnés de leur prononciation et de leur traduction en arabe.

+ Savoir plus

Pour la langue allemande, l'application *Ankommen* est un projet collaboratif du Goethe-Institut, de l'Office fédéral, du Bayerischer Rundfunk et de l'Agence fédérale de l'emploi. Elle est disponible en arabe, anglais, farsi, français et allemand, et est facilement téléchargeable à partir du Play store et de l'App Store iOS. D'après sa présentation, l'application «est un compagnon pratique, et contient des informations sur la vie en Allemagne, sur la procédure d'asile, ainsi que sur les questions de travail et de formation». L'application comprend également un cours d'allemand gratuit, fourni avec du matériel audiovisuel et beaucoup d'activités.



Capture d'écran de l'application *Ankommen* [traduction et adaptation en français]

En dehors de celles déjà mentionnées, il y a un grand nombre d'autres applications d'apprentissage des langues que les apprenants peuvent télécharger et utiliser librement sur leur téléphone sans la suggestion ou le soutien de l'enseignant. Alors que *ZLING* et l'application *Ataya* ont été deux des ressources les plus mentionnées par les enseignants et les acteurs, qui s'adressent explicitement aux migrants, certains apprenants préfèrent parfois utiliser d'autres applications, généralement suggérées dans leur magasin d'applications comme des cours de langue génériques. Si cette pratique est souvent encouragée par les enseignants, car elle témoigne d'un intérêt proactif des apprenants pour la recherche de matériel disponible, ces cours sont généralement conçus pour d'autres catégories d'apprenants, ce qui rend le processus d'acquisition particulièrement difficile pour ceux qui ne connaissent pas très bien le paradigme occidental de l'enseignement des langues.

En ce qui concerne les cours de langues disponibles en ligne sans téléchargement d'une application, il existe un grand nombre de sites. Bien que certains soient totalement gratuits et offrent une grande variété d'exercices et de sujets, les apprenants et les enseignants ont tendance à ne pas les mentionner très souvent lorsqu'ils sont interrogés sur les ressources TICE utilisées et valorisées.

4.2.2. Ressources en ligne

Au-delà des cours de langues spécifiquement liés aux TICE, l'utilisation des ressources numériques comprend une grande variété de sites Web, **de matériel téléchargeable et de contenu audiovisuel** facilement accessible aux apprenants et aux acteurs. Ce nombre important de possibilités et d'approches ne cesse d'augmenter et d'explorer de nouvelles façons de soutenir l'apprentissage des langues, y compris les activités à faire seul, les jeux, les podcasts et les plateformes de streaming.

Au cours de ces dernières années, le besoin croissant d'outils adaptés à l'apprentissage à distance a accéléré un processus déjà en développement, contribuant à la diffusion d'expériences numériques et de nouvelles propositions. Le résultat de cette mobilisation a apporté un grand nombre de bonnes pratiques et d'idées innovantes, qui sont difficiles à analyser en raison de leur évolution constante.

Pour cette raison, afin de mieux classer les différents types de ressources en ligne pour l'apprentissage d'une langue étrangère par les apprenants migrants, plusieurs classifications fondées sur différents critères sont nécessaires.

Tout d'abord, il est possible de trouver **des collections et des répertoires en ligne** où on peut télécharger gratuitement du matériel et les utiliser en classe. C'est le cas pour les sites Web des éditeurs de manuels scolaires, qui offrent généralement des documents en accès libre à tout utilisateur et un contenu spécial, dédié à ceux qui possèdent déjà une copie en papier de leurs manuels.

+ Savoir plus

APPLICATIONS D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE:

- Duolingo
- Busuu
- Speakoo
- Mondly
- Babbel
- Rosetta Stone
- Tandem
- Memrise
- Chatterbug
- Xeropan

Parmi d'autres, l'un des plus mentionnés par les enseignants est le site de Loescher qui contient plus de quatre cents **activités téléchargeables**, y compris des jeux, des résumés, des simulations de tests et des exercices. Chaque activité est présentée avec une brève description, le niveau demandé ou suggéré et une liste des thèmes, du lexique et des règles qui sont traités dans l'activité. Bien qu'il n'y ait pas de référence explicite aux apprenants réfugiés ou migrants en tant qu'apprenants privilégiés, de nombreuses activités semblent viser cette catégorie spécifique d'étudiants, se référant à certains des manuels publiés par les éditeurs.



Matériel pédagogique

Combien de questions!

Niveau: A1 Activité d'étude des structures nécessaires pour poser des questions simples et y répondre. Les fonctions...

Apprendre plus



Matériel pédagogique

Devinez le portrait!
(Hommes)

Niveau: A1 Activité ludique utile pour pratiquer les fonctions communicatives liées à la description physique. L'activité est...

Apprendre plus

Activités du site web <https://italianoperstranieri.loescher.it/> [traduction et adaptation en français]



LOESCHER EDITORE



COMMENT TÉLÉCHARGER UNE ACTIVITÉ DE JEU SUR LE SITE DE LOESCHER?

Sur ce site, il y a plus de soixante-dix activités de jeu téléchargeables conçues pour être utilisées en classe. On peut y accéder en sélectionnant «Italiano per Stranieri» dans le menu «Portali» puis en cliquant sur «Materiale didattico» et «giochi didattici» dans les menus déroulants. Une fois la nouvelle page ouverte, une longue liste de jeux et d'activités apparaît; la sélection peut être filtrée par niveaux de compétence afin que tous les jeux proposés pour la pratique d'une compétence spécifique soient regroupés.

Quand on télécharge le jeu, il apparaît toujours sous forme de fichier PDF contenant une fiche explicative et tous les documents imprimables nécessaires pour jouer. Par exemple, le jeu de niveau A1 *Tombola dei verbi* est introduit par le nombre minimum de joueurs nécessaires (trois), une liste du matériel nécessaire pour jouer (différentes copies des feuilles jointes et quelques jetons pour couvrir les cases cochées), le but du jeu, les instructions pour la bonne mise en place et une brève description des règles et des variations possibles. Dans le cas précis, l'activité consiste en une variation du bingo dans laquelle les chiffres sont remplacés par des verbes lus à haute voix, tandis que les apprenants sont invités à reconnaître les images représentant des personnes qui font cette action particulière et cocher la case correspondante.

Les pages PDF qui suivent contiennent tous les onglets du bingo en images préparés pour les apprenants et la matrice des verbes à découper pour créer la pochette d'extraction. Il suffit donc à l'enseignant d'imprimer le fichier et de lire à haute voix l'introduction pour présenter à la classe l'activité sans effort supplémentaire.

Source: <https://italianoperstranieri.loescher.it>

Giochi

Livello A1

Quante domande!

La seguente attività può essere utilizzata a distanza o in presenza.

A distanza

Condividete lo schermo e proiettate il file allegato (82_giochi_A1_02.pdf). Spiegate agli studenti che vi troveranno solo le risposte di un ipotetico dialogo. Partendo dalla risposta, gli studenti dovranno provare a creare la domanda. Assegnate un punto per ogni domanda correttamente ricostruita. Vince lo studente che alla fine del gioco ha totalizzato il punteggio più alto.

In presenza

Proiettate il file allegato (82_giochi_A1_02.pdf) su un grande schermo e seguite lo stesso procedimento descritto per la versione a distanza. In questo caso potete decidere di far giocare gli studenti da soli o a piccoli gruppi. Assegnate un punto per ogni risposta data dal singolo studente/gruppo.

Se non avete un proiettore o un monitor, potete stampare il file 82_giochi_A1_03.pdf e ritagliare le risposte in mazzi di carte da distribuire uno per ciascuna squadra formata.

Possibili soluzioni

1. Come ti chiami?
2. Quanti anni hai?
3. Quando è il tuo compleanno?
4. Dove abiti?
5. Sei italiana?
6. Perché sei in Italia?
7. Qual è il tuo numero di telefono?
8. Qual è la tua email?
9. Scusa, non ho capito: come si scrive il tuo cognome? / Puoi fare lo spelling del tuo cognome?
10. Cosa ti piace fare (nel tempo libero)?
11. Ti piace il cibo italiano?
12. Chi è lui?
13. Di dove è?
14. Hai un profilo Instagram?
15. Hai fratelli o sorelle?
16. Come si chiama?
17. Hai animali? / Hai un gatto? / Hai un cane o un gatto?

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore
www.italianoperstranieri.loescher.it
italianoperstranieri@loescher.it

Alma Edizioni propose également un vaste ensemble d'activités supplémentaires, liées aux livres publiés correspondants. Ils peuvent tous être trouvés sur le site officiel de l'éditeur, mais pour les télécharger et y accéder, il est nécessaire de s'inscrire. Alors que la majorité des livres fournit un ensemble relativement restreint de ressources supplémentaires, en particulier des pistes audio ou vidéo, pour intégrer ce qui est inclus dans le volume sur papier, certaines pages comprennent des jeux courts, des exercices basés sur des chansons ou des activités très variées.

Bien qu'il soit souvent mentionné par les enseignants comme un bon exemple de ressources en ligne, ce matériel n'est pas très différent de celui qui est proposé dans les manuels scolaires ou produit par les enseignants. La plupart d'entre eux doivent être imprimés pour être utilisés et, même s'ils sont réunis et distribués en ligne, leur utilisation est principalement conçue pour des leçons en face-à-face.

Une autre typologie importante des documents en ligne est celle des **contenus audiovisuels**. Étant donné que l'idée d'être en contact permanent avec la langue cible (peut-être en ayant accès aux ressources produites par des locuteurs natifs) est considérée comme de plus en plus essentielle et qu'elle permet de continuer à pratiquer presque sans effort, le nombre de pages web, de programmes, de cours et de ressources qui fournissent des contenus simplifiés conçus pour l'apprentissage des langues est en augmentation.

Même s'il est assez facile de trouver des vidéos et des ressources utiles sur des plates-formes non ciblées comme *Youtube* ou *Tiktok*, certains éditeurs proposent également des chaînes dédiées accessibles depuis leur site Web. Si la première ressource est fréquemment choisie par les étudiants, la seconde est susceptible d'être mentionnée par les enseignants comme un outil connu.

Un exemple de cette approche est la plateforme *ALMA.tv*, la chaîne promue par l'éditeur *Alma Edizioni*. Organisée comme une plateforme de streaming avec son propre site web, *ALMA.tv* est présentée comme une «Web-TV thématique dédiée à la langue et à la culture italiennes qui s'adresse à tous ceux qui, dans le monde, pour des raisons professionnelles ou même simplement pour une simple passion, s'intéressent à la langue et à la culture de notre pays: professeurs d'italien pour étrangers, étudiants étrangers apprenant l'italien, amoureux de la langue et de la culture italiennes». Il n'y a aucune référence aux étudiants migrants dans la présentation du projet et de nombreuses activités suggérées n'ont pas été conçues en tenant compte des groupes défavorisés. Néanmoins, *ALMA.tv* rassemble une vaste collection de vidéos et de ressources et elle est une des meilleures plateformes en ligne mentionnées par les enseignants.

Il y a deux façons d'utiliser ce service: en tant que vidéo en streaming en direct dans un flux ininterrompu d'émissions diffusées 24 heures sur 24 ou sous forme de vidéo à la demande, en accédant à des archives de vidéos consultables à volonté divisées par catégories. Celles-ci, en partie en accès libre et en partie



Source: <https://www.almaedizioni.it/italmatv>

réservée aux utilisateurs premium, comprennent des interviews d'auteurs ou de célébrités italiens, des séries thématiques consacrées à différents sujets concernant la langue et la culture italiennes, des cours vidéo complets et de brefs exercices de compréhension. Dans l'ensemble, le nombre de services de diffusion en continu et de podcasts conçus pour l'apprentissage des langues est élevé, y compris le nombre croissant de ressources spécifiquement destinées aux migrants.

4.3. Matériel didactique élaboré par les enseignants

Pour conclure cette vue d'ensemble, une brève introduction du **matériel élaboré par les enseignants** s'impose. Volatile par nature, ce type de ressources est particulièrement difficile à étudier puisqu'elles ne sont publiées dans aucune collection officielle, ni disponibles pour téléchargement. Bien qu'elles soient souvent mentionnées par les enseignants comme un exemple de leur façon d'apporter des activités personnalisées pour des besoins spécifiques, le matériel élaboré par les enseignants est une étiquette qui peut s'appliquer à des exercices très simples improvisés par l'enseignant pour clarifier une question ainsi qu'à des expérimentations extrêmement complexes qui peuvent conduire à des projets à long terme, y compris des ateliers, du travail d'équipe et des projets de classe.

Ce matériel peut comprendre: exercices écrits par les enseignants pour réviser un thème spécifique, chansons utilisées comme outils didactiques, tâches réelles décalées pour être des simulations en classe, jeux de rôle, matériel original dans la langue cible adaptée pour être utilisé en classe. Le seul trait commun se trouve dans la volonté spontanée des enseignants de combler une lacune créée par un manque de matériel disponible pour un besoin communicatif particulier ou dans l'intention de créer quelque chose explicitement conçu pour leurs apprenants. Pour cette raison, ce matériel a toujours un lien direct avec le groupe d'apprenants pour lesquels ils sont conçus et ne sont pas susceptibles d'être utilisés avec d'autres groupes. Pour mieux les étudier, il serait nécessaire d'analyser différentes études de cas en relation avec les groupes pour lesquels elles ont été créées, afin de suivre les résultats de leur mise en œuvre.

LA MIA CITTÀ (MA VILLE): UN JEU DE SOCIÉTÉ DIDACTIQUE

Voici un exemple d'un jeu de société didactique conçu pour aider un groupe spécifique d'apprenants réfugiés à revoir et à systématiser les informations lexicales et grammaticales présentées lors des leçons précédentes et à pratiquer les quatre compétences linguistiques. Ce jeu a été élaboré par un enseignant. Il a été conçu dans le cadre d'une recherche-action à partir d'une approche ludique de l'enseignement de l'italien langue seconde.



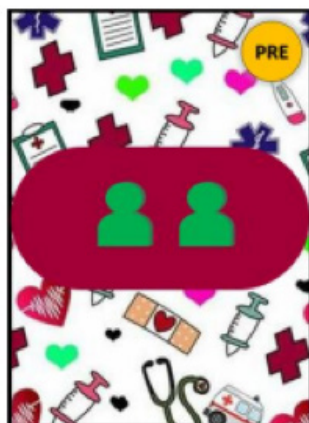
MATÉRIEL

- 1 plateau de jeu
- 2 à 4 paquets de cartes, chacun dédié à une unité spécifique
- 1 paquet de cartes pour la grammaire
- 1 paquet de cartes avec des édifices
- 40 jetons:
 - billets de banque (correspondant à la compréhension écrite)
 - personnes (correspondant à l'expression orale)
 - documents (correspondant à l'expression écrite)
 - lieux (correspondant à la compréhension orale)

PRÉPARATION

Choisissez les cartes de l'unité à mettre en jeu, mélangez-les et placez-les face cachée vers le bas dans l'espace équivalent sur le plateau. Mélangez les cartes avec les édifices, placez-les face cachée dans l'espace équivalent sur le plateau et tirez 3 cartes de bâtiments à placer dans la zone du *Marché*.

Optionnel: Mélangez les cartes de réflexion sur la langue et placez-les dans l'espace approprié sur le plateau. Disposez tous les jetons de manière qu'ils puissent être atteints par tous les joueurs. Désignez le premier joueur, qui sera celui qui a vécu le moins longtemps en Italie.



Exemple d'une unité. Source: Castorrini et Caviglia (2020) [traduction et adaptation en français]

TOURS DE JEU

Chaque tour est composé de deux phases: a) une tâche pour résoudre un problème et pour gagner de l'argent et b) un achat éventuel. Les joueurs ne peuvent pas dépenser leur argent en dehors de leur tour.

PHASE DE RÉSOLUTION

Le joueur déclare qu'il veut tirer une carte d'un paquet précis (unité), selon l'argent dont il dispose, et il effectue la tâche proposée sur le recto de la carte. Si la tâche est accomplie correctement, il gagne la somme indiquée sur le dos de la carte. Lorsque cela est possible, le joueur peut choisir d'utiliser l'argent collecté pour acheter l'un des trois bâtiments disponibles sur le marché. Dans ce cas, après avoir payé, il récupère la carte de l'édifice qu'il souhaite acheter. Avant de continuer, il ouvre une nouvelle carte du paquet «Edifice» pour qu'il y en ait toujours trois sur le plateau.

OPTIONNEL

Plateau de grammaire: Si l'enseignant le juge utile, la réflexion sur la langue peut faire partie du jeu. Ce plateau fonctionne comme celui des unités. Les tâches proposées par ce plateau sont plus théoriques et incluent toujours la vérification des compétences de grammaire.

Le jeu se termine lorsque le professeur annonce le dernier tour. Autrement, il peut définir comme la fin du jeu le moment où les apprenants tirent la dernière carte de l'un des paquets correspondants aux unités.

COMPTAGE DES POINTS

Chaque joueur procède au comptage de ses points. Chaque édifice construit dans la ville gagne le nombre de points indiqués sur la carte correspondante. Si le même édifice a été construit plusieurs fois, il obtient moins de points.



Exemple de tableau de bord. Source: Castorrini et Caviglia (2020) [traduction et adaptation en français]

Comme ce chapitre est fait à partir de manuels de langue italienne, nous vous proposons ci-dessous une liste de manuels de français pour les migrants:

| PUBLIC CIBLE: ADULTES ET GRANDS ADOLESCENTS |
|--|
| Adami, H. (2004). <i>Trait d'union 1 - Niveaux A1.1/A1 - Cahier de lecture</i> . CLE International. |
| Adami, H. et Etienne, S. (2006). <i>Trait d'union 2 - Niveau A2 - Cahier de lecture/écriture</i> . CLE International. |
| Adami, H., Etienne, S., Guiganti, N., Iglesias, Th. et Poinot, I. (2005). <i>Trait d'union 2 - Niveau A2 - Livre de l'élève</i> . CLE International. |
| Anger, B., Floquet, J.-P. et Grigorieff, J. (2008). <i>Trait d'union - Niveau A1.1 - Cahier d'alphabétisation</i> . CLE International. |
| Anger, B., Floquet, J.-P. et Grigorieff, J. (2008). <i>Trait d'union - Niveau A1.1 - Cahier d'alphabétisation</i> . CLE International. |
| Barthélémy, F. et Beauvais, Y. (2011). <i>Rendez-vous en France, A1.1</i> . EMDL. |
| Barthélémy, F. et Beauvais, Y. (2012). <i>Rendez-vous en France 2 A1.1 : Cahier de français pour migrants</i> . EMDL. |
| Bringuier, L. et Carlo, C. (2006). <i>Trait d'union 2 - Niveau A2 - Cahier de culture et citoyenneté</i> . CLE International. |
| Charliac, L., Iglesias, Th., Motron, A.-Cl. et Verdier, Cl. (2012). <i>Trait d'union 1 - Niveaux A1.1/A1 - Livre de l'élève</i> . CLE International. |
| Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M. et Cervoni, B. (2005). <i>Entrée en matière - Livre de l'élève</i> . Hachette. |
| Escoufier, D., Marhic, P. et Talbot, E. (2013). <i>Ensemble - Niveau A1.1 - Cours de français pour migrants</i> . CLE International. |
| Etienne, S. (2004). <i>Trait d'union 1 - Niveaux A1.1/A1 - Cahier d'écriture</i> . CLE International. |
| Etienne, S. (2004). <i>Trait d'union 1 - Niveaux A1.1/A1 - Cahier d'écriture</i> . CLE International. |
| Iglesias, Th. et Verdier, Cl. (2004). <i>Trait d'union 1 - Niveaux A1.1/A1 - Cahier d'activités</i> . CLE International. |
| Lévy, G. (2017). <i>Migrants et réfugiés en France. Vocabulaire, règles de vie, usages français</i> . L'Harmattan. |
| Lévy, G. et Pinson, O. (2018). <i>Découverte du français. Leçons de FLE pour migrants et débutants</i> . L'Harmattan. |
| Verdier, Cl. (2005). <i>Trait d'union 2 - Niveau A2 - Cahier d'insertion professionnelle</i> . CLE International. |

| PUBLIC CIBLE : ENFANTS ET ADOLESCENTS |
|--|
| Barrié, F., Massé, O. et Armand, A. (2012). <i>Face aux difficultés des élèves en français, collège-LP</i> . Canopé CRDP. |
| Beaugrand, C. et Lecocq, B. (2018). <i>Écrire en FLS et FLSco</i> . Canopé CRDP. |
| Calaque, E. (2014). <i>Les mots en jeux</i> . Canopé CRDP. |
| Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M. et Cervoni, B. (2005). <i>Entrée en matière - Livre de l'élève</i> . Hachette. |
| Faupin, E. et Théron, C. (2007). <i>Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France</i> . Canopé CRDP. |

| |
|--|
| Frisa, J. M. (2017). <i>Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire</i> . Canopé CRDP. |
| Jallerat, P., Miry, A. et Forest, G. (2005). <i>Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel</i> . Canopé CRDP. |
| Klein, C. (2014). <i>Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde enfants FLSco</i> . Canopé CRDP. |
| Lecocq, B. (2012). <i>Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde, Cap sur le Français de la scolarisation</i> . Canopé CRDP. |
| Leroy, D. et Collegia, J. P. (2004). <i>La langue des apprentissages, premiers pas dans le français à l'école</i> . Canopé CRDP. |
| Levet, D. (2012). <i>Français langue seconde</i> . Belin Education. |
| Masson, S., Lehoux, J. P., Leiterholt, A. et Bilak, A. (2013). <i>Jeu parle</i> . Canopé CRDP. |
| Robbes, E. (2009). <i>Outils pour le français langue seconde au lycée</i> . Canopé CRDP. |

PUBLIC CIBLE: ALPHABÉTISATION

| |
|--|
| Aguilar, M. (2017). <i>MaClé ALPHA - Méthode rapide d'alphabétisation pour adultes</i> . Scolibris/Retz. |
| Bouhanik, F. (2012). <i>Le français, pas à pas - Méthode d'apprentissage du français A1.1-A1</i> . L'Harmattan. |
| Pinson, O. (1994). <i>La lecture, début de l'insertion. Méthode de lecture pour adultes débutants</i> . L'Harmattan. |
| Pinson, O. (2016). <i>Lire et écrire pour s'insérer en France. Méthode d'alphabétisation pour adultes débutants</i> . L'Harmattan. |
| Touchard, F., Iglesias, V. (2019). <i>Alphabétisation : vocabulaire illustré. Un cahier de vocabulaire pour adultes grands débutants</i> . Belin. |
| Touchard, F., Iglesias, V. et Beaucamp Henriques, S. (2017). <i>Lire et écrire en français: Méthode d'alphabétisation progressive</i> . Belin Éducation. |

SITOGRAFIE

| |
|---|
| TV5 Monde. Adultes migrant : Accompagner les adultes primo-arrivants, lecteurs et non lecteurs, dans leur apprentissage de la langue française. https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/adultes-migrants . |
|---|

CHAPITRE 6

La littératie



1. ONCEPTS DE BASE

- 1.1. Qu'est-ce que l'alphabétisation?
- 1.2. La relation entre l'oralité et l'écriture
- 1.3. Les systèmes d'écriture

2. ALPHABÉTISATION ET INCLUSION/EXCLUSION SOCIALE

- 2.1. Littératie : un droit de l'homme universel
- 2.2. L'alphabétisation en tant que facteur d'inclusion sociale
- 2.3. L'impact social d'une tradition écrite

3. APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE

- 3.1. Processus impliqués dans la lecture et l'écriture
- 3.2. Profils d'alphabétisation
- 3.3. Politiques de promotion de l'alphabétisation fondées sur des profils d'alphabétisation

1 | Concepts de base

1.1. Qu'est-ce que l'alphabétisation?

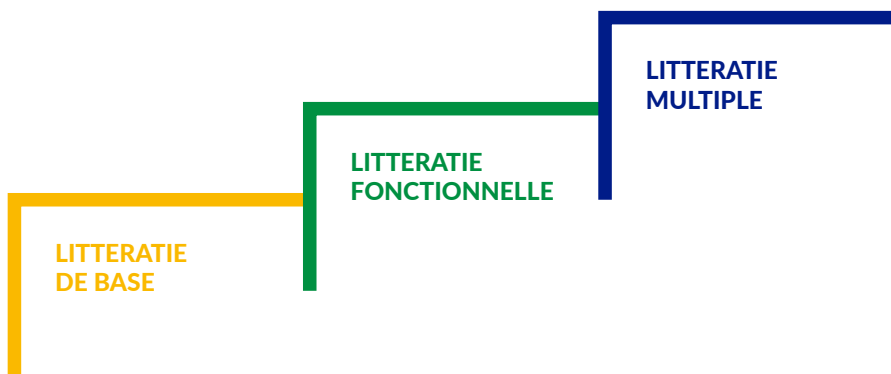
Le terme **littératie**, traditionnellement associé à l'**alphabétisation**, est utilisé pour décrire un ensemble d'habilités mobilisées par les individus pour acquérir des compétences de base en lecture, en écriture et en mathématiques. Ces compétences font partie intégrante du droit humain universel à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie. La Commission européenne (2012: 3) définit **trois niveaux de littératie**:

- 1. Littératie de base:** peut être définie comme une connaissance primaire suffisante des lettres, des mots et des textes qui permet à l'individu de lire et d'écrire à un niveau qui lui donne la confiance en soi et la motivation nécessaires pour progresser dans l'apprentissage, mais qui n'est pas suffisant pour une utilisation sociale efficace.
- 2. Littératie fonctionnelle:** comprend la capacité de lire et d'écrire à un niveau qui permet à l'individu de se développer et de s'intégrer activement dans la société, à l'école, au travail et à la maison.
- 3. Littératie multiple:** est décrite comme la capacité d'utiliser les compétences de lecture et d'écriture pour produire, comprendre, interpréter et évaluer de manière critique les textes reçus à partir d'un éventail de médias dans différents formats (imprimés, numériques et audiovisuels). C'est donc la base pour s'engager dans le monde numérique et faire des choix réfléchis concernant différents domaines de la société, tels que la finance, la santé et l'éducation. Il s'agit de la définition de la littératie utilisée dans les enquêtes internationales réalisées pour évaluer les compétences en littératie d'une population donnée.



Les analphabètes fonctionnels sont des gens qui sont allés à l'école et qui ont acquis les rudiments de la lecture et de l'écriture, mais ne peuvent pas appliquer ces compétences dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.

Adami (s.f.: 3)



+ Savoir plus



JOURNÉE INTERNATIONALE DE L'ALPHABÉTISATION

Le 8 septembre est la Journée internationale de l'alphabétisation. La Journée internationale de l'alphabétisation a été instituée par l'UNESCO en 1966 et a été célébrée pour la première fois en 1967. L'objectif principal de l'événement est de souligner l'importance de l'alphabétisation pour les individus et les sociétés en tant que droit de l'homme qui doit être protégé. Les célébrations visent également à sensibiliser la population à la nécessité de faire progresser l'agenda de l'alphabétisation à l'échelle mondiale, en vue de créer une société plus alphabétisée et plus durable.

Le concept traditionnel de littératie a considérablement évolué au cours des dernières décennies. Historiquement, le concept d'**alphabétisation** précède la **littératie** et englobe l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, qui correspond à l'enseignement obligatoire de base. Toutefois, l'acquisition de ces compétences ne s'est pas révélée suffisante pour participer pleinement à la vie sociale. Dans les pays où le taux de scolarisation est élevé et les années d'éducation de base sont nombreuses, d'importantes parties de la population continuent d'éprouver des difficultés à utiliser des documents écrits. Il est donc reconnu qu'il ne suffit pas que les individus acquièrent un ensemble de connaissances leur permettant d'accéder à des documents écrits : ils doivent également développer la capacité de traiter l'information écrite que l'on trouve dans la vie quotidienne. Un nouveau concept a émergé, la **littératie**, qui englobe la capacité d'utiliser les compétences (acquises à l'école) de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Le processus d'évolution vers un monde de plus en plus numérique, riche en informations et médiatisé par de nombreux types de textes, a entraîné un changement dans la définition traditionnelle de l'alphabétisation, qui a été élargie et remodelée. Aujourd'hui, on parle de différents types de littératie.

- **Littératie numérique:** il s'agit de la capacité d'utiliser la technologie de manière critique, de comprendre son fonctionnement et de la manipuler de manière créative pour résoudre des problèmes.
- **Littératie médiatique:** il s'agit de l'accès, de la compréhension, de l'évaluation et de la création de messages transmis par différents médias (télévision, radio, cinéma, réseaux sociaux). Cela implique une compréhension critique des médias et de la façon dont ils présentent des images et des représentations du monde, en utilisant différentes langues.
- **Littératie mathématique:** il s'agit de la capacité d'utiliser les compétences de base en mathématiques dans la vie quotidienne, par exemple pour résoudre des problèmes ou gérer les finances.
- **Littératie financière:** elle peut être définie comme la connaissance, la capacité et la confiance nécessaires pour prendre des décisions financières responsables (en supposant un niveau spécifique de maîtrise des mathématiques).
- **Littératie en santé:** il s'agit de la capacité de trouver de l'information sur la santé, d'utiliser cette information pour promouvoir et maintenir une bonne santé et de prendre des décisions de base au sujet de la santé quotidienne.
- **Littératie culturelle:** C'est la capacité de comprendre tous les aspects qui constituent une culture particulière (langue, comportement, suppositions), c'est-à-dire un ensemble de normes tacites acceptées par la communauté qui sont nécessaires à une pleine intégration dans la communauté.



- **Littératie juridique:** C'est la capacité de traiter des renseignements juridictionnels ou juridiques qui implique de comprendre le langage de la loi et ses formalités respectives comme condition essentielle pour l'accès à la justice.

Aujourd'hui, les personnes doivent utiliser un large éventail d'aptitudes et de compétences pour acquérir des connaissances. Ces littératies sont interconnectées, dynamiques et flexibles. Par conséquent, pour assurer l'intégration dans une société mondiale, les individus doivent être en mesure de:

- participer efficacement et de manière critique à un monde interconnecté;
- explorer le contenu d'un large éventail de textes d'une manière critique et dûment prise en considération, à l'aide de différents outils;
- promouvoir une communication culturelle durable et reconnaître les préjugés susceptibles d'être présents dans les interactions;
- préserver les droits, les responsabilités et les implications éthiques associés à l'utilisation et à la création de contenus informatifs;
- déterminer comment et dans quelle mesure les textes et les outils augmentent son propre discours et celui des autres;
- reconnaître et valoriser les identités multilingues de littératie et les expériences culturelles que les individus apportent à l'apprentissage, et offrir des possibilités de promouvoir, d'étendre et d'encourager ces différentes variétés linguistiques.

Bref, la littératie est maintenant considérée comme un facteur essentiel du développement durable de la société et un outil indispensable pour comprendre, interpréter, créer et communiquer dans tous les domaines de la connaissance et de la vie humaine.

1.2. La relation entre l'oralité et l'écriture

Les langues sont naturellement orales: l'oralité précède l'écriture, à la fois ontologiquement et historiquement. Nous apprenons à parler naturellement, sans effort ni attention consciente, par le simple fait d'être exposé à une langue, tandis que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nécessite une instruction et un effort délibéré.

La langue écrite est, dans une certaine mesure, une représentation visuelle du langage oral. Cependant, il obéit à ses propres règles spécifiques, différentes de celles de la parole, tant du point de vue des contextes dans lesquels elle se produit que de la construction des textes. La langue écrite a un système autre que celui de la langue orale.



LES 10 LANGUES LES PLUS PARLÉES (2021)

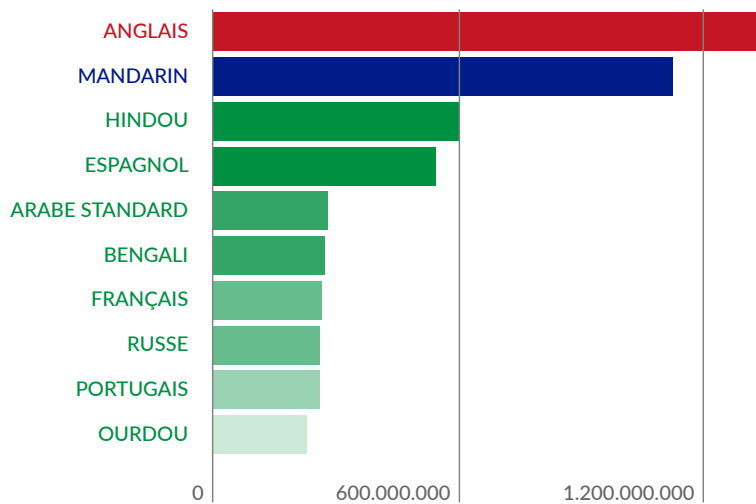


Figure 1. Les 10 langues les plus parlées (2021).
Source: www.ethnologue.com/guides/ethnologue200

+ Savoir plus

En 2021, 7 139 langues ont été enregistrées dans le monde entier (source: *Ethnologue en ligne*). Cependant, ce chiffre est en constante évolution, car les langues sont des organismes vivants et dynamiques parlés par des communautés qui sont également en constante évolution. **3 018 langues** (environ 40 % du total) sont menacées d'extinction, car elles sont utilisées par des communautés d'un peu plus d'un millier de locuteurs. En revanche, seulement 23 langues sont parlées par plus de la moitié de la population mondiale.

Le premier système d'écriture a émergé en Mésopotamie vers 3500 av. J.-C. Les premiers documents écrits étaient essentiellement fonctionnels et avaient un caractère commercial et administratif. Au début, les symboles représentaient des concepts, mais ils ont évolué pour inclure des représentations plus abstraites. Au fil du temps, beaucoup d'autres langues ont créé des systèmes d'écriture, même si, même aujourd'hui, plus de la moitié des langues parlées dans le monde n'ont pas de représentation graphique, tandis que les langues qui ont une forme écrite utilisent des systèmes différents.

1.3. Les systèmes d'écriture

Un système d'écriture peut être défini comme un ensemble de symboles graphiques associés à un ensemble de conventions à utiliser. Il existe plusieurs systèmes d'écriture différents.

- **Les systèmes logographiques** utilisent des logogrammes (idéogrammes ou pictogrammes) qui représentent des unités significatives de langage (morphèmes, mots ou concepts). Le chinois est un exemple d'une langue qui utilise cette forme d'écriture.
- **Les systèmes alphabétiques** sont des systèmes d'écriture dans lesquels chaque symbole graphique représente une unité minimale de son (consonnes et voyelles). Ce sont les systèmes les plus courants au monde et il y a plusieurs alphabets différents. Les plus couramment utilisés sont:
 - l'alphabet latin ALPHABET;
 - l'alphabet grec ΑΛΦΑΒΗΤΟ;
 - l'alphabet cyrillique АЛФАВИТЕ.



Source: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4229616>.

Activités

1. Identifiez les systèmes d'écriture utilisés pour les langues suivantes en les plaçant dans la bonne case du tableau ci-dessous

RUSSE FRANÇAIS UKRAINIEN GREC ESTONIEN JAPONAIS
 TURC PERSAN CHEROKEE URDU CHINOIS YORUBA

| SYSTEME ALPHABETIQUE | | | ABJAD | SYSTEME SYLLABIQUE | SYSTEME LOGOGRAPHIQUE |
|----------------------|---------------------|---------------|-------|--------------------|-----------------------|
| ALPHABET LATIN | ALPHABET CYRILLIQUE | ALPHABET GREC | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

2. Indiquez si les énoncés suivants sont vrais (V) ou faux (F):

| | |
|---|--|
| 1. La littératie consiste à être capable de lire et d'écrire. | |
| 2. La littératie multiple est nécessaire pour exercer la pleine citoyenneté. | |
| 3. La capacité de communiquer dans le cadre d'un réseau est un élément fondamental de la littératie. | |
| 4. La littératie et l'alphabétisation sont des termes synonymes. | |
| 5. La langue orale a une plus grande valeur sociale que la langue écrite. | |
| 6. La langue écrite a son propre ensemble de règles qui la différencient de la parole. | |
| 7. La compréhension de la manière dont les représentations de la réalité sont construites par les médias pour diffuser l'information fait partie de la littératie médiatique. | |
| 8. La littératie numérique et la littératie médiatique impliquent les mêmes compétences. | |
| 9. Dans tous les systèmes d'écriture, les caractères représentent des unités sonores d'une langue. | |
| 10. Un très petit nombre de langues n'ont pas de forme écrite. | |

2 | Alphabétisation et inclusion/exclusion sociale

2.1. Littératie: un droit de l'homme universel

Dans ses travaux, l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) reconnaît l'alphabétisation comme un droit de l'homme universel associé au droit à l'éducation.



L'alphabétisation est aussi un moteur du développement durable, car elle permet une participation accrue au marché du travail, l'amélioration de la santé et de la nutrition infantile et familiale, la réduction de la pauvreté et le développement des chances dans la vie.

UNESCO



Article

Il est plus que jamais nécessaire de reconnaître le droit à l'éducation et le droit d'apprendre tout au long de la vie, c'est-à-dire le droit de lire et d'écrire, le droit d'émettre des critiques et d'analyser, le droit d'accéder aux ressources et de développer et mettre en pratique les aptitudes et compétences individuelles et collectives

Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (point 12)

L'UNESCO a organisé plusieurs campagnes pour promouvoir l'alphabétisation et l'éducation dans le monde entier, en mettant l'accent sur le système d'éducation des jeunes et des adultes. **Ses objectifs sont les suivants:**

- Bâtir des bases fortes par l'éducation et la protection de la petite enfance;
- Fournir une éducation de base de qualité à tous les enfants;
- Rehausser le niveau d'alphabétisation fonctionnelle des jeunes;
- Développer des environnements alphabétisés.

L'alphabétisation a été affirmée comme un **droit de l'homme universel** dans différents accords internationaux (voir <http://www.read.org.za/useful-info/literacy-as-a-human-right/>):

- 1948:** Déclaration universelle des droits de l'homme.
- 1966:** Pacte international relatif aux droits civils et politiques.
- 1966:** Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.
- 1960:** Convention contre la discrimination dans l'enseignement.
- 1975:** Déclaration de Persépolis : «L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Elle est un droit fondamental de tout être humain»
- 1979:** Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes.
- 1989:** Convention relative aux droits de l'enfant.
- 1990:** La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.
- 1993:** La Déclaration et le programme d'action de Vienne.
- 1997:** Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (point 11).

2003: Table ronde de l'UNESCO «L'alphabétisation source de liberté»: l'alphabétisation se fonde sur une approche axée sur les droits et sur une politique d'intégration pour le développement humain.

2005: Initiative de B@bel de l'UNESCO.

2015: Programme de développement durable à l'horizon 2030 (point 4).

 Article

ASSURER L'ACCES DE TOUS A UNE EDUCATION DE QUALITE, SUR UN PIED D'EGALITE, ET PROMOUVOIR LES POSSIBILITES D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE.

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

Objectifs de développement durable à l'horizon 2030 (point 4).

4 ÉDUCATION DE QUALITÉ



2.2. L'alphabétisation en tant que facteur d'inclusion sociale



Adapté de: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

Les enfants qui commencent l'école sans les compétences linguistiques et communicatives nécessaires pour développer leurs apprentissages verront leur avenir compromis avant même qu'ils ne commencent. Si les enfants ne réussissent pas à l'école, ils seront confrontés à d'innombrables difficultés pour accéder au marché du travail à l'âge adulte et, en tant que parents, ils ne pourront pas soutenir l'apprentissage de leurs propres enfants, compromettant ainsi le processus par lequel ils s'intègrent activement dans la société.

La carte mondiale des niveaux d'alphabétisation montre que les taux d'alphabétisation restent faibles dans une partie du continent africain et



Un enfant qui se voit refuser la possibilité d'aller à l'école primaire n'en est pas seulement privé lorsqu'il est jeune, mais il est également handicapé tout au long de sa vie (en tant que personne incapable de faire certaines choses de base qui dépendent de la lecture, de l'écriture et du calcul).

Sen (1999: 284)



LITTÉRATIE ET DÉVELOPPEMENT DURABLE

Chaque personne alphabétisée est une victoire sur la pauvreté



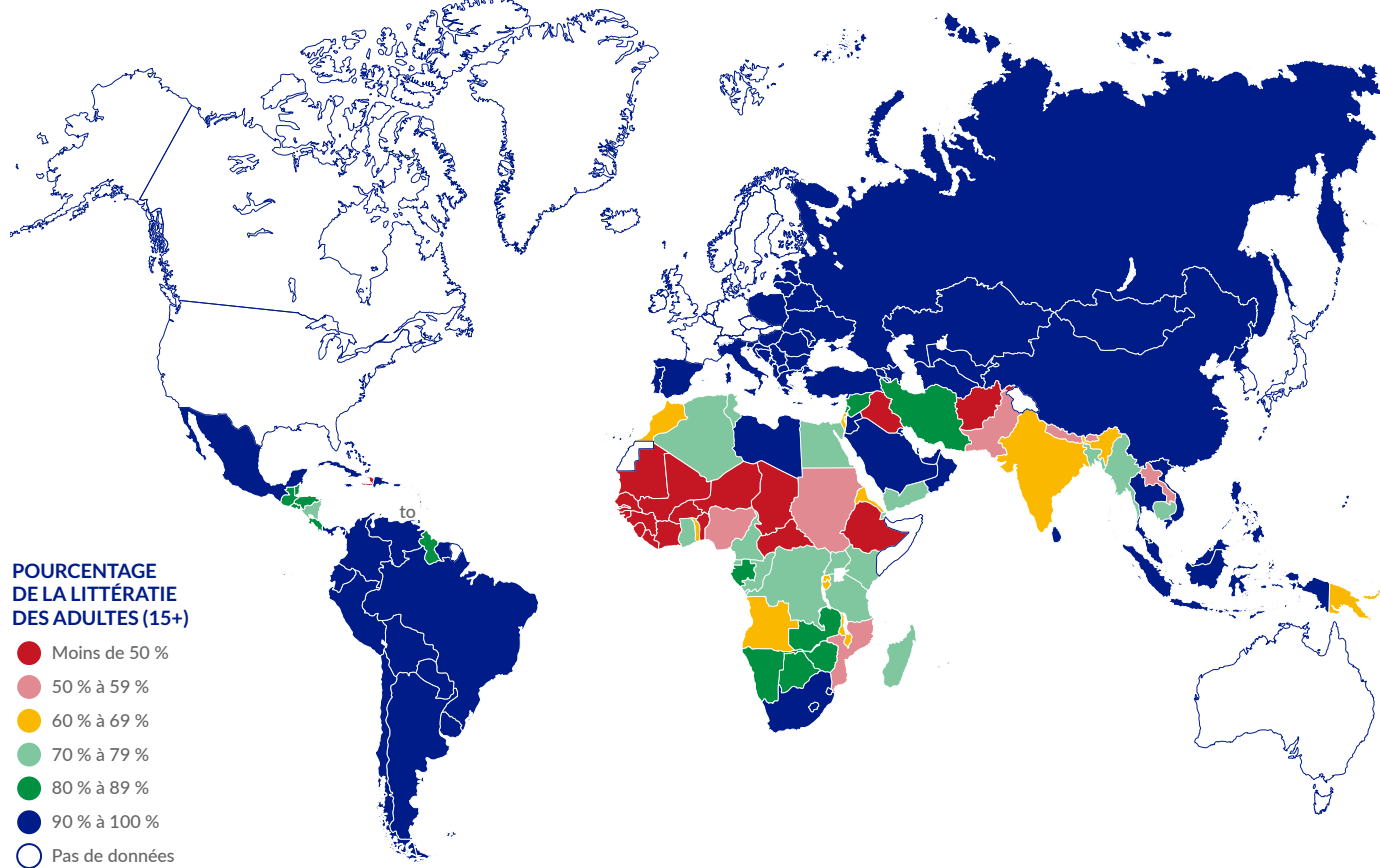
171 MILLIONS DE PERSONNES
sortiraient de la pauvreté si tous les élèves des pays à faible revenu quittaient l'école avec des compétences de base en lecture

JUSQU'À 10 % D'AUGMENTATION DES REVENUS
pour chaque année supplémentaire de scolarité

Adapté de: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

en Asie du Sud-Est, ce qui a un impact négatif sur le développement de ces communautés. Cependant, plusieurs études révèlent également que dans certains pays où la majorité de la population sait lire et écrire, ils ont encore de grandes difficultés à comprendre des textes plus complexes.

TAUX D'ALPHABÉTISATION DES ADULTES PAR PAYS (2016)





Carte 2. Taux d'alphabétisation des adultes par pays (2016). Source : Institut de statistique de l'UNESCO, juillet 2017

En fait, dans un monde de plus en plus numérique dépendant des nouvelles technologies, l'alphabétisation de base ou savoir lire et écrire ne suffit plus. Pour assurer l'inclusion dans la société, les enfants, les jeunes et les adultes doivent acquérir de bonnes capacités d'alphabétisation qui leur permettent de comprendre le monde qui les entoure et leur rôle en tant que membres de la communauté.

En 2012, **Act Now**, le rapport de l'Union européenne sur l'alphabétisation, déclarait qu'un grand nombre de citoyens européens n'étaient pas suffisamment alphabétisés. Des enquêtes nationales et internationales montrent qu'environ un adulte sur cinq et un enfant de 15 ans sur cinq n'ont pas les compétences nécessaires pour fonctionner pleinement dans une société moderne.




Programme for International Student Assessment


Depuis 2000, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est mis en œuvre dans plusieurs pays à travers le monde. Il s'agit d'une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans.

Il est donc nécessaire d'assurer un niveau élevé d'alphabétisation afin d'améliorer la qualité de vie des citoyens et de promouvoir la connaissance, l'innovation et la croissance. L'évolution du marché du travail, de l'économie et de la société, en général, montre que l'alphabétisation prend de plus en plus d'importance et que différents pays doivent veiller à ce que soient réunies les conditions propices au plein développement de l'alphabétisation fonctionnelle pour tous les citoyens.




- En bref, il est important de développer une bonne littératie parce que*
- le marché du travail exige des niveaux de compétences en littératie de plus en plus élevés;*
 - dans un monde numérique, la participation sociale et civique dépend de l'alphabétisation;*
 - la numérisation modifie la nature de l'alphabétisation elle-même et lui donne plus d'importance, étant donné que l'interaction et la communication sociales, civiques et économiques se concentrent sur le monde de l'écriture;*
 - la population vieillit et ses compétences en littératie, y compris celles associées au domaine numérique, doivent être mises à jour;*
 - la pauvreté et les faibles niveaux d'alphabétisation sont enfermés dans un cercle vicieux et s'influencent mutuellement;*
 - la mobilité et la migration croissantes rendent l'alphabétisation de plus en plus multilingue, combinant un large éventail de contextes culturels et linguistiques.*

Commission européenne, Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (2012)



Dans la société actuelle, le niveau de spécialisation atteint dans de nombreux domaines du savoir et de la technologie se traduit par des documents très complexes dont le contenu, souvent, n'est accessible qu'aux professionnels. Cependant, il est également essentiel que les citoyens ordinaires aient accès à bon nombre de ces documents pour faire face à leurs besoins quotidiens et il est essentiel de développer des projets qui rendent le langage des textes techniques accessible à tous.

| PROJETS EUROPÉENS VISANT À PROMOUVOIR L'UTILISATION D'UN LANGAGE PLUS SIMPLE | | |
|---|--|--|
|  | <p>PLAIN ENGLISH https://www.plainlanguage.gov</p> | <p>L'expression <i>Plain English</i> se réfère à l'utilisation d'une forme de langage simple, avec des mots et des structures syntaxiques plus simples. C'est un type de langage qui évite l'opacité, le vocabulaire élaboré et peu connu et les structures oratoires complexes. L'utilisation de ce langage simple vise à faire en sorte que les destinataires des différents documents écrits comprennent clairement le message transmis, sans malentendu.</p> |
|  | <p>CLARO (portugais) https://claro.pt</p> | <p>Au Portugal, il existe une agence (privée) qui aide les entreprises publiques et privées à simplifier leur communication avec leurs clients. En outre, l'agence organise des programmes de formation pour enseigner aux locuteurs à écrire sous une forme plus claire et plus simple « parce que ce qui est complexe n'a pas à être compliqué » (https://claro.pt).</p> |
|  <p>Lebenshilfe Bremen Leichte Sprache</p> | <p>LEICHTE SPRACHE (allemand) https://leichte-sprache.de</p> | <p>L'expression <i>Leichte Sprache</i> (langue simple) est utilisée pour décrire l'ensemble des mesures prises pour simplifier la langue allemande, en particulier dans sa forme écrite. Il soutient l'utilisation d'un langage simple afin que les personnes qui ne maîtrisent pas la langue ou qui ont des difficultés à comprendre les textes écrits puissent comprendre des textes plus complexes (https://leichte-sprache.de/).</p> |

L'accès à l'information transmise dans un langage simplifié et compréhensible permet aux individus d'agir pleinement dans la société, de bénéficier de leurs droits et de comprendre leurs responsabilités. Cela est particulièrement important pour les communautés migrantes, afin qu'elles puissent établir de bonnes relations avec les membres de la société dont elles font partie, ainsi que pour leur réalisation personnelle, sociale et professionnelle.

2.3. L'impact social d'une tradition écrite

La création de l'écriture a été un événement très précoce dans l'histoire de l'humanité, bien que, pendant de nombreux siècles, elle n'a été dominée que par un très petit groupe d'individus. Cette connaissance leur a donc donné un statut social et un pouvoir. Seules les élites avaient accès à la langue écrite. Plusieurs facteurs ont contribué à son utilisation restreinte, dont l'un était la rareté des documents (souvent il n'y avait qu'une seule copie d'un texte). L'invention de l'imprimerie au XVI^e siècle a permis la reproduction de livres à une échelle qui était jusque-là impossible et signifiait que beaucoup plus de gens avaient un plus grand contact avec les textes écrits.

Cependant, l'alphabétisation n'est devenue un phénomène répandu qu'au XX^e siècle, lorsque la scolarisation massive a été introduite dans la plupart des pays. Au siècle précédent, la suprématie de la langue écrite a été établie et la capacité de lire et d'écrire est devenue une exigence obligatoire pour la vie dans la société, étant donné qu'un nombre important de communications

étaient désormais transmises par écrit et que la plupart des formalités sociales, telles que les lois, les accords politiques et économiques et les contrats, avaient un format écrit. L’alphabétisation devient alors la porte d’entrée vers le savoir, qui se transmet principalement de cette façon.



Toute la société est structurée par l’écriture: administration, école, entreprises, services, loisirs, relations interpersonnelles aussi, compte tenu, par exemple, de la croissance exponentielle du nombre d’emails et de messages envoyés quotidiennement. L’espace public et privé est saturé d’écriture, et Internet ne fait que renforcer cette tendance dominante. Tous les degrés d’analphabétisation dans les sociétés avancées sont aujourd’hui considérés comme des maux sociaux, (...) parce que tout degré qui ne montre pas une compétence parfaite en écriture est un réel désavantage social dans ces sociétés hypertextualisées.

Adami (s.f.: 5)

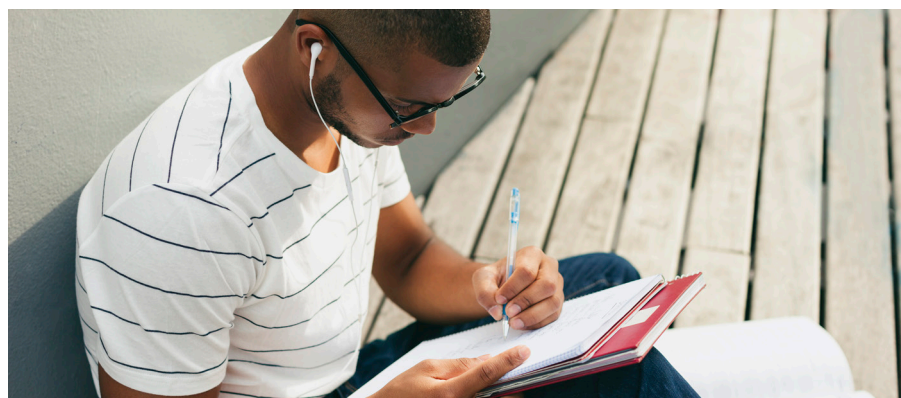
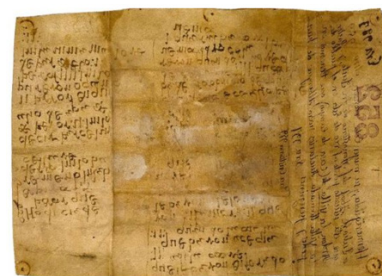


D’un point de vue historique et social, les langues qui ont eu des systèmes d’écriture depuis plus longtemps ont bénéficié de plus de prestige que celles qui n’ont pas de forme écrite. La création de systèmes d’écriture pour les langues minoritaires leur apporte un prestige social, une forme symbolique de reconnaissance qui n’est pas donnée à l’oralité et qui, dans certains cas extrêmes (langues parlées par un petit nombre de personnes), peut même garantir la survie de la langue.

Une grande partie des **langues** considérées comme **minoritaires** ne disposent pas d’un système d’écriture, de sorte que leurs locuteurs ont de nombreuses difficultés à s’intégrer dans la société mondiale. Le fait que ces langues n’aient pas de forme écrite a un impact négatif sur la participation active des individus dans les sociétés dans lesquelles ils vivent, et se heurte également à d’autres problèmes sociaux, tels que l’accès à une éducation et à des services de santé de qualité.

+ Savoir plus

QUEL EST LE PREMIER TEXTE ÉCRIT EN ESPAGNOL?
 Pendant des décennies, il est considéré que *les Glosas Emilianenses* (courtes annotations en dehors des travaux latins réalisés au monastère de San Millán de la Cogolla, à La Rioja) ont été le premier témoignage écrit de l’espagnol. Cependant, il peut y avoir des textes antérieurs, comme la *Nodicia de Kesos*, un texte de la fin du Xe siècle dans lequel un moine d’un monastère de la province de Léon donnait un compte-rendu de la nourriture du garde-manger, en particulier, les fromages qui s’y trouvaient.



L'existence d'un système d'écriture pour ces langues n'élimine pas en soi les problèmes auxquels sont confrontées leurs communautés, mais peut contribuer positivement au développement économique et social des individus. Par conséquent, différentes organisations internationales, dont l'UNESCO, reconnaissent l'importance de développer des systèmes d'écriture comme moyen d'assurer le développement durable des communautés où ces langues sont parlées.

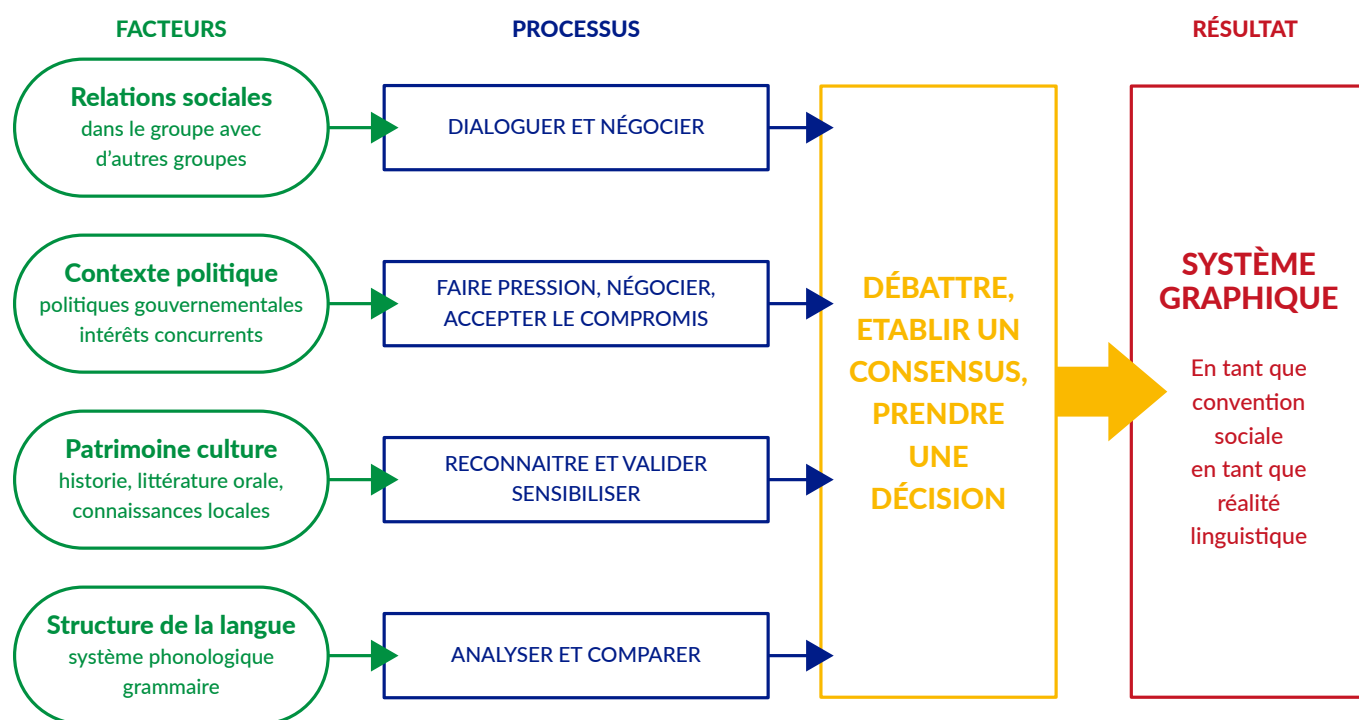


Figure 1. Éléments clés du développement d'un système d'écriture. Adapté de Robinson et Gadelii (2003 : (13)



Activités

3. Indiquez si les énoncés suivants sont vrais (V) ou faux (F):

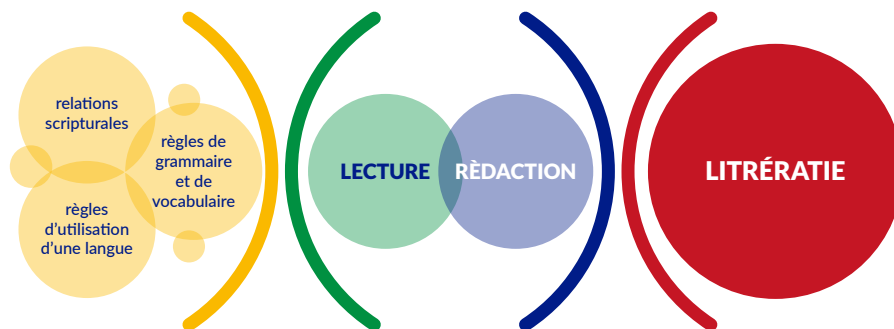
| | |
|--|--|
| 1. Dans tous les pays les plus développés sur le plan économique, tous les citoyens ont un niveau élevé d'alphabétisation. | |
| 2. Les compétences de base en lecture et en écriture ne suffisent pas à garantir l'intégration complète des personnes sur le marché du travail. | |
| 3. Il est essentiel de simplifier la langue afin de permettre aux migrants de s'intégrer dans les communautés d'accueil. | |
| 4. Seuls les étrangers bénéficient de l'introduction d'une langue simple. | |
| 5. La possibilité de survie d'une langue ne dépend pas de l'existence d'un système d'écriture. | |
| 6. La majorité des citoyens européens ont un faible niveau d'alphabétisation. | |
| 7. La création d'un système d'écriture est suffisante pour assurer le plein épanouissement des communautés de locuteurs de langues minoritaires. | |

3 | Apprendre à lire et à écrire

3.1. Processus impliqués dans la lecture et l'écriture

L'alphabétisation implique beaucoup plus de compétences que nous ne pouvons l'imaginer à première vue. Bien que l'alphabétisation implique évidemment de savoir lire et écrire, en réalité, les deux formes de connaissances sont le résultat d'un ensemble de nombreuses autres compétences combinées et interconnectées, qui prennent la forme de sous-processus de lecture et d'écriture.

Certains de ces sous-processus sont plutôt liés à la relation entre les conventions du code écrit et l'oral, tandis que d'autres se réfèrent, d'une part, à la maîtrise des règles grammaticales et du vocabulaire, mais aussi aux conventions sociales d'utilisation de la langue et de ses formes écrites. La maîtrise des conventions sociales d'usage permet de retrouver les intentions de l'écrivain lors de la lecture, et permet une codification appropriée des intentions lors de l'écriture.

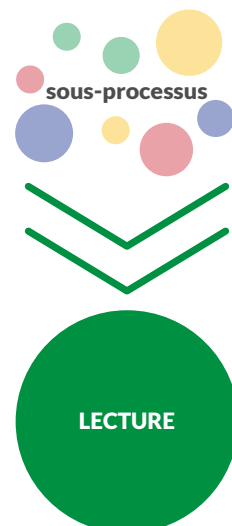


Par conséquent, la **lecture** d'un texte écrit dans un **système alphabétique** implique, entre autres processus, la capacité de :

- identifier les lettres;
- associer les lettres aux sons qu'elles représentent, reconnaissant que, dans de nombreux cas, il n'y a pas de relation séquentielle linéaire entre les lettres et les sons;
- associer d'autres conventions utilisées dans l'écriture (p. ex. ponctuation, majuscules, blancs) à leur signification;
- relier la forme graphique des mots à leur signification;
- traiter la structure des phrases écrites pour retrouver leur sens;
- saisir la structure d'un texte et comprendre le tissu des significations résultant des relations entre ses parties;
- comprendre l'intention de l'auteur du texte.

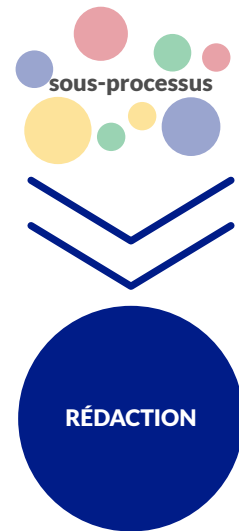
+ Savoir plus

Il convient de noter que, bien qu'ils soient étroitement liés, la capacité de lire et d'écrire sont deux compétences distinctes et les deux sont nécessaires à l'alphabétisation.



L'écriture d'un texte en écriture alphabétique implique, entre autres, la capacité de:

- convertir les représentations abstraites de sons en lettres;
- combiner des lettres dans des séquences correspondant à des représentations graphiques de mots porteurs de sens, en observant l'orientation et la direction (horizontales) appropriées (de gauche à droite ou de droite à gauche);
- organiser les mots écrits dans des phrases suivant les structures syntaxiques appropriées;
- utiliser correctement la ponctuation et d'autres marqueurs ou diacritiques (comme les accents dans certains systèmes d'écriture);
- combiner des phrases dans une séquence logique qui codifie correctement l'intention communicative de l'écrivain.



Compte tenu du nombre de sous-processus impliqués dans chacune de ces compétences, de leur complexité et de leur niveau d'interconnexion, l'apprentissage de la lecture devrait idéalement commencer à six ou sept ans, car il lui faut plusieurs années pour se développer et se consolider. La littératie se construit lentement, par étapes, alors que les élèves maîtrisent et interconnectent les sous-processus connexes et progressent vers une plus grande automatisation.

3.2. Profils d'alphabétisation

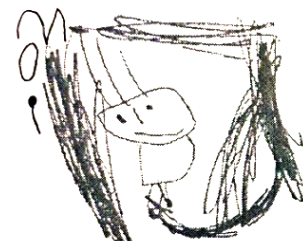
PREMIERS STADES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE À L'AIDE D'UN SYSTÈME ALPHABÉTIQUE (EXEMPLE PORTUGAIS)

(a) Représentation d'une figure humaine avec une première forme de signature dans le coin supérieur gauche, composée de trois lettres disposées verticalement (MOI), comme symbole d'identification personnelle (enfant de 4 ans et 2 mois);

(b) Un type plus développé de signature, avec une plus grande variété de traits et une orientation horizontale. Cependant, l'enfant de 7 mois à 4 ans n'est pas encore en mesure de lire les segments de cette forme écrite (par exemple, «ana», «mar», «ia») et d'établir une relation entre des lettres et des sons spécifiques. Cette forme d'écriture est en fait un symbole logographique (qui sert de dessin) qui ne révèle pas la maîtrise du principe de l'alphabet.

(c)-(d) Ayant commencé à aller à l'école à l'âge de six ans et demi, l'enfant comprend maintenant la différence entre les deux types de représentation graphique, c'est-à-dire le dessin et l'écriture. Il commence par copier des mots, puis des mots organisés en phrases, et apprend peu à peu à organiser les mots écrits dans l'espace. Il apprend aussi, par la pratique, à contrôler les gestes moteurs nécessaires à l'écriture à la main.

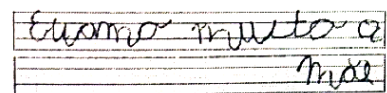
Castro et Gomes (2000: 153-155)



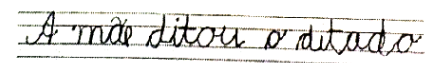
(a)



(b)



(c)



(d)

Toute personne devrait avoir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans la ou les langues qu'elle parle et qu'elle a acquises dans un milieu familial au cours de la petite enfance (connue sous le nom de langue maternelle – LM). Cette connaissance est très importante pour plusieurs raisons, y compris le fait qu'elle facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une nouvelle langue (autre que la langue maternelle). L'idée même que les langues qui sont parlées peuvent aussi être écrites, et qu'il existe des systèmes de symboles qui nous permettent de le faire, n'est pas intuitive et doit être apprise.

Malheureusement, nous savons que, pour diverses raisons, il y a beaucoup de gens dans le monde qui n'ont jamais appris à lire et à écrire dans la ou les langues qu'ils ont acquises dans l'enfance. Il y en a d'autres qui ont eu cette opportunité dans le cadre de leur éducation de base, mais qui n'ont pas pu perfectionner leurs compétences rudimentaires en lecture et en écriture et n'ont pas utilisé l'ensemble des sous-processus qui leur sont liés couramment. De toute évidence, il y a aussi beaucoup d'autres personnes qui, heureusement, ont un niveau d'alphabétisation moyen ou même élevé qui leur permet de lire et d'écrire des textes avec des niveaux de complexité variables dans leur langue maternelle respective.

Lorsque chacun de ces types de personnes doit apprendre une nouvelle langue et, plus précisément, apprendre à lire et à écrire dans une nouvelle langue qui n'est pas sa langue maternelle, les défis auxquels il est confronté sont naturellement très différents.

Toutefois, même s'ils ont atteint un niveau élevé d'alphabétisation dans leur ou leurs langues maternelles respectives, tous les apprenants d'une nouvelle langue sont confrontés à des difficultés, plus ou moins grandes, dans leurs tentatives de développer ou d'étendre leurs compétences en littératie à une nouvelle langue.

« Certaines recherches (Strategic Social Policy Group, 2008) montrent que l'alphabétisation dans la langue du pays d'accueil est essentielle pour se faire des amis en dehors de sa propre communauté, trouver et maintenir un emploi, ainsi que pour maintenir le bien-être social et psychologique (Benseman 2012: 5). »

Pensons, par exemple, à des personnes qui savent lire et écrire, mais dont la langue maternelle a un système d'écriture différent de celui utilisé dans la nouvelle langue. C'est le cas, par exemple, des personnes dont la langue maternelle a un système d'écriture non alphabétique, par exemple un système logographique, qui rencontrent le besoin d'apprendre le système alphabétique utilisé pour écrire dans la nouvelle langue (ou vice versa). C'est également le cas pour les personnes dont la langue maternelle a un système alphabétique différent de celui utilisé dans la nouvelle langue. Ainsi, un individu peut, par exemple, avoir appris à lire et à écrire dans une langue qui utilise l'alphabet cyrillique, mais qui confronte ensuite une nouvelle langue qui utilise l'alphabet latin ou grec.



Examinons maintenant quelques options pour définir les profils d’alphabétisation des élèves dans une langue autre que la langue maternelle. Pour nous aider à définir ces profils, les réponses aux questions suivantes seront prises en considération:

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">La langue maternelle de l’apprenant (LM) a-t-elle une tradition écrite?</p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;">OUI</div> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;">NON</div> | <p style="text-align: center;">Si la LM a une tradition écrite, est-ce le même système d’écriture que celui de la LNM (langue non maternelle)?</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;">OUI</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;">NON</div> |
|---|---|

Outre la question de savoir si l’écriture existe dans la ou les langues maternelles et, le cas échéant, le degré de similitude entre les systèmes d’écriture LM et LNM (langue non maternelle), il est également nécessaire de tenir compte de l’expérience antérieure de l’élève, notamment en ce qui concerne ses compétences en lecture et en écriture dans la ou les langues maternelles. En tenant compte de ces critères, le Conseil de l’Europe a défini 4 profils d’alphabétisation pour les groupes de migrants (disponible à l’adresse suivante: <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/literacy-profiles>)

Groupe A. PRÉALPHABÉTISÉS

- La LM du migrant n’a pas de forme écrite.
- L’apprenant n’a pas appris à lire et à écrire dans sa LM.
- Il se peut que les individus n’aient pas développé l’idée que l’écriture véhicule un sens.

Groupe B. NON ALPHABÉTISÉS

- La LM a une tradition écrite.
- L’apprenant n’a pas appris à lire et à écrire dans sa LM, mais peut reconnaître la fonction des systèmes d’écriture et des graphiques du système d’écriture de sa LM.
- Il est important de tenir compte de l’étendue des similitudes entre les systèmes d’écriture de la LM et de la LNM.

Groupe C. SEMI-ALPHABÈTES

- La LM a une tradition écrite.
- L'apprenant a appris à lire et à écrire dans sa LM, mais seulement à un niveau très basique (moins de 5 ans de scolarité).
- La capacité de lecture et d'écriture de l'apprenant peut avoir diminué en raison d'un manque d'utilisation (alphabétisation fonctionnelle ou secondaire).
- Il est important de tenir compte de l'étendue des similitudes entre les systèmes d'écriture de la LM et de la LNM.

Groupe D. ALPHABÉTISÉS

- La LM a une tradition écrite.
- L'apprenant a appris à lire et à écrire dans sa LM à un niveau moyen ou élevé.
- Il s'agit d'un groupe très diversifié, compte tenu du niveau d'alphabétisation atteint.
- Il est important de tenir compte de l'étendue des similitudes entre les systèmes d'écriture de la LM et de la LNM.

Enfin, il importe également de tenir compte du **type** et de la **fréquence** des contacts que le migrant entretient avec la langue de la communauté d'accueil (moyenne, rare, fréquente ou quotidienne), ainsi que des domaines dans lesquels la langue non maternelle est utilisée par ces différents profils d'apprenants, c'est-à-dire privés ou publics (éducatifs, professionnels/professionnels, etc.), car cela détermine les objectifs spécifiques pour l'acquisition de compétences en littératie.

3.3. Politiques de promotion de l'alphabétisation fondées sur des profils d'alphabétisation

Pour chacun des groupes d'apprenant de la LNM ci-dessus, différentes politiques devraient être adoptées pour promouvoir l'alphabétisation dans cette langue, en respectant les caractéristiques spécifiques dans chaque cas et sans perdre de vue l'objectif d'intégration sociale.

Dans l'ensemble, les objectifs en matière d'alphabétisation seront les suivants:

- maîtrise progressive des principes et des techniques nécessaires à l'acquisition de compétences en lecture/écriture (littératie fonctionnelle – voir section 1);
- le développement de la capacité d'utiliser la lecture et l'écriture dans la vie quotidienne et comme outil d'apprentissage tout au long de la vie (littératie fonctionnelle);
- le développement des compétences associées à la capacité d'étudier et de développer la connaissance du processus d'apprentissage (Borri *et al.* s.f.).



Ainsi, les programmes d’alphabétisation ont des objectifs mieux adaptés à certains profils qu’à d’autres.

Groupe A. PRÉALPHABÉTISÉS

En ce qui concerne le groupe A (préalphabète), dans lequel se trouvent les personnes les plus vulnérables, outre le développement de compétences instrumentales de base telles que l’apprentissage du dessin de symboles graphiques, un autre élément essentiel de l’enseignement est le développement du concept même de l’écriture en tant que forme de représentation de l’oral, et du concept du mot en tant qu’unité linguistique pouvant être transposée à l’écrit. Pour ce type d’élèves, on peut concevoir des activités qui, par exemple, consistent à associer une certaine image au mot correspondant, présenté sous forme écrite et orale (Borri et al. s.f.: 10). Ce type d’activité développe la notion que l’énoncé linguistique est composé d’unités plus petites ayant une puissance de référence, et que ces unités correspondent non seulement à une séquence organisée de sons, mais aussi à une image graphique avec une configuration spécifique.

UN EXEMPLE:

Abdi, un homme bantou de 45 ans, est originaire de Somalie. Il ne parle que sa langue maternelle, un sous-groupe couchitique. Il a intégré la classe en tant que réfugié. Son niveau à l’oral est débutant ; il n’a aucun contact avec le monde extérieur, sauf par l’intermédiaire des médiateurs. (Borri et al. s.f.: 10).

Groupe B. NON ALPHABÉTISÉS

Dans le groupe B (non alphabétisé), il est possible d'identifier (et de prendre en compte) différentes situations et profils selon les variables mentionnées ci-dessus (voir section 2). Par exemple, il est important de noter que la distance typologique entre la LM et la langue cible, et les affinités ou différences entre leurs systèmes d'écriture peuvent créer un sentiment de familiarité ou d'étrangeté chez l'apprenant, surtout en ce qui concerne les textes écrits dans la langue cible. Les objectifs qui président dans la formation des personnes qui présentent ce profil sont variés mais interdépendants:

- certains sont « techniques » et sont associés au développement de la littératie fonctionnelle;
- certains sont communicatifs et sont associés au développement de la littératie fonctionnelle;
- d'autres sont métacognitifs ou, en d'autres termes, sont associés à la capacité d'apprendre à apprendre (Borri *et al.* s.f.: 10).

Pour chaque type d'objectif inclus dans les programmes de formation pour les personnes du groupe B, il y a un ensemble de compétences correspondantes à développer avec les étudiants (Borri *et al.* s.f.: 10).

UN EXEMPLE:

Hnia, une femme marocaine de 70 ans, sans éducation dans le pays d'origine. Elle est dans le pays d'accueil depuis plus de 5 ans. Sa compétence orale dans la langue cible est limitée; elle ne répond pas qu'à des questions simples, telles que « Quel est votre nom? », « D'où venez-vous? ». Elle n'a jamais utilisé l'écriture, donc les premières activités en classe sont pré-graphiques. Son contact avec l'environnement extérieur est inexistant, tous ses besoins, même personnels, sont satisfaits par la famille. Elle est inscrite au cours d'alphabétisation pour obtenir le certificat européen de permis de séjour de longue durée (Borri *et al.* s.f.: 11).

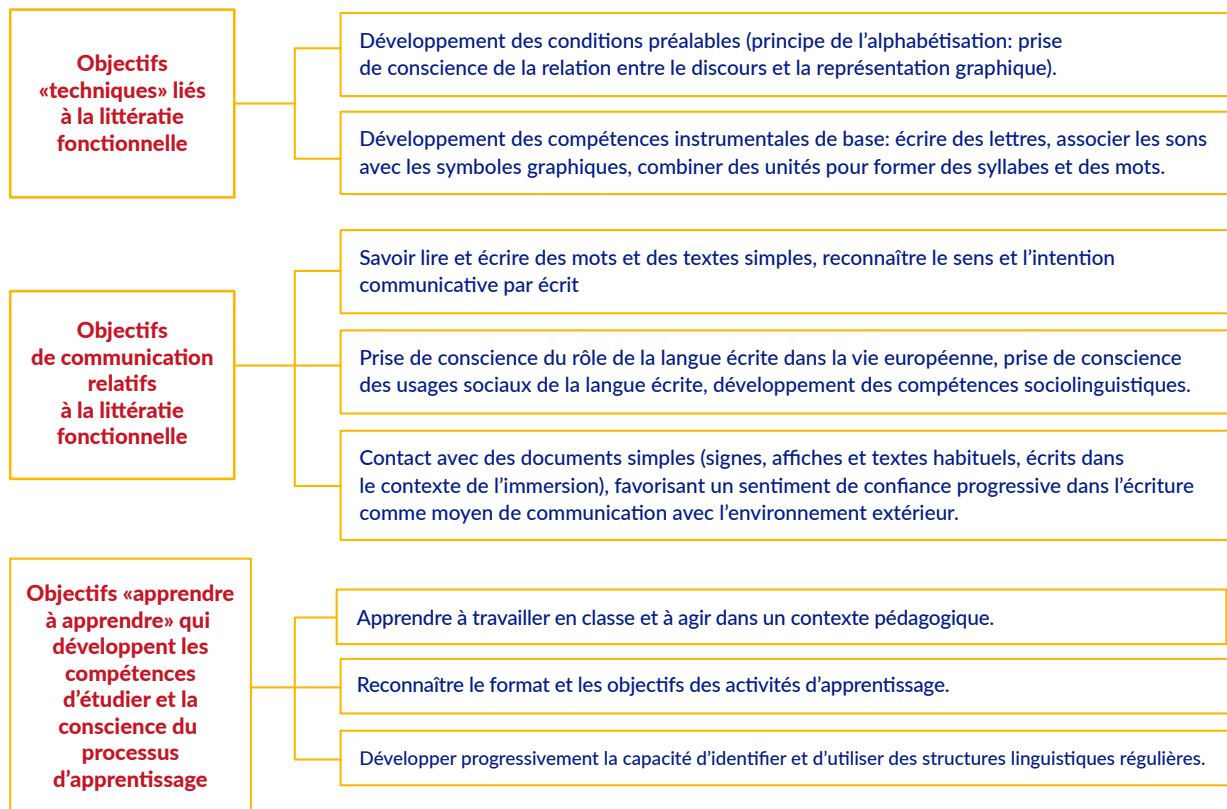


Figure 2. Objectifs et compétences des étudiants du groupe B. Adapté par Borri *et al.* (s.f.: 10)

Groupe C. SEMI-ALPHABÈTES

Le groupe C (semi-alphabète) comprend également des personnes qui ont des caractéristiques différentes en termes de variables (linguistiques, éducatives et sociolinguistiques) déjà identifiées. Voir le cas de Li, une apprenante chinoise de 30 ans (Borri *et al.* s.f.: 13).

Dans le cas des apprenants dont la langue maternelle, contrairement à la langue cible, utilise un système d'écriture logographique, et parfois même pour ceux dont la langue maternelle utilise un système d'écriture alphabétique qui n'est pas le même que celui utilisé dans la langue cible, les programmes d'alphabétisation doivent tenir compte du fait que l'élève est confronté à un système d'écriture différent de celui qu'il connaît déjà. Par conséquent, pour les apprenants (non alphabétisés) du groupe B et ceux du groupe C, les objectifs du processus éducatif sont communicatifs et métacognitifs, mais aussi instrumentaux. En fait, le fait d'être analphabète dans la LM (situation qui correspond généralement à des parcours ne contenant que peu ou pas d'expérience scolaire) a de profondes répercussions sur le développement des compétences en littératie en L2, ce qui rend le processus plus lent et plus difficile. D'autre part, en plus de maîtriser les compétences « techniques » de la lecture et de l'écriture, qui peuvent être transférées à l'apprentissage de la nouvelle langue, une personne alphabétisée a l'avantage de pouvoir traiter l'information d'une manière qualitativement différente, ce qui simplifie le processus d'apprentissage dans un contexte pédagogique (Benseman 2012).

UN EXEMPLE:
Li, une femme de 30 ans de Chine. Faible niveau d'éducation, correspondant à 4 années d'école. Système d'écriture logographique. Elle est dans le pays d'accueil pour travailler depuis 3 ans, mais elle ne connaît pas la L2. Tout contact avec l'environnement extérieur est médié par le cercle familial et par des amis. Elle s'est inscrite au cours d'alphabétisation parce qu'elle veut être autonome.

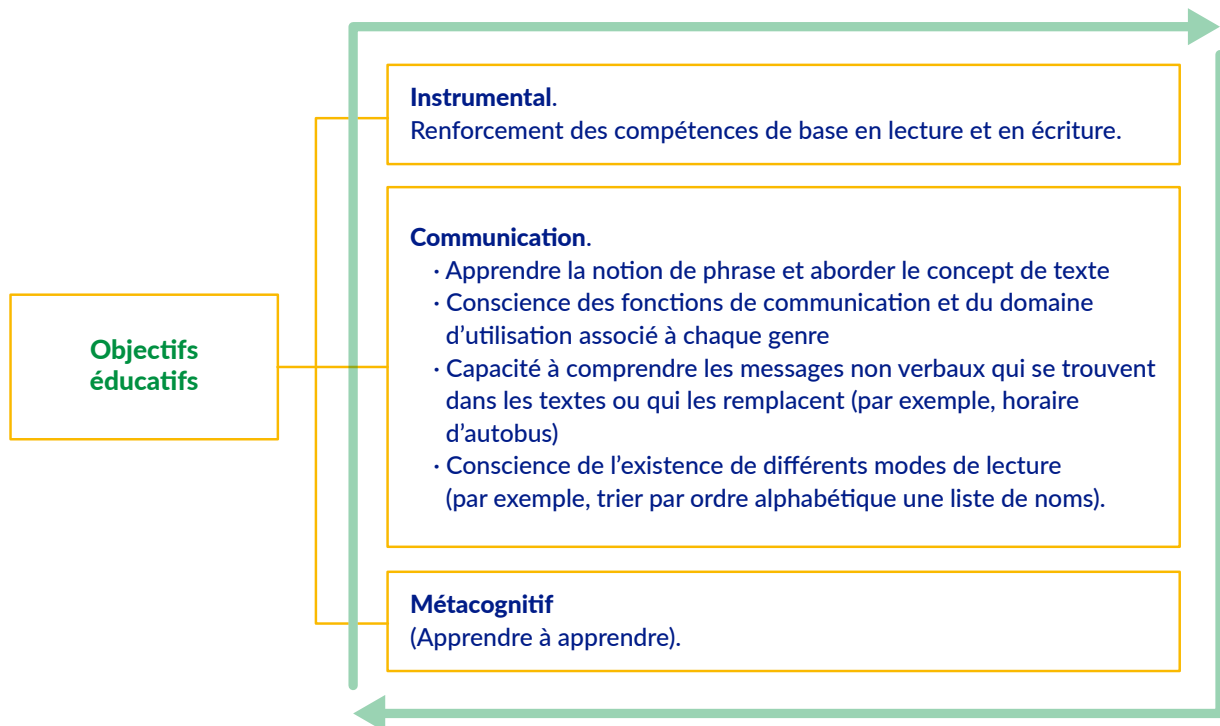


Figure 3. Objectifs éducatifs du groupe C. Adapté parv Borri *et al.* (s.f.).

Groupe D. ALPHABÉTISÉS

Comme dans les cas précédents, le groupe D (alphabète) comprend des étudiants ayant des profils différents en fonction de leur niveau de maîtrise, de leur niveau d'instruction, de leur âge, de leurs motivations et d'autres variables personnelles et sociolinguistiques (voir le cas de Ludmila). Toutefois, lors de l'étude de la langue cible en tant que langue écrite, aucun cours antérieur n'est nécessaire pour compenser les faibles niveaux d'alphabétisation et le manque d'habitudes ou de modèles d'apprentissage. Dans ces conditions, le processus d'apprentissage peut se concentrer dès le début sur le développement de la compétence communicative, et il sera possible d'utiliser des activités de lecture et d'écriture en plus de l'enseignement explicite de la grammaire.

En outre, puisque ce groupe aura déjà acquis des compétences pour «apprendre à apprendre», des tests formels peuvent être utilisés pour préparer les étudiants aux examens de certification de langue qui sont souvent requis pour obtenir la reconnaissance de leurs droits dans la communauté d'accueil. Il convient de garder à l'esprit qu'à partir du moment où ils impliquent certains niveaux de compétence linguistique, ces tests peuvent avoir un impact discriminatoire. En fait, le succès dépendra d'un ensemble de variables et, fondamentalement, de l'histoire éducative antérieure des individus respectifs; par conséquent, les administrer à des personnes ayant un profil A ou B nécessite une attention particulière. Les objectifs de formation des apprenants possédant ces profils sont principalement établis sur la base du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), afin de maîtriser les structures linguistiques nécessaires pour permettre à la personne d'interagir, de manière simple,

- avec l'administration publique,
- avec les systèmes nationaux de santé et d'éducation,
- sur le lieu de travail.

UN EXEMPLE:

Liudmila, 48 ans, niveau d'enseignement moyen à élevé (diplôme de baccalauréat). Sa langue maternelle (russe) a un système d'écriture alphabétique, mais pas latin. Elle vit dans le pays d'accueil pour travailler depuis 4 mois et a un niveau pré-A1 à l'oral de la L2. Elle s'est inscrite au cours pour être autonome et satisfaire aux exigences de la loi actuelle (Borri et al. s.f.: 15).



L'apprentissage de la langue cible peut être un processus plus lent pour les apprenants instruits dans un système d'écriture alphabétique non latin ou dans un système d'écriture logo-graphique, car cela implique la familiarisation avec un nouveau système d'écriture.

Borri et al. (s.f.:14)



Il est important de tenir compte de l'impact que les différences culturelles peuvent avoir sur l'apprentissage de la langue cible et, bien sûr, sur le processus d'intégration des individus dans les communautés d'accueil. Si les différences culturelles explicites résultant des différentes formes d'organisation et de relations sociales sont importantes, les différences culturelles implicites dans la langue doivent également être prises en compte lors de l'organisation des programmes de formation. Par exemple, la manière dont un locuteur:

- s'excuse ou remercie quelqu'un,
- rejette une invitation,
- demande une faveur.

est culturellement spécifique et par conséquent, toute « violation » ou non-respect des conventions établies compromet souvent le succès de l'interaction et met en péril la relation entre les partenaires. Dans le cas particulier de l'accès au marché du travail, la capacité de s'exprimer d'une manière socialement acceptable est une compétence cruciale pour l'intégration du candidat (Borri *et al.* s.f.:14).

+ **Savoir plus**

Les statistiques et les études d'évaluation montrent que les tests de langue et d'intégration ont entraîné une diminution du nombre de demandeurs de regroupement familial, de permis de séjour permanent et de naturalisation. (...) Il est donc nécessaire de reconsidérer sérieusement la politique consistant simplement à tester et à exiger un certain niveau de connaissances, plutôt que de promouvoir les compétences linguistiques et l'intégration.

Conseil de l'Europe (2014)



Activités

4. Associez chaque personne à un profil de littératie spécifique.

Jin, un Chinois de 50 ans qui n'a reçu aucune éducation dans son pays d'origine. Il vit dans le pays d'accueil depuis six mois et ne connaît pas l'alphabet latin, utilisé dans le système d'écriture de ce pays.

Raissa, une femme arabe de 30 ans qui a reçu un faible niveau d'éducation dans son pays d'origine. Le système d'écriture utilisé dans sa langue maternelle est un alphabet abjad. Elle vit dans le pays d'accueil depuis 2 ans, qui utilise un système d'écriture alphabétique (grec).

Aleksandr, un Biélorusse de 20 ans qui a reçu un niveau moyen d'éducation dans son pays. Le système d'écriture utilisé dans sa langue maternelle est alphabétique (cyrillique). Il vit dans le pays d'accueil depuis un an et peut lire l'alphabet latin utilisé dans le système d'écriture.

5. Examinez les activités suivantes. Indiquez deux activités qui pourraient être incluses dans un programme de formation pour Jin, Raissa et Aleksandr.

A. Mettre par ordre alphabétique la liste des noms des employés de l'entreprise.

B. Organiser un ensemble de fragments d'un texte écrit dans une séquence avec un sens.

C. Diviser les mots en syllabes, à l'oral.

D. D'après un plan de transport de la ville, identifier une ligne et un horaire appropriés pour se rendre à un certain service public, en tenant compte de ses heures d'ouverture.

E. Afficher les images accompagnées du mot (écrit et parlé) qui décrit la situation qu'ils représentent et demander des informations sur les images/mots dans lesquels apparaît la (même) lettre.

F. Écrire un courriel à un employeur pour demander une entrevue.

Réponses

CHAPITRE 1.

Migration et langues dans le contexte européen

ACTIVITE 1.

Réponse ouverte.

ACTIVITE 2.

Proposition de réponse. Dans l'art on peut mentionner l'art germanique; dans les mouvements littéraires tels que le réalisme ou le naturalisme. Dans la gastronomie, les mouvements migratoires ont marqué les habitudes alimentaires de différentes époques. Par exemple, la mondialisation est aussi une question alimentaire, car elle permet à de nouvelles denrées alimentaires d'arriver dans les pays d'accueil des migrants.

ACTIVITE 3.

Réponse ouverte.

En savoir plus sur les familles de langues à l'adresse <http://www.proel.org/>.

ACTIVITE 4.

Actual en anglais est synonyme de *réel*, tandis qu'en espagnol *actual* signifie *actuel*. *Angel* en anglais fait allusion à un esprit céleste, tandis qu'en allemand, il signifie «canne de pêche». *Nombre* en espagnol signifie *nom*.

ACTIVITE 5.

Des aspects tels que l'hétérogénéité du groupe fondée sur la nationalité, la langue maternelle, la culture, l'âge, etc. Il existe un certain nombre de facteurs psychosociaux liés à ce que l'on appelle le *deuil migratoire*.

Vous devriez tenir compte du profil de l'élève et de votre contexte d'apprentissage.

ACTIVITE 6.

Réponse ouverte.

ACTIVITE 7.

| À LA RECHERCHE D'UN APPARTEMENT | |
|---------------------------------|---|
| SECTIONS | CONTENU |
| PHRASES UTILES | Décrire une maison et ses services Demander des informations sur un contrat de location et ses conditions Prendre rendez-vous |
| RESSOURCES GRAMMATICALES | Phrases interrogatives et exclamatives Utilisation des verbes pour <i>être, se trouver et il y a</i> pour décrire une maison |
| RESSOURCES LEXICALES | Objets dans la maison Les différentes pièces d'un logement Types de logements |
| EN CONTEXTE | Discuter pour prendre rendez-vous afin de visiter un appartement Discuter de l'état du logement |
| INFORMATION SOCIOCULTURELLE | Le système de location: documents, prix, services inclus, dépenses... Règles de bon voisinage |

CHAPITRE 2.

Profils linguistiques des migrants

ACTIVITE 1.

- A | Réponse ouverte
- B | Certains facteurs de répulsion dans le contexte des migrations internationales sont la guerre, la persécution, la famine, la sécheresse, les troubles politiques, le chômage, etc. Ce sont des facteurs négatifs qui poussent les gens à se déplacer dans une nouvelle zone.
- C | Certains facteurs d'incitation pour les migrants sont la stabilité politique, la réduction des risques naturels, la diminution de la criminalité, l'amélioration de la protection juridique, les perspectives économiques, etc. Ce sont des facteurs positifs qui incitent les gens à s'installer dans une nouvelle zone.

ACTIVITE 2.

La diversité linguistique est un élément important de la société humaine. Toutes les langues, même celles avec peu de locuteurs, offrent une façon particulière de voir le monde et font partie de la culture d'une société. Différentes langues nous permettent d'exprimer différemment nos expériences, nos pensées et notre compréhension. Les langues disparaissent et beaucoup sont en danger d'extinction. Les gouvernements font parfois obstacle et empêchent l'épanouissement des langues, mais il existe de nombreux exemples dans lesquels la législation aide les différentes langues parlées dans une communauté (régionale ou immigrée) à prospérer, notamment par la promotion du multilinguisme dans les médias, par des cours de langue ou par l'accès à différents services linguistiques. Plutôt que de nuire aux sociétés, ces actions contribuent à l'économie locale, favorisent la compréhension mutuelle et favorisent un environnement plus créatif. Il existe de nombreux moyens qui permettent de soutenir l'utilisation des langues régionales, minoritaires et immigrées dans la société. Le multilinguisme offre à la région de nombreux avantages et opportunités.

ACTIVITE 3. Réponse ouverte.

ACTIVITE 4.

Cette déclaration (Si vous voulez vivre quelque part, vous devez parler les langues qui y sont déjà parlées) semble raisonnable pour la plupart des gens lorsqu'on leur demande leur avis. Cependant, quand on va un peu plus loin, cela soulève aussi quelques problèmes. Lorsque nous déménageons dans une nouvelle région ou un nouveau pays, il est logique d'apprendre la nouvelle langue de notre communauté d'accueil, d'accéder aux services, à l'intégration, aux possibilités d'emploi, etc. Cependant, ce changement dans la langue de la communauté d'accueil a souvent lieu au détriment des langues de l'individu. Les linguistes parlent d'un processus de changement linguistique intergénérationnel, terme conçu par Joshua Fishman, qui décrit comment, en trois générations, les migrants perdent la langue avec laquelle ils sont arrivés et passent dans la langue de leur nouvelle maison. Cela signifie une perte du bilinguisme/plurilinguisme, ainsi qu'une rupture de la communauté familiale dans laquelle les générations plus âgées sont incapables de communiquer avec leurs petits-enfants. Bien que l'apprentissage de la nouvelle langue soit important, il faut l'aborder d'un point de vue « additif » (les migrants continuent de parler les deux langues ou toutes) et non d'un point de vue « soustractif » (les langues sont abandonnées au profit de l'usage exclusif de la nouvelle langue).

ACTIVITE 5. Réponse ouverte.

CHAPITRE 3.

**Interculturalité, éducation interculturelle
et enseignement des langues**

TOUTES LES ACTIVITÉS DU PRÉSENT CHAPITRE (1-8) SONT OUVERTES.

CHAPITRE 4.

Formation des enseignants pour l'enseignement des langues

ACTIVITE 1.

Classification CITE pour...

Enfants d'âge préscolaire: 0

Stagiaires professionnels atteignant un grade moyen: 2

Doctorants: 8

ACTIVITE 2.

A | Exemple de réponse :

Pays: Allemagne

Région: Berlin

Programme linguistique et site web: Germannow (<https://germannow.de/>)

B | Exemple de réponse pour Berlin, Allemagne:

Offres de formation de volontaires à l'Université de Berlin (FU Berlin): https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2017/fup_17_029-sprachschulung-ehrenamt/index.html

ACTIVITE 3.

Lorcan: langue étrangère

Maryam: langue seconde

Anaïs: Français: langue première; Anglais: langue étrangère

ACTIVITE 4.

| QUESTIONS DE L'ENSEIGNANT | NIVEAU COGNITIF | NIVEAU METACOGNITIF | NIVEAU EMOTIONNEL |
|--|-----------------|---------------------|-------------------|
| LE TRAVAIL EN GROUPE VOUS AIDE-T-IL? | | ✓ | |
| APPRENEZ-VOUS UN NOUVEAU VOCABULAIRE LORSQUE VOUS PRESENTEZ VOS RESULTATS EN CLASSE? | | ✓ | |
| QUELS PLATS IRLANDAIS CONNAISSEZ-VOUS? | ✓ | | |
| QUELS PLATS IRLANDAIS AIMERIEZ-VOUS GOUTER? | | | ✓ |
| AVEZ-VOUS APPRIS QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU SUR LES PLATS IRLANDAIS? | ✓ | | |

Formation des enseignants pour l'enseignement des langues

ACTIVITE 5.

- A | Connaissances déclaratives
- B | Compétence procédurale
- C | Connaissances déclaratives
- D | Caractéristiques personnelles
- E | Connaissances déclaratives
- F | Avis personnel

ACTIVITE 6.

Un exemple:

Dans cette phase, je veux que mes étudiants...

- Apprennent le vocabulaire et les phrases utiles pour commander quelque chose dans un restaurant.
- Soient capables d'écrire un dialogue qui a lieu dans un restaurant, par exemple, une commande.
- Réfléchissent au fait que, dans certains pays, il est d'usage que chacun paie son propre compte au lieu de diviser la somme totale.

ACTIVITE 7.

| DESCRIPTION | ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE | PHASE |
|---|---|---------------|
| L'enseignant dessine une table sur le tableau avec trois colonnes: position du mot 1, 2 et 3. Les apprenants répondent aux questions avec oui/non pour voir la position du verbe et l'ordre correct des mots. | Systematisation | Établissement |
| Les apprenants connaissent les règles syntaxiques d'une phrase simple. Ils reçoivent des cartes avec un mot écrit dessus. Ils doivent construire une phrase correcte en les plaçant dans le bon ordre. | Pratique de la reproduction | Établissement |
| L'enseignant crée une carte mentale en écrivant «au restaurant» au milieu du tableau. Les apprenants doivent ajouter le vocabulaire et les expressions qui leur viennent à l'esprit pour activer leurs connaissances antérieures. | Activation des connaissances antérieures | Introduction |
| Les apprenants simulent une situation qui se passe dans le cabinet du médecin. Un des apprenants du groupe est le patient qui veut un rendez-vous et l'autre est le réceptionniste. | Transfert | Consolidation |

CHAPITRE 5.**Analyse du matériel didactique:
TIC et enseignement des langues pour les migrants****ACTIVITE 1.**

Réponse ouverte.

ACTIVITE 2.

Réponses possibles:

Il est à noter que trois étiquettes ne suffisent pas à répondre de manière satisfaisante aux besoins de chaque groupe. Voici quelques exemples, sans que cette réponse soit exhaustive.

1. Multiniveaux, axés sur la culture, centrés sur la langue parlée.
2. Gratuit, avec de nombreuses photos, centrés sur un thème spécifique (ceux étudiés à l'école)
3. Gratuit, multiniveaux, centré sur le lexique
4. Centré sur le lexique, facile à utiliser seul, centré sur un thème spécifique.

ACTIVITE 3.

Réponse ouverte.

CHAPITRE 6. Littératie

ACTIVITE 1.

| SYSTEME ALPHABETIQUE | | | ABJAD | SYSTEME SYLLABIQUE | SYSTEME LOGOGRAPHIQUE |
|----------------------|---------------------|---------------|--------|--------------------|-----------------------|
| ALPHABET LATIN | ALPHABET CYRILLIQUE | ALPHABET GREC | | | |
| FRANÇAIS | RUSSE | GREC | PERSAN | JAPONAIS | CHINOIS |
| ESTONIEN | UKRAINIEN | | URDU | CHEROKEE | |
| TURC | | | | | |
| YORUBA | | | | | |

ACTIVITE 2.

| | |
|---|------|
| 1. La littératie consiste à être capable de lire et d'écrire. | faux |
| 2. La littératie multiple est nécessaire pour exercer la pleine citoyenneté. | vrai |
| 3. La capacité de communiquer dans le cadre d'un réseau est un élément fondamental de la littératie. | vrai |
| 4. La littératie et l'alphabétisation sont des termes synonymes. | faux |
| 5. La langue orale a une plus grande valeur sociale que la langue écrite. | faux |
| 6. La langue écrite a son propre ensemble de règles qui la différencient de la parole. | vrai |
| 7. La compréhension de la manière dont les représentations de la réalité sont construites par les médias pour diffuser l'information fait partie de la littératie médiatique. | vrai |
| 8. La littératie numérique et la littératie médiatique impliquent les mêmes compétences. | faux |
| 9. Dans tous les systèmes d'écriture, les caractères représentent des unités sonores d'une langue. | faux |
| 10. Un très petit nombre de langues n'ont pas de forme écrite. | faux |

Littérature

ACTIVITE 3.

| | |
|--|------|
| 1. Dans tous les pays les plus développés sur le plan économique, tous les citoyens ont un niveau élevé d'alphabétisation. | faux |
| 2. Les compétences de base en lecture et en écriture ne suffisent pas à garantir l'intégration complète des personnes sur le marché du travail. | vrai |
| 3. Il est essentiel de simplifier la langue afin de permettre aux migrants de s'intégrer dans les communautés d'accueil. | vrai |
| 4. Seuls les étrangers bénéficient de l'introduction d'une langue simple. | faux |
| 5. La possibilité de survie d'une langue ne dépend pas de l'existence d'un système d'écriture. | faux |
| 6. La majorité des citoyens européens ont un faible niveau d'alphabétisation. | vrai |
| 7. La création d'un système d'écriture est suffisante pour assurer le plein épanouissement des communautés de locuteurs de langues minoritaires. | faux |

ACTIVITE 4.

- Jin: non alphabétisé
- Raissa: semi-alphabète
- Aleksandr: alphabétisé

ACTIVITE 5.

- Jin: e, c
- Raissa: a, d
- Aleksandr: b, f

Glossaire

Glossaire

APPRENTISSAGE EXPLICITE

L'apprenant est conscient de son processus d'apprentissage et est prêt à apprendre.

APPRENTISSAGE IMPLICITE

Apprentissage inconscient qui n'est pas contrôlé volontairement.

APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

Ce terme désigne un processus qui nécessite de se connaître soi-même et connaître ses origines, avant de pouvoir comprendre les autres, car on reconnaît la même valeur à toutes les cultures.

APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Construction continue de compétences et de connaissances tout au long de sa vie.

BESOINS LINGUISTIQUES OBJECTIFS

Les besoins linguistiques qui peuvent généralement être prédits par quelqu'un d'autre à l'avance, par exemple un enseignant, et se réfèrent à des activités typiques que les apprenants doivent maîtriser, comme la rédaction d'un CV ou l'accès à des informations clés.

BESOINS LINGUISTIQUES SUBJECTIFS

Ils sont personnels à chaque élève; ils se réfèrent, par exemple, à leurs besoins cognitifs/affectifs individuels.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECRL)

Document qui fournit une base commune pour l'élaboration de programmes linguistiques, des lignes directrices pour les programmes d'études, d'examens, de manuels, etc.

CITE

Classification Internationale Type de l'Éducation.

COMPÉTENCE EN MATIÈRE DE COMMUNICATION

Capacité d'une personne à interagir efficacement au sein d'une communauté qui parle une langue donnée, par rapport à ses compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

COMPÉTENCES PROCÉDURALES

Des compétences plus ou moins automatisées. Les élèves ne sont pas (normalement) au courant de ces compétences.

CONNAISSANCES DÉCLARATIVES

Connaissances factuelles, telles que le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, l'intonation ou les connaissances culturelles.

CONSCIENCE INTERCULTURELLE

Ce terme désigne la connaissance, la conscience et la compréhension de la relation entre « son » monde d'origine et le monde cible.

DEMANDEUR D'ASILE

Une personne qui a quitté son pays par crainte de violation de sa sécurité et des droits de l'homme, mais qui n'a pas encore été légalement reconnue comme réfugiée dans un autre pays. Cela signifie que sa demande d'asile est en cours de traitement.

DIALOGUE INTERCULTUREL

Il correspond à un échange de vues ouvert et respectueux entre les individus, les groupes d'origines et d'héritages ethniques, culturels, religieux et linguistiques différents, fondé sur la compréhension et le respect mutuels.

DISPOSITION DE LA CLASSE

Ce terme décrit la forme de travail en classe : travail individuel, travail par paires, travail de groupe, enseignement dirigé par des enseignants ou débat en plénière.

DROITS LINGUISTIQUES

Les droits linguistiques sont une forme de droits de l'homme et de droits civils liés à l'utilisation de la langue qui se réfère essentiellement au droit de s'exprimer, en public ou en privé, dans la langue de son choix, de maintenir cette langue et de la transmettre aux générations futures. Ils portent également sur des questions telles que le droit à un interprète qualifié (par exemple, dans un environnement sanitaire ou judiciaire), le droit de mener des affaires dans la langue choisie, d'avoir des conversations privées dans cette langue sur le lieu du travail, sans discrimination, et de recevoir un soutien pour apprendre la langue de la communauté d'accueil.

ENSEIGNEMENT MULTILINGUE

Utilisation d'au moins trois langues dans l'enseignement, la ou les langues maternelles, la langue régionale ou nationale et une langue internationale.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

= niveaux CITE 0-2.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

= niveaux CITE 3-4.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

= niveaux CITE 5-8.

ESOL

Anglais pour les locuteurs d'autres langues.

EU-27

Les 27 États membres de l'Union européenne.

FACTEURS D'ATTRACTION

Des raisons positives qui encouragent les gens à migrer. Elles comprennent la sécurité, la protection, l'amélioration des conditions de vie et l'absence de persécution, et peuvent être classées en fonction des facteurs économiques, sociaux, politiques et environnementaux.

FACTEURS DE RÉPULSION

Des raisons négatives obligeant les gens à migrer. Il s'agit notamment de la sécheresse, de la famine, de la pauvreté, des catastrophes naturelles, des troubles ou de la violence politiques, de la guerre, des persécutions, des troubles économiques locaux, du manque de possibilités de progrès, de la médiocrité des infrastructures médicales, etc., et peuvent être classés comme des facteurs économiques, sociaux, politiques et environnementaux.

L'INTERCULTURALITÉ

Présence et interaction équitable des différentes cultures, ce qui permet la création d'expressions culturelles partagées.

L1 (LANGUE MATERNELLE)

Une langue qui est apprise au cours des premières années de la vie et qui devient normalement l'instrument naturel de la pensée et de la communication.

L2 (LANGUE SECONDE)

Une langue apprise par une personne après avoir été un locuteur compétent de sa langue maternelle.

LANGUE D'ACCUEIL

Langue acquise ou apprise par la population immigrée ou réfugiée dans la société d'accueil.

LEMME

Information morphologique et syntaxique d'une entrée dans le lexique mental.

LEXÈME

Spécifications phonétiques et métriques d'une entrée dans le lexique mental.

MIGRANT

Toute personne qui a résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, quelles que soient les causes, volontaires ou involontaires, du mouvement, et quels que soient les moyens, réguliers ou irréguliers, utilisés pour migrer (définition de l'ONU).

MLT

Mémoire à long terme.

MODÈLE D'ICEBERG

Le « modèle d'iceberg » illustre les différentes composantes de la culture, mettant en évidence le fait que certaines d'entre elles sont visibles, tandis que d'autres sont cachées et donc difficiles à découvrir.

MOTIVATION

Terme psychologique qui tente d'expliquer pourquoi on décide de faire quelque chose, pendant combien de temps on est prêt à garder cette activité et combien d'efforts on met pour la faire.

MULTICULTURALISME

Présence de plusieurs cultures qui coexistent dans le même espace géographique, physique ou social.

MULTILINGUISME

Coexistence de plusieurs langues dans le même espace géographique, physique ou social.

NIVEAU D'INSTRUCTION

Il s'agit du niveau d'éducation le plus élevé qu'une personne ait accompli avec succès.

PEL

Portefeuille européen des langues.

PLAN D'ÉTUDE

Document dans lequel sont présentés les objectifs, la méthodologie, les critères d'évaluation et le contenu qu'un apprenant doit apprendre à un stade d'enseignement donné.

PLURILINGUISME

Connaissance de plusieurs langues par un individu ou un groupe social.

RÉFUGIÉS

Les réfugiés se trouvent hors de leur pays d'origine en raison d'une crainte de persécution, de conflit, de violence ou d'autres circonstances qui ont gravement bouleversé l'ordre public et qui, en conséquence, exigent une « protection internationale » (définition de l'ONU).

SÉMANTISATION

Quand on attribue un sens à un mot ou à une structure syntaxique (par exemple, le sens de la voix passive).

STÉRÉOTYPE

Ce terme fait référence à une croyance fondée davantage sur des idées reçues que sur des expériences réelles.

SURGÉNÉRALISATION

Tirer une conclusion très générale ; par exemple, une règle grammaticale qui s'applique à tous les cas comme s'il n'y avait pas d'exception à la règle.

SYSTÉMATISATION

Etablir de la régularité (ordre des mots, composition des mots, conjugaison, etc.).

TRADUCTION

Lorsque les personnes bilingues ou multilingues utilisent tout leur répertoire linguistique pour optimiser la communication.

TRANSFERT

Application des caractéristiques linguistiques de la première langue (L1) à la seconde ou à la langue étrangère (L2) par un locuteur bilingue ou multilingue.

Bibliographie

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Adami, H. (s.f). The role of literacy in the acculturation process of migrants. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7>
- Affinati, E. & Lenzi, A. (2020). *Italiani anche noi: corso di italiano per stranieri*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Alosi, E. & Perna, A. (2016). *Ataya manuale multilivello per adulti con bassa e nulla scolarità pregressa*. Sestante Edizioni.
- Alosi, E. & Perna, A. (2019). *Ataya prima. Italiano L2. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa-Alfa A1)*. Sestante Edizioni.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaitytė, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL 2*. Klett-Langenscheidt.
- Benseman, J. (2012). *Adult Refugee Learners with Limited Literacy: Needs and Effective Responses*. Ako Aotearoa. https://www.researchgate.net/publication/267780697_Adult_Refugee_Learners_with_Limited_Literacy_Needs_and_Effective_Responses
- Bimmel, P., Kast, B. & Neuner, G. (2013). *Deutschunterricht planen*. Neu. Klett-Langenscheidt.
- Boli J. & Elliott M. A. (2008). Facade diversity. The individualization of cultural difference. *International Sociology*, 23(4), 540-560.
- Bolzoni, A., Contin, M., Frascoli, D., Notar, P. & Perrella, P. (2016) *Italiano di base*. Alma Edizioni.
- Borghetti, C. (2018). Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS. En Tabaku Sörman, E., Torresan, P. & Pauletto, F. (Ed.), *Paese che vai, manuale che trovi* (pp. 81-100). Franco Cesati Editore.
- Borio M. & Ricker P. (2021). *Piano Piano: percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri*. Guerrini e Associati.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L. & Sola, C. (sans date). *Italian language for adult migrants. Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. From illiteracy to A1 level*. <https://rm.coe.int/16802fc1db>
- Cassiani, P. & Mattioli, L. (2010) *Facile Facile*. Nina Edizioni.
- Castaño Ruiz, J. (2004). Discurso literario e inmigración: escritores y tipología de textos, Tonos digital. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 7.
- Castelloti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Conseil de l'Europe.
- Castorrini, A. & Caviglia, A. (2020). *La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2*. *Italiano a Scuola*, 2(1), 249. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10896>
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta.
- Commission des Communautés Européennes (2005). *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>
- Commission Européenne, Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (2012). *Groupe d'experts à haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme: synthèse*. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/>

publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7ef9e2570c

- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris, Didier
- Conseil de l'Europe (2009). Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité ». https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Conseil de l'Europe (2005). Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel. https://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/DGIV-DC-FARO_2005_8FR.pdf
- Conseil de l'Europe (2007). Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPOSTL-FR.pdf?ver=2018-03-22-164303-683>
- Conseil de l'Europe (2011). Portfolio Européen des Langues. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/european-language-portfolio-elp->
- Conseil de l'Europe (2014). Integration tests: helping or hindering integration? <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=20482&lang=en>
- Conseil de l'Europe (2018). Immigrants from outside EU-27 and emigrants to outside EU-27, 2013-2018. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/5/50/Immigrants_from_outside_EU-27_and_emigrants_to_outside_EU-27%2C_EU-27%2C_2013%E2%80%932018_%28million%29.png
- Consonno, S. & Bailini, S. (2017) *Ricette per Parlare*. Alma Edizioni.
- Cortés, D., Velásquez, S. & Faone, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 2(9). DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>
- Dąbrowska, A., Pisarek, W. y Stickel, G. (Eds.) (2017). *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe*. European Federation of National Institutions for Language
- De Lactos, Y., Guida, M., Stefanori, E. Pegoraro, C. & Vanni, E. (2017). *Andiamo fuori*. Alma Edizioni.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation, Éducation et formation interculturelles : regards critiques*, 9, 32-41.
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. Penguin Books.
- Dietrich, R., & Gerwien, J. (2017). *Psycholinguistik: Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture (2014). EU high level group of experts on literacy: final report, September 2012, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>
- Dörnyei, Z. & Ema U. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge.
- Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke.
- Ellis, Nick C. (Ed.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. DLL 6*. Klett-Langenscheidt.
- Fischer Callus, M. & Heyse, I. (sans date). Zehn Praxistipps für einen erwachsenengerechten Deutschunterricht mit Flüchtlingen und Asylsuchenden. https://www.hueber.de/media/36/Hueber_Erste_Hilfe_Deutsch_10_Praxistipps.pdf
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion. DLL 4*. Klett-

Langenscheidt.

- Funk, H., Kuhn, C., & Demme, S. (2005). *Studio D A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Cornelsen.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Garrido Rodríguez, P. (2012). *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]*.
- Gildner, K. (2017). *DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration*. <https://sprache-ist-integration.de/leitfaden-einstieg/>
- Guerra, I. (1993). *A educação intercultural: contextos e problemáticas*. Conferencia presentada en *Formação dos Professores Participantes no Projeto de Educação Intercultural*. Entreculturas.
- Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hacia el transnacionalismo: dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y Migración*, 12(1) monográfico, 13-37.
- Gutiérrez, R. (2007). *Lengua, migraciones y mercado de trabajo*. Fundación Telefónica e Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Haataja, K. (2008). *Content and Language Integrated Learning in German: State of the art and Development Potential in Europe*. Final report. A complementary report to the DVD project synopsis. Juvenes Print.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books
- Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: An advanced resource book*. Routledge.
- Hofstede, G. (2003). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. Profile Books
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. B. y J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Penguin Books.
- Iglesias, J., Rua, A. & Ares, A. (2020). *Un arraigo sobre el alambre. La integración social de la población de origen inmigrante en España*. Fundación Foessa.
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf>
- Johnson, K. (2018). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Hain.
- Li, W. (Ed.). (2000). *The bilingualism reader*. Routledge, Taylor & Francis.
- Little, D. G. (2000). *Meeting the language needs of refugees in Ireland*. Refugee Language Support Unit. The University of Dublin, Trinity College Dublin.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, 40(3), 243-249.
- Minuz, F., Borri, A. & Rocca, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*. Loescher Editori.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su*

- estudio en España. *Lengua y migración*, 1(1), 121-156.
- Morin, E. (2001). *La méthode. 5, L'humanité de l'humanité : l'identité humaine*. Editions du Seuil.
- Niebisch, D., Orth-Chambah, J., Weers Dörte & Zschärlich Renate. (2016). *Erste Schritte plus Neu Einstiegskurs. Deutsch Als Zweitsprache. Kursbuch*. Hueber Verlag.
- Organisation de coopération et de développements économiques (sans date). Programme international pour le suivi des acquis des élèves. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. L'Harmattan.
- Paredes García, F. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y migración*, 12(1), 39-81.
- Parlement Européen (2009). Sur le multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun. europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0092_FR.html
- Paz, O. (1983). *Sombras de Obras*. Seix Barral.
- Petersen, W. (1958). A General Typology of Migration. *American Sociological Review*, 23(3), 256-266.
- Petersen, W. (1978). International Migration. *Annual Review of Sociology*, 4, 533-575.
- Porcher, L. & Abdallah-Preteuille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Presses universitaires de France.
- Robinson, C. & Gadelii, K. (2003). *Writing unwritten languages: a guide to the process*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226475>
- Robinson, P. (Ed.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.
- Rösler, D. & Nicola W. (2014). *Lernmaterialien und Medien. DLL 5*. Klett Langenscheidt.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Statistisches Bundesamt (2019). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile#page=46
- UNESCO (2003). *L'Éducation dans un monde multilingue: document cadre de l'UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- UNESCO (2005). *La convention de 2005 sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*. https://fr.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2913_16_passport_web_f.pdf
- UNESCO (2018). *Classification Internationale Type de l'Éducation*. <http://uis.unesco.org/fr/topic/classification-internationale-type-de-leducation-cite>
- Union Européenne (2000). *Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne*. *Journal officiel des Communautés européennes*, C 364/01. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf
- Union Européenne (2012). *Journal officiel de l'Union Européenne*, C 326. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:326:FULL:FR:PDF>
- Valetopoulos, F. (2017). Intercultural encounters: representations of French students and contributions of FLE training. *International Colloquium Cultural Exchanges Today: Language and Literature*, pp. 115-136, Tamkang University.
- Van Avermaet, P. & Gysen, S. (2008). *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants*.

The importance of needs analysis. *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants*, Strasbourg: Council of Europe, 59-70.

Viale, M. (2017). Using Information and Communication Technology in Italian Language Learning and Teaching: from Teacher Education to Classroom Activities. *Caracteres*, 6(2), 343–366.

Viale, M. (2018) Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano, en Viale, M. (Ed.), *Tecnologie della comunicazione e dell'informazione e insegnamento dell'italiano*. Bologna University Press.

Villalba Martínez, F. (2017). La formación de profesores de español como segunda lengua (L2). En N. Dimitrinka (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, pp. 371-390. Peter Lang.

Waxman, H. C. & Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.

Welt (2016). Zitate von Kanzlerin Angela Merkel zum EU-Gipfel. https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/thema_nt/article152335727/Zitate-von-Kanzlerin-Angela-Merkel-zum-EU-Gipfel.html

Wöhler, T. (2016). Integration. Gesetz. Expertise. <https://www.exc16.uni-konstanz.de/intg-kommentar-woehler.html>

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. CREDIF.

Guide pour l'inclusion linguistique des migrants

