



ALTERNATIVE WAYS TO LEARN A SECOND LANGUAGE



This project is funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there.

ALTERNATIVE WAYS

TO LEARN A SECOND LANGUAGE

La migration a toujours fait partie de l'Histoire. En Europe, les gens ont émigré et immigré au cours du temps pour tous types de raisons. Plus récemment, l'attention du public s'est portée sur l'entrée de demandeurs d'asile sur le territoire européen. Après s'être occupés de besoins urgents, comme trouver une communauté, un hébergement (généralement un instable) et des procédures officielles, les demandeurs d'asile ou les migrants (ayant eu un contexte migratoire complexe) commencent souvent à apprendre la langue et la culture de leur pays d'accueil.

Ainsi, de nombreuses organisations s'emploient à créer des possibilités d'apprentissage de la langue. De nombreux primo-arrivants, mais aussi des immigrés ayant un passé migratoire plus ancien qui voudraient maintenant apprendre la langue principale de leur pays d'accueil, en bénéficient. Certains d'entre eux atteignent un niveau raisonnable en un an (A2 ou B1), ce qui leur sert de base pour la suite de leur parcours.

Cependant, pour certains primo-arrivants, la méthode d'apprentissage classique (apprendre dans une salle de classe, à partir d'un livre, apprendre des règles de grammaire, etc.) n'est pas adaptée. Certains sont analphabètes dans leur propre langue et n'ont jamais eu la possibilité d'aller à l'école. Pour ce groupe de personnes, ou pour les personnes qui n'ont fréquenté que l'école primaire, suivre des cours réguliers peut être un défi important menant à un découragement. L'absence d'"apprentissage formel" tout au long de leur vie ne disqualifie bien sûr pas toutes leurs compétences acquises par d'autres moyens, mais elle façonne différemment leurs capacités cognitives. Se concentrer sur un sujet grammatical, dans une pièce fermée pendant deux heures, sans bouger, peut être la pire façon d'apprendre. Il peut y avoir inadéquation entre leurs compétences d'apprentissage et les méthodes d'apprentissage qu'ils se voient proposer. Par conséquent, ce groupe de personnes peut rapidement être confronté à un échec en termes d'apprentissage de la langue et de processus d'intégration.

Les partenaires de ce projet ont une large expérience de travail avec ce groupe de personnes. Bien qu'ils aient déjà développé des méthodes d'apprentissage alternatives, ils estiment qu'il est nécessaire de compiler ces idées à travers des activités d'apprentissage d'une langue structurées et de haute qualité pour ce groupe ayant moins de possibilités. C'est pourquoi ils ont décidé d'unir leurs forces et de lancer un projet dans lequel ils partagent leurs connaissances et conçoivent ensemble de nouveaux outils. L'apprentissage non formel est le point de départ. Par conséquent, l'objectif d'Alternative Ways est de développer des outils innovants et alternatifs pour apprendre une langue en utilisant la technique du conte et d'autres méthodes d'apprentissage

non formelles pour les apprenants qui ont des difficultés à acquérir des compétences linguistiques par le biais des méthodes d'apprentissage formelles existantes.

Avant d'élaborer ces activités et méthodes non formelles, les partenaires de ce projet ont mené une recherche sur l'apprentissage des langues par les adultes. Sur la base de cette recherche, ils ont rédigé le présent document, les Foundation Bricks du projet Alternative Ways, qui répond aux questions suivantes : quelles sont les connaissances actuelles sur la manière dont les adultes apprennent ? Quelles sont les implications de l'apprentissage des langues par les adultes (culturellement, neurologiquement, etc.) ? A quel stade en est, actuellement, la réflexion sur les méthodes d'enseignement non formelles ? Le projet n'ayant pas la prétention d'inventer ce qui a déjà été travaillé dans le passé, il est apparu important de poser un cadre. Le présent document est la compilation de toutes les connaissances acquises par les partenaires à travers leurs expériences et leurs lectures et pose les bases sur lesquelles les outils Alternative Ways ont été créés.

Le principal groupe cible de ce document et du projet Alternative Ways dans son ensemble est constitué par les formateurs de langues travaillant comme bénévoles ou comme professionnels. Ce document et les activités créées dans le cadre de ce projet leur permettent de trouver de nouvelles inspirations à inclure dans leurs séances d'enseignement. Les formateurs de ce groupe cible travaillent avec le groupe cible secondaire composé de personnes qui veulent ou doivent apprendre une nouvelle langue mais qui ne possèdent pas les compétences d'apprentissage classiques (ou considérées comme telles) pour acquérir la langue par le biais des méthodes d'apprentissage formelles existantes. L'accent est mis sur les personnes réfugiées et migrantes ayant un passé migratoire complexe, mais les activités peuvent être utilisées pour l'acquisition de la langue d'autres migrants également.

L'éducation implique un lien étroit avec les processus neurologiques : comment le cerveau fonctionne-t-il et comment apprend-il ? L'éducation non formelle va plus loin en demandant quelles sont les méthodes d'apprentissage utilisées par le cerveau, sur lesquelles nous ne nous concentrons généralement pas : les sens, le mouvement, le contexte, etc. Tout au long du projet, il y aura un grand nombre de références aux neurosciences comme ligne directrice pour la création d'outils d'apprentissage efficaces pour le groupe de personnes mentionné ci-dessus, c'est-à-dire les personnes ayant un faible niveau d'éducation (formelle) qui seront désignées dans ce document comme des personnes ou des apprenants "ayant un faible niveau d'éducation". Parce que les neurosciences nous permettent de comprendre beaucoup sur le fonctionnement et les capacités du cerveau, il a semblé pertinent de commencer cette compilation de connaissances par un chapitre sur ce que les neurosciences peuvent apporter au sujet du processus d'apprentissage des langues et comment elles justifient le besoin d'outils d'apprentissage non formels.

Table des matières

01 INTRODUCTION : COMMENT apprenons-nous ?	5
1.Neuroéducation : la base du processus d'apprentissage (ELAN INTERCULTUREL)	5
2.Les particularités de la situation des réfugiés (ELAN INTERCULTUREL)	9
3.Apprentissage d'une seconde langue pour adultes (ELAN INTERCULTUREL)	14
4.Les défis dans l'enseignement d'une nouvelle langue pour adultes (ELAN INTERCULTUREL)	18
02 Qu'apprenons-nous ?	25
1.Apprendre le vocabulaire et l'expression orale (TALENTENSCHOOL)	25
2.Alternative Ways et la grammaire (GO!)	29
3.Apprendre à lire et à écrire (TALENTENSCHOOL)	32
4.Apprendre des aspects de la culture de l'autre (ELAN INTERCULTUREL)	35
5.Evaluation de l'apprentissage : CECR	38
03 Axe Methodologique 1 : INTRODUCTION	45
1.Pourquoi utiliser diverses méthodes et approches ? (ELAN INTERCULTUREL)	45
2.Adaptation aux besoins individuels en matière d'apprentissage (STORYTELLING CENTRE)	47
3.Différents styles d'apprentissage (STORYTELLING CENTRE)	50
4.Le storytelling comme approche transversale (STORYTELLING CENTRE)	52
04 Axe methodologique 2 : APPRENTISSAGE INTERCULTUREL	57
1.Pourquoi utiliser diverses méthodes et approches ? (ELAN INTERCULTUREL)	59
2.Reconnaître et valoriser les cultures propres (ELAN INTERCULTUREL)	62
3.Valorisation de la diversité (ELAN INTERCULTUREL)	64
4.Apprendre lors du processus d'acculturation (ELAN INTERCULTUREL)	66
05 Axes methodologique 3 : APPRENTISSAGE RELATIONNEL	68
1.Les dynamiques de groupe (ELAN INTERCULTUREL)	68
2.Apprentissage par les paires ou apprentissage horizontal (ELAN INTERCULTUREL)	70
3.Apprentissage collaboratif (STORYTELLING CENTRE)	73
06 Axe methodologique 4 : APPRENDRE AVEC LE CORPS	75
1.Apprentissage multisensoriel (ELAN INTERCULTUREL)	75
2.Le sport comme moyen d'apprentissage (ARBEIT UND LEBEN)	77
3.Jeux de rôles, rire et jeu : l'importance du divertissement dans l'apprentissage de la langue et son application (STORYTELLING CENTRE)	81
07 Axe methodologique 5 : APPRENDRE AVEC LES MEDIAS ET L'ART	83
1.E-learning (ELAN INTERCULTUREL)	83
2.Le pouvoir des images en tant que média d'apprentissage (TALENTENSCHOOL)	87
3.Apprentissage par la musique en tant que médium de facilitation (ELAN INTERCULTUREL)	89
4.Apprentissage par le théâtre : un autre médium moteur de motivation (ELAN INTERCULTUREL)	92
08 axe methodologique 6 : APPRENTISSAGE CONTEXTUEL	95
1.Apprendre sur le lieu de travail (ARBEIT UND LEBEN)	95
2.On the go (TALENTENSCHOOL)	97
3.Apprendre au musée (ELAN INTERCULTUREL)	99
BIBLIOGRAPHIE	103
SITOGRAFIE	107

01 INTRODUCTION : COMMENT APPRENNONS-NOUS ?

1. Neuroéducation : la base du processus d'apprentissage (ELAN INTERCULTUREL)

De 1999 à 2007, l'OCDE¹ (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) a mené une étude globale pour répondre à la question : « Y a-t-il un lien entre connaître le fonctionnement du cerveau et mieux apprendre (pour les apprenants) ou mieux enseigner (pour les professeurs) ? »². La réponse était OUI. Ce rapport est considéré comme le certificat de naissance officielle des neurosciences de l'éducation.

A. Que sont les neurosciences de l'éducation ?

Les neurosciences de l'éducation sont un secteur de recherche relativement nouveau et interdisciplinaire. Elles sont en lien avec la recherche dans l'éducation, la psychologie et les neurosciences. Leur objectif est d'améliorer les pratiques éducationnelles en appliquant les résultats de la recherche sur le cerveau³.

Sur la base de la recherche internationale en neurosciences de l'éducation, voici quelques lignes directrices pour enseigner plus efficacement et de manière plus adaptée au cerveau.

B. Conseil n°1 : Créer un contexte d'apprentissage positif

Lorsqu'une personne se sent physiquement ou émotionnellement menacée, son corps sécrète une hormone appelée « cortisol » qui, à long terme, a un impact négatif sur le processus d'apprentissage et la mémoire. C'est pourquoi les professeurs et formateurs doivent construire un cours chaleureux et accueillant basé sur la confiance et le respect.

Dans un environnement positif, le cerveau est plus à même de sécréter des endorphines, les hormones responsables de l'euphorie et du plaisir et qui stimulent le lobe frontal du cerveau – le centre de commande de la pensée. Il est important que les formateurs diminuent tout type de

¹ <https://usoecd.usmission.gov/our-relationship/about-the-oecd/what-is-the-oecd/>

² OCDE (2007)

³ Bruer (2016)

menaces en instaurant des règles de vie dans la classe et en modulant leur propre comportement vis-à-vis des apprenants ainsi que les interactions entre apprenants.⁴

C. Conseil n°2 : Stimuler l'attention

Pour apprendre, nous avons besoin d'être attentifs ; pourtant l'attention n'est pas illimitée. Selon Leslie Wilson⁵, les enfants et les adultes ont des capacités d'attention différentes, mais les deux sont limitées. Pour optimiser l'apprentissage, il est conseillé aux formateurs de changer de tâche à certains intervalles de temps. Enseigner sur des périodes réduites au sein d'une même session d'enseignement plus large augmente l'attention des apprenants et leur capacité de mémorisation. Par exemple, dans le cas des adultes, sur une période de 40 minutes, leur attention et capacité de mémorisation augmenteront si les tâches sont divisées en segments de 10-20 minutes. Les pré-adolescents ont besoin de changement plus fréquents, à 5-10 minutes d'intervalles.

Roberto Rosler⁶, qui est à la fois enseignant et neurochirurgien, suggère de présenter aux apprenants des faits étranges et curieux car le cerveau est attiré par la nouveauté. Le tronc cérébral filtre l'information sensorielle et, lorsqu'il perçoit quelque chose de nouveau, il sécrète de la noradrénaline qui le réveille. Ainsi, on peut faire un son inhabituel ou amener des accessoires lorsque l'on introduit une information nouvelle dans le cours.

D. Conseil n°3 : Bouger et nourrir le corps

Pour fonctionner à un niveau optimal, le cerveau humain a besoin d'un apport constant en eau, en oxygène et en glucose. Le manque d'un de ces éléments a un impact négatif sur le processus d'apprentissage⁷. Faire de l'exercice pendant deux minutes permet à l'oxygène de circuler jusqu'au cerveau pour que celui-ci établisse plus de connections neuronales. De plus, boire un verre d'eau non seulement hydrate le cerveau mais amène le glucose et l'oxygène du sang au cerveau plus rapidement. Enfin, manger des fruits frais et séchés fournit du sucre qui est un carburant essentiel pour un fonctionnement optimal du cerveau.

E. Conseil n°4 : Inclure des éléments émotionnels et positifs

La région du cerveau qui gère les émotions (appelée amygdale) et la mémoire (l'hippocampe) sont très proches et très connectées. C'est la raison pour laquelle les émotions ont un impact important sur le processus d'apprentissage (ce qui comprend la perception, l'attention, la mémoire, le raisonnement et la résolution de difficultés)⁸. Les formateurs devraient faciliter les

⁴ Leslie Owen Wilson est un professeur de la School of Education de l'Université du Wisconsin-Stevens <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/>

⁵ Wilson (1994)

⁶ Rosler (2014)

⁷ Brinke (2015)

⁸ Tyng (2017)

stimuli émotionnels positifs pendant l'enseignement. Établir des liens avec les centres d'intérêt des apprenants, partager des anecdotes, parler de choses qui comptent dans la vie quotidienne : ces actions vont stimuler les émotions et améliorer la capacité d'apprentissage.

F. Conseil n°5 : Parler de sujets pertinents pour l'apprenant

Les sujets doivent être pertinents pour les apprenants, ce qui signifie qu'ils peuvent associer le contenu à des faits qui leur tiennent à cœur, des faits qui, par exemple, sont liés à leur vie quotidienne concrète. Cela leur permettra de relier rapidement la nouvelle information à leurs connaissances antérieures. Les apprenants se souviennent plus facilement de ce qui est directement lié à leur vie.

G. Conseil n°6 : Laisser l'apprenant reformuler ce qu'il a appris avec ses propres mots

Nous nous souvenons généralement beaucoup mieux de ce que nous avons produit nous-mêmes. Si les apprenants peuvent créer leur propre explication d'un nouveau concept, si - en d'autres termes - ils peuvent reformuler les nouvelles connaissances, ils conserveront ces informations beaucoup plus facilement dans leur mémoire à long terme⁹.

H. Conseil n°7 : Évaluer par retour immédiat

Signaler une erreur, de manière douce, permettra au cerveau d'ajuster les hypothèses qu'il émet sur l'action qu'il effectue. C'est la différence entre la prévision du cerveau et l'observation qui créera la surprise, et qui permettra la mémorisation.

I. Conseil n°8 : Renforcer les connaissances

Afin de consolider la nouvelle information dans le système de mémoire à long terme, la transmission de l'information doit être répétée le plus possible. Si l'information peut être stockée de plusieurs manières différentes dans le cerveau (en écoutant, en répétant, en écrivant, en dessinant, en chantant, en bougeant, etc.), alors les apprenants y auront accès dans d'autant plus de situations.

Ces données provenant des neurosciences éducatives aideront les formateurs et les enseignants à transmettre les connaissances d'une manière plus favorable au cerveau. C'est encore plus important lorsque nous enseignons aux adultes vulnérables, comme dans le cadre du projet Alternative Ways, dont les adultes migrants et réfugiés sont un groupe cible. En dehors des cours de langue, ils doivent faire face à de nombreuses situations stressantes (manque de

⁹ Rosler (2014)

logement, manque de travail, solitude), qui peuvent générer un déficit des fonctions cognitives, comme l'attention et la mémoire.

En effet, le second groupe cible du projet Alternative Ways - les personnes avec un parcours de migration complexe et un faible niveau d'éducation - fait face à des défis spécifiques dans sa vie quotidienne et sa situation administrative. Certains d'entre eux doivent également gérer des expériences passées qui peuvent causer des traumatismes et un manque d'attention. Ces circonstances influencent leur disponibilité à apprendre la langue du pays d'accueil.

2. Les particularités de la situation des réfugiés (ELAN INTERCULTUREL)

Selon les chiffres actuels du UNHCR (Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés), il y a 68,5 millions de personnes déplacées dans le monde. 40 millions d'entre elles sont des personnes déplacées à l'intérieur d'un même pays et 28,5 millions sont des personnes réfugiées (reconnues par l'UNHCR) ou des demandeurs d'asile. Un peu moins de la moitié des réfugiés dans le monde (population mondiale de personnes réfugiées reconnues par l'UNHCR, sans compter les demandeurs d'asile : 25,4 millions de personnes) sont des adultes (18 ans et plus)¹⁰. Cela signifie qu'environ 12 millions de personnes adultes dans le monde (et les demandeurs d'asile, ainsi que les autres personnes migrantes ne sont ici pas pris en compte) sont en train de construire une nouvelle vie quelque part ou l'ont reconstruite à un moment donné. Pour certains d'entre eux, construire une nouvelle vie signifie reprendre des études, qu'ils aient été à l'école dans leur pays d'origine ou non.

Etudier en étant adulte implique des opportunités et des difficultés (emploi, manières spécifiques d'apprendre, centres d'intérêt, vie de famille, etc.) mais quelles sont les particularités de la situation des adultes primo-arrivants en termes d'éducation ? Nous choisissons ici de prendre en compte tout adulte ayant eu un parcours de migration complexe (ceci inclut les personnes réfugiées ou demandeuses d'asile mais également les autres personnes primo-arrivantes ne relevant pas spécifiquement de l'asile mais ayant connu une migration difficile).

Après leur arrivée dans un pays d'accueil, les personnes primo-arrivantes font face à différentes périodes d'espoir et de désespoir¹¹. Après le choc dû à la perte d'une maison, de possessions et d'une vie sociale, les personnes déplacées se retrouvent dans un état d'incertitude et de préoccupation concernant leur futur. Elles peuvent manifester des signes de confusion, un épuisement et des formes d'absence. Une éducation pour adultes dans ce contexte doit être concentrée sur de l'orientation et de l'information dont ils ont besoin immédiatement à leur arrivée¹². Après une période de temps variable, les personnes primo-arrivantes entrent dans une période « d'acceptation et de réponse »¹³. Elles réorganisent leurs priorités alors que l'intégration, la santé, l'autonomie, deviennent des préoccupations principales. L'intégration est un processus à double sens et ne peut être un succès que si la société d'accueil est ouverte et inclusive vis-à-vis de la diversité culturelle. Pour cela, les personnes primo-arrivantes doivent pouvoir bénéficier d'un accès égalitaire au logement, à la santé et à l'éducation¹⁴.

A ce stade, une éducation pour adultes qui viendrait en réponse à ces priorités serait une éducation qui guiderait les apprenants dans la compréhension de leur nouvel environnement et

¹⁰ <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

¹¹ Klingenberg (2016)

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Robila (2018)

l'identification de ressources internes qu'ils possèdent pour faire face à leur processus d'intégration. Après cela, les primo-arrivants entrent dans une période pendant laquelle ils cherchent une stabilité financière à travers un emploi. Souvent, les opportunités de travail ne correspondent pas à leur expérience professionnelle passée et la difficulté à trouver un travail dans des conditions légales devient une nouvelle source d'insécurité et de préoccupation.

Ainsi, pour répondre aux besoins de cette étape, l'éducation devrait être concentrée sur les compétences dures et douces (« hard et soft skills ») pour l'environnement professionnel, puisque les adultes apprennent mieux lorsque leur apprentissage répond à des besoins concrets et immédiats (contrairement aux enfants qui apprennent facilement des concepts théoriques)¹⁵. C'est aussi un bon moment pour encourager un échange mutuel entre primo-arrivants et société d'accueil : échange de connaissances et d'expériences peuvent mener à de la coopération et de l'intérêt mutuel¹⁶. A ce stade, de plus en plus de priorités sont communes aux primo-arrivants et à la société d'accueil. Il est donc important de mélanger les participants au maximum pour encourager le lien social et l'échange mutuel.

En plus de ces différents stades, qui ont une influence sur la capacité et la manière d'apprendre des apprenants, les aspects pratiques (qui sont différents à chaque stade) jouent un rôle important. En effet, les problèmes administratifs et liés à la demande d'asile ou la régularisation exigent beaucoup de temps pour aller à des rendez-vous dans différentes institutions, réunir des documents et chercher des services de traduction. Les primo-arrivants consacrent aussi leur temps à chercher un logement et à tenter d'obtenir des droits sociaux de base. Des rendez-vous leur sont attribués de manière aléatoire et ils ne peuvent les manquer sous aucun prétexte s'ils veulent continuer le processus. Plusieurs barrières à l'assiduité en cours de langue ont été identifiées par différents auteurs comme le manque de services pour les enfants, les barrières financières, la nécessité de se présenter à un emploi qui comprend des plages changeantes, l'accès aux transports en commun, les barrières liées au genre, etc.¹⁷ Par conséquent, l'irrégularité dans l'assiduité peut être considérée comme une particularité de l'éducation pour adultes primo-arrivants. Et pourtant, c'est cette régularité d'activités qui est vitale¹⁸. La vie de tous les jours, par exemple dans un centre d'accueil, implique beaucoup d'agitation et avoir une activité régulière tous les jours, à la même heure, peut devenir un pilier pour les premiers pas dans le parcours d'intégration. Ce paradoxe et cette incompatibilité entre les besoins et la réalité pratique est caractéristiques de la situation des personnes primo-arrivantes en termes d'accès à l'éducation.

Le nombre de tâches auxquelles font face les primo-arrivants implique aussi un nombre important de choses à apprendre et comprendre en même temps (langue mais aussi éléments liés aux normes et codes culturels, à des entités administratives et des procédures, au système de

¹⁵ Alliance Française formation (2018-2019)

¹⁶ Benseman (2012)

¹⁷ Klingenberg (2016)

¹⁸ Benseman (2012)

santé, etc.). Le stress d'acculturation est un concept qui décrit le fait de devoir apprendre comment fonctionner et agir dans un contexte culturel différent : la façon dont les gens entrent en relation entre eux, les tâches simples comme faire ses courses et demander des renseignements deviennent des défis qui peuvent entraîner des incompréhensions culturelles. Cela peut mener à une menace identitaire pour l'individu¹⁹. Il y a donc un besoin des primo-arrivants en termes d'éducation qui ne peut être comblé que par une approche holistique.

L'analyse psychosociale considère l'individu comme un organisme en interaction avec des éléments extérieurs (famille, société, ordre légal, système d'éducation, vie professionnelle, etc.). Ainsi, lorsqu'on aborde le thème de l'enseignement des langues pour des adultes primo-arrivants, il est insuffisant de se concentrer uniquement sur les compétences linguistiques de la personne et une approche qui prend en compte d'autres facteurs produira un effet plus concret²⁰. Selon l'institut de langues VHS en Allemagne, mettre l'accent uniquement sur la langue ne va pas assez loin. Une intégration en profondeur n'est possible qu'avec une éducation globale qui implique des aspects culturels et socio-politiques²¹. La question est la suivante : est-ce qu'une telle approche doit être mise en place par une seule organisation ou est-ce qu'un partenariat entre organisations peut être efficace ? Il va sans dire que les organisations sont aussi submergées de demandes en termes d'éducation et les personnes restent sur liste d'attente avant d'avoir d'accès à n'importe quel type d'éducation. Dans ces conditions, il serait difficile pour une seule organisation d'aborder tous les aspects d'une éducation globale.

Les idées reçues et préjugés sont d'autres aspects ayant une influence sur la façon d'apprendre des primo-arrivants. Les idées reçues que les apprenants et les formateurs ont les uns sur les autres conditionnent significativement la qualité et les conséquences de leurs interactions²² : par exemple, le formateur peut supposer que les apprenants ne savent pas apprendre dans un cadre formel, ou ne sont pas compétents, ou n'ont pas d'opinion politique, etc. Les apprenants peuvent penser que le formateur sait tout ou représente la totalité de la société d'accueil ou est censé les aider dans d'autres aspects de leur vie que l'apprentissage de la langue, etc. Les préjugés influencent aussi la façon dont les personnes primo-arrivantes se voient elles-mêmes en tant qu'apprenants et peut mener à une baisse de motivation et un manque de confiance.

En même temps, certains primo-arrivants doivent faire face à des problèmes de santé mentale et des traumatismes. Les circonstances d'une migration forcée ont des effets profonds sur la santé des personnes et leur processus d'intégration dans la société d'accueil²³. Par exemple, les personnes ayant fui des conflits armés ou des persécutions présentent de plus hauts taux de troubles de stress post-traumatique. De plus, une corrélation a été démontrée entre les difficultés lors de l'acculturation, nécessaire pour l'apprentissage, et la détresse mentale²⁴. L'expérience et

¹⁹ Klingenberg (2016).

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² Alfred (2004)

²³ Robila (2018)

²⁴ *Ibid.*

l'évaluation de programmes d'intégration linguistique montrent un besoin de soutien psychosocial de la part des travailleurs sociaux pour les personnes migrantes pendant leur participation à des cours de langue. S'il n'y en a pas, les formateurs sont confrontés à des questions et des problèmes liés aux conditions de vie difficiles des apprenants et pour lesquels ils ne sont pas formés²⁵. Le stress et la préoccupation affectent aussi directement la capacité de concentration et de mémorisation. Ainsi, permettre l'inclusion sociale et l'intégration des personnes primo-arrivantes exigent non seulement l'utilisation d'une éducation formelle et non-formelle mais aussi un système de soutien qui permette aux apprenants de faire face à leurs autres problématiques. L'une d'entre elles est le manque de reconnaissance de compétences informelles²⁶.

En effet, les primo-arrivants présentent souvent des compétences et capacités acquises dans leur pays mais aussi pendant leur parcours migratoire. Ils ont dû s'adapter par tous les moyens pendant leur trajet et apprendre des codes et des normes afin d'atteindre un but, qu'ils soient passés ou qu'ils soient restés dans chaque lieu.

Aussi, beaucoup parlent plusieurs langues car ils viennent souvent de pays plurilingues²⁷ ou parce qu'ils ont eu des contacts prolongés avec d'autres langues pendant leur migration (il n'est pas rare de rencontrer des personnes demandeuses d'asile en France qui parlent Suédois ou Italien par exemple). Grâce à leur expérience plurilingue, beaucoup d'entre elles ont une grande conscience des défis linguistiques, de ce qu'implique l'apprentissage d'une langue et des différents contextes de communication. Mettre en valeur ces aspects dans un programme d'éducation pourrait avoir un effet significatif sur la performance. Il est clair que toutes les contraintes auxquelles font face les primo-arrivants dans leur nouvel environnement conditionne leur motivation pour apprendre²⁸ et peuvent être une source d'énergie si ces contraintes sont identifiées comme des défis à relever et non des menaces. Ainsi, les primo-arrivants pourraient présenter un grand potentiel d'apprentissage étant donné l'utilisation immédiate qu'ils pourront en faire, permettant à leur mémoire de mieux enregistrer l'information à travers la mise en pratique des éléments appris.

Les personnes réfugiées et migrantes qui ont un eu parcours migratoire complexe apprennent la langue du pays d'accueil dans un cadre très différent du cadre d'apprenants traditionnels de langues étrangères. Elles sont bien conscientes qu'elles ont besoin de maîtriser la langue pour s'intégrer et réussir ce qui est une motivation très différente de celle éprouvée par des apprenants de langues étrangères classiques. Elles ont des besoins linguistiques très concrets : être capable de communiquer dans le système de santé, à l'école, dans l'environnement professionnel. Cette situation qui diffère doit être prise en compte dans les programmes d'apprentissage²⁹.

²⁵ Krumm (2008)

²⁶ Robila (2018)

²⁷ Krumm (2008)

²⁸ Alfred (2004)

²⁹ Krumm (2008)

En termes d'accès à l'éducation et l'obtention de diplômes, des études montrent qu'en 2017, en Europe, environ un tiers d'adultes qui n'étaient pas nés en Union Européenne avaient terminé l'équivalent du primaire et/ou du collège, un tiers avaient terminé le lycée et un tiers avaient terminé des études supérieures. Si on regarde les chiffres concernant la population européenne, on observe des chiffres similaires pour les études supérieures (20% de personnes ayant eu une éducation seulement de base, 46% ayant eu une éducation moyenne et 34% ayant terminé des études supérieures)³⁰. Ce fait va à l'encontre du stéréotype qui suppose que les ressortissants de pays tiers sont moins éduqués.

Pour conclure, la situation des primo-arrivants présente des spécificités qui impliquent des états émotionnels successifs, des rendez-vous et de l'agitation quotidienne, un besoin d'apprendre une grande variété d'éléments pour pouvoir s'intégrer (apprentissage holistique), des préjugés et de la discrimination, parfois des problèmes de santé mentale mais aussi une présence de compétences informelles pour l'apprentissage et l'adaptation et un grand potentiel lié à la motivation directe de construire une nouvelle vie.

³⁰ Eurostat : Statistiques sur le niveau d'éducation.

3. Apprentissage d'une seconde langue pour adultes (ELAN INTERCULTUREL)

L'apprentissage des langues pour les adultes qui ont un faible niveau d'éducation est au centre du projet *Alternative Ways*. Nous avons étudié ci-dessus les particularités de la situation des personnes réfugiées et plus généralement primo-arrivantes qui constituent le groupe cible secondaire du projet. Maintenant, nous allons étudier une notion plus générale concernant les adultes et le processus d'apprentissage.

L'apprentissage d'une langue est un apprentissage que les enfants font depuis leur plus jeune âge, en apprenant leur langue maternelle. Dans de nombreux pays, ils commencent à apprendre une deuxième langue dès l'âge de 12 ans à l'école. On dit que l'apprentissage d'une deuxième langue lorsqu'on est enfant est beaucoup plus facile. L'idée que les enfants apprennent les langues mieux que les adultes est très répandue et assez universelle. Mais quelles sont les implications de l'apprentissage d'une seconde langue pour les adultes ? Quel type de contexte leur est nécessaire pour développer au mieux leurs compétences linguistiques ?

Il est généralement admis que les enfants apprennent les langues mieux que les adultes. Certains pensent même qu'il est impossible de maîtriser vraiment une autre langue en tant qu'adulte. Pourtant, les humains ont deux systèmes de mémoire à long terme : **la mémoire déclarative**, qui est celle que nous utilisons pour apprendre activement et se souvenir de choses (apprendre du vocabulaire ou des faits par exemple). Nous sommes conscients de savoir ce que nous apprenons et stockons dans la mémoire déclarative (noms des capitales, souvenirs précis de nos vies, etc.). Le deuxième système de mémoire est **la mémoire procédurale**, qui est celle que nous utilisons pour apprendre naturellement, sans essayer (habitudes et compétences qui semblent naturelles) ou celle où nous stockons des savoir-faire que nous n'oublions pas (par exemple, la pratique du vélo, du ski, jouer d'un instrument, etc.)³¹. Ce stockage dans la mémoire procédurale se produit assez inconsciemment, même l'acte d'apprendre un est un choix conscient. Au début de leur vie, les humains utilisent la mémoire procédurale pour apprendre des choses complexes comme la grammaire. Les enfants utilisent la mémoire procédurale sans être distraits par la mémoire déclarative, ce qui les rend plus aptes à acquérir des apprentissages complexes en moins d'effort³². En tant qu'adultes, nous avons une plus grande propension à utiliser la mémoire déclarative que les enfants et c'est pourquoi il est plus difficile de se rappeler de nos apprentissages.

Les chercheurs ont examiné les données et ont constaté qu'il y a effectivement un avantage statistique à apprendre à un jeune âge. Cependant, si l'on examine les données sur les apprenants après l'âge de 20 ans, beaucoup d'entre eux sont capables de surpasser les locuteurs natifs en

³¹ Suchan (2018)

³² Dickerson (2014)

termes de niveau linguistique (concernant un registre de langue académique formel)³³. En fait, les adultes sont beaucoup mieux placés que les enfants pour comprendre des concepts et des règles syntaxiques complexes et peuvent plus facilement accéder à une connaissance académique de la langue. Cette recherche a également montré qu'une personne a plus de chances d'atteindre une maîtrise comparable à un natif si elle commence à apprendre une langue avant l'âge de 18 ans, ce qui est un âge beaucoup plus élevé que ce que l'opinion commune considère comme étant la limite.

L'étude ne nie pas que les enfants apprennent plus vite et mieux, mais elle en souligne les raisons : ils sont principalement sociaux car les enfants, tout en apprenant une langue, seront probablement dans une classe toute la journée et interagiront dans cette langue, ce qui augmente fortement le taux d'apprentissage.

Certains aspects de l'apprentissage des langues peuvent être plus difficiles ou plus faciles selon l'âge. Les personnes âgées peuvent potentiellement apprendre le vocabulaire facilement (par rapport à d'autres compétences comme l'acquisition de l'accent) parce que les mots peuvent être assez facilement mis en correspondance avec des connaissances préexistantes de l'apprenant et ses expériences de vie qui sont plus nombreuses pour les adultes. Les enfants peuvent aussi relier de nouveaux mots à leurs expériences, mais ils en ont moins. Cependant, les adultes sont moins susceptibles d'atteindre une bonne prononciation ou un bon accent : les phonèmes et les sons sont naturellement captés par les enfants³⁴.

Il a été démontré que l'apprentissage des langues est bénéfique pour le cerveau adulte. Avec l'âge, la plupart des gens connaissent un déclin des fonctions mentales comme la mémoire et l'attention. Dans certains cas, ce processus s'accélère avec l'apparition de la maladie d'Alzheimer ou d'autres formes de démence. Des études récentes montrent que l'apprentissage d'une langue peut ralentir ce processus et retarder le déclin cognitif et même l'apparition de la démence. Ces études vont jusqu'à dire que, pour le cerveau, il est plus bénéfique d'apprendre une langue plus tard que plus tôt, car cela nécessite dans l'ensemble plus d'efforts³⁵. L'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère améliorent les fonctions dites exécutives - cela fait référence à un processus mental qui nous permet de changer de pensées et de comportements d'un moment à l'autre. La recherche montre même que les enfants bilingues utilisent les mêmes régions du cerveau pour les deux langues, alors que l'apprentissage d'une langue plus tard dans la vie exige des régions du cerveau différentes de celles qui sont impliquées dans l'utilisation de la première langue³⁶.

Un autre pan de l'apprentissage des langues traite davantage d'une dimension sociale et psychologique, en particulier chez les apprenants adultes avec un parcours migratoire complexe.

³³ Chacon (2018)

³⁴ Costandi (2014)

³⁵ Chacon (2018)

³⁶ *Ibid.*

La langue est l'un des principaux éléments de l'identité d'une personne. La première langue est une langue dans laquelle ils ont commencé à se réaliser (identité personnelle), en tant que membres d'un groupe social (identité sociale) et dans laquelle ils ont construit des valeurs pour leur vie (identité culturelle et/ou religieuse)³⁷. Il est important de noter que la langue maternelle est une base importante pour apprendre une autre langue. On a ainsi observé que les adultes migrants adoptent assez rapidement des compétences de base en communication et pour interagir dans la nouvelle langue qu'ils apprennent, mais qu'une maîtrise satisfaisante du langage cognitif et scolaire (des modes de communication plus complexes comme la lecture et l'écriture) dépend fortement de leur compétence correspondante dans leur langue maternelle³⁸. En effet, il est empiriquement vérifié que les apprenants adultes font des comparaisons plus ou moins conscientes en termes de structures linguistiques entre leur langue maternelle et celle qu'ils apprennent.

Il est donc plus facile d'apprendre une deuxième langue pour les adultes qui maîtrisent très bien leur propre langue. De plus, beaucoup de personnes migrantes parlent plusieurs langues avant de s'installer dans un pays d'accueil, elles sont donc déjà très conscientes des différences d'usage entre deux langues et selon leur maîtrise, elles sont capables de passer de l'une à l'autre assez facilement.

Il a également été démontré que les facteurs socio-psychologiques sont aussi importants que les capacités linguistiques pour développer une seconde langue. Dans le cas des personnes ayant un parcours migratoire complexe, il a été démontré (par une étude au Canada de Norton, 2000) que le statut des migrants dans la société d'accueil (un statut lié à la perte de pouvoir et d'opportunités sociales) a un impact sur leur processus d'apprentissage³⁹.

Les adultes sont animés par différentes motivations pour apprendre une seconde langue. L'acquisition de la langue et l'attitude à l'égard de cet apprentissage (motivation, volonté d'apprendre) dans la société d'accueil sont étroitement liées à l'histoire personnelle et aux motifs de leur migration. Pour les enfants, l'acquisition de la deuxième langue est naturelle, pour les adultes, elle dépendra de nombreux facteurs : avoir vécu des traumatismes et des persécutions, ne pas avoir choisi le pays où l'on se trouve, se soucier de sa famille, etc. Tous ces facteurs ont un impact sur la motivation à s'adapter et apprendre la nouvelle langue. Un autre facteur est la relation avec sa propre langue maternelle. Souvent, la langue maternelle des personnes migrantes représente une forme de stabilité dans leur nouvelle vie. Elle est une fondation nécessaire sur laquelle peut alors reposer l'ouverture vers une nouvelle culture.

Dans l'ensemble, l'apprentissage des langues pour adultes est marqué par plusieurs stéréotypes qui ne sont pas toujours vrais et qui découragent souvent les adultes de se lancer. En plus de ne pas être aussi difficile qu'on l'imagine, l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'âge

³⁷ Krumm (2008)

³⁸ Suchan (2018)

³⁹ *Ibid.*

adulte est très bénéfique pour le cerveau comparativement à celui de l'enfant. Quant aux adultes qui apprennent une nouvelle langue avec des motivations liées à la survie, plusieurs aspects entrent en ligne de compte pour comprendre les particularités de leur apprentissage : problèmes et luttes identitaires, importance de la langue maternelle, facteurs sociaux pour améliorer l'apprentissage, expériences passées.

4. Les défis dans l'enseignement d'une nouvelle langue pour adultes (ELAN INTERCULTUREL)

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les adultes primo-arrivants est un aspect central dans leur processus d'intégration et il est nécessaire que la société d'accueil propose différentes solutions répondant à ce besoin. Les classes de langue pour les adultes réfugiés ou migrants qui ont vécu une expérience de migration difficile présentent plusieurs défis.

D'abord, les apprenants adultes se distinguent des enfants par quelques particularités⁴⁰:

- Les adultes arrivent en classe avec un nombre important d'expériences
- Ils apprennent mieux lorsqu'ils développent une motivation intrinsèque
- Ils apprennent mieux si l'apprentissage est directement lié à leur réalité et leurs besoins immédiats
- Pour certains adultes, il se peut que ce soit la première fois qu'ils reçoivent une éducation formelle

Comment ces différences impactent-elles les défis que peuvent rencontrer les apprenants et formateurs durant le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue pour adultes.

A. L'hétérogénéité dans les classes

L'hétérogénéité dans les classes de langue est une des principales difficultés que rencontrent les formateurs et apprenants. Comme mentionné précédemment, tout adulte vient en classe avec une différente histoire personnelle et diverses expériences de vie. Les adultes ont une approche plus diversifiée de la vie et de l'apprentissage que les enfants – qui n'ont pas fini de construire leur personnalité. Cette hétérogénéité est une richesse mais aussi une barrière.

Les apprenants adultes se distinguent à travers les compétences d'apprentissage, la façon de penser, la motivation à apprendre, le mode de communication et d'expression, ou à travers leur environnement socio-culturel, la culture, les croyances, l'histoire familiale, les valeurs, l'âge, la personnalité, la capacité d'attention, la curiosité, l'énergie, le rythme, les objectifs, etc.⁴¹ Toutes les personnes en apprentissage ont leurs identités et personnalités propres. Elles parlent une ou plusieurs langues et possèdent différents niveaux de connaissance dans des disciplines variées, elles ont ainsi leurs propres compétences individuelles.

C'est pourquoi il est essentiel d'implémenter une pédagogie diversifiée et globale. Cette pédagogie doit être interactive, pour permettre l'échange d'expérience et l'utilisation des différences entre les apprenants comme une source d'apprentissage et non comme un obstacle⁴².

⁴⁰ Emeodi (2014)

⁴¹ Pango (2015)

⁴² *Ibid.*

L'un des premiers obstacles à une méthode d'enseignement uniforme est la différence des niveaux d'instruction. Si la méthode d'enseignement s'adresse à des apprenants hautement qualifiés, la complexité de cet enseignement exclura les apprenants avec un niveau d'éducation plus faible. Au contraire, si l'enseignement est donné de manière très simplifiée, cela ne conviendra pas aux apprenants avec un haut niveau d'étude⁴³. Outre les différences de niveaux d'éducation dans la langue maternelle, il y a le défi du niveau d'instruction dans la nouvelle langue. Très souvent, dans les centres de langues dédiés aux personnes réfugiées ou demandeuses d'asile qui manquent de moyens, des apprenants qui ont différents niveaux dans la langue d'accueil se retrouvent dans la même classe.

Le défi de l'hétérogénéité dû aux différences de niveaux d'instruction se manifeste particulièrement dans le comportement du formateur envers la classe. Certains formateurs traiteront les apprenants d'une manière différente en fonction de leur niveau de compétences et augmenteront ainsi le risque d'accentuation des disparités entre eux. En revanche, une telle attitude offre aux apprenants une pédagogie qui répond à leurs besoins individuels⁴⁴.

Un autre défi est l'hétérogénéité des langues autochtones. Les classes de langues sont pleines d'apprenants qui parlent différentes langues maternelles. Cela signifie que le formateur ne peut pas enseigner la nouvelle langue sur la base d'un bagage linguistique commun. Cela constitue une restriction importante. Par contre, c'est l'occasion pour les apprenants d'améliorer leur communication : dans ces classes, ils sont contraints d'utiliser la nouvelle langue cible pour communiquer les uns avec les autres. Ainsi, les occasions de pratiquer sont beaucoup plus fréquentes⁴⁵.

En même temps, lorsque plusieurs individus parlent la même langue maternelle, si la pédagogie est très formelle et classique, il arrive que ces individus s'isolent par groupes de langue spontanément et cela conduit à l'absence d'interactions entre les différents groupes d'une même classe. C'est donc le rôle du formateur de favoriser les interactions et l'apprentissage entre pairs. Dans ces classes, la base linguistique (connaissance d'une ou de plusieurs langues, pas toujours apprises correctement, parfois sans alphabétisation), le contexte linguistique (utilisation de différentes langues dans les familles et en dehors de la classe) ainsi que la motivation et la pression pour apprendre la langue diffèrent du processus traditionnel d'apprentissage des langues étrangères⁴⁶.

L'hétérogénéité linguistique est plus importante chez les personnes qui ont eu un parcours migratoire complexe. Ils ont des biographies linguistiques extrêmement diverses, selon le statut de leur langue maternelle dans leur pays d'origine, les autres langues qu'ils ont utilisées pendant la migration et les contacts avec les différentes communautés de la société d'accueil⁴⁷. C'est un

⁴³ Cohen (1990)

⁴⁴ Pango (2015)

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Krumm (2008)

⁴⁷ *Ibid.*

défi pour les formateurs de langues, mais c'est aussi un fait intéressant à prendre en compte : la sensibilisation aux langues, la faculté à changer de code et la capacité de mélanger les langues sont plus développées.

Les salles de classe sont également hétérogènes en termes d'objectifs pour les apprenants. Dans les centres de langues comme l'Alliance Française, les apprenants ont des objectifs variés : certains ont besoin d'améliorer leurs compétences en communication, d'autres veulent s'améliorer en rédaction⁴⁸. Dans les écoles de langues qui accueillent des apprenants issus de contextes migratoires complexes, ceux-ci ont des objectifs plus homogènes : acquérir les connaissances nécessaires pour pouvoir gérer les aspects administratifs, de santé, de logement et d'éducation dans leur quotidien et au cours du processus d'adaptation. Cependant, ces apprenants peuvent se trouver à différents stades d'intégration dans leur pays d'accueil et présenter des besoins légèrement différents (apprendre une langue pour des tâches administratives de base ou apprendre une langue pour être capable de communiquer au travail par exemple). Cette question est généralement abordée au cours de différents ateliers avec des sujets ciblés (atelier de "Le français au travail" ou "Mathématiques en français").

Dans l'ensemble, les obstacles liés à l'hétérogénéité de la salle de classe sont nombreux mais, grâce à leur expérience, les organisations d'aujourd'hui les surmontent de manière créative. L'hétérogénéité, en particulier dans les classes accueillant des apprenants avec une expérience migratoire complexe, s'exprime principalement par des différences en termes de niveau d'éducation, de langues et cultures autochtones présentes, de motivation et d'objectifs dans le processus d'apprentissage. Il est possible de mettre en œuvre une pédagogie flexible et adaptative, en utilisant l'avantage qu'il y a à enseigner à une classe aussi diversifiée, en améliorant l'apprentissage et les interactions entre pairs et en créant également des espaces dédiés à des besoins et objectifs spécifiques.

B. Les troubles de la concentration

Selon leurs antécédents, les apprenants peuvent être confrontés à des problèmes relatifs à leurs capacités cognitives. C'est vrai pour les enfants mais aussi pour les adultes qui sont pourtant considérés comme plus disciplinés. Les difficultés d'apprentissage peuvent survenir lorsque des tâches ou des circonstances particulières dans l'environnement entravent la capacité d'apprentissage d'une personne. Dans ce cas, elles sont surtout psychologiques (plutôt que neurologiques dans le cas des troubles d'apprentissage)⁴⁹. Elles peuvent être déclenchées par des barrières culturelles et des chocs culturels, de mauvaises méthodes d'enseignement, la frustration, un environnement précaire et des traumatismes. Nous nous concentrerons ici sur le défi lié à la concentration auquel sont confrontées les personnes avec un parcours migratoire complexe.

⁴⁸ Cohen (1990)

⁴⁹ Emeodi (2014)

Certains chercheurs ont identifié trois types de stress auxquels les personnes primo-arrivantes font face après un traumatisme et qui peuvent affecter leur processus d'apprentissage : **le stress migratoire** qui résulte des formes forcées de migration et des pertes au cours du trajet, **le stress acculturant** qui découle du contact direct et permanent avec les autres cultures dès leur arrivée (les tâches quotidiennes comme faire ses courses ou demander son chemin peuvent être extrêmement difficiles) et **le stress traumatique** résultant des dommages, accidents, lésions, contacts avec la mort, agressions, etc. Les recherches montrent que les individus qui font face à de tels événements sont changés d'un point de vue psychologique, social et physique⁵⁰.

La santé mentale des personnes réfugiées et/ou primo-arrivantes affecte leur potentiel accès à l'information. Contrairement à d'autres types de nouveaux arrivants (ou la plupart), les personnes réfugiées et migrantes non régularisées peuvent avoir été victimes de détention, de torture, de guerre, avoir dû faire face à la disparition de membres de leur famille, à la faim, au manque de médicaments ou logement, etc. Les traumatismes post-migration sont également fréquents : détention des demandeurs d'asile, échec du regroupement familial, incertitude quant à leur statut juridique. Par conséquent, les apprenants qui se trouvent dans ce genre de situation peuvent éprouver des états émotionnels vulnérables et des conséquences cognitives telles que l'insomnie, une fatigue extrême, des problèmes de mémoire, un manque de concentration et de traitement des informations. Ces luttes, dans certains cas, peuvent s'exprimer par des troubles comme du stress, de l'anxiété et de la dépression. L'estime de soi est également un problème, car elle peut avoir été soumise à des situations humiliantes et dégradantes et elle peut alors affecter le sens de l'action et du contrôle. Tous ces traumatismes peuvent parfois avoir des conséquences sur la capacité à surmonter les barrières éducatives. Par exemple, dans le programme "Komm Rein !" en Allemagne, l'expérience a montré que certains apprenants qui avaient vécu des expériences traumatisantes de déplacement étaient rarement capables de se concentrer pendant plus de trois unités de cours⁵¹. Le manque de concentration a également été mentionné comme un problème courant par un enseignant expérimenté en Nouvelle-Zélande⁵².

Le manque de concentration vient aussi de l'inquiétude constante. Dans un rapport du UK Refugee Council et d'Oxfam sur la séparation familiale et ses défis, les auteurs racontent l'histoire de différentes personnes confrontées à la séparation familiale. Le personnel du Refugee Council décrit que les personnes qui s'inquiètent pour les membres séparés de leur famille et qui souffrent de dépression, de culpabilité et d'anxiété ont souvent de la difficulté à se concentrer sur l'apprentissage de l'anglais et la socialisation. Ils s'inquiètent constamment pour les enfants qui ont fui le service militaire par exemple et qui sont seuls dans un autre pays d'accueil. Ils s'inquiètent aussi pour les enfants restés dans leur pays d'origine sans possibilité de voyager. Il est dit dans ce rapport que la tristesse et le désespoir de ces apprenants font qu'il leur est difficile de trouver l'énergie nécessaire pour suivre des cours de langue et étudier. L'un d'eux a déclaré : « *Quand je*

⁵⁰ Benseman (2012)

⁵¹ Brössler (2016)

⁵² Benseman (2012)

pense à mes enfants, je suis toujours triste, et je ne peux ni profiter de la vie ni participer à quoi que ce soit... Je fais de mon mieux, mais je ne peux pas me concentrer pleinement sur ce que je fais, tout le temps je suis stressé en pensant au jour où je serai réuni avec mes enfants »⁵³. Le rapport souligne le fait que lorsque l'on s'inquiète de la sécurité d'un membre de sa famille, l'éducation dans le pays d'accueil peut sembler vide de sens et il y a souvent un sentiment de culpabilité qui affecte grandement la capacité de concentration.

Dans l'ensemble, il est pertinent de dire que dans une situation de migration complexe, la capacité à se concentrer pour apprendre une langue est altérée. Les facteurs qui affectent le processus d'apprentissage sont liés au stress migratoire, au stress d'acculturation et au stress traumatique, ainsi qu'aux inquiétudes constantes concernant le passé, le présent et l'avenir des membres de sa famille ou des amis proches. Ces éléments constituent un véritable défi pour l'institution d'accueil et ainsi, les méthodes d'enseignement qui permettent de se libérer du stress et de l'inquiétude sont primordiales. Le rire et le jeu sont des outils puissants pour débloquer la capacité d'apprendre et sont essentiels à une méthode pédagogique efficace pour les apprenants avec un parcours de migration complexe.

C. Manque d'adaptation mutuelle entre les apprenants et le système d'apprentissage formel

Les apprenants d'une nouvelle langue étrangère qui ont connu un parcours migratoire complexe sont confrontés à de nombreux défis, dont l'un relève de dimensions culturelles, systémiques et administratives : nombre de ces apprenants viennent de pays non européens et n'ont peut-être pas connu auparavant le système scolaire européen formel. Ils manquent souvent d'information sur la façon de suivre le cheminement scolaire⁵⁴.

De nombreux adultes qui entament une formation linguistique dans le pays d'accueil ont connu auparavant des trajectoires éducatives interrompues et sont confrontés à une série de normes culturelles peu familières en termes de systèmes éducatifs⁵⁵, que ce soit au niveau des méthodes formelles ou informelles d'enseignement. Les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement peuvent être une source de choc culturel. Habituellement, le formateur est considéré comme un personnage sérieux et hiérarchiquement supérieur. Ainsi, la pédagogie informelle, très efficace pour déclencher des motivations et libérer le stress, peut conduire à la méfiance des apprenants qui ne sont pas habitués à rire et à jouer pendant les cours, et qui ont une représentation hiérarchisée de l'apprentissage.

Après leur migration et sur la voie de l'installation dans un nouveau pays, il faudra parfois s'adapter à une certaine méthode, qui implique de rester assis dans une classe, d'interagir avec le

⁵³ Conseil des réfugiés ; Oxfam (2018)

⁵⁴ Bajwa (2017)

⁵⁵ Salant (2017)

formateur, d'obtenir des informations, d'apprendre et de travailler d'une manière qui pourrait être différente des méthodes qu'ils ont pu connaître auparavant (indépendamment de l'aspect formel ou non formelle des méthodes).

D'autre part, le système scolaire formel n'est pas adapté au cadre spécifique de l'éducation des adultes avec un faible niveau d'éducation. Par exemple, le système n'est pas conçu pour pouvoir transférer les aptitudes, qualifications et compétences déjà existantes des primo-arrivants dans leur nouveau contexte. En effet, les connaissances informelles (appries au cours de la migration par exemple) et même les diplômes officiels passés sont rarement reconnus par le système d'accueil alors que la validation des connaissances préalables (formelles et non formelles) a été reconnue comme un outil effectif d'inclusion des personnes migrantes sur le marché du travail⁵⁶.

La pédagogie formelle n'est pas toujours la meilleure méthode pour impliquer les apprenants adultes qui sont beaucoup plus stimulés par une dynamique ascendante et un environnement d'apprentissage informel⁵⁷. On ne peut pas oublier que c'est aussi une question d'équilibre : l'éducation formelle fait aussi partie de ce que les apprenants souhaitent recevoir lorsqu'ils ont une représentation plus rigide de ce que doivent être l'école et un enseignant.

En ce qui concerne la considération mutuelle et les représentations culturelles, le système éducatif habituel manque particulièrement de sensibilité. Par exemple, on identifie deux types de contextes d'apprentissage sur un lieu de travail (qui est l'un des contextes où se déroule l'apprentissage informel) : les lieux de travail où il existe une forte hiérarchie d'expériences et de compétences selon les origines culturelles de chacun puis, ceux où un apprentissage interculturel à double sens est permis. Il a été démontré que dans un contexte où la culture d'origine et l'identité des personnes migrantes étaient plutôt dévalorisées, ces dernières avaient alors tendance à se présenter comme "assimilées" (intégrant pleinement la culture du pays d'accueil et rejetant leur culture d'origine). En revanche, elles se présentent tout autrement dans un contexte où elles sentent que leurs expériences passées étaient reconnues.

Il est donc important de rencontrer la personne et de comprendre dans quel contexte elle a pu apprendre la nouvelle langue, afin d'apprécier ses expériences passées - lors d'un entretien de recrutement, par exemple⁵⁸.

En effet, on a récemment pris conscience de la façon dont les programmes éducatifs destinés aux personnes réfugiées et aux primo-arrivants hors UE (c'est généralement dans cette catégorie que l'on trouve des adultes primo-arrivants à faible niveau d'éducation - bien que tous les apprenants de ces programmes n'aient pas un niveau d'éducation faible) entretient une idéologie de la domination raciale et culturelle de la société occidentale. Il y a un besoin urgent de remise en question de l'ordre culturel eurocentré qui imprègne les programmes éducatifs.

⁵⁶ Morrice (2018)

⁵⁷ Groupe de la *Diversité du développement* (2014)

⁵⁸ Morrice (2018)

D'une manière générale, l'Europe ne prend pas en compte la perspective des pays d'origine, qui sont considérés comme des pays à faible revenu, considérés comme des pays déchirés par des conflits, la pauvreté ou les catastrophes environnementales, ou des pays de transit des routes migratoires. Par conséquent, l'éducation des adultes est principalement axée sur une perspective occidentale. Pour explorer des pédagogies innovantes, il serait intéressant - voire indispensable, d'apprendre des pratiques non occidentales et de les intégrer dans nos méthodologies locales⁵⁹. En effet, la société d'accueil doit être mieux instruite pour accueillir les migrants en tant que membres à part entière de la société⁶⁰.

Dans cette introduction, nous avons eu l'occasion d'aborder le fonctionnement du cerveau et la façon dont les neurosciences de l'éducation peuvent apporter des connaissances et nous inspirer pour mieux adapter les outils d'enseignement aux apprenants à faible niveau d'éducation. Nous avons également étudié comment la situation de certains de ces apprenants réfugiés et/ou primo-arrivants peut influencer leur processus d'apprentissage et pourquoi les neurosciences de l'éducation sont encore plus utiles dans ce contexte. Ce processus d'apprentissage implique la compréhension des défis de l'enseignement à ce public spécifique. Ci-dessous, nous verrons ce que signifie apprendre une langue et quels sujets concrets sont enseignés lors de ce processus d'apprentissage.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Groupe de la *Diversité du développement* (2014)

02 QU'APPRENNONS-NOUS ?

L'apprentissage d'une langue est souvent partagé en 4 compétences à acquérir : compréhension orale (écoute), production orale (expression orale), compréhension écrite (lecture) et production écrite (écriture). On dit souvent qu'une bonne séance doit inclure au moins un exercice pour chacune de ces compétences. Dans ce chapitre, nous étudierons ces 4 compétences et comment elles sont acquises. Nous verrons aussi d'autres aspects d'une langue à apprendre comme la grammaire mais aussi les compétences interculturelles et les aspects culturels qu'impliquent l'apprentissage d'une langue.

1. Apprendre le vocabulaire et l'expression orale (TALENTENSCHOOL)

La langue est un concept complexe. Pour appréhender et par la suite enseigner ce concept, la langue a été divisée en parties distinctes. Les compétences linguistiques que les enfants et les adultes apprennent sont traditionnellement divisées en différents domaines⁶¹:

	Compréhension de la langue	Production de la langue
ORAL	Compréhension Orale	Expression Orale
ECRIT	Compréhension Ecrite	Production Orale

Comme nous le montre ce tableau, l'enseignement des langues comprend quatre domaines différents. La compréhension orale de la langue précède généralement la production orale de la langue et les compétences linguistiques orales s'acquièrent plus tôt que les compétences linguistiques écrites. Apprendre à lire et à écrire – s'alphabétiser – est un processus culturel qui débute au moment où les enfants reçoivent une éducation structurée, dès le début de l'école primaire. Les éléments linguistiques appris à l'école primaire comprennent :

- Les compétences linguistiques orales (utilisation appropriée d'expression orale et d'écoute)
- Vocabulaire
- Alphabétisation débutante et avancée
- L'orthographe et la construction de phrases (rédaction de textes)

⁶¹ Noorden (2004)

La façon dont les adultes, ayant un faible niveau d'éducation, apprennent une langue est comparable au processus mentionné ci-dessus. Cependant, une différence importante est celle de la motivation, la façon dont les adultes veulent être considérés et leur capacité d'apprendre. Ces aspects doivent être pris en compte dans l'enseignement et la création de leçons⁶².

A. Apprendre du vocabulaire

Le vocabulaire est l'ensemble des mots qu'une langue comprend ou qu'une personne connaît. Il existe deux types de connaissances des mots : la connaissance qualitative des mots et la connaissance quantitative des mots.

La connaissance qualitative des mots fait référence à la profondeur avec laquelle les personnes comprennent les sens propres et figuré des mots ou au nombre d'aspects significatifs qu'ils attribuent aux mots. La connaissance quantitative des mots fait référence au nombre de mots que quelqu'un connaît.

Les mots peuvent être introduits de diverses façons. Les experts s'accordent sur l'importance de la répétition dans l'apprentissage du vocabulaire. Les mots qui ne sont mentionnés qu'une seule fois seront sûrement vite oubliés. Les mots doivent être répétés plusieurs fois dans des contextes différents afin de stimuler différentes zones du cerveau et permettre le stockage de ces mots dans le système de mémoire à long terme (voir 06 Axe méthodologique 4 – L'apprentissage multisensoriel). L'apprentissage des mots est un processus cumulatif dans lequel la connaissance des mots se développe, s'approfondit et se renforce continuellement. En général, on suppose qu'un mot doit être appris en moyenne sept fois avant d'être ancré dans la mémoire d'une personne. Dans ce contexte, la répétition signifie qu'un étudiant doit être capable de s'exercer avec les mots⁶³. Connaître un mot n'est pas simplement savoir ou ne pas savoir, mais plutôt apprendre continuellement à mieux connaître un mot en termes de sens et dans des contextes différents. Une célèbre méthode pour enseigner le vocabulaire est la méthode des « Quatre étapes »⁶⁴:

1. Préparation : introduction aux mots et leurs définitions ;
2. Sémantique : clarification des mots et de leurs définitions dans leur contexte ;
3. Consolidation : utiliser de nouveaux mots et de nouvelles définitions à l'aide de jeux de mots et d'autres activités ;
4. Contrôle : le but est de vérifier si les mots et les définitions ont bien été acquis.

⁶² Stichting Basisvaardigheden.

⁶³ Vermeer (2005)

⁶⁴ Nuft (2009)

B. Apprendre l'expression orale

Les personnes ayant de fortes compétences linguistiques utilisent souvent la langue et avec plaisir. Considérez à quel point il est tentant d'avoir une conversation avec quelqu'un dans la vie quotidienne : une fois que vous maîtrisez la langue vous pouvez commencer à vous amuser avec. Vous pouvez utiliser l'expression orale pour contrôler le monde qui vous entoure et l'aligner sur vos objectifs ; vous pouvez même le manipuler ! Grâce à la langue il y a l'humour ; on rit souvent grâce au langage. La langue nous aide également à faire face à des problèmes graves et à les rendre plus faciles à gérer. La langue a de la valeur.

Voici un exemple de la façon dont un jeune enfant développe le langage. Les enfants apprennent normalement leur langue maternelle en quelques années seulement. Vers l'âge de cinq ans, ils maîtrisent les principes fondamentaux de leur langue maternelle, peuvent s'exprimer, se faire comprendre et comprendre ce qu'on leur dit. Il est fascinant de voir avec quelle rapidité les enfants apprennent les principes de base du langage et ce, à un stade très jeune et immature de leur développement cognitif. L'aspect le plus intrigant est peut-être le fait que le processus d'acquisition de la langue se déroule durant ces premières années de la vie sans qu'aucune éducation ou instruction formelle ne soit nécessaire.

Les adultes apprenant une deuxième langue suivent un processus différent, mais nous pouvons prendre en compte les principes de l'apprentissage des langues de base par les jeunes enfants, comme le fait que l'apprentissage informel est très important dans le processus d'apprentissage des langues. Nous devons nous concentrer sur les moyens de stimuler les processus d'apprentissage informel des adultes.

Les compétences linguistiques orales sont importantes pour être capable de participer activement à des conversations. Les cours doivent fournir des occasions de participation à toutes sortes de conversations, y compris des conversations de groupe, individuelles, téléphoniques, des activités de coopération, des présentations, des débats, car il est important d'avoir des conversations simples sur des sujets familiers de la vie quotidienne et d'apprendre à exprimer des opinions personnelles, à échanger des informations et à exprimer des sentiments.

C. Acquisition du langage et de la grammaire

Les linguistes font la différence entre la façon dont nous acquérons le langage et la façon dont nous apprenons des langues.

La "méthode d'acquisition" d'une langue est une méthode par laquelle chaque enfant apprend sa langue maternelle. Ici, on ne leur enseigne pas la grammaire de la même manière qu'on leur donne des cours lorsqu'ils vont à l'école. Cependant, il est facile de voir que, sans aucune instruction, les enfants apprennent la langue maternelle et ne font pas d'erreurs grammaticales pendant les conversations. Ils apprennent la langue à travers un processus inconscient par lequel ils n'apprennent pas les règles de grammaire mais savent intuitivement ce qui est juste ou faux et apprennent par une méthode d'essai et d'erreur.

L'outil de base nécessaire à l'acquisition du langage est une source de communication naturelle.

La « méthode d'apprentissage d'une langue » est la méthode d'enseignement formelle qui se présente sous la forme d'instructions expliquant les règles de la langue. Les apprenants sont heureux de maîtriser la grammaire et peuvent même passer des tests de grammaire dans la langue qu'ils apprennent. Cependant, la connaissance des règles grammaticales n'est pas la garantie d'une bonne maîtrise de la langue parlée, même si l'apprenant peut qualifier des tests linguistiques standardisés.

2. Alternative Ways et la grammaire (GO !)

Alternative Ways vise une forme d'acquisition du langage. Nous voulons que les apprenants communiquent, expriment des idées, des expériences et des rêves, racontent et partagent des histoires sans avoir à se soucier de l'exactitude grammaticale, comme c'est le cas dans l'éducation linguistique plus formelle qui se concentre sur « l'apprentissage des langues ».

Tant que la communication entre l'expéditeur et le destinataire n'est pas perturbée, il n'est pas nécessaire d'arrêter le flux de communication pour corriger ou expliquer les erreurs grammaticales et les règles. Laissez l'apprenant parler librement. N'interrompez que lorsque vous ne recevez pas le message.

En revanche, si un instructeur juge opportun ou nécessaire d'insérer un « moment grammatical », voici quelques conseils.

A. Corriger en répétant

Dans la plupart des situations, il suffit de corriger en répétant les mots de quelqu'un. Dans tous les cas, il est important que l'instructeur utilise un langage correct en toutes circonstances. Ne répétez jamais les erreurs. Vous pouvez utiliser les mêmes mots ou reformuler.

Exemple : Apprenant : *Je vais au coiffeur !*

Instructeur: *Oh, vous allez CHEZ le coiffeur ?*

Certains apprenants remarqueront la correction, d'autres non. Ce qui nous amène à la deuxième ligne directrice

B. Le principe du juste-à-temps

La connaissance grammaticale n'est pas une condition sine qua non de l'éloquence. Certaines personnes ont d'excellentes aptitudes à communiquer sans connaître les termes grammaticaux ou sans appliquer la grammaire nécessaire (par exemple, conjuguer des verbes ou utiliser le bon temps). Ils parleront librement sans jamais se soucier de la grammaire.

Le principe du juste-à-temps part du principe qu'un apprenant est prêt à recevoir la réponse quand il pose la question. Un apprenant qui remarque une caractéristique grammaticale et demande des explications est prêt à assimiler les nouvelles connaissances. Le formateur fournira alors, les informations nécessaires uniquement à la personne qui en fait la demande.

Un apprenant qui ne remet pas en question la forme pourrait être gêné dans sa communication lorsqu'il est informé de ses fautes grammaticales.

C. Enseigner la grammaire sous forme de lexique

Les apprenants très instruits ont des cadres de référence grammaticaux en tête, qu'ils complètent en écoutant ou en lisant.

Exemple:

Le cadre des pronoms possessifs	<i>Mon</i>	<i>Le mien</i>
	<i>Ton</i>	<i>Le tien</i>
	<i>Son/Sa</i>	<i>Le sien/La sienne</i>

Un apprenant dit : « C'est le livre à lui ». L'instructeur répète en corrigeant « C'est son livre ». Un apprenant grammaticalement écrira « son » à côté de « troisième personne du singulier masculin » dans son raisonnement.

Donner tout le cadre des pronoms possessifs, lorsqu'un apprenant dit « *le livre à lui* », peut être utile pour les plus forts apprenants mais peut semer la confusion chez les apprenants les plus faibles. Ils n'ont pas le cadre en tête, donc ils ne sauront pas quoi faire de cette information abstraite (car elle n'est pas liée à un contexte spécifique). Il est donc préférable de traiter le mot « *son* » comme un mot à mémoriser, comme le mot qui indique la possession par un homme (=explication lexicale).

Lorsque tous les pronoms possessifs ont été utilisés, dans différentes leçons et dans différents contextes par la plupart des apprenants, alors il sera temps de donner le cadre complet car il y aura assez de contexte pour relier la **forme** à la **fonction** et à l'**utilisation**.

D. Limiter l'utilisation de termes grammaticaux

Parfois, les apprenants grammaticalement plus faibles ne sont même pas familiers avec les termes grammaticaux les plus simples, tels que le « verbe » ou le « sujet ». Il est clair que, d'après notre expérience, la connaissance des termes grammaticaux n'est pas nécessaire pour faire des phrases correctes. Essayez d'expliquer sans utiliser de termes grammaticaux.

Exemple : Quand on explique « *son* » « *le sien* » (voir ci-dessus) il n'est pas nécessaire de parler des « *pronoms possessifs* »

E. Règle du pouce

Une question récurrente des professeurs de langues est de savoir s'il faut enseigner la grammaire à des apprenants ayant un faible niveau d'instruction. La réponse est oui si la grammaire correspond à un **besoin de communication important**. Par exemple, la conjugaison des verbes, les temps, le concept singulier, pluriel.

Choisissez si le point de grammaire est pertinent du point de vue de la communication selon la règle du pouce : le point de grammaire répond-il aux critères suivants ?

1. Fortes répercussions en matière de communication
2. Concerne un vaste domaine d'utilisation
3. Cas fréquents
4. Peu d'étapes de réflexion
5. Peu d'exceptions
6. Forme frappante de l'apparence
7. Facile à mémoriser

Exemple : dire « les » quand on désigne un pluriel

1. On désigne un pluriel
2. Concerne tous les mots
3. Chaque fois qu'on désigne un pluriel défini
4. Une étape de réflexion
5. Peu d'exceptions
6. Forme « les » facile à reconnaître
7. La règle est facile à mémoriser

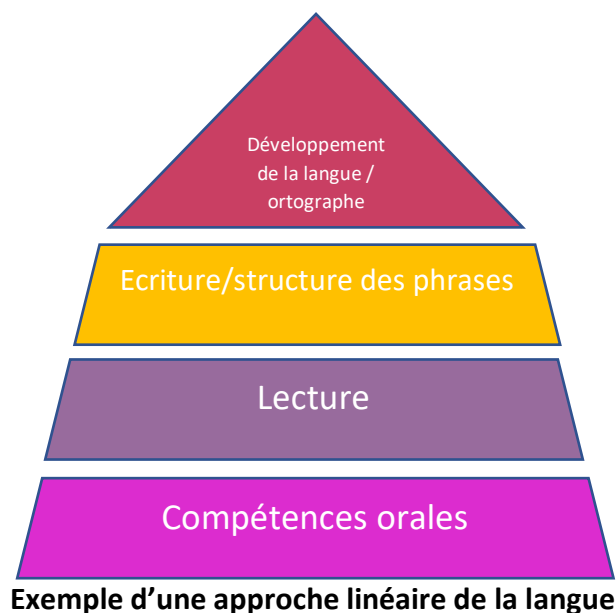
F. Traiter les exceptions pour ce qu'elles sont : des exceptions

Lorsque vous donnez une règle générale, évitez de donner les exceptions au même moment. Le cerveau les traite de la même façon. Mieux vaut demander de l'attention uniquement pour la règle. Il vaut mieux rendre les choses simples et claires.

Quand et seulement quand une exception apparaît, indiquez-la comme une exception, sans autre explication ou autres exemples. Vos apprenants seront surpris, voir un peu indignés parce que vous leur avez dit le contraire. Vous aurez donc toute leur attention pour expliquer cette exception.

3. Apprendre à lire et écrire (TALENTENSCHOOL)

Les gens doivent avoir des compétences linguistiques orales, y compris du vocabulaire, pour pouvoir s'exprimer mais lire et écrire. La lecture est une base pour l'écriture, pour la construction des phrases et l'orthographe. Cette approche est illustrée ci-dessous dans la figure ci-dessous⁶⁵.



La lecture est l'un des processus cognitifs les plus complexes dans le traitement du langage ⁶⁶. Pour pouvoir lire, les apprenants doivent d'abord apprendre à reconnaître les caractéristiques visuelles des lettres, puis les lettres elles-mêmes et l'ordre dans lequel elles sont écrites, et ensuite à utiliser cela pour la reconnaissance visuelle des mots. Ensuite, ils doivent utiliser le code orthographique pour accéder au lexique, puis rechercher le sens des mots avant de pouvoir les comprendre. Enfin, ils doivent également comprendre les relations textuelles et structurelles de la langue. Lorsqu'il s'agit de lire, le cerveau est actif sur tous les fronts.

Le système éducatif reconnaît les cinq phases suivantes du développement de la lecture chez l'enfant :

1. L'alphabétisation émergente est la phase au cours de laquelle les tout-petits sont initiés à la langue écrite et aux livres.
2. Le début de l'alphabétisation est la phase au cours de laquelle les enfants d'âge préscolaire développent la conscience phonologique (les phrases sont composées de mots, les

⁶⁵ Noorden (2004)

⁶⁶ Broek (2009)

mots sont composés de lettres et de sons, et on peut faire un mot avec des sons), la conscience phonétique (les sons peuvent être liés aux lettres et vice versa) et la reconnaissance des lettres.

3. La lecture initiale commence au cours de la deuxième année scolaire pour la plupart des enfants, c'est-à-dire au moment où commence l'enseignement formel de la lecture. À cette étape, les principes de lecture élémentaire, comme le fait de relier les sons aux lettres et de transformer les lettres en mots, sont importants.

4. La lecture technique commence dès la troisième année scolaire, lorsque les enfants deviennent de plus en plus compétents pour lire couramment des documents de plus en plus difficiles.

5. La compréhension de la lecture est le processus par lequel les enfants apprennent à donner un sens à la langue écrite. Ce développement commence dès les années préscolaires et se poursuit tout au long de leur vie.⁶⁷

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture couvre différents aspects. Les textes ont une structure spécifique (un début, un milieu et une fin) et toutes sortes d'informations y sont véhiculées. Un texte se termine par un résultat qui renvoie au début.

La compréhension complète d'un texte dépend en grande partie de la connaissance du vocabulaire. Ceci peut être exprimé par le concept de "couverture du texte" - le pourcentage de mots qu'une personne connaît dans le texte. Le matériel de lecture comprend souvent des mots que les participants ne reconnaissent pas immédiatement. Une couverture de texte de 90 % est considérée comme une "compréhension raisonnable". Ce n'est que lorsque la couverture du texte atteint 95 % que les apprenants peuvent très bien comprendre un texte avec un certain effort cognitif. Il est important que les apprenants sachent comment ils peuvent déchiffrer le sens d'un mot inconnu, sans arrêter leur lecture ou se bloquer. On peut déduire le sens à partir du contexte, de la partie du discours ou parfois en divisant le mot en morceaux.

Si vous éprouvez le plaisir de lire et découvrez quels livres vous aimez, cela aura un effet positif sur la motivation pour la lecture, et avec cela sur la performance linguistique.

Il est important de lire beaucoup. Si vous aimez la lecture, vous lisez davantage. Les personnes qui lisent plus lisent mieux et celles qui lisent mieux ont un meilleur développement du langage.

Les recherches montrent que les compétences en lecture des lecteurs faibles sont réduites lorsqu'ils arrêtent de lire. Cela a un effet sur leur participation dans la société et leur position socio-économique⁶⁸. L'écriture est une partie du processus d'apprentissage de la langue qui peut

⁶⁷ Noorden (2004)

⁶⁸ Willms (2007)

contribuer grandement à la compréhension des textes. En mettant votre propre texte sur papier, vous pouvez obtenir plus d'informations sur les textes.

Il est important de mettre l'accent sur des activités d'écriture créatives et ludiques. Lorsque des adultes peu scolarisés apprennent une langue, l'écriture est subordonnée aux autres domaines linguistiques, par exemple le vocabulaire, la compétence linguistique orale et la lecture.

Bien qu'une partie de la description ci-dessus soit basée sur le processus d'apprentissage d'une langue par de jeunes enfants, vous pouvez la comparer à la façon dont les adultes apprennent⁶⁹.

⁶⁹ Houtkoop (2012)

4. Apprendre des aspects de la culture de l'autre (ELAN INTERCULTUREL)

L'apprentissage d'une langue étrangère permet à un apprenant de communiquer dans la langue cible. Pour que cette communication se fasse de manière réaliste et idiomatique, il est nécessaire que l'apprenant apprenne les coutumes et les traditions du mode de communication de la langue concernée. La compétence communicative s'acquiert par la socialisation du locuteur⁷⁰. En effet, la relation entre la langue et la culture est dynamique : la langue est l'un des moyens les plus importants par lesquels une culture exprime ses croyances, ses valeurs et ses normes. La langue est influencée par la culture et nous pourrions soutenir que la culture est, à certains égards, influencée par la langue.

Pourquoi est-il important d'apprendre les aspects culturels ? Très souvent, les apprenants utilisent ce que l'on appelle le transfert linguistique pour apprendre une langue étrangère. Il s'agit du processus qui consiste à appliquer les modèles et les règles de la langue maternelle à la langue apprise et qui se traduit par des erreurs et des formes non idiomatiques. C'est ce qu'on appelle alors l'interférence. Et ce, parce que la langue est inextricablement liée à la culture. Les valeurs culturelles se reflètent dans la langue et il est donc inévitable que le mode de pensée de l'apprenant dans sa langue maternelle soit transféré dans la langue cible lors du processus de communication. C'est pourquoi l'échange et l'apprentissage des aspects culturels sont décisifs pour une bonne acquisition de la langue étrangère. Ils permettent à l'apprenant de passer d'un cadre de pensée linguistique à un autre : lorsqu'il acquiert une certaine quantité de connaissances culturelles, l'apprenant ne ressent plus le besoin de transférer. Il apprend une nouvelle façon de construire son discours, non plus par transfert mais directement à partir du cadre de pensée de la langue cible.

Les compétences linguistiques et la culture sont intimement liées. Il a été démontré que les apprenants qui sont exposés à la culture associée à la langue s'engagent mieux et dans une utilisation plus authentique et pratique de la langue et le font à des fins significatives⁷¹. En effet, l'apprentissage des aspects culturels crée de nouvelles motivations pour apprendre la langue. Les apprenants découvrent souvent qu'ils peuvent mieux comprendre leur propre culture en apprenant à en connaître une autre, ce qui déclenche la curiosité et aide à l'apprentissage.

Quels sont donc ces aspects culturels ? Ils sont souvent compris comme un ensemble de connaissances que les apprenants ont d'une société : connaissances sur les objets culturels et les œuvres d'art, sur les lieux et les institutions, sur les événements et les symboles et enfin sur la façon de vivre et de penser. Il est possible de considérer ces aspects culturels comme des informations et de les enseigner comme s'il s'agissait d'un ensemble de règles à apprendre.

⁷⁰ Sun (2013)

⁷¹ Nguyen (2005)

Un des premiers aspects culturels que les apprenants apprennent sont les coutumes. Elles font référence aux habitudes et aux traditions les plus visibles et qui forment les interactions de la vie quotidienne, comme la façon de saluer, d'adresser des remerciements ou des excuses, de partir, etc. Un autre aspect que les apprenants observent assez tôt concerne les valeurs et la morale comme l'individualisme ou collectivité, la famille, la religion, etc. Le contexte historique est également un aspect que les enseignants peuvent facilement enseigner et il couvre le développement historique de la culture ainsi que le développement de l'éthique culturelle⁷².

Il est important d'acquérir des connaissances sur le contexte historique et politique dans lequel la langue cible s'est développée et évolue. La connaissance des dimensions historiques et culturelles de la situation sociopolitique actuelle du pays est essentielle pour comprendre les différences sociologiques, culturelles et politiques⁷³.

Mais l'apprentissage des faits culturels n'est pas la seule façon d'apprendre ces aspects et n'est certainement pas suffisant. On apprend principalement ces aspects par la socialisation, dans un cadre où les gens communiquent avec des significations partagées⁷⁴. En effet, connaître les aspects culturels d'une culture cible implique beaucoup plus que de connaître des faits sur cette culture : cela implique d'apprendre à comprendre comment une culture façonne la perception qu'on a de soi-même, du monde et des relations et, en plus, d'apprendre à s'engager intérieurement avec la nouvelle culture. Pour apprendre et laisser ces aspects s'imprégner en eux-mêmes, les apprenants doivent apprendre au-delà de la salle de cours, car la culture est diverse et variable⁷⁵. L'essence du langage est d'être une action sociale, il existe par l'utilisation et la communication. Ainsi, on considère plutôt qu'elle est faite de ressources linguistiques dont les significations sont constitutives de nos activités et pratiques communicatives quotidiennes⁷⁶.

En apprenant une langue, en participant de manière répétée à ces activités avec des membres natifs ou simplement des apprenants plus avancés (en termes de langue cible), on acquiert les connaissances et les compétences socioculturelles considérées comme essentielles pour une pleine participation sociale. On n'apprend pas seulement les éléments grammaticaux et lexicaux, mais aussi les intentions communicatives et les perspectives spécifiques qui sont impliquées dans les mots et les significations.

Au-delà de l'apprentissage des faits et de la socialisation, un formateur peut enseigner les aspects culturels de manière interculturelle, en soulignant les similitudes et les différences culturelles entre la culture cible et les cultures des apprenants, en comparant ce qu'un apprenant remarque sur la culture et la langue cible avec ce qu'un autre apprenant sait déjà, en parlant de la diversité présente dans la salle et en la mettant en valeur, et de la façon dont cela affecte le cours et les interactions, en remarquant comment le groupe s'engage dans la diversité, en étudiant

⁷² Sun (2013)

⁷³ Krumm (2008)

⁷⁴ Scarino (2009)

⁷⁵ Krumm (2008)

⁷⁶ Hall (2008)

ensemble les chocs culturels que les participants vivent en s'adaptant dans leur pays d'accueil. C'est par l'exploration des interactions entre la langue et la culture que l'on peut développer cette prise de conscience et cette capacité à apprendre les aspects culturels.

Pour conclure, on peut dire que l'apprentissage des aspects culturels est essentiel pour développer les compétences de communication et la capacité de socialisation et d'intégration, mais aussi pour développer la curiosité et la motivation à apprendre la langue. Les conséquences sont une conscience accrue de la diversité et de soi-même en termes de culture propre. Ces aspects sont à apprendre en classe lorsqu'on aborde les coutumes, les valeurs et le contexte historique, lorsque le formateur enseigne avec une approche interculturelle mais ils sont aussi acquis en dehors du cours, dans les interactions humaines et en appliquant une approche interculturelle à ses découvertes quotidiennes.

Tous les aspects mentionnés ici sont des dimensions qui peuvent être apprises tout au long du processus d'apprentissage de la langue. Les formateurs doivent les avoir à l'esprit afin d'élaborer des sessions adaptées et complètes qui les incluent. Mais souvent, un cours peut être plus avancé dans l'une ou l'autre des compétences et il est important d'équilibrer l'enseignement en fonction des besoins des apprenants. Pour pouvoir savoir quel est le bon équilibre à trouver, l'évaluation peut être d'une grande utilité. De plus, elle peut permettre aux apprenants de connaître leur niveau, de voir concrètement leurs progrès et d'avoir un sentiment de fierté lors de l'obtention d'un certificat après un processus d'évaluation.

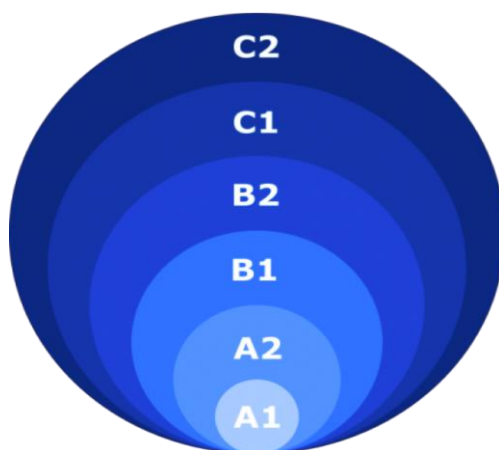
5. Evaluation de l'apprentissage : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (GO!)

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été conçu pour fournir une base transparente, cohérente et complète pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues et de lignes directrices pour les programmes scolaires, la conception de matériels d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé en Europe, mais aussi sur d'autres continents.

Les objectifs déclarés du CECRL sont les suivants :

- Promouvoir et faciliter la coopération entre les institutions éducatives des différents pays ;
- Fournir une base solide pour la reconnaissance mutuelle des qualifications linguistiques ;
- Aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes examinateurs et les administrateurs de l'éducation à situer et à coordonner leurs efforts.

Le CECRL organise la compétence linguistique en six niveaux, de A1 à C2, qui peuvent être fusionnés en trois grands niveaux : Utilisateur de base, Utilisateur indépendant et Utilisateur expérimenté.



Ce schéma rend possible les formes de travail suivantes en matière d'évaluation linguistique :

- Établir des objectifs d'apprentissage et d'enseignement
- Revoir les programmes d'études
- Concevoir du matériel pédagogique

- Fournir une base pour la reconnaissance des qualifications linguistiques, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

Les niveaux sont définis par des savoir-faire. Ces descripteurs ne font pas référence à une langue spécifique, ce qui garantit leur pertinence et leur applicabilité générale. Les langues ne sont pas abordées individuellement. Par exemple, certains savoir-faire du niveau A1 sont : « Je peux me présenter, présenter ma famille, mon pays, je peux écrire une carte postale, etc. »

Trois tableaux nous permettent de mieux comprendre la construction du CECRL (voir ci-dessous)

Tableau 1 : Echelle globale

UTILISATEUR EXPERIMENTE	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR DE BASE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
--	----	---

Tableau 2 : Grille d'auto-évaluation (© COUNCIL OF EUROPE / CONSEIL DE L'EUROPE)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatif à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.	
E N D R E	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.	
P A R A R R H E S E	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
L E X I C O N	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
E R R O R	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.	

Tableau 3 : Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-corrigées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il /elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques "sauts" dans une longue intervention.
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et "schémas" fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que".
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que "et" ou "alors".

TABLEAU 1 : ECHELLE GLOBALE

Une présentation « globale » simplifiée de ce type facilite la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et donne des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes.

TABLEAU 2 : GRILLE D'AUTO-EVALUATION (© COUNCIL OF EUROPE / CONSEIL DE L'EUROPE)

Le Tableau 2 ébauche un **outil d'auto-évaluation** et a pour but d'aider les apprenants à retrouver leurs principales compétences langagières afin de savoir à quel niveau d'une liste de contrôle ils doivent chercher des descripteurs plus détaillés pour auto-évaluer leur niveau de compétence. Elle présente 30 échelles d'activités d'écoute, de lecture, d'interaction orale, de production orale et d'écriture.

TABLEAU 3 : ASPECTS QUALITATIFS DE L'UTILISATION DE LA LANGUE PARLEE

Ce tableau a été conçu pour évaluer la capacité de production orale. Il se concentre sur des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue.

Le Conseil de l'Europe a élaboré la boîte à outils présentée sur un site web (disponible en sept langues) pour soutenir les Etats membres dans leurs efforts visant à relever les défis posés par les flux migratoires. La boîte à outils est conçue pour aider les organisations, et en particulier les bénévoles, à fournir un soutien linguistique aux primo-arrivants adultes. Tout au long de la boîte à outils, le terme « réfugié » est compris dans un sens large et inclut les demandeurs d'asile ainsi que les réfugiés.⁷⁷

UN EXEMPLE DE SYSTEME D'EVALUATION : CVO BRUSSEL

L'orientation et l'évaluation des apprenants de CVO Brussel sont basées sur les échelles du CECRL. Les débutants sont invités à passer un test de capacité cognitive (non linguistique). En fonction de leur score à ce test, ils seront orientés soit vers une éducation de base pour adultes, soit vers une éducation pour adultes classique. Pendant la formation, les apprenants sont évalués en permanence. Il n'y a pas d'examen final, des tests sont donnés régulièrement.

Les apprenants remplissent leurs notes dans un portfolio, de sorte qu'ils puissent évaluer, apprécier et améliorer leur apprentissage à tout moment de la formation. Le portfolio est un document personnel de l'étudiant. Dans ce document, il enregistre son apprentissage de la langue à l'école pour les cinq compétences (écoute, lecture, interaction orale, production orale et écriture).

⁷⁷ <https://www.coe.int/nl/web/language-support-for-adult-refugees/home>

Comme l'approche de CVO Brussel est communicative, ils évaluent d'abord et avant tout la production écrite et orale en termes de contenu et non sur la forme. L'étudiant reçoit un feedback sur ce qu'il dit et non comment il le dit en détails :

- Le message est-il délivré de manière claire et compréhensible ?
- Le destinataire reçoit-il le message facilement ou doit-il faire des adaptations mentales pour le recevoir ?

Ensuite, les éléments de soutien - vocabulaire, grammaire, cohérence (niveau des idées), cohésion (niveau des phrases), orthographe et prononciation - sont évalués. L'étudiant reçoit un feedback sur la façon dont il le dit. Le feedback sur les éléments de soutien est complet et personnalisé.

A la fin de chaque niveau et si chaque compétence de base a été atteinte, l'étudiant reçoit un certificat et peut passer au niveau suivant.

Les méthodes d'évaluation doivent être adaptées au groupe cible : l'évaluation est importante non seulement pour connaître les progrès dans l'apprentissage d'une langue, mais aussi pour renforcer la confiance en eux des apprenants, ou leur plaisir d'apprendre en général, ainsi que leur créativité pour atteindre des objectifs.

Jusqu'à présent, nous avons pu étudier le processus d'apprentissage et le contenu que les étudiants apprennent lorsqu'ils apprennent une deuxième langue à l'âge adulte. Nous allons maintenant discuter des piliers méthodologiques que les partenaires d'Alternative Ways ont choisi pour construire les outils et les activités du projet. Avant de créer les outils, les partenaires ont identifié plusieurs aspects et techniques d'enseignement qui doivent être des piliers dans le processus de création des outils et pour cela, ces aspects doivent être étudiés. Ils sont divers et comprennent l'apprentissage interculturel, la narration d'histoires, l'utilisation du corps, des médias et du contexte. Les outils et les activités d'Alternative Ways prennent en compte tous ces aspects afin d'être innovants.

03 AXE METHODOLOGIQUE 1 : INTRODUCTION

L'un des objectifs du projet est de créer des outils d'éducation non formelle innovants et efficaces. Ceci peut être atteint en mélangeant une diversité de méthodes qui nécessitent le fonctionnement simultané de différentes parties du cerveau pour que l'apprentissage soit entre autres stocké dans la mémoire à long terme. Dans cette introduction, nous verrons pourquoi il est important d'utiliser diverses méthodes dans l'enseignement.

1. Pourquoi utiliser diverses méthodes et approches ? (ELAN INTERCULTUREL)

L'une des raisons qui justifient l'utilisation de diverses méthodes et approches est que les formateurs sont, la plupart du temps, responsables d'apprenants ayant des capacités d'apprentissage et des niveaux de connaissances différents. C'est là qu'un enseignement varié et un mélange équilibré de styles d'enseignement peuvent aider à inclure tous les apprenants d'un cours donné, et pas seulement les quelques apprenants qui se conforment à un style particulier d'enseignement.

En outre, la plupart des processus d'apprentissage impliquent la maîtrise simultanée de compétences. Par exemple, selon Leslie Wilson⁷⁸, la lecture n'est pas une aptitude naturelle, mais un processus de fusion de trois systèmes (vision, audition et compréhension). Pour réussir à apprendre à lire, les apprenants doivent développer toutes ces compétences simultanément.

C'est pourquoi nous souhaitons introduire le concept de "styles d'apprentissage" qui implique que chaque personne apprend différemment. Les scientifiques et les psychologues ont mis au point un certain nombre de modèles pour comprendre les différentes façons dont les gens apprennent le mieux. La théorie la plus courante est le modèle de style d'apprentissage VARK introduit par Fleming⁷⁹, qui identifie quatre types principaux d'apprenants : **visuel, auditif, lecture/écriture et kinesthésique**.

Chaque type d'apprentissage répond idéalement à une méthode particulière d'enseignement. Les apprenants auditifs se souviendront mieux de l'information en la répétant à voix haute après le formateur, tandis que les apprenants kinesthésiques préféreront travailler à partir de la gestuelle lors d'une activité pratique.

⁷⁸ Wilson (2014)

⁷⁹ <http://www.vark-learn.com/english/page>

Une autre théorie célèbre développée par Branton Shearer⁸⁰ et basée sur la *théorie des intelligences multiples*⁸¹, propose huit styles d'apprentissage différents : l'apprenant linguistique, le naturaliste, l'apprenant musical ou rythmique, l'apprenant kinesthésique, l'apprenant visuel ou spatial, l'apprenant logique ou mathématique, l'apprenant interpersonnel, l'apprenant intrapersonnel⁸². Kolb a également décrit différents profils d'apprentissage (pour plus d'informations, voir le chapitre "Différents styles d'apprentissage").

Il est important que les formateurs comprennent les différences entre les styles d'apprentissage des apprenants afin qu'ils puissent mettre en œuvre les meilleures pratiques pédagogiques dans leurs activités au quotidien, leurs programmes et leurs évaluations. Dans la boîte à outils Alternative Ways⁸³, vous trouverez une variété de méthodologies (basées sur l'art, l'éducation par les pairs, les neurosciences et plus encore) qui vous permettront de créer facilement des cours de langues sur mesure. Prenez le temps d'explorer différents outils, d'être créatif et de vous enrichir, vous et les apprenants, avec des méthodes et des approches diversifiées, respectant et stimulant différents styles d'enseignement et d'apprentissage.

⁸⁰ Shearer (2011)

⁸¹ <https://www.tecweb.org/styles/gardner.html>

⁸² <https://visme.co/blog/8-learning-styles/>

⁸³ <https://www.alternativeways.eu/>

2. Adaptation aux besoins individuels en matière d'apprentissage (STORYTELLING CENTRE)

Tout en travaillant avec différents groupes de langues, formels et informels, les partenaires de ce projet ont constaté qu'un nombre important d'apprenants réussissent à apprendre une nouvelle langue. Cependant, ils remarquent aussi que le taux d'abandon est relativement élevé. Les apprenants appartenant au groupe cible de la méthodologie Alternative Ways peuvent être confrontés à de multiples défis⁸⁴. Certains d'entre eux n'allaient que peu si ce n'est jamais à l'école dans leur pays d'origine (dans ce cas, ils ne sont pas ou peu alphabétisés dans leur langue maternelle). De plus, ils sont sujets à des problèmes psychologiques (comme des dépressions, le syndrome d'Ulysse, le syndrome de stress post-traumatique, et plus encore).

D'autres qui sont allés à l'école dans leur pays d'origine peuvent également être confrontés à des problèmes physiologiques qui conduisent à des problèmes cognitifs en ce qui concerne les capacités d'apprentissage. Certains des apprenants du groupe cible d'Alternative Ways sont des réfugiés et ce statut implique plusieurs spécificités. Pour plus d'informations, voir l'article "Les particularités de la situation des réfugiés".

Tous ces problèmes interagissent entre eux⁸⁵. Du fait de ces défis, ces apprenants risquent d'être frustrés par les méthodes formelles de la langue, car ils ne sont pas en mesure d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés. Cela augmente le risque de décrochage. Cependant, cela peut souvent être évité lorsqu'une approche plus personnelle et non formelle est privilégiée.

Tout d'abord, les apprenants confrontés aux défis décrits ci-dessus ont la capacité et la volonté d'apprendre une nouvelle langue. Cependant, des problèmes multiples les empêchent de développer leurs compétences cognitives. Ils apprendront à un rythme plus lent ou irrégulier. L'apprentissage informel, comme le storytelling et d'autres outils d'apprentissage des langues, pourrait être une solution à ce problème, puisque cette méthode met l'accent sur des concepts psychologiques et elle est adaptée aux besoins des apprenants. Ils se sentiront pris au sérieux, ce qui leur permettra de commencer à apprendre (voir le chapitre "Le storytelling comme approche transversale").

Lorsque les apprenants débutent, il est important de prendre soin de former d'abord un groupe (voir 05 Axe méthodologique 3 – L'apprentissage collaboratif). Si tout le monde se sent à l'aise et sait à quoi s'attendre, une atmosphère est créée où les apprenants se sentent libres d'expérimenter, de faire des erreurs.

C'est important pour chaque nouveau groupe, mais surtout pour les groupes composés d'apprenants aux prises avec des problèmes multiples. Cela signifie qu'un formateur doit s'efforcer de créer les meilleures conditions d'apprentissage pour les apprenants, par exemple en déclarant

⁸⁴ <https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bij-volgen-opleiding.aspx>

⁸⁵ <https://news.ubc.ca/2016/02/16/refugee-children-face-unique-educational-challenges/>

dès le début : « Vous êtes dans un laboratoire, quand les choses vont bien : ok ! Quand les choses tournent mal : c'est encore mieux ! ».

C'est pourquoi il est également recommandé que le formateur commence par des exercices de consolidation d'équipe et de confiance. Nous tenons à souligner l'importance du travail d'équipe. Lorsque vous ne réussissez pas à bâtir une communauté solide, le reste de votre formation peut devenir rien de moins qu'une lente agonie. Il est important de consacrer suffisamment de temps aux exercices de consolidation d'équipe (25 % de l'ensemble du programme). Il peut sembler que cela enlève un temps précieux pour travailler réellement sur l'acquisition de la langue, mais les partenaires du projet savent par expérience du travail en groupe que les formateurs gagneront du temps dans la mesure où travailler avec une équipe solide accélère considérablement les étapes suivantes, qui deviennent immédiatement plus rapides avec un groupe qui est mutuellement en confiance⁸⁶. Faire partie d'une équipe qui travaille efficacement et qui a confiance en elle offrira aux apprenants un environnement leur permettant d'apprendre et de se sentir libre d'expérimenter. De nombreux exercices de renforcement de l'esprit d'équipe et de la confiance se trouvent en ligne et sont également proposés dans la boîte à outils.

Lorsqu'une partie des apprenants a de nombreux problèmes, il est important que les matières qui seront proposées soient en lien avec le monde dans lequel ils vivent⁸⁷. Parler de Shakespeare, par exemple, ne va probablement pas leur dire grand-chose. Un meilleur sujet sera: aller faire les courses à l'épicerie. Ils l'ont fait dans leur pays d'origine et le feront également dans leur pays hôte. Les apprenants se sentiront en sécurité, ils sauront de quoi parle le formateur et ils pourront ajouter les nouvelles informations à celles qu'ils ont déjà. Ensuite, ils peuvent relier les nouveaux mots et les nouvelles phrases qu'ils ont à l'esprit à des éléments déjà acquis.

Comme nous l'avons déjà dit, certains apprenants n'ont pas acquis des compétences d'apprentissage telles que nous nous les représentons dans leur enfance. Par conséquent, tous ne sont pas à l'aise avec la façon formelle d'apprendre, qui met l'accent uniquement sur les styles cognitifs d'apprentissage. Il est important de savoir que chacun a ses préférences en matière de mode d'apprentissage (Kolb) (voir le chapitre "Différents styles d'apprentissage"). Certains préfèrent lire et écrire, d'autres aiment écouter, tandis que le prochain dessinera. Il est important d'utiliser une variété d'exercices dans les leçons, afin que tous les styles d'apprentissage soient attrayants: raconter une histoire, écouter de la musique, dessiner, s'assurer que les cinq sens des apprenants soient utilisés (voir le chapitre "Neuroéducation : la base du processus d'apprentissage"). De cette façon, tout le monde sera capable de découvrir et d'apprendre de nouveaux mots. Tous les apprenants se sentent alors les bienvenus et cela a un grand impact sur l'assiduité.

⁸⁶ Voir Share to Connect Method of Storytelling Centre, www.sharetocconnect.org

⁸⁷ <http://facingtoday.facinghistory.org/addressing-the-real-challenges-refugee-students-face-in-the-classroom>

Parce que certains apprenants ne sont pas (beaucoup) allés à l'école dans leur propre pays, il est important d'expliquer ce que vous faites et pourquoi vous faites les choses. Pourquoi les apprenants doivent-ils répéter des points ? Si vous donnez des devoirs, il est important d'expliquer ce que vous voulez que les apprenants fassent et pourquoi vous le voulez. Juste pour illustrer ceci: une fois, l'un des partenaires a travaillé avec une femme turque. Après quelques années d'école primaire, elle a dû arrêter d'aller à l'école. Pour faire ses « devoirs » ! Expliquez donc que « faire ses devoirs » signifie quelque chose d'autre dans un contexte scolaire.

Pour que cette méthode fonctionne, les formateurs doivent en savoir beaucoup sur la façon dont les gens acquièrent une nouvelle langue, mais aussi sur la dynamique de groupe. Étant donné que cet enseignement peut présenter des difficultés et des défis, il est important que les membres de ce groupe se sentent à l'aise avant de commencer à apprendre.

3. Différents styles d'apprentissage (STORYTELLING CENTRE)

Les apprenants ayant des difficultés à acquérir des compétences linguistiques par les méthodes d'apprentissage formelles existantes (impliquant tous les types de profils, et pas seulement les personnes ayant un faible niveau d'éducation) présentent de multiples types d'intelligence et ont différents styles d'apprentissage à prendre en compte.

La plupart des systèmes scolaires (européens) sont très formels et abstraits. De nombreux cours de langues sont également proposés de cette manière : "Voici un livre, apprenez les mots et faites vos devoirs". C'est frustrant pour les apprenants adultes qui n'ont peut-être jamais connu un tel système scolaire. Il leur manque les compétences d'apprentissage pour acquérir la langue de cette manière formelle et abstraite et ils présentent d'autres aptitudes à l'apprentissage. Il en résulte des taux élevés de décrochage et d'abandon. Ce n'est pas parce qu'ils ne peuvent pas ou ne veulent pas apprendre, mais parce que leurs capacités d'apprentissage cognitif ne sont pas suffisamment développées. Le storytelling est une façon informelle de développer des compétences d'apprentissage et d'apprendre une langue, pas seulement d'une manière cognitive.

Voici un exemple de différents styles d'apprentissage : lorsqu'un nouvel appareil arrive dans une maison, il doit être connecté et certains commencent par lire le manuel d'utilisation. D'autres appuient sur les boutons pour voir si ça marche. Les troisièmes demanderont de l'aide à un voisin. Il existe d'autres façons de connecter un nouvel appareil.

Le professeur américain Howard Gardner parle d'intelligences multiples. Il affirme que chacun acquiert des compétences et des connaissances d'une manière différente. L'un apprend en faisant, l'autre doit d'abord observer et un troisième doit organiser l'information avant de pouvoir la comprendre pleinement. Si nous voulons former des apprenants et leur donner les outils nécessaires pour acquérir des compétences, nous devons garder à l'esprit qu'il existe des différences entre les apprenants quant à la façon dont ils apprendront et comprendront. En tant que formateur, il est important d'utiliser plusieurs outils et méthodes de travail pour impliquer tous les apprenants. La créativité offre de nombreuses possibilités pour travailler avec des apprenants ayant différentes capacités d'acquisition de connaissances et de compétences.

Howard Gardner décrit huit types d'intelligence, aussi appelés talents. Ces talents sont musicaux et rythmiques, visuels et spatiaux, verbaux et linguistiques, logico-mathématiques, corporels et kinesthésiques, interpersonnels, intrapersonnels et naturalistes. Chaque être humain possède ces huit types d'intelligence, mais souvent, seuls quelques-uns d'entre eux sont bien développés. Ces types d'intelligence fortement développés déterminent la façon dont on acquiert des connaissances et déterminent la préférence pour certaines activités.

Les tests d'intelligence ne mesurent que l'intelligence cognitive. Si quelqu'un obtient de faibles résultats à un test de QI, cela ne signifie pas nécessairement qu'il n'est pas intelligent. Cela montre seulement qu'il a moins de talents verbaux ou est moins doué pour penser logiquement, ce n'est qu'un aspect de l'intelligence parmi beaucoup d'autres.

Alternative Ways fait appel à cette théorie de l'intelligence multiple pour stimuler toutes les qualités des apprenants afin de leur garantir le meilleur résultat, en trouvant l'activité qui répond pleinement à leurs attentes, leur passion et - surtout - leurs talents.

Logiquement, quand il y a huit types d'intelligence, chacun a un style d'apprentissage préféré différent. Kolb a lui distingué quatre styles différents⁸⁸. Ces styles évoluent selon deux dimensions : la première va du concret à l'abstrait, la seconde de l'actif à la réflexion. Alors que l'un préfère observer, l'autre préfère expérimenter.

Chacun a son propre style d'apprentissage, sa propre façon d'aborder le matériel pédagogique et les activités d'apprentissage. Pour motiver quelqu'un, il est utile de se connecter avec son style d'apprentissage.

Voici les différents styles d'apprentissage décrits par Kolb :

- 1. Réflecteur (Rêveur) :** expérience concrète / observation réfléchie. Ils regardent ou réfléchissent d'abord. Cette personne voit beaucoup de solutions. Pourquoi ou pourquoi pas ?
- 2. Penseur :** observation réflexive / conceptualisation abstraite. Les penseurs peuvent penser et raisonner logiquement et préfèrent apprendre les règles générales à partir de livres. Qu'est-ce que c'est ?
- 3. Décideur :** conceptualisation abstraite / expérimentation active. Ils planifient une tâche et l'exécutent, les problèmes techniques sont plus agréables que les problèmes personnels. Comment cela fonctionne-t-il ?
- 4. Faiseur :** expérimentation active / expérience concrète. Les faiseurs essaient quelque chose immédiatement, s'adaptent facilement à de nouvelles situations. Que pourrait-il se passer si... ?

Les styles d'apprentissage ci-dessus correspondent aux phases que l'on peut distinguer dans le processus d'apprentissage. L'ensemble des styles doit être abordé pendant le processus d'apprentissage, afin d'obtenir une bonne expérience et de répondre à tous les types d'intelligence que possède quelqu'un. Par la pratique, d'autres types d'intelligence et de styles d'apprentissage seront développés davantage. Le storytelling est une technique qui applique ces théories et permet d'utiliser toutes ces approches.

⁸⁸ <https://medium.com/proactive-learning/kolb-learning-style-e56162c48d43>

4. Le storytelling comme approche transversale (STORYTELLING CENTRE)

Selon de nombreux narrateurs ainsi qu'un nombre croissant d'éducateurs, le storytelling est un outil complet pour développer des compétences linguistiques et aborder différents styles d'apprentissage. Il couvre presque tous les aspects de l'apprentissage des langues : grammaire, vocabulaire, structure, rythme et peut être utilisé dans le développement de l'écoute (compétences de compréhension) aussi bien que dans celui de l'expression et de la lecture. S'il est utilisé correctement, il contribue même à l'écriture.

En somme, pouvons-nous citer le storytelling comme un outil miracle ?

Oui et non. Une bonne utilisation dans l'enseignement des langues présente de nombreux avantages, que nous soulignerons ci-dessous. Mais raconter des histoires n'est pas toujours la solution à tout, surtout lorsque l'on travaille avec des apprenants ayant un faible niveau d'éducation. Commençons à explorer les limites du storytelling.

Il y a deux ans, le Storytelling Centre a commencé à dispenser des cours de néerlandais à un groupe d'hommes peu instruits, pour la plupart, ces hommes avaient le statut de réfugié. Lors de la première réunion, les formateurs ont commencé à raconter une histoire, un conte de fées chinois. Tout ce qu'ils ont vu, ce sont de grands yeux qui les fixaient, sans aucune idée claire de ce dont ils parlaient. Cette histoire, qui semblait assez simple aux formateurs, était trop difficile pour le groupe à ce moment-là.

Cette expérience leur a immédiatement appris qu'ils devaient chercher différentes façons d'utiliser les histoires et les récits dans leurs leçons. Ils ont abandonné la plupart de leurs idées et sont allés au cœur du partage d'histoires, le fait que, dans le vrai sens du terme, l'information est transmise de façon logique à l'aide de récits simples et directs.

Dans ce processus, ils ont utilisé plusieurs stratégies qui sont liées à l'utilisation d'histoires et qui sont déjà décrites dans le chapitre « Comment les gens apprennent-ils? ». Les principales stratégies consistent à rassembler et recodifier les nouvelles informations en les associant à des connaissances antérieures.

A. Le Chunking ou découpage

Le chunking est une stratégie mentale visant à augmenter la faculté de la mémoire immédiate à retenir des éléments en donnant un sens et une logique à un groupe d'objets. Le chunking se produit lorsque la mémoire de travail perçoit les données entrantes comme une structure, un système. Les informations associées sont mémorisées beaucoup plus facilement que les informations dissociées⁸⁹.

Travailler avec des histoires est un excellent exemple de chunking, principalement dans l'apprentissage du vocabulaire, mais aussi dans l'enseignement de la grammaire. Au lieu d'offrir

⁸⁹ Thalmann M.(2018)

des mots individuels, en racontant une histoire, vous offrez des mots dans un contexte. L'apprenant est capable de se souvenir plus facilement des mots parce que vous les intégrez à une structure.

Si l'histoire est accessible, l'apprenant se souviendra à la fois de la narration et de la signification des mots. Ce double « archivage » permettra à l'étudiant d'apprendre les mots plus rapidement. C'est la base de l'utilisation des histoires dans l'apprentissage des langues.

B. Recodifier de nouvelles informations

La recodification de nouvelles informations est liée à l'opportunité qu'ont les apprenants de « parler » de l'information donnée avec leurs propres mots. Nous nous souvenons généralement beaucoup mieux de ce que nous produisons. Si les apprenants peuvent créer leur propre explication d'un concept, cela leur permettra de conserver cette information dans leur mémoire à long terme⁹⁰.

Les êtres humains sont des êtres qui racontent des histoires. Tout le monde a l'habitude d'écouter et de raconter des histoires sans même s'en rendre compte. Nous pouvons utiliser cette prise de conscience dans la mise en place de cours de langues, en cherchant constamment à établir un lien avec les connaissances que nous avons acquises ou avec les problèmes actuels.

C. Associer de nouvelles informations à des connaissances préexistantes

En ce qui concerne les connaissances préalables, nous pouvons explorer des histoires qui existent dans d'autres cultures et qui sont reconnues par les autres apprenants de même culture d'origine. Par exemple, nous avons découvert que l'histoire du Petit Chaperon rouge est racontée dans plusieurs cultures. Parfois avec peu de différences : dans certains pays arabes, elle s'appelle Leïla et dans certaines sociétés d'Europe de l'Est, elle doit traverser les montagnes tandis que dans les plaines, elle traverse des bois⁹¹.

Il est important que tous les apprenants puissent s'identifier à cette histoire et que ce fait puisse être utilisé pour une meilleure acquisition de nouvelles informations (vocabulaire et structure grammaticale). En ce sens, les histoires traditionnelles offrent généralement un vocabulaire plus étendu et une grammaire plus complexe que la simple conversation⁹². Cependant, comme nous l'avons décrit plus haut, nous devons garder à l'esprit le groupe cible de personnes ayant un faible niveau d'éducation, lorsque nous choisissons les histoires que nous utiliserons et celles qui pourraient être trop complexes. Dans la boîte à outils, nous essaierons de rassembler quelques histoires célèbres (simples) et racontées dans de multiples cultures.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Vous pouvez également utiliser ces différences pour ouvrir une discussion sur les différences et les similitudes culturelles !

⁹² Fromelt (2011)

Nous pouvons également lier la leçon aux questions quotidiennes des apprenants. Grâce aux références culturelles et sociales véhiculées par la narration, ces thèmes peuvent surgir et être utilisés comme un moyen d'acquérir plus de vocabulaire⁹³:

- Vie quotidienne : alimentation, gestion du temps, etc. ;
- Relations interpersonnelles : par exemple, les relations entre les genres, la structure et les relations familiales, la relation entre les différentes générations ;
- Valeurs et comportements envers la classe sociale, les groupes socioprofessionnels, etc. ;
- Les « usages » : par exemple, les conventions sur l'hospitalité donnée et reçue (cadeaux, boissons, repas), les tabous ;
- Rituels liés à la religion, à la naissance, au mariage, à la mort, etc.

Une dernière stratégie avec laquelle nous avons de bonnes expériences est de travailler avec les souvenirs personnels des apprenants. Raconter des événements du passé (récent ou non) fait le lien entre les mots qu'ils utilisent et les souvenirs qu'ils ont. Ils stockent les mots de deux façons, comme un mot et comme un souvenir, ce qui leur permet de conserver l'information d'une manière plus efficace dans la mémoire à long terme.

D. Travail sur le rythme et la structure

L'utilisation du storytelling comme outil d'acquisition du langage contribue également à une meilleure compréhension du rythme et de la structure d'une langue, en plus de l'enrichissement du vocabulaire et des connaissances grammaticales.

Avant que les apprenants ne racontent leur histoire, ils écouteront d'abord les histoires qu'on leur raconte. La langue est à la base de la culture. En ce sens, il est important de donner aux apprenants des expériences riches en mots, en sons, en intonations et en rythmes tout en construisant un sens par l'utilisation du langage⁹⁴.

De plus, l'écoute d'histoires est une expérience sociale qui aidera à développer la narration orale. En effet, écouter et partager des histoires peut donner aux adultes une conscience qui peut les aider à parler, à écouter, et même à lire et à écrire⁹⁵.

En résumé :

1er principe : L'information doit être associée et avoir un sens pour faciliter le processus d'apprentissage

2ème principe : les nouvelles informations sont mieux consolidées lorsqu'elles sont associées à des connaissances préalables

⁹³ Voir également les Foundation Bricks du projet Aladdin à l'adresse <http://aladdinproject.eu/>

⁹⁴ Fromelt (2011)

⁹⁵ *Ibid.*

3ème principe : nous nous souvenons beaucoup mieux de ce que nous avons produit et de ce que nous avons appris de différentes manières

4ème principe : nous faisons l'expérience d'une meilleure intonation et d'un meilleur rythme d'une langue lorsque nous écoutons une histoire

E. Ce que nous apprenons en racontant des histoires : contribution de l'utilisation du storytelling dans l'apprentissage des langues pour d'autres compétences.

Jusqu'à présent, nous avons mis l'accent sur plusieurs avantages de l'écoute des récits afin d'améliorer les compétences linguistiques. Les avantages du storytelling qui seront abordés maintenant concernent principalement les autres compétences que l'apprenant acquerra en racontant une histoire, mais ils peuvent également être appliqués à la situation dans laquelle les apprenants écoutent les histoires des autres.

En offrant des ateliers et des formations sur le storytelling à divers groupes cibles, de nombreux formateurs et animateurs ont appris que la narration d'histoires peut mener à une croissance et un épanouissement personnels.

Le fait de ne pas comprendre une langue - ce qui est souvent le cas des nouveaux arrivants ayant un faible niveau d'éducation - a un impact important sur l'estime de soi parce que cela ne permet pas de participer à la vie sociale dans toute son ampleur. Même lorsqu'il y a un niveau de base en expression orale, un apprenant peut ressentir que les locaux n'ont pas la patience d'écouter ou pire, ils commencent à parler à la personne de manière infantilisante.

Le fait de pouvoir partager une histoire simple ou un peu plus complexe conduira à se faire entendre, ce qui aura un effet notoire sur la confiance en soi. Être entendu signifie que vous appartenez à un groupe et le sentiment d'appartenance a un effet très positif sur le bien-être. Mais il y a aussi de la fierté : quand quelqu'un ressent que sa capacité à s'exprimer grandit, il se sent fier. Se sentir fier rend quelqu'un plus fort pour faire face à tous les défis de l'adaptation.

Même une petite confirmation du fait que quelqu'un peut participer à la vie sociale peut réellement encourager une personne et la pousser à davantage parler et écouter.

De plus, le fait de raconter une histoire peut contribuer à la réflexion personnelle⁹⁶. Inviter quelqu'un à créer une histoire (même une histoire simple) signifie inviter quelqu'un à structurer son esprit. Le participant doit décider ce qui est vraiment important à partager. De nombreux participants aux ateliers du Storytelling Centre⁹⁷ ont déclaré par la suite qu'ils savaient beaucoup mieux ce qu'ils voulaient et ce qu'ils trouvaient important. Ce processus a été stimulé et soutenu uniquement par la création d'une histoire et non par quelqu'un d'autre disant aux participants ce

⁹⁶ <https://www.sharetoconnect.nl/>

⁹⁷ Voir les projets et les ateliers sur www.storytelling-centre.nl

qu'ils doivent faire. Dans les groupes avancés, avec des apprenants ayant un certain niveau de compréhension et d'utilisation de la nouvelle langue, ce principe de réflexion personnelle peut également être utilisé pour travailler sur le développement personnel de l'apprenant.

En gardant ces aspects transversaux à l'esprit - l'importance d'utiliser diverses méthodes, le fait de connaître les différents styles et compétences d'apprentissage et l'avantage d'utiliser le storytelling – les formateurs peuvent être sensibilisés à la façon dont leur méthode pédagogique impacte leurs apprenants. Ces aspects doivent être appliqués ensemble avec chaque élément traité ci-dessous, grâce à leur transversalité. Dans cet esprit, le premier aspect important à introduire dans l'approche pédagogique (et dans les outils du projet) est l'apprentissage interculturel et la façon dont il peut façonner la dynamique de l'apprentissage pour les apprenants.

04 AXE METHODOLOGIQUE 2 :

APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

Les adultes qui apprennent une deuxième langue parce qu'ils se trouvent dans un processus d'acculturation dans un pays d'accueil sont nécessairement exposés à des situations et relations interculturelles. Leur apprentissage dépasse l'apprentissage des langues et va au-delà : apprendre à faire des courses, à s'habiller en fonction du climat, à gérer leur vie administrative, à se soigner, à interagir avec les gens, etc. En apprenant la langue du pays d'accueil, ils répondent à certains besoins liés aux choses qu'ils doivent apprendre par ailleurs. Mais certaines compétences sont profondément liées à des aspects culturels et, par définition, les adultes qui apprennent une deuxième langue évoluent dans un environnement interculturel.

En 2007, l'UNESCO a publié les Principes Directeurs pour l'Education Interculturelle qui promeuvent trois grands principes ⁹⁸:

L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté ;

L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société ;

L'éducation interculturelle apporte à tous les apprenants connaissances, attitudes et compétences culturelles qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels et religieux et nations.

Ici, on entend par « apprenant », toute personne se trouvant dans une dynamique d'apprentissage interculturel : il peut tout à fait s'agir d'un membre de la société d'accueil. Il est important de souligner qu'un processus d'intégration n'est possible que si la société d'accueil fait également un pas vers le nouvel arrivant.

L'éducation interculturelle est une approche éducative holistique qui permet de développer la volonté et la capacité des gens à vivre dans une société diversifiée. Elle recoupe la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'Homme en promouvant le respect des droits de l'Homme pour les majorités et les minorités. Elle clarifie le fait que l'égalité des chances pour tous les groupes sociaux vise à réduire l'injustice.

⁹⁸ <https://www.unesco-sole.si/doc/teme/medkulturno-ucenje-guidelines.pdf>

L'apprentissage interculturel n'est pas une réalité distincte de l'éducation ordinaire, il favorise la diversité tout en remettant constamment en question les structures de pouvoir. Il offre un potentiel de transformation sociale et représente un cadre pour l'analyse des réalités politiques en donnant aux apprenants la possibilité d'acquérir des aptitudes et des compétences qui leur permettent de faire face à la réalité de la diversité⁹⁹.

Comment gérer l'apprentissage interculturel ? Quelles sont ses différentes dimensions et quels sont les outils pour sa mise en œuvre ?

⁹⁹ Sandu (2018)

1. Donner accès à la culture locale (ELAN INTERCULTUREL)

Les cours de langue permettent aux apprenants d'acquérir des compétences grammaticales, syntaxiques et de vocabulaire qui sont très utiles pour leur processus d'intégration dans leur pays d'accueil. Mais ils ont aussi besoin d'apprendre beaucoup d'autres choses pour pouvoir interagir avec la société locale et gérer leur vie administrative. Les cours de langue sont aussi un lieu particulièrement adapté en termes d'apprentissage lié à la culture locale (nous excluons ici l'aspect « valeurs » tel que décrit dans *The making of « good » citizens: german courses for migrant refugees* par A.M.B. Heinemann). Le formateur peut « donner accès » à la culture locale à travers une transmission d'informations et de fait concernant la culture locale (voir chapitre « Apprendre des aspects de la culture de l'autre »). Cette affirmation est discutable en termes de réciprocité et de hiérarchie entre celui qui « donne » et celui qui « reçoit ».

Mais que signifie enseigner la culture et comment un formateur peut-il donner accès à la culture locale ? Existe-t-il des méthodes et des processus spécifiques ?

Plusieurs chercheurs en éducation linguistique ont mentionné différentes approches d'intégration de la culture dans l'enseignement des langues. Par exemple, Piątkowska (2015) distingue trois approches : l'approche basée sur la connaissance, l'approche contrastive et l'approche de la compétence communicative interculturelle. L'approche fondée sur les connaissances vise à fournir aux apprenants des faits sur la culture de la langue cible tels que les coutumes, les habitudes, la littérature ou les arts (**connaissances culturelles**). L'approche contrastive permet aux apprenants d'être conscients des similitudes et des différences entre leur propre culture et celle de la langue cible (**conscience culturelle**). L'approche de la compétence communicative interculturelle attend des apprenants qu'ils développent des compétences qui leur permettent de s'engager dans une interaction dans n'importe quel contexte interculturel (**compétences interculturelles**). Les deux premières approches peuvent être considérées comme plutôt culturalistes et la troisième comme vraiment interculturelle. Dans la pratique, une approche va souvent combiner les trois types d'approches ci-dessus.

Nous pouvons considérer l'enseignement de la culture comme répondant à trois objectifs principaux : la connaissance des cultures cibles, les compétences pour les relations interculturelles et l'empathie. Pour atteindre ces objectifs, on peut considérer les trois approches citées ci-dessus. La connaissance culturelle en tant que "pure information" (approche basée sur la connaissance) est utile mais pas suffisante. Cela n'aide pas les apprenants à développer une pensée critique à l'égard de la culture de la langue cible et de la leur. Cela signifie qu'au-delà de la connaissance intéressante mais simple d'informations factuelles sur les modes de vie et de pensée culturels, les apprenants peuvent acquérir des compétences pour se préparer à de futures rencontres interculturelles et s'adapter à une culture étrangère quelle qu'elle soit (approche de compétence interculturelle). La conscience culturelle, elle, est un type de sensibilité définie par les chercheurs comme une sensibilité à l'impact des comportements induits par la culture sur l'utilisation de la langue et la communication (i.e. la manière dont nos comportements culturels influencent notre

façon d'utiliser la langue). Souvent, la conscience culturelle s'acquiert à partir de l'expérience personnelle, contrairement à la connaissance culturelle qui peut être transmise, mais la conscience culturelle peut aussi être augmentée en classe en soulignant les similitudes et les différences. Quant aux compétences interculturelles, elles s'apprennent en prenant conscience de ce qui sous-tend les différences culturelles et les aspects émotionnels des chocs culturels, il s'agit d'analyser pourquoi on ressent ce que l'on ressent dans son expérience personnelle de la conscience culturelle (pour aller plus loin, il est possible de s'informer sur la méthode des *incidents critiques* de la sociologue Margalit Cohen-Emerique).

Grâce à ces trois types d'approche, les apprenants peuvent atteindre un niveau de connaissances et de compétences qui les amène à travailler contre les stéréotypes et les préjugés à l'égard d'autres cultures (la culture de la langue cible et celle des autres apprenants). Cela implique que les apprenants ne sont pas nécessairement d'accord avec tous les aspects de la culture cible, mais qu'ils sont capables de comprendre les valeurs sous-jacentes qui sous-tendent les aspects avec lesquels ils sont en désaccord.¹⁰⁰ De plus, la connaissance, la conscience et la compétence culturelles conduisent non seulement à une meilleure compréhension de la culture cible mais aussi des propres cultures des apprenants¹⁰¹. Encore une fois, ici nous parlons d'éducation pour adultes étrangers mais l'apprentissage interculturel et ses différentes approches sont clés pour construire une société plus inclusive et plus compétente à gérer la diversité interculturelle. **Cet enseignement devrait être plus largement diffusé, spécifiquement auprès des membres de la société d'accueil pour qu'elle ait réellement un impact. Nous ne disons pas ici que seules les personnes primo-arrivantes devraient faire ce travail, bien au contraire.**

Il est important pour le formateur de trouver un équilibre entre les aspects linguistiques et culturels de l'enseignement et de pouvoir choisir les aspects à enseigner en priorité¹⁰².

"Donner accès" n'est pas nécessairement compris ici comme "enseigner" les aspects culturels (même lorsqu'il s'agit de l'approche fondée sur la connaissance). Il s'agit plutôt de donner les outils permettant aux apprenants de comprendre la culture locale en toutes circonstances. En ce sens, la littérature d'un pays est un bon reflet de sa culture et le fait de commencer par des poèmes très simples peut inciter les apprenants à rechercher eux-mêmes davantage de littérature à mesure qu'ils progressent.

De plus, dans les institutions linguistiques comme Français Langue d'Accueil (FLA) à Paris, des ateliers spécifiques sont consacrés à la découverte de la culture française tout en pratiquant le français. Par exemple, FLA propose des ateliers tels que "Chanter en français", "Mythes et légendes" ou "Lecture" et "Théâtre" dans lesquels les participants sont invités à découvrir

¹⁰⁰ Nguyen (2005)

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² Sun (2013)

différents aspects de la culture française en mobilisant leurs compétences en français et leurs compétences interculturelles.

Un tel contact avec l'art donne une voix aux participants pour discuter des différences entre les populations et l'art peut devenir un outil puissant dans ces situations¹⁰³. Ces outils font généralement partie de l'approche de la connaissance culturelle.

En ce qui concerne la « conscience culturelle » et les compétences de communication interculturelle, il est important de rechercher des outils et des activités qui permettent aux apprenants de se familiariser avec le concept de culture et les valeurs sous-jacentes à ce qui est visible, des outils qui nous amènent à prendre conscience de notre vision biaisée d'une culture et de certains individus (de manière positive ou négative). Il existe de nombreux jeux et outils artistiques pour acquérir ces compétences, comme jouer avec les prénoms et leurs histoires, jouer avec les stéréotypes, raconter des histoires, étudier la métaphore de l'iceberg et la théorie de la gestion du choc culturel¹⁰⁴. Il est également essentiel de noter que faire des allers-retours entre la culture cible et les cultures des apprenants est un moyen de "donner accès à la culture locale" d'une manière plus horizontale et de pratiquer la conscience culturelle.

Pour conclure, on peut dire que donner accès à la culture locale, c'est donner les outils pour communiquer avec la culture locale, que ce soit à travers les connaissances culturelles, la conscience culturelle ou les compétences en communication interculturelle. Les trois types d'approche décrits ici permettent tous de donner accès à la culture locale aux apprenants de différentes manières (par des faits, par l'expérience des différences et par une compréhension profonde de la dynamique interculturelle qui leur permet de mieux comprendre les cultures locales et aussi les autres cultures en général, en toute situation interculturelle). Cependant, il y a une condition pour que ce processus d'apprentissage se produise : les formateurs doivent être formés eux-mêmes pour pouvoir appliquer cette approche à leur propre mode de vie et la transmettre aux apprenants.

¹⁰³ Pasikowska-Schnass (2017)

¹⁰⁴ Cohen-Emerique (1980)

2. Reconnaître et valoriser les cultures propres (ELAN INTERCULTUREL)

Donner accès à la culture locale est un aspect de l'apprentissage interculturel. L'éducation peut promouvoir la cohésion tant qu'elle tient compte de la diversité des individus et des groupes sans provoquer leur marginalisation ou leur mise à l'écart¹⁰⁵. Le respect de l'individualité et de la diversité représente un principe essentiel que l'apprentissage interculturel véhicule. L'éducation interculturelle implique des relations interpersonnelles qui font intervenir des membres de cultures différentes¹⁰⁶.

L'apprentissage interculturel, qui implique de donner accès à la culture locale mais pas seulement, est une question de perspectives plurielles et reconnaît qu'il n'y a pas de perspective unique de la réalité. Il prend clairement position contre la discrimination en sensibilisant les personnes aux stéréotypes et aux préjugés et à la manière dont ceux-ci affectent leur vie et celle des autres. Il apporte aux personnes les outils nécessaires pour déconstruire les perspectives ethnocentriques et nie toute idée de répartition hiérarchique des groupes ethniques¹⁰⁷. C'est une alternative au multiculturalisme car il va au-delà de la simple cohabitation en facilitant le dialogue entre les groupes socioculturels comme moyen d'apprendre les uns des autres. C'est aussi une alternative au relativisme culturel parce qu'il questionne les pratiques qui ne respectent pas les droits de l'Homme même lorsqu'elles sont présentées comme culturellement traditionnelles.

La diversité culturelle est une réalité à comprendre. Dans un processus d'éducation, on a l'occasion de reconnaître que chacun peut contribuer à enrichir l'expérience humaine et que chaque personne avec sa culture constitue une expérience particulière à laquelle d'autres peuvent potentiellement s'identifier. C'est pourquoi il est important de souligner positivement la culture de chacun dans le cadre de l'éducation.

Valoriser chaque culture présente dans la classe dans le cadre d'un processus d'apprentissage peut passer par la langue, la religion, les traditions, le lien social, les pratiques sociales de communication, le réseau social, l'art, la nourriture, etc. L'instructeur peut initier un dialogue interculturel sur le pays d'origine des apprenants, les incitant ainsi à prendre conscience de leur nouvel environnement. Toutes les personnes impliquées se rencontrent ici sur un pied d'égalité¹⁰⁸. De plus, l'apprentissage interculturel permet de reconnaître les différences qui existent au sein d'une même culture, en évitant les généralisations sur celle-ci.

En 1998, C. Bennet a identifié quatre dimensions de la réalisation pratique de l'éducation interculturelle¹⁰⁹. L'une d'elles, selon lui, est *l'approche interculturelle des contenus* et se réfère à la curiosité et à la compréhension des différences culturelles en utilisant des faits sur les cultures

¹⁰⁵ Danescu (2014)

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Sandu (2018)

¹⁰⁸ Klingenberg (2016)

¹⁰⁹ Danescu (2014)

pour chaque groupe présent. Cela exige l'intégration de dimensions multiculturelles dans un programme d'études traditionnel et conduit à la valorisation des cultures propres.

Aussi, la valorisation des cultures propres est une façon de travailler sur la dimension très individuelle du concept d'identité. En effet, selon E.T. Hall, l'identité est "mobile", ou flexible, et se transforme continuellement avec l'environnement culturel d'un individu¹¹⁰. En effet, l'identité est formée de l'auto-identification (la perception de soi) ainsi que de l'identification par les autres. Au niveau individuel, l'identité est fortement liée au besoin d'établir des relations avec les autres, avec la société en général et à la perception de sa propre autonomie et individualité. Ainsi, un processus éducatif où chacun peut se sentir valorisé dans sa propre culture renforce son sentiment d'identité. Cette personne peut alors évoluer à l'aise dans son nouvel environnement culturel en se sentant moins menacée dans son identité.

Dans l'ensemble, la reconnaissance et la valorisation des cultures propres est un élément clé de l'adaptation des apprenants dans leur nouvel environnement. Elle apporte une valeur ajoutée au processus d'apprentissage des langues en renforçant la confiance en eux des apprenants et en établissant une conversation entre les apprenants et avec l'instructeur sur un pied d'égalité. Ainsi, les apprenants qui se sentent valorisés dans leur culture seront plus enclins à apprendre à s'adapter dans leur nouvel environnement et donc à apprendre la langue.

¹¹⁰ Sandu (2018)

3. Valorisation de la diversité (ELAN INTERCULTUREL)

L'apprentissage interculturel ne signifie pas simplement apprendre à connaître les différences culturelles, mais plutôt s'engager avec elles pour créer de nouveaux récits. Pour cela, un processus éducatif doit valoriser non seulement chaque culture mais la diversité en elle-même en tant que concept. Valoriser la diversité signifie comprendre la complexité des groupes culturels et les relations de pouvoir qui existent entre eux. C'est pourquoi le respect de la diversité est fortement lié aux droits de l'homme, car promouvoir les arts et les traditions d'une culture alors que ses membres n'ont pas accès à la totalité des droits de l'homme est une façon superficielle de valoriser la diversité¹¹¹.

La perspective actuelle sur la diversité est passée de la célébration de celle-ci au développement d'une société profondément interculturelle. Elle va au-delà de l'organisation d'"événements folkloriques"¹¹². Elle permet de se départir d'une vision binaire en termes de "eux et nous". Au même moment où un formateur cesse d'étiqueter la classe de manière binaire ("eux et moi"), les apprenants qui font l'expérience de la valorisation de la diversité s'abstiennent également d'étiqueter¹¹³. Ce processus est réciproque, c'est-à-dire que la capacité à valoriser la diversité, que les participants ont déjà très souvent à travers leurs expériences passées, influence le formateur à la développer chez lui également.

Dans ce cadre, on attend des formateurs qu'ils développent une attitude appropriée et équilibrée à l'égard de la diversité, qu'ils renforcent leur confiance dans leur propre cadre culturel et ainsi leur ouverture aux autres¹¹⁴. C'est là que l'on peut comprendre le lien direct entre la valorisation de chaque culture et la valorisation de la diversité. En effet, la valorisation de la diversité exige une capacité antérieure à comprendre les cultures individuellement. Il y a une *compétence cognitive* qui permet de découvrir sa propre culture et celle des personnes avec lesquelles on entre en contact et qui conduit à une *compétence émotionnelle* qui signifie être disponible pour l'adaptation et être capable d'empathie. Ensuite, on peut développer une *compétence opérationnelle* et une certaine façon d'expérimenter la diversité et de la valoriser par des actions¹¹⁵.

La valorisation de la diversité est aussi une façon de parvenir à un soutien mutuel entre les communautés. Par un véritable dialogue et une image positive de la diversité, les relations entre

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ Danescu (2014)

¹¹⁵ *Ibid.*

les communautés sont renforcées¹¹⁶. En fait, une société interculturelle va au-delà d'une société multiculturelle qui tolère la diversité mais ne la valorise pas. Par conséquent, la valorisation de la diversité est un processus qui doit être renforcé au cours du processus d'apprentissage en même temps que la valorisation de chaque culture présente dans la salle. Le concept lui-même est alors valorisé et considéré comme un outil d'empowerment et d'apprentissage plus rapide et plus facile.

¹¹⁶ Sandu (2018)

4. Apprendre lors du processus d'acculturation (ELAN INTERCULTUREL)

L'apprentissage interculturel se fait en partie naturellement lorsqu'on se trouve en situation d'acculturation. L'acculturation est définie comme un processus d'échange entre des personnes appartenant à des groupes culturels différents et elle conduit à des changements culturels, linguistiques, religieux et psychologiques¹¹⁷. La métaphore la plus utilisée pour représenter l'acculturation est la collision entre deux icebergs. Chaque iceberg représente les parties visibles et cachées de la culture au sein d'un individu. La partie visible est constituée de toutes les manifestations culturelles qui sont apparentes : comment nous saluons, comment nous nous habillons, quelle langue nous parlons, ce que nous mangeons, etc. La partie cachée est faite de valeurs et de croyances et est liée à la partie visible (nous saluons d'une certaine façon parce que nous croyons au respect et ce type de salutation représente le respect pour nous, ou nous mangeons d'une certaine façon parce que nous croyons que c'est sain, etc.) Dans le processus d'acculturation, les parties visibles entrent en collision et révèlent comment les parties cachées sont reliées. Parfois, des valeurs similaires dans la partie cachée conduisent à des manifestations culturelles visibles opposées et l'acculturation peut être un processus douloureux si l'incident n'est pas analysé. Par exemple, si X veut saluer Y en lui serrant la main mais que Y refuse, X peut être choqué et peut se sentir humilié parce que le fait de serrer la main est un signe de respect pour lui. Y croit que serrer la main est un signe de familiarité et d'informalité et ne veut pas donner l'impression de manquer de respect à X. Les deux sont choqués et stressés, mais la valeur qui est ici mise en jeu est la même pour chacun d'eux : le respect.

En 1980, Berry a conçu un tableau qui simplifie les différentes stratégies d'acculturation. L'axe vertical représente le degré de communication avec la culture d'accueil et le degré d'adaptation à celle-ci, l'axe horizontal représente le degré de préservation de sa propre culture. Par exemple, si une personne est capable d'apprendre de la culture locale tout en préservant sa propre identité culturelle, elle est dans un processus d'intégration. Si elle nie sa culture d'origine et apprend de la culture locale, elle est dans un processus d'assimilation.

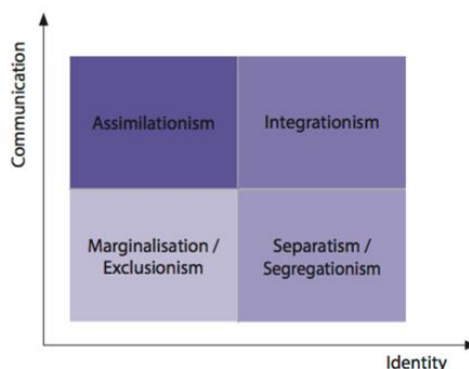


Tableau d'acculturation de Berry (1980)

¹¹⁷ Ibid.

Le modèle ci-dessus fournit un cadre théorique pour comprendre comment une personne vit subjectivement l'acculturation. L'hypothèse sous-jacente est que la différence peut être vécue de diverses façons, mais qu'elle doit être traitée afin d'accroître le potentiel de la sensibilité interculturelle¹¹⁸. Le modèle ci-dessous est un continuum de six étapes de sensibilité interculturelle au cours d'un processus d'acculturation menant à l'intégration, même s'il ne s'agit pas nécessairement d'une progression linéaire. Trois étapes sont ethnocentriques (éviter la différence culturelle) et trois étapes sont plus ethno-relatives (rechercher la différence culturelle).

<i>Ethnocentric stages</i>			<i>Ethno-relative stages</i>		
<i>Denial</i>	<i>Defence Reversal</i>	<i>Minimisation</i>	<i>Acceptance</i>	<i>Adaptation</i>	<i>Integration</i>

Etapes de sensibilité interculturelle

La salle de classe est, pour certains apprenants, le seul endroit où ils peuvent faire l'expérience de l'acculturation (tant avec le formateur qu'avec d'autres apprenants d'autres cultures). En effet, dans certains cas et pour une durée variable, les apprenants vivent au sein de leur propre communauté, en utilisant une stratégie de séparation de l'acculturation (voir le tableau de Berry ci-dessus) et leur cours de langue est le seul endroit où ils peuvent entrer en contact avec la culture locale et d'autres cultures. Lentement, et en tenant compte d'autres facteurs, ils peuvent "choisir" une autre stratégie d'acculturation comme l'intégration.

Dans tous les cas, l'apprentissage interculturel facilite le processus d'acculturation et participe à donner aux apprenants le choix entre les différentes stratégies d'acculturation, à condition que la société d'accueil soit également prête à participer à ce processus.

En conclusion, on peut dire que l'apprentissage interculturel comprend l'apprentissage de la culture locale, la valorisation de chaque culture présente, la valorisation de la diversité en tant que concept et le fait de tirer le meilleur parti de l'acculturation. Ces apprentissages sont très importants pour déclencher et maintenir la motivation, l'estime de soi, la curiosité et peuvent aider à construire une flexibilité qui facilite le processus d'intégration des participants. Un autre élément qui favorise la motivation et l'efficacité de l'apprentissage est le groupe. Comment la dynamique de groupe influence-t-elle le processus d'apprentissage ? Comment pouvons-nous utiliser la relation entre les apprenants pour servir l'objectif de l'apprentissage ?

¹¹⁸ *Ibid.*

05 AXES METHODOLOGIQUE 3 :

APPRENTISSAGE RELATIONNEL

1. Les dynamiques de groupe (ELAN INTERCULTUREL)

Lorsque les apprenants et les formateurs entrent en classe, ils apportent avec eux leurs lunettes culturelles, ce qui implique des façons spécifiques de percevoir et d'appréhender les hiérarchies, genres, classes, orientations sexuelles, rôles, etc. Comme le contexte social est reproduit dans le microcosme de la classe¹¹⁹, le formateur pourrait reproduire les structures de pouvoir qui privilégient certains apprenants, font taire d'autres, voire nient leur existence¹²⁰. Pour que tous les apprenants s'épanouissent, les formateurs pour adultes doivent aller au-delà du rôle de simple animateur linguistique pour négocier directement la dynamique du pouvoir en classe et créer de nouveaux codes culturels, qui faciliteront le processus d'apprentissage de tous les apprenants.

Dans cette optique, il est important de comprendre la dynamique de groupe, car l'être humain est un être social. Les humains vivent en groupe : ils naissent dans un premier groupe (famille), vont à l'école en groupe (groupe de la classe, groupe d'amis), travaillent en groupe (organisation, groupe de projet formel, groupe social) et pratiquent en groupe (lieux de culte, activisme)¹²¹.

Selon Zulay P. Pérez de l'Université nationale du Costa Rica¹²², les interactions qui se déroulent en classe déterminent si un environnement est propice ou non aux processus pédagogiques - d'enseignement et d'apprentissage - ce qui doit être bien pris en compte si l'on choisit une formation globale de qualité. Comment choisir la bonne dynamique de groupe ?

Les différentes dynamiques de groupes ont des caractéristiques variables plus ou moins adaptées à certains groupes selon les circonstances. Le choix de la technique appropriée à chaque cas dépend généralement du formateur. Pour choisir la dynamique de groupe la plus adaptée, les facteurs suivants doivent être pris en compte¹²³:

¹¹⁹ Johnson-Bailey (1996)

¹²⁰ Maher (1994)

¹²¹ Johnson (2006)

¹²² Pereira Pérez (2009)

¹²³ <https://www.gerza.com/index.html>

- Objectifs visés (développer les compétences décisionnelles, faciliter l'apprentissage de connaissances spécifiques, développer la créativité...)
- Caractéristiques des membres du groupe (âge, niveau d'instruction, intérêts, attentes, prédispositions, expériences...)
- Taille du groupe : en raison de la nature et de la complexité de la dynamique de groupe, un certain nombre de participants est nécessaire pour que cette dynamique puisse être développée avec succès.
- Environnement physique : certaines dynamiques nécessitent une salle spécifique qui permet la présence d'un grand groupe, ou le travail simultané de plusieurs petits groupes.
- Temps : certaines dynamiques prennent plus de temps que d'autres, et la taille du groupe affecte aussi les besoins en termes de temps. Ce facteur doit être pris en compte, car il n'est pas conseillé de quitter la construction d'une dynamique en plein milieu.

L'impact positif d'une bonne dynamique de groupe dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (EFL) a été prouvé dans une recherche publiée par le Centre Canadien pour la Science et l'Education¹²⁴.

Cette étude montre comment l'enseignement axé sur la dynamique de groupe s'est avéré efficace et fiable.

Une bonne dynamique aide à :

- Développer et améliorer l'envie de communiquer et la capacité de parler à long terme.
- Susciter de l'intérêt, créer l'énergie et le désir de participer aux discussions.

Enfin, grâce à une bonne dynamique de groupe, l'ensemble de la classe devient alors source d'enrichissement et d'apprentissage au lieu d'être une potentielle menace. Ainsi, les apprenants sont plus disposés à initier une communication, plutôt qu'à se taire lorsqu'ils font partie d'un groupe.

¹²⁴ Alikhani M. (2017)

2. Apprentissage par les pairs ou apprentissage horizontal (ELAN INTERCULTUREL)

L'apprentissage entre pairs ou l'apprentissage par les pairs peut être défini comme " toute activité de communication entre apprenants, où il y a peu ou pas de participation de l'enseignant "¹²⁵. Il peut donc être compris comme un apprentissage collaboratif fonctionnant sur un principe horizontal dans lequel les apprenants échangent entre eux. Les interlocuteurs développent et construisent mutuellement des connaissances, sur un pied d'égalité, contrairement au système vertical traditionnel où un formateur enseigne des connaissances présumées à un apprenant. Le système collaboratif est de plus en plus présent dans les sociétés (occidentales) d'aujourd'hui, et est devenu un véritable acteur de son évolution : nous commençons à échanger/partager nos voitures, nos maisons, nos services, et enfin, nos connaissances. En effet, la collaboration est parfois déjà présente et depuis bien longtemps dans d'autres groupes culturels. Dans cette dynamique, la cohérence de l'apprentissage entre pairs ou de l'apprentissage social est mise en évidence par le *modèle 70.20.10*.¹²⁶ montrant que 70% de nos apprentissages se font dans le contexte opérationnel (par l'apprentissage sur le lieu de travail à notre arrivée dans une entreprise par exemple), 20% des apprentissages résultent d'échanges avec des pairs (collègues, managers, etc.) et seulement 10% de l'apprentissage provient de l'enseignement scolaire. Il y a donc plus d'avantages à promouvoir l'apprentissage par les pairs que l'éducation scolaire à laquelle nous avons été habitués jusqu'à présent¹²⁷.

Appliqué à l'enseignement des langues, l'apprentissage par les pairs est souvent divisé en deux pratiques : l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. Tous deux "impliquent un fort sentiment de réciprocité et d'effort commun"¹²⁸. La différence entre eux est que l'apprentissage coopératif n'implique pas nécessairement le même niveau de connaissances parmi les personnes qui échangent. En fait, "cela se produit lorsqu'un participant - souvent plus compétent - aide un autre participant moins compétent à atteindre un objectif souhaité ".¹²⁹ T.Pica soutient plus spécifiquement que le type d'interaction sociale le plus approprié pour le développement du langage est "celui dans lequel les apprenants et leurs interlocuteurs partagent un besoin et un désir de se comprendre "¹³⁰. Les apprenants doivent restructurer leur conversation de manière à ce que le désir mutuel et intrinsèque de se comprendre les uns les autres puisse être utilisé pour faciliter l'acquisition de la langue. En effet, les gens se sentent plus à l'aise dans des situations d'apprentissage par les pairs que dans des environnements éducatifs traditionnels, qui reposent sur des personnes extérieures faisant autorité. En remplaçant un étranger par une

¹²⁵ Philip (2014)

¹²⁶ <https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/>

¹²⁷ Zenoni (2018)

¹²⁸ Philip (2014)

¹²⁹ Krashen (1981)

¹³⁰ Pica (1987)

personne avec laquelle ils ressentent immédiatement un lien, les apprenants sont plus réceptifs. Cela les aide à prendre confiance en eux et à avoir le courage de poser des questions.¹³¹

Selon P.MacIntyre¹³², la structure idéale pour l'apprentissage par les pairs dans l'apprentissage des langues (dans son cas, l'anglais) est que les participants soient des étudiants¹³³ dont au moins l'un d'entre eux parle couramment l'anglais comme langue seconde. Le système mis en place est donc un hybride entre l'enseignement vertical et les échanges horizontaux.

Elle fixe de plus quatre conditions :

1. L'apprenant doit connaître les stratégies appropriées. Les techniques peuvent être utilisées spontanément ou apprises, mais leur utilisation doit être intentionnelle.
2. L'apprenant doit avoir une raison d'utiliser la stratégie (attitude positive, motivation, opportunité de l'utiliser).
3. Il ne doit y avoir aucune raison de ne pas l'utiliser (anxiété, sanctions en cas d'utilisation, raisons de croire qu'il est inefficace).
4. Le recours aux stratégies doit être renforcé par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, scores plus élevés, etc.), même si les stratégies elles-mêmes ne sont pas utiles pour apprendre.

L'apprentissage par les pairs a pris un nouvel élan ces dernières années avec l'émergence de nouveaux outils numériques qui lui ont permis de prendre une nouvelle dimension. Ceux-ci facilitent le partage des connaissances, des contenus et des interactions rapides, créant une véritable intelligence collective dont *Wikipédia* est probablement l'exemple le plus emblématique. Certains sites web spécialisés dans l'apprentissage entre pairs tels que *TechSmith*¹³⁴ promeuvent cette nouvelle forme d'apprentissage par les pairs tout en utilisant les bases du e-learning que nous allons voir dans la suite du document.

TechSmith fournit un guide concret en trois points pour la mise en œuvre de ce que nous pourrions appeler l'apprentissage entre pairs 2.0 en milieu scolaire :

1. "Laissez les élèves s'enseigner les uns aux autres en leur demandant de faire des tutoriels vidéo rapides. Les élèves expliquent les concepts du cours d'une manière qui a du sens pour leurs camarades de classe et le montrer aux autres renforce leur propre compréhension et leur propre mémorisation.
2. Permettez aux élèves de se poser des questions et d'y répondre avant de les poser au formateur. Les élèves se joignent à la discussion avec du texte, des dessins et des vidéo-réponses narratives.

¹³¹ <https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/> et <http://www.cactusworldwide.com/blog/2015/08/20/peer-teaching-and-peer-learning-in-the-language-classroom/>

¹³² MacIntyre (1994)

¹³³ Plusieurs études, dont l'étude d'Alain Baudrit (2005)

¹³⁴ <https://www.techsmith.com/edu-k12-peer-to-peer.html>

3. Facilitez la collaboration en groupe pour discuter des enjeux, expliquer les points de vue et partager des idées. Augmentez l'efficacité du partage en classe, surtout lorsque le ratio élèves-enseignant est élevé ou lorsque le temps des enseignants est limité."

L'apprentissage par pairs est donc un phénomène ancien, mais qui se renouvelle et prend une nouvelle dimension grâce à de nouveaux outils technologiques. Elle s'inscrit dans une dynamique de groupe, de taille variable, plus qu'une relation par paires, et semble relativement simple à mettre en place tant qu'un esprit de groupe est présent et mis en place ou même maintenu par une personne extérieure. Les résultats, tant sur le plan technique que sur celui de la dynamique de groupe, sont incontestables mais nécessitent un environnement structuré et une certaine maturité des apprenants.

3. Apprentissage collaboratif (STORYTELLING CENTRE)

L'apprentissage collaboratif peut être un outil puissant pour prévenir l'exclusion des apprenants ayant un niveau inférieur dans le cadre des cours de langue pour les personnes à faible niveau d'éducation.

Les partenaires du projet *Alternative Ways* estiment que le travail collaboratif est le moyen le plus efficace et le plus bénéfique pour transmettre les connaissances lors du processus d'apprentissage. La *Boîte à Outils* qu'ils ont élaborée est fondée sur des méthodes de collaboration, y compris la participation à des exercices et à des travaux de groupe. Le travail collaboratif contribue à la fois au développement de la maîtrise d'une nouvelle langue et à l'épanouissement personnel de l'apprenant. Comme certains formateurs travaillent avec des groupes d'apprenant ayant un faible niveau d'éducation formelle, ils peuvent également être confrontés à d'autres défis¹³⁵. Par exemple, il est difficile de former des groupes de même niveau de langue et certains apprenants peuvent avoir une faible estime d'eux-mêmes. En travaillant en collaboration, chacun peut faire ce qui lui convient le mieux et contribuer aux tâches que le groupe doit accomplir. C'est pourquoi les partenaires soulignent l'importance du travail collaboratif.

Début 2020, les partenaires du projet ont organisé des ateliers pour différents groupes cibles¹³⁶, démontrant que l'avantage de travailler avec des groupes réside dans cet auditoire attentif, enthousiaste et critique déjà réuni dans le même espace (apprentissage de pair à pair). Une bonne façon d'utiliser le potentiel de cette situation est de demander aux apprenants de travailler ensemble en petits groupes afin de s'entraider dans leurs travaux. Cela influence positivement la dynamique d'une classe car les apprenants peuvent vérifier immédiatement si les idées fonctionnent, discuter des problèmes et tester des moyens de faire avancer les choses. De plus, il est plus facile de partager ses doutes dans un petit groupe que devant un plus large public. Il aide aussi les apprenants à travailler sur leur confiance en eux.

Il est également conseillé d'impliquer l'ensemble du groupe dans les retours et commentaires finaux (la rétroaction). Cela forme les personnes à être critiques de manière constructive et montre qu'en collaborant, la qualité de leur langue peut véritablement atteindre un niveau inattendu. Ensuite, en voyant d'autres participants utiliser la nouvelle langue et en étant conviés à donner leur avis, les apprenants comparent également leur propre usage de la langue par rapport à celui qu'ils observent. Ainsi, ils découvrent plus facilement leurs propres forces et faiblesses dans cette langue.

De plus, les apprenants d'un programme d'apprentissage de langues ont souvent plus en commun les uns avec les autres qu'avec le formateur. Ainsi, les camarades de classe sont de loin

¹³⁵ <https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bij-volgen-opleiding.aspx>

¹³⁶ Voir les projets et les ateliers sur www.storytelling-centre.nl

les meilleurs juges et parfois aussi les meilleurs conseillers sur la façon d'utiliser la langue. La tâche du formateur consiste principalement à diriger ou à faciliter ce processus de manière équitable et appropriée et à les aider en expliquant pourquoi les règles linguistiques sont ainsi faites.

Bien que la taille idéale d'un groupe puisse varier d'un formateur à l'autre, tous s'accordent à dire que les véritables bénéfices de l'enseignement non formel des langues réside dans le travail en groupes relativement petits¹³⁷. L'attention dont les apprenants doivent bénéficier et la concentration que l'on demande aux formateurs conduisent à constater qu'un groupe de cinq à six personnes pour un formateur est l'idéal. Avec moins d'apprenants, il est difficile d'obtenir la dynamique de groupe et l'interaction optimales, alors qu'avec plus d'apprenants, vous perdez la possibilité de prêter suffisamment attention à tous.

Comprendre le fonctionnement d'un groupe, être capable d'instaurer une dynamique de groupe intéressante et favoriser la collaboration est la clé du processus d'apprentissage. Après avoir vu l'importance du groupe, nous allons maintenant aborder l'importance de l'individu en tant qu'être physique. Comment la relation au corps peut-elle favoriser l'apprentissage ?

¹³⁷ http://sydney.edu.au/education_social_work/groupwork/implement/prepare/size.shtml

06 AXE METHODOLOGIQUE 4 :

APPRENDRE AVEC LE CORPS

1. Apprentissage multisensoriel (ELAN INTERCULTUREL)

Traditionnellement, les canaux auditifs et visuels sont reconnus comme étant les plus efficaces pour apprendre à lire et à écrire. Néanmoins, les éducateurs et les chercheurs sont convaincus depuis longtemps que la stimulation de multiples zones du cerveau, appelée apprentissage multisensoriel, améliore le processus d'apprentissage : elle peut impliquer des apprenants ayant des styles d'apprentissage différents, par exemple, certaines personnes sont plus " visuelles ", d'autres plus " auditives " (pour plus de renseignements sur différents styles d'apprentissage, voir 03.Axe Méthodologique 1 : "Pourquoi utiliser diverses méthodes et approches" et "Différents styles d'apprentissage"). Cette méthode d'enseignement permet à chaque apprenant d'utiliser l'ensemble de ses sens pour comprendre et traiter l'information.

De plus, la recherche indique que le traitement multimodal réduit la charge cognitive. En effet, l'information provenant de différents sens peut être plus facilement stockée dans la mémoire à court terme et utilisée pour construire des représentations à long terme, améliorant ainsi le processus d'apprentissage¹³⁸. Plus il y a de sens stimulés, plus nous sommes capables de retenir de *nouvelles* connaissances. De plus, l'enseignement multisensoriel augmente l'attention portée sur l'apprentissage, ce qui crée un environnement d'apprentissage optimal.

La pédagogue et Docteur italienne Maria Montessori¹³⁹ a été la pionnière de cette approche multisensorielle au début du XXe siècle. La plupart des disciplines de l'école Montessori mélangent les approches visuelle, auditive, tactile et kinesthésique. Les souvenirs ne sont pas conservés intacts dans notre mémoire mais en fragments. Plus les différents canaux sensoriels peuvent être combinés lors d'un nouvel apprentissage, plus la probabilité que l'information soit stockée dans différents réseaux cérébraux est grande. Cela donne donc aux apprenants plus de chances de mémoriser. C'est pourquoi l'enseignement d'un même concept en recourant à plusieurs sens renforcera l'apprentissage via la mémoire à long terme.

¹³⁸ Bagui (1998)

¹³⁹ <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori>

Au cours des dernières décennies, plusieurs techniques innovantes d'enseignement des langues pour les apprenants ayant des problèmes de langage (comme la dyslexie) se sont fusionnées en une méthode appelée l'*Enseignement Multisensoriel Simultané* (EMS), qui stimule tous les sens pour enseigner¹⁴⁰. La recherche a montré que tous les apprenants et enseignants pouvaient tirer de grands avantages d'une approche multisensorielle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères à l'âge adulte, il implique plus que la connaissance de stratégies d'apprentissage¹⁴¹. Apprendre une nouvelle langue implique aussi d'apprendre de nouveaux codes culturels, de nouvelles façons de penser.

Utiliser l'apprentissage multisensoriel, c'est comme frapper à toutes les portes des sens afin de permettre un apprentissage significatif. Testons, entendons, voyons, touchons et sentons de nouveaux apprentissages, de nouvelles langues !

¹⁴⁰ Birsh (1999)

¹⁴¹ Sari (2015)

2. Le sport comme moyen d'apprentissage (ARBEIT UND LEBEN)

Le sport offre la possibilité de créer des expériences communes et de pouvoir communiquer même sans parler la même langue. En utilisant un ensemble de règles communes, des façons de jouer similaires et des passions partagées, des personnes de tous horizons et de toutes origines sont capables de faire du sport ensemble.

Par conséquent, le sport a le potentiel de rassembler les gens, de créer des liens et de parler avec une langue commune (non verbale).

A. Entraînement cérébral et sports

Il existe des conclusions de recherche fondamentale concernant l'effet positif du mouvement et du sport sur les fonctions du cerveau. Les hormones suscitant des émotions positives déclenchées par l'activité physique favorisent l'apprentissage en général. La différenciation des mouvements et des expériences sensorielles favorise la connexion des cellules du cerveau humain, permettant ainsi le traitement de l'information. La combinaison du sport et de la langue est donc une conséquence logique de ce constat. Renate Zimmer, experte allemande dans le domaine de la combinaison du mouvement et de l'apprentissage, souligne à plusieurs reprises que le langage et le mouvement ne sont pas seulement liés au hasard, mais qu'ils forment une unité qui ne peut être séparée. Pour soutenir l'apprentissage des langues, tous les sens liés aux processus d'apprentissage doivent être mis en mouvement. Pour utiliser la langue comme moyen de communication, l'interaction avec les autres doit être tangible.

C'est là qu'intervient le sport structuré. L'utilisation de la langue peut être motivée, les actions et les procédures peuvent être décrites et le contenu précédemment appris peut être approfondi de manière ludique. Les formateurs peuvent servir de modèles linguistiques et donner un feed-back constructif.

Il existe des exercices et des concepts spécialement conçus pour la combinaison de l'entraînement cérébral et de l'apprentissage (linguistique). Le cerveau est stimulé par des tâches de coordination, cognitives et visuelles non routinières selon le principe de la réalisation de mouvements tout en exigeant en même temps un apprentissage linguistique. Aucun exercice n'est maîtrisé tant qu'il n'y a pas d'automatisation. Les exercices créent de nouvelles connexions entre les cellules du cerveau, permettant ainsi d'éveiller le potentiel mental "endormi". Plus il y a de réseaux connectés dans le cerveau, plus la performance, la flexibilité et la vitesse de traitement du cerveau sont élevées.

Les résultats positifs de la session de formation incluent la réduction du stress, l'amélioration de l'attention, de la vitesse d'action et bien plus encore.

Les exercices et les jeux peuvent être utilisés d'une manière qui les relie aux domaines de compétences spécifiques des cours de langue tels que "Parler et écouter", "Lire - avec textes et

médias", "Ecrire". Par exemple, en mettant en œuvre des exercices de mouvement ("Nous sautons tous à gauche de la chaise !"), on encourage une parole et une écoute précises. Le mime représentant des mots, des phrases ou des histoires peut soutenir la lecture et la grammaire pour apprendre des éléments de vocabulaire (représentation d'adjectifs et de verbes). Dans les exercices d'écriture, des activités physiques peuvent être intégrées dans les cours : l'alphabet est appris et renforcé en mouvement et des textes écrits par l'étudiant peuvent être traduits en mouvement. Presque toutes les leçons de langue peuvent être accompagnées de petits jeux de mouvements ou d'exercices relaxants.

Exemples d'exercices :

« Saut de ligne » :

Sauter par-dessus une ligne en suivant le motif suivant :

- Commencer sur la jambe droite
- Sauter
- Atterrir sur la jambe gauche
- Sauter
- Atterrir sur les deux jambes
- Sauter

Vous pouvez taper votre main sur la jambe non utilisée.

« Balles parallèles » :

Exercice de base :

- Lancer deux balles en l'air
- Attraper les balles en croisant les mains
- Lancer à nouveau les balles
- Les attraper en gardant les bras parallèles

Vous pouvez en plus faire un pas sur le côté.

Quel que soit l'exercice, pendant ces mouvements, il est possible de demander aux apprenants de regarder des images et les nommer (apprentissage du vocabulaire) ou alors de former des phrases en disant un mot par mouvement, etc. (plus d'inspiration dans la *Boîte à Outils*).

B. Animer le langage

Des expériences partagées et une communication réussie permettent aux gens de découvrir, de comprendre et de refléter les particularités culturelles des autres¹⁴². L'animation linguistique peut aider à exploiter ce potentiel.

L'animation linguistique¹⁴³ a été conçue par le Deutsch Französisches Jugendwerk (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse - OFAJ) dans les années 90 comme un concept éducatif pour les rencontres interculturelles entre les jeunes français et allemands. Elle admet que la compréhension fonctionne également sans ou avec peu de connaissances d'une langue étrangère, dans la mesure où ce qui est dit est soutenu par des mouvements.

Il s'agit d'une méthode qui ne vise pas essentiellement l'enseignement des compétences linguistiques. Elle offre plutôt l'opportunité de surmonter les inhibitions d'une manière ludique et d'apprendre une autre langue en utilisant tous les sens sans pression pour la maîtriser. Il s'agit d'une méthode pratique et axée sur les groupes cibles, caractérisée par la créativité, l'interactivité et une approche ludique et vivante de la pédagogie : apprendre avec tout le corps. Ainsi, elle se différencie clairement des cours de langue formels tant au niveau des objectifs que de leur réalisation.

Par le biais d'activités ludiques avec des éléments linguistiques, ce programme aide les individus à développer une sensibilité pour la langue inconnue, sa mélodie et ses sons, et il les encourage à essayer une autre langue. Il ne s'agit pas d'un enseignement traditionnel des langues étrangères, mais d'exercices de communication informels, où les participants s'approchent les uns des autres d'une manière détendue et naturelle. Ils peuvent, par exemple, essayer de communiquer avec leurs mains et leurs pieds ou répéter/mémoriser des mots, des tournures de phrases. Le plus important, c'est qu'ils s'amuse et apprennent à mieux se connaître. Ni les fautes de prononciation ni les fautes grammaticales ne sont corrigées. L'accent est mis sur l'élimination des inhibitions concernant la langue du partenaire, la stimulation de l'intérêt à communiquer dans une langue autre que la langue maternelle et l'éveil de la curiosité envers l'autre pays. L'animation du langage attire également l'attention sur les possibilités de communication non verbale dans le contexte des langues étrangères. Les expressions faciales, les gestes, le contact visuel, les symboles sont des formes de communication tout aussi valables qui peuvent être utilisées pour atteindre l'objectif de communication qui a été fixé. Une communication réussie développe naturellement la curiosité et l'envie de découvrir.

Dans ce contexte, trois phases complémentaires ont été développées :

- i. **Élimination des inhibitions** : la phase d'élimination des inhibitions se déroule parallèlement au processus de reconnaissance des stratégies de communication

¹⁴² « Une manière d'être particulier à chaque individu qui le conduit à avoir un type de réaction particulier, un type de comportement particulier. » (Le dictionnaire Larousse)

¹⁴³ Bailly (2009)

personnelles. Cette phase vise également à créer dans le groupe une atmosphère propice à la communication. D'une part, il s'agit de surmonter la conscience de soi et les peurs et de gagner en confiance; d'autre part, il s'agit de comprendre la communication comme un phénomène qui va au-delà du langage et de percevoir comme normal le comportement d'assistance linguistique, tel que décrit ci-dessus. Des activités ludiques et créatives sont utilisées, comme des activités brise-glace pour éliminer la timidité physique et psychique. Cela encourage la communication. Ce qui est crucial dans cette phase, c'est que les participants ne subissent aucune pression pour réussir, mais qu'ils puissent prendre confiance en eux-mêmes et dans les autres.

- ii. **L'acquisition linguistique:** les éléments linguistiques sont intégrés couramment dans les activités conjointes. Selon le contexte, il peut s'agir de jeux dynamiques de groupe ou de mises en scène spontanées. L'important est que les relations de communication et le contenu communiqué reflètent la situation actuelle du groupe et des participants. Cette phase consiste également à prendre des mesures préliminaires pour ancrer progressivement la langue étrangère dans l'esprit. Une relation personnelle avec la langue doit se développer par l'introduction d'éléments linguistiques bien équilibrés, la répétition de termes et de phrases, l'écriture du vocabulaire, l'utilisation d'affiches, de notes sur les objets, etc...
- iii. **La systématisation:** il s'agit de récapituler de manière ordonnée, de structurer le savoir acquis. Il est possible, par exemple, de faire déduire aux apprenants eux-mêmes certaines règles linguistiques en leur faisant observer des schémas de fonctionnement parmi les éléments appris. L'objectif est qu'ils soient capables de transférer les éléments langagiers acquis dans d'autres situations.¹⁴⁴

Cette approche de l'éducation non formelle ne nécessite pas de connaissances linguistiques dans une langue étrangère et est indépendante de l'âge des participants. L'animation linguistique ne doit jamais être exclusive, tous les participants doivent pouvoir participer à l'exercice. Il s'agit d'apprendre par le regard. Les participants sont autorisés à faire des erreurs. Personne ne doit être « expert », mais tout le monde peut faire l'expérience d'être compétent dans une ou plusieurs langues.

Ce que l'animation linguistique peut transmettre : une curiosité pour les nouvelles langues et les différentes cultures, des stratégies de communication, un vocabulaire quotidien ainsi qu'un vocabulaire thématique¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Bailly (2009)

¹⁴⁵ <https://www.dfjw.org/ressourcen/sprachanimation-als-interkulturelle-brucke.html>

https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/ijab-if-ig-sprachanimation-neuauf1-171208-web.pdf

<https://www.ijab.de/en/what-we-do/advancement/eninnovationsforum/innovationsforum-jugend-global/a/show/taking-language-animation-further-for-inclusion-you-always-need-a-fallback-plan/>

3. Jeux de rôles, rire et jeu : l'importance du divertissement dans l'apprentissage de la langue et son application (STORYTELLING CENTRE)

Winston Churchill a dit un jour : « Personnellement, je suis toujours prêt à apprendre, même si je n'aime pas toujours qu'on m'enseigne »¹⁴⁶. Et il avait raison, parce que ce n'est pas toujours amusant de se faire enseigner quelque chose. Pourtant cela devrait l'être !

Pour acquérir une (deuxième) langue, les apprenants ont besoin de nombreuses occasions de pratiquer et d'appliquer ce qu'ils ont appris en classe. Un cours de langue pose souvent des défis dans ce domaine en raison des méthodes d'enseignement démodées, des programmes d'études ennuyeux ou des possibilités limitées d'utiliser la langue en dehors du cours. La pratique d'une nouvelle langue peut aussi être intimidante, surtout pour les apprenants qui ont un filtre affectif élevé ou des facteurs émotionnels négatifs qui peuvent interférer avec l'apprentissage de la langue¹⁴⁷.

Au Storytelling Center, nous avons fait l'expérience du fait qu'il est très important de rendre l'apprentissage amusant afin de donner aux apprenants des occasions pertinentes d'appliquer leur apprentissage. Lorsque les formateurs utilisent diverses activités qui rendent l'apprentissage attractif, les apprenants sont plus disposés à participer et à prendre des risques. Le fait de s'amuser tout en apprenant les aide également à mieux retenir l'information parce que le processus est agréable et l'apprentissage est consolidé dans la mémoire à long terme¹⁴⁸, il implique un apprentissage multisensoriel.

D'après notre expérience, nous pouvons dire que faire parler les apprenants dans un cours de langue est souvent un défi, par exemple lorsqu'ils ne se sentent pas en sécurité. Pour cette raison, la création d'un environnement sécurisé est cruciale dans la construction d'un contexte éducatif efficace et bénéfique¹⁴⁹.

Beaucoup d'apprenants hésitent à parler en classe car ils ont peur de faire des erreurs, surtout devant leurs pairs. Il est donc important que les formateurs planifient des activités qui encouragent les apprenants à interagir et qui permettent de faire baisser la pression qu'ils ressentent souvent pour parler parfaitement. Pour ce faire, il est conseillé d'introduire soit des jeux agréables et divertissants, soit de travailler avec des chansons et des outils de théâtre¹⁵⁰.

Nous mentionnerons ici quelques exemples généraux. Dans la *Boîte à Outils*, nous proposons des exercices plus concrets.

¹⁴⁶ Churchill a fait cette remarque le 4 novembre 1952 lors d'un discours à la Chambre des Communes à Londres.

¹⁴⁷ <https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-making-learning-fun>

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ Voir également le chapitre sur les neurosciences de l'éducation

¹⁵⁰ Vous trouverez plus d'informations sur les articles spécifiques à l'apprentissage des langues par l'apprentissage de la musique et du théâtre.

Un outil qui peut être utilisé sont les « dés de storytelling »¹⁵¹. Ces dés présentent différentes images sur chaque face. Les apprenants lancent les dés et construisent une histoire en utilisant l'image qu'ils voient sur la face supérieure. Comme la plupart des images sont amusantes et que le devoir d'utiliser ces images ne mène pas nécessairement à une histoire logique, cette activité est souvent source de beaucoup de rires. Pendant ce temps, les apprenants acquièrent de nouveaux mots et apprennent à former une phrase (souvent à un niveau très basique). Ayant déjà utilisé les dés de storytelling dans les ateliers du Storytelling Center à plusieurs reprises, nous savons que ceux-ci sont très appréciés.

Le travail avec les chansons est également un succès dans les cours de langue. Les apprenants aiment écouter de la musique et essayer de comprendre le texte. Bien que la compréhension de l'ensemble du texte soit souvent un peu trop difficile, ils ont souvent une idée de ce qui est mis en avant, car le texte est soutenu par la musique. Ils ressentent l'émotion d'une chanson et aussi le rythme de la langue. De plus, chanter la chanson ensemble permet de construire une bonne ambiance et de créer aussi un lien entre les membres du groupe. S'amuser ensemble favorise l'esprit d'équipe, ce qui mène à une atmosphère dans laquelle oser faire des erreurs et prendre des risques devient la norme. De plus, le vocabulaire des apprenants va s'enrichir régulièrement, car les mots leur sont proposés dans une structure (voir 03 Axe Méthodologique 1 – 4. Le storytelling comme approche transversale – 1. Le chunking ou découpage).

Enfin, l'introduction du théâtre dans le cours peut être un outil très efficace et divertissant. Au lieu de demander aux apprenants de raconter ou de lire un texte, il est possible de leur demander de le jouer. De façon ludique, ils pratiquent la conversation et apprennent de nouveaux mots, toujours dans un contexte.

On peut aussi introduire le jeu de rôle pour leur permettre de s'exercer à certaines situations, comme un entretien d'embauche ou une visite chez le médecin. Cela les aidera à acquérir le vocabulaire adéquat pour des situations spécifiques. Si on ajoute des éléments d'humour, ils s'amuseront aussi beaucoup pendant ces jeux de rôle, ce qui leur permettra de relâcher et de limiter la pression ressentie dans des situations réelles.

Dans ce chapitre, nous avons vu comment le fait d'inclure le corps, les sens, les émotions, à la méthode d'enseignement est essentiel pour maintenir la curiosité et la motivation et comment cela permet de stocker l'information dans la mémoire à long terme. Ce sont des ressources qui sont internes à l'être humain. Maintenant, nous allons voir comment les ressources externes, les médias et l'art, peuvent être d'une grande aide pour améliorer l'enseignement.

¹⁵¹ Qui peuvent être trouvés en ligne (rorycubes). Également disponibles dans les magasins Flying Tiger. À utiliser l'application Story Dice.

07 AXE METHODOLOGIQUE 5 :

APPRENDRE AVEC LES MEDIAS ET L'ART

Différents types de médias et d'arts peuvent être utilisés pour enrichir la méthode d'enseignement. Internet est bien entendu l'un d'entre eux, mais également les images, la musique, le théâtre...

1. E-learning (ELAN INTERCULTUREL)

Le e-learning peut être conçu comme une version modernisée des cours par correspondance, en ce sens que l'enseignement n'est pas dispensé en personne, mais à distance, via un ordinateur, une tablette ou même un smartphone. La version « en ligne » est plus complète que son ancêtre « hors ligne ». La forme la plus courante d'éducation publique est un site web sur lequel les enseignants mettent des documents à la disposition des étudiants: il s'agit d'un serveur de ressources partagées.¹⁵² Mais le e-learning peut aussi être beaucoup plus interactif que cela : forums, sondages, tests, calendrier d'événements, etc. Le terme e-learning englobe donc toutes les pratiques d'apprentissage utilisant une interface numérique.

Ces dernières années et après la démocratisation d'Internet, l'apprentissage des langues par le biais de la formation en ligne est devenu de plus en plus important, tant pour les jeunes que pour les adultes. Diffusés via des modules d'exercices en ligne, des webcams avec un enseignant de l'autre côté de la caméra ou par téléphone, ces cours en ligne permettent aux entreprises de réduire les coûts de formation, les jours d'absence des employés et les frais de déplacement¹⁵³.

Si certaines écoles, associations ou entreprises ont besoin de serveurs spécifiques, un grand nombre de plates-formes internationales ont vu le jour ces dernières années¹⁵⁴ sous l'impulsion de nouveaux acteurs de plus en plus présents¹⁵⁵.

¹⁵² https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵³ <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

¹⁵⁴ Les principales plateformes sont Blackboard, Chamilo, LMS (Moodle), Claroline, Dokeos, Ilias, Sakai et Edx.

Plusieurs listes sont disponibles sur Internet avec les spécificités de chaque plate-forme. Voir

<https://www.bbc.com/news/av/technology-26670624/learning-a-new-language-with-help-from-your-peers> and https://www.reussirmavie.net/J-apprends-en-ligne-les-nouvelles-pepites-du-e-learning_a1570.html

¹⁵⁵ Ces acteurs, qui touchent le monde des entreprises, de l'éducation et d'autres secteurs divers, se rencontrent régulièrement lors de conférences internationales sur l'apprentissage en ligne. Un exemple est le colloque international sur l'apprentissage en ligne pour les adultes et les jeunes adultes. Deux ont eu lieu jusqu'à présent, en 2015 et 2018, tous deux organisés par l'équipe française Trigone, spécialisée dans la recherche sur l'éducation des adultes, du

L'un des cas les plus représentatifs est le LMS (Learning Management System) appelé Moodle en France. Le LMS est une plateforme d'apprentissage en ligne très riche et ouverte : un forum auquel tout le monde est automatiquement inscrit, avec toutes les ressources que l'enseignant met à disposition (planification des cours, lecture et bibliographie, ainsi que les objectifs des cours)¹⁵⁶. Les interactions entre utilisateurs sont fortement encouragées : chaque apprenant a son propre profil, qui peut être personnalisé avec un avatar. Le LMS ajoute également de nombreux outils d'interaction pédagogique et communicative pour créer un environnement d'apprentissage en ligne : cette application permet de créer, via le réseau, des interactions entre formateurs, apprenants et ressources pédagogiques. Grâce à son architecture modulaire, le LMS s'appuie sur les plug-ins développés par sa communauté pour étendre ses fonctionnalités et ainsi répondre à des besoins spécifiques. Bien qu'il soit destiné à des fins éducatives, le LMS est donc avant tout un lieu d'échange. Aujourd'hui, presque toutes les universités disposent d'une plate-forme LMS, accessible uniquement à leurs étudiants¹⁵⁷.

Il existe également des plates-formes participatives moins fréquentées avec des utilisateurs particulièrement actifs, dont certaines sont consacrées à l'apprentissage des langues, comme NaTakallam¹⁵⁸. Fondée en juillet 2015 par trois étudiants de l'Université de Columbia aux Etats-Unis, cette plateforme met en relation les utilisateurs intéressés par la pratique de l'arabe dialectal avec des réfugiés en tant que professeurs. En quelques clics, l'utilisateur est connecté à l'un des tuteurs basés au Liban, en Egypte, en Turquie, en Allemagne ou en France, recruté avec l'aide de l'ONG libanaise Sawa¹⁵⁹. Les utilisateurs peuvent pratiquer et améliorer leur arabe dans un contexte non formel tout en rencontrant de nouvelles personnes. Cependant, ces petites plates-formes restent limitées par le nombre d'utilisateurs qui sont souvent trop petits pour générer des profits ou au moins être auto-suffisantes.

Le e-learning présente un certain nombre d'avantages par rapport à l'apprentissage en face à face. Il laisse une grande autonomie à l'apprenant qui peut se connecter quand il le souhaite depuis un ordinateur configuré. Après une phase de test pour déterminer les compétences de l'apprenant, les modules proposés collent au plus près des lacunes identifiées par le programme informatique. Le logiciel d'apprentissage en ligne est également configuré pour rendre compte

laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille). Des informations sur ces conférences sont disponibles sur le site <https://e-formation2018.sciencesconf.org/>. Une initiative associative européenne (France, Wallonie, Flandre) a mis en place un projet appelé Dig-e-Lab pour "créer une dynamique d'excellence autour d'initiatives de formation en ligne, à l'aide de supports vidéo, dans un contexte transfrontalier" dans le but de mettre en place une plateforme spécifique. Voir <https://dig-e-lab.eu/fr/accueil/> pour plus d'informations.

¹⁵⁶ Le fonctionnement et la structure de la plateforme sont expliqués sur

https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵⁷ https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵⁸ <https://natakallam.com/>

¹⁵⁹ De plus amples informations sont disponibles dans Hullot-Guiot (2018)

avec précision des progrès¹⁶⁰. L'aspect personnalisable de l'apprentissage en ligne peut sembler contre-intuitif étant donné le format impersonnel des ressources Internet, mais il n'en est pas moins essentiel. Selon *Proactive Academy* (plateforme LMS), « pour être vraiment efficace, en particulier chez les jeunes, les outils d'e-learning doivent répondre à un besoin éducatif. (...) Nous pensons que cette méthode d'apprentissage doit être ancrée dans la réalité du monde du travail : les moyens mis à disposition doivent correspondre aux besoins à court terme des entreprises, mais aussi s'adapter à chaque étudiant pour limiter les risques de décrochage ».¹⁶¹

En plus d'économiser du temps et de l'argent en évitant les transports, l'apprentissage en ligne n'apporte pas seulement une contribution logistique aux apprenants. Ceux-ci obtiennent des résultats similaires ou supérieurs à ceux des étudiants qui ont appris de manière traditionnelle. C'est sans doute parce qu'on dit qu'ils étudient davantage¹⁶². Aujourd'hui, la plupart des meilleures universités du monde proposent également un enseignement à distance. C'est dans le domaine de l'apprentissage des adultes en entreprise que les statistiques sont les plus impressionnantes. Par conséquent, l'apprentissage en ligne réduirait le temps alloué à la formation jusqu'à 60 % et augmenterait la productivité de 50 %, mais plus important encore, il améliorerait la capacité de rétention de l'information jusqu'à 60 %.

Cela signifie que l'apprentissage en ligne non seulement réduit les coûts, mais qu'il est également plus efficace en termes de transmission des connaissances pendant le processus d'apprentissage¹⁶³. L'apprentissage en ligne est pertinent pour les nouvelles générations, car les jeunes sont plongés dans les nouvelles technologies. La plupart sont familiarisés avec ces outils, ils sont donc accessibles et attrayants¹⁶⁴.

Mais l'utilisation nécessaire d'un ordinateur est à double tranchant : les personnes qui ne possèdent pas d'ordinateur ou de smartphone ne peuvent pas y avoir accès. De plus, le e-learning ne convient pas à tout le monde. Si la cyberformation présente de nombreux avantages pour les jeunes et les entreprises, elle semble souvent déconnectée de la réalité. Malgré son aspect ludique, l'absence de contact humain et le manque de motivation conduisent à de nombreux

¹⁶⁰ <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

¹⁶¹ <https://www.proactiveacademy.fr/blog/formation/formation-en-ligne-e-learning/>

¹⁶² <https://www.easy-lms.com/fr/aide/base-de-connaissances-lms/apprentissage-en-ligne-aussi-bon-que-presentiel/item12527>

¹⁶³ <http://ellicom.com/blogue/formation-en-ligne/adoption-du-e-learning-5-statistiques-parlantes/>

¹⁶⁴ Robert Limb, coordinateur de l'enseignement de l'anglais à l'ISTEC, une école de commerce et de marketing : "L'apprentissage en ligne est une bonne méthode pour les débutants absolus parce qu'il vous permet de réviser toutes les bases grammaticales. De même, il me semble qu'il est adapté aux anglophones autodidactes pour qu'ils puissent comprendre leurs erreurs et les corriger". Voir aussi <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

abandons: l'absence de contact direct avec un formateur joue un rôle majeur dans ces échecs, notamment dans l'apprentissage des langues.

Bien que le e-learning soit une bonne alternative à l'enseignement traditionnel, une approche hybride des différentes méthodes permet d'obtenir de meilleurs résultats. En l'absence d'immersion dans un environnement étranger, la solution la plus courante pour apprendre une langue aujourd'hui est l'apprentissage mixte ou *blended learning*. Venant du mot « blend » (« mélanger » en anglais), cette formule mélange des sessions de formation en face à face et des cours en ligne.

Il est donc indéniable que le e-learning est un vaste concept aujourd'hui intégré dans les formes traditionnelles d'enseignement, via Internet, permettant d'obtenir de meilleurs résultats mais nécessitant un suivi humain pour éviter l'abandon des participants. Il n'est pas destiné à remplacer le système d'apprentissage traditionnel, mais à le compléter en prenant le nom de *blended learning*.

2. Le pouvoir des images en tant que média d'apprentissage (TALENTENSCHOOL)

Les gens apprennent de différentes façons, mais il est bien connu que les repères visuels nous aident à mieux récupérer et retenir les informations, comme les nouveaux mots. C'est logique si l'on considère que notre cerveau est principalement un processeur d'images. Lorsque vous utilisez des images pour apprendre une nouvelle langue, vous utilisez automatiquement la façon la plus évidente d'apprendre : le pouvoir d'apprendre par l'image. Les mots sont abstraits et donc plus difficiles à traiter pour le cerveau que les images, qui sont concrètes et plus faciles à retenir. Il y a une raison pour laquelle nous enseignons aux tout-petits qui sont en plein développement de leur langage à identifier les bonnes images pendant qu'un mot est dit et vice versa.

Ceci s'applique à tous les différents types de photos/images : photos, illustrations, symboles, cela fonctionne de la même manière. Un bon logo pour une entreprise fonctionne aussi par le biais de ce principe : vous reconnaissez la marque, et donc l'entreprise, avant de lire le nom. La plus grande partie de ce que vous apprenez est traditionnellement transmise par deux sens : la vue et l'ouïe. Les mots entrent par les oreilles et les yeux enregistrent les images. Les mots et les images viennent séparément mais dans le cerveau, ils sont reliés les uns aux autres. Ils sont également liés à une connaissance préalable.

Cela signifie que dans le cas de l'apprentissage d'une deuxième langue, les images peuvent être utilisées de différentes manières. Dans l'enseignement du vocabulaire (voir 02 Qu'apprenons-nous ? - Apprendre le vocabulaire et l'expression orale), il existe une différence entre la connaissance quantitative et qualitative des mots. Tout d'abord, l'engagement en faveur de la connaissance quantitative des mots signifie l'étiquetage des mots. Vous voyez l'image d'une pomme et y associez le mot « pomme ». Deuxièmement, la connaissance qualitative des mots : de quel concept le mot fait-il partie ? Une pomme est un fruit, d'autres fruits par exemple sont la banane, la poire, le raisin. Pour tous les nouveaux mots qui sont abordés, il y a des images disponibles (illustrations ou photographies). Vous pouvez donner une leçon en utilisant différentes cartes. Il est important d'utiliser des cartes séparées pour le texte et les images. Vous pouvez utiliser ces cartes lors de la présentation des mots, de l'étiquetage. Un autre exercice possible est d'utiliser ces cartes pour classer le mot : par exemple, la catégorie est « fruit », et la pomme appartient à cette catégorie. Les apprenants apprennent non seulement le mot « pomme », mais aussi le mot pour cette catégorie spécifique, « les fruits ».

L'explication orale avec support direct de l'image fonctionne mieux. Il s'agit d'une stratégie d'apprentissage importante pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, y compris pour les adultes ayant un faible niveau d'éducation. Vous pouvez aussi utiliser les images comme matériel de jeu,

par exemple, en jouant au mémoire et en demandant aux apprenants de dire le mot sur la carte à voix haute. Il est possible d'entamer une conversation sur la base des mots du mémoire. Vous pouvez aussi faire une séquence avec les images et laisser les participants en faire une phrase correcte.

La combinaison d'images et de textes offre de nombreuses possibilités pour des cours de langue créatifs.

.

3. Apprentissage par la musique en tant que médium de facilitation (ELAN INTERCULTUREL)

Selon A. Tomatis, "le don des langues est avant tout une question d'oreille ; éduquons-la, ouvrons-la et nous découvrirons que nous sommes nés pour parler toutes les langues"¹⁶⁵. Quand on joue de la musique, le cerveau change et s'adapte. La pratique de la musique exige et construit de nouvelles façons d'apprendre. Celles-ci peuvent être utiles pour apprendre de nouvelles connaissances et de nouvelles langues : une recherche chinoise¹⁶⁶ sur la mémoire verbale des enfants révèle que les enfants qui apprennent la musique mémorisent mieux et plus longtemps les nouveaux mots. Cette étude, publiée en 2003 par un groupe de chercheurs de l'Université de Hong Kong, a été menée sur 90 enfants âgés de 6 à 15 ans, dont la moitié étaient en formation pour rejoindre l'orchestre scolaire. Pour la seconde moitié, les résultats des tests sur la mémoire verbale sont encore meilleurs. Ceci est dû à la capacité de l'entraînement musical à améliorer l'organisation de la région du lobe temporal gauche du cerveau, le siège de la mémoire verbale. Ainsi, on voit que l'exercice de la musique stimule les fonctions de l'hémisphère gauche où l'on retrouve la plupart des domaines mobilisés par l'écoute et la pratique musicale.

Corna Fulla¹⁶⁷ associe les phénomènes sonores des langues et de la musique à travers leurs représentations, l'une orthographique, l'autre sur une partition. En effet, l'œuvre musicale est composée de moments forts, de moments faibles, qui alternent dans le tempo. En ce qui concerne la langue, chacune a son propre système phonologique marqué par son rythme, ses intonations et ses accents. Ainsi, ces thèmes peuvent être associés à la fois à la musique et au langage. De plus, nous constatons que les types de relations que la musique et la langue entretiennent avec leur théorie et leur pratique sont liés. En effet, en ce qui concerne la musique, le solfège, l'harmonie et la théorie musicale n'ont aucun sens s'ils ne sont pas utilisés pour jouer d'un instrument. Il en va de même pour la grammaire des langues. Il ne s'agit pas d'apprendre la grammaire pour faire des descriptions théoriques et formelles mais d'avoir des clés pour s'exprimer. Il s'agit donc de mélanger théorie et pratique, que ce soit en musique ou en langue. Concrètement, l'apprentissage des langues et de la musique permet d'élargir le spectre auditif. L'oreille est comme un élastique : plus vous travaillez dessus, plus l'élastique s'étend. La musique favorise la perception des sons, et permet donc de mieux comprendre un son étranger¹⁶⁸.

Pour s'exprimer oralement, l'enfant doit maîtriser tous les muscles du système moteur du langage et veiller à leur coordination. C'est à travers des activités musicales que l'enfant pourra développer et perfectionner ce système. Le chant aide à développer l'oreille musicale. Pour les enfants, l'apprentissage se fait par cœur. La mémorisation est facilitée par la mélodie. La découverte des possibilités acoustiques de la voix fait partie de l'éducation musicale. Ces exercices de chant travailleront la diction, l'articulation et l'intonation de la langue. On constate que tous les

¹⁶⁵ Tomatis (1991)

¹⁶⁶ Bencivelli (2009)

¹⁶⁷ Corna Fulla (2008)

¹⁶⁸ Sawyer (2016)

manuels étudiés donnent une place à la musique et surtout au chant. Dans tous les manuels scolaires, la plupart des chansons se concentrent sur le vocabulaire qui a déjà été étudié ou qui sera étudié dans le module d'apprentissage¹⁶⁹.

L'apprentissage par la musique et le chant est de plus en plus présent dans les manuels scolaires. C. Graham, célèbre spécialiste américaine en didactique, est connue dans le monde entier pour ses collections intitulées « Chants de jazz pour enfants ». Elle a développé la technique du chant jazz au cours de ses vingt-cinq années d'enseignement de l'anglais comme langue étrangère (ESL) à l'American Institute of Language de l'Université de New York ainsi que dans de nombreuses autres universités aux Etats-Unis et dans le monde¹⁷⁰.

Des outils en ligne pour apprendre une langue en musique sont également disponibles depuis le développement du e-learning¹⁷¹ ces dernières années. Il est possible de s'entraîner avec des sites de traduction vocale¹⁷².

Une séance typique peut commencer par quelques exercices d'étirement, de relaxation, de contrôle de l'ancrage au sol (poitrine droite, sans raideur), ceci en silence et avec une attention dirigée vers le formateur, avec quelques exercices de respiration si on les contrôle. Elle se poursuit par un simple échauffement vocal¹⁷³. Par exemple, l'école bilingue Lennen à Paris accueille un professeur de musique pendant une heure par semaine de l'école primaire au lycée. Au cours de la séance hebdomadaire, l'intervenante propose aux élèves d'utiliser des instruments de musique pour développer le rythme et créer leur propre musique. En général, dans les écoles à caractère multilingue, la musique est mise en valeur.

La musique n'a pas seulement des avantages neuro-éducatifs. En effet, certaines études¹⁷⁴ montrent que la musique stimule les émotions et il est prouvé que les émotions ont un fort impact sur le processus d'apprentissage.

De plus, au cours d'une conversation, les personnes qui parlent leur langue maternelle ont tendance à avoir un flux très rapide et peuvent parfois être difficiles à suivre. Inversement, les mots mis en musique sont souvent récités à un rythme plus lent et plus répétitif, ce qui facilite l'écoute et aide à familiariser les apprenants avec la prononciation, surtout que la chanson peut être entendue plusieurs fois. Ces phrases et expressions ne sont pas isolées mais imbriquées dans un contexte¹⁷⁵. Mémoriser une chanson est beaucoup plus une question de plaisir que d'effort, contrairement à certains textes scolaires. L'importance de la répétition dans l'apprentissage des langues ne doit pas être négligée. Dans un article publié sur le site Web du *Guardian*¹⁷⁶, le

¹⁶⁹ Jedrzejak (2012)

¹⁷⁰ Graham

¹⁷¹ Voir aussi le chapitre sur l'e-learning.

¹⁷² Un grand nombre des sites d'apprentissage en ligne de musique sont référencés sur <https://www.mosalingua.com/blog/2011/12/17/les-meilleurs-sites-pour-apprendre-une-langue-avec-la-musique/>

¹⁷³ Pamula (2008)

¹⁷⁴ Tyng (2017)

¹⁷⁵ <http://fr.assimil.com/blog/apprendre-une-langue-etrangere-en-musique/>

¹⁷⁶ Swaby (2015)

journaliste Jonross Swaby dit, par exemple, qu'il a appris à rouler le R en écoutant et en fredonnant chaque jour la même chanson en espagnol, simplement à cause de l'effet de répétition.

Une étude menée par Karen Ludke de l'Université d'Edimbourg, dont les résultats ont été publiés dans la revue scientifique *Memory and Cognition*¹⁷⁷, a mis en évidence la valeur de la musique dans l'apprentissage des langues chez les adultes. Dans cette étude, trois groupes de 20 adultes ont été formés. Chacun d'entre eux devait apprendre du vocabulaire hongrois en utilisant différentes méthodes, à savoir la répétition classique, rythmique ou vocale. A la fin des quinze minutes d'apprentissage, les membres du groupe qui avaient appris par le chant ont obtenu les meilleurs résultats lorsqu'on leur a demandé de restituer leurs connaissances nouvellement acquises. Ces résultats ont été observés indépendamment de facteurs tels que l'âge ou les aptitudes musicales.

Même si, pour citer Paul Carvel, « la musique mérite d'être la deuxième langue obligatoire de toutes les écoles du monde »¹⁷⁸, apprendre une langue étrangère par la musique est une méthode qui a ses limites. Le travail sur l'oreille prend des années et n'est vraiment efficace que s'il commence dès l'enfance.

¹⁷⁷ Karen (2014)

¹⁷⁸ Carvel (2000)

4. Apprentissage par le théâtre : un autre médium moteur de motivation (ELAN INTERCULTUREL)

Le terme « langue vivante » sonne souvent faux du fait que l'apprentissage formel des langues est difficilement qualifiable de vivant¹⁷⁹. L'acquisition des mots, d'une conjugaison, n'est pas nécessairement contextualisée¹⁸⁰ et les élèves souffrent davantage de l'apprentissage que du fait d'essayer de parler la langue. Le théâtre est un excellent moyen d'apprendre une langue de manière non formelle. En effet, jouer une pièce de théâtre dans une langue étrangère permet d'incarner un personnage dans une situation particulière. Dans le cas où la pièce est déjà écrite, il est nécessaire de prendre le temps d'apprendre son texte tout en comprenant le sens de ce qui est dit. Cela inclut la connaissance de la signification des mots. Sans s'en rendre compte, on enrichit son vocabulaire, ce qui facilite l'expression par la suite¹⁸¹. Mais il est également possible d'apprendre de nouveaux mots dans un cours de théâtre d'improvisation¹⁸². L'idée d'utiliser le théâtre dans l'apprentissage des langues est un concept ancien : Hélène Catsiapis¹⁸³ explique le processus qu'elle a mis en place en soulignant qu'un formateur doit faire travailler les apprenants dans une « situation ouverte », comme un sketch qui conduit à une conversation plus libre en ramenant et en révisant des sujets déjà étudiés. Cet art nécessite une expression orale dans un contexte sûr et stimulant par le jeu, facilitant ainsi la prise de parole dans une langue étrangère.

De ces réflexions est née une approche britannique de l'enseignement, fondée sur le théâtre et connue sous le nom de *drama*. Basée sur des techniques théâtrales et utilisée principalement dans l'enseignement des langues étrangères, cette méthodologie d'apprentissage prend deux formes selon l'objectif recherché. Lorsque les activités visent à acquérir ou à déterminer des faits linguistiques, grammaticaux ou phonologiques, un certain niveau d'exigence peut être imposé aux productions ; l'objectif est toujours que les exigences soient précises. Dans ce cas, les erreurs sont corrigées par les apprenants eux-mêmes ou, lorsqu'ils n'ont pas la capacité de le faire, par le formateur.

Par contre, lorsqu'il s'agit d'expression libre, surtout dans les improvisations, le but est beaucoup plus d'atteindre la fluidité que de corriger la langue. Il est préférable de laisser l'apprenant libre de jouer avec la langue, de se l'approprier par la pratique, même si cela implique de commettre des erreurs¹⁸⁴. Nous nous trouvons tous parfois confrontés à des classes silencieuses parce que les apprenants préfèrent ne pas répondre plutôt que de prendre le risque de faire des erreurs. Pour éviter ces blocages, il est souhaitable de ne pas faire attention aux erreurs et de ne pas les faire remarquer lors des activités théâtrales, à moins qu'elles n'empêchent la communication. La règle d'or est de ne pas intervenir pendant le jeu - à moins que le message

¹⁷⁹ <https://www.mosalingua.com/blog/2015/07/30/apprentissage-des-langues-par-le-theatre/>

¹⁸⁰ Voir aussi le chapitre *Vocabulaire et Expression*.

¹⁸¹ Voir aussi le chapitre *Lecture et Écriture*.

¹⁸² <http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer/>

¹⁸³ Catsiapis (1980)

¹⁸⁴ Casoni (2013)

ne soit incompréhensible - car les interventions de l'enseignant pourraient empêcher les participants d'être pleinement engagés dans l'activité.¹⁸⁵

La méthodologie du *drama* a maintenant évolué vers plusieurs nouvelles méthodes telles que la méthode dite du *Glottodrama*¹⁸⁶, en introduisant l'idée que la session devrait être co-animée par un formateur en langues étrangères et un acteur. Les apprenants font des activités d'échauffement pour se préparer à la suite des travaux. Puis, à partir d'un texte déclencheur qu'ils explorent, ils improvisent autour de la situation proposée. Ils sont filmés dans leurs improvisations, ce qui permet ensuite d'utiliser les vidéos comme support de correction linguistique. Même s'il s'agit d'un outil linguistique, les vidéos sont également utilisées, dans un deuxième temps, pour un meilleur accompagnement des apprenants dans leur travail théâtral par les formateurs¹⁸⁷. Le rôle de l'enseignant-animateur est essentiel car il est au cœur du processus : en écoutant et en aidant les apprenants, il joue le rôle d'un guide plutôt que celui d'un enseignant traditionnel. Il est le garant de l'autonomie des participants dans l'appropriation de la nouvelle langue¹⁸⁸.

De nombreuses personnes sont impliquées dans l'évolution et la diffusion de ces méthodes d'apprentissage. Par exemple, le fait que les *Ateliers bilingues d'expression théâtrale*¹⁸⁹ à Paris sont construits sur la méthodologie du *drama* et le fait qu'ils travaillent autour d'un projet collectif sous la forme d'un spectacle de fin d'année a permis d'améliorer sensiblement les résultats scolaires et la maîtrise de la langue en contexte de prise de parole¹⁹⁰. Ce genre d'initiatives se répand dans les universités du monde entier, toujours avec d'excellents résultats. L'Université de Hô-Chi-Minh Ville, par exemple, a expérimenté ce processus dans certaines classes en 2009, puis l'a étendu à toute l'école en 2012¹⁹¹. Les étudiants ont joué des pièces en anglais dans des théâtres classiques, dont le théâtre municipal. Aujourd'hui, ils répètent cette expérience chaque année. Ces pièces ont été jouées avec la participation de plus de 300 étudiants, parmi lesquels de nombreux étudiants d'autres établissements de la ville. Cela montre l'enthousiasme général pour la pratique.

Une association française, *Langues en Scène*, agréée par le Ministère de l'Éducation Nationale, accompagne les enseignants dans l'apprentissage des langues vivantes et la découverte du jeu théâtral avec un acteur originaire du pays de la langue enseignée ou parfaitement bilingue¹⁹². L'initiative répond aux objectifs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en appliquant une méthodologie flexible et adaptée : c'est un développement conjoint d'un projet pédagogique basé sur une création théâtrale, une histoire ou un thème déjà choisi par

¹⁸⁵ *Ibid.* Plus d'informations sur la constitution d'un groupe cohérent dans le chapitre sur l'*Apprentissage collaboratif*.

¹⁸⁶ Travaux de recherche européens financés par le *Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie* de l'Union Européenne et coordonnés par le Laboratoire de recherche sur la langue italienne, Edizioni Novacultur.

¹⁸⁷ Martin (2016)

¹⁸⁸ Diez Del Corral (2015)

¹⁸⁹ Installés à l'Université Paris-Est Créteil depuis 2013, ils bénéficient du soutien d'IDEA - Initiative d'excellence ANR et font partie de la formation DELCIFE (FLE). Des options transversales sont proposées à l'ensemble des étudiants, dont certains sont en formation en IUT.

¹⁹⁰ Vazquez De Castro (2017)

¹⁹¹ Châu (2016)

¹⁹² <http://www.langues-en-scene.com/>

l'enseignant comme les droits de l'enfant, la citoyenneté, l'environnement, les différences culturelles, etc.¹⁹³

Le principal facteur de réussite des apprenants n'est pas de se concentrer sur la capacité d'apprentissage, mais surtout sur la *motivation*. La confiance en soi ne peut être acquise qu'en sortant de sa zone de confort¹⁹⁴. S'inscrire à un cours de théâtre de langue inconnue ne suffit pas pour surmonter le stress, trouver les mots plus facilement et s'exprimer correctement. Il est important pendant chaque cours de participer à des improvisations et des sketches pour être de plus en plus à l'aise et oublier ses appréhensions¹⁹⁵.

Les médias et l'art sont des outils puissants pour susciter des motivations différentes et utiliser les centres d'intérêt et passions des apprenants. Cela leur permet également de voir d'autres perspectives qu'ils ont dans le pays d'accueil que les simples perspectives administratives et professionnelles. Après avoir étudié la façon dont certains outils externes et précis peuvent enrichir la méthode d'enseignement, nous allons voir comment la mise en place d'un contexte et d'une situation peuvent être d'une grande efficacité pour diversifier le processus d'apprentissage. Où peuvent-ils apprendre en dehors de la salle de classe ?

¹⁹³ <http://www.primlangues.education.fr/actualite/langues-en-scene-ateliers-de-theatre-en-langues-etrangees>

¹⁹⁴ Voir aussi la section sur l'application du storytelling dans l'apprentissage des langues dans le chapitre *Storytelling comme approche transversale*.

¹⁹⁵ <http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer/>

08 AXE METHODOLOGIQUE 6:

APPRENTISSAGE CONTEXTUEL

1. Apprendre sur le lieu de travail (ARBEIT UND LEBEN)

Le changement social d'une société agraire à une société industrielle, la mondialisation, le changement démographique et le postulat selon lequel l'apprentissage se fait tout au long de la vie ont augmenté la demande de main-d'œuvre spécifique. Cette demande doit être satisfaite au moyen d'un apprentissage lié à l'emploi et ciblé sur les besoins spécifiques. L'objectif est d'adapter les connaissances aux exigences spécifiques. Le phénomène sociétal de l'explosion des connaissances ne permet pas de tout transformer en savoir chez une personne, c'est pourquoi il est important de transmettre des connaissances spécifiques dans le contexte du travail. Selon différentes théories de l'apprentissage, le contexte favorise l'augmentation des connaissances des apprenants, car ils peuvent combiner les nouvelles connaissances avec les connaissances déjà existantes et peuvent mettre ces connaissances en pratique sur le terrain, dans ce cas pendant leur journée de travail.

Arbeit Und Leben NRW coordonne différents projets dans le domaine des compétences de base sur le lieu de travail. Cette association s'occupe de tous les aspects organisationnels de la formation de base pour les employés peu alphabétisés. Cela comprend la planification du contenu des cours, l'organisation en termes de temps et de lieu et la coordination, au sein de chaque entreprise, entre les participants potentiels et les décideurs. Les principaux contacts de Arbeit Und Leben dans les entreprises sont les membres des comités d'entreprise. Le contenu des cours de l'association est présenté au personnel, ceci peut mettre en lumière une demande et un intérêt pour les cours de compétences de base.

L'exigence principale de la planification des contenus est de concentrer les cours sur les besoins réels de lecture et d'écriture du travail quotidien des participants. Ce n'est qu'occasionnellement que les cours sont équipés de livres et de journaux d'apprentissage supplémentaires.

Jusqu'à présent, l'expérience avec l'utilisation de documents issus du travail pour les cours a été très satisfaisante. Selon le domaine d'activité, il peut s'agir de dossiers de soins anonymes, de documents relatifs aux accidents, de courriels et de lettres ou de toute autre forme de correspondance sur le lieu de travail.

Cet élément central des cours de Arbeit Und Leben exige que le formateur du cours ait une bonne connaissance des tâches de travail des participants, tout en étant capable d'enseigner des compétences en alphabétisation en utilisant la meilleure méthode pour les participants. En Rhénanie du Nord - Westphalie, il existe des possibilités de formation pour les formateurs dans le domaine des compétences de base sur la manière d'utiliser le matériel du lieu de travail dans un cours de compétences de base. Ils y abordent aussi des méthodes et des stratégies spécifiques pour l'apprentissage des adultes.

La méthode d'utilisation de matériel à partir des tâches quotidiennes des participants permet un échange de rôles où certains participants pourront expliquer des détails et exigences aux autres participants et au formateur. La possibilité de déconstruire la dichotomie formateur-apprenant et de permettre à chacun dans le cours d'alterner entre les deux rôles est un facteur de motivation très significatif.

Un autre aspect bénéfique est que l'aspect nouvellement discuté et éventuellement nouvellement appris peut être testé immédiatement pendant les tâches quotidiennes. Ainsi, les participants voient les effets positifs de leurs cours sur leur expérience quotidienne. Pendant qu'ils utilisent ces nouvelles connaissances, des questions supplémentaires peuvent surgir, qui peuvent être discutées dans la session de cours suivante. Bien qu'il y ait une certaine planification du contenu avant le début du cours, il y a suffisamment de flexibilité pour ajouter de nouveaux sujets. Pendant les cours, les apprenants sont toujours invités à proposer de nouveaux sujets.

Dans chaque cours de compétences de base de Arbeit Und Leben, l'importance et les avantages du multilinguisme sont mis en évidence. Si la plupart des apprenants n'auront que la motivation d'améliorer leurs compétences linguistiques dans la langue du pays où ils se trouvent, les avantages du multilinguisme doivent être rendus visibles. La langue a le pouvoir d'exclure ou d'inclure, de connecter ou de déconnecter les gens. La capacité de parler différentes langues est parfois appréciée et parfois négligée. Le statut des différentes langues dans la société est visible et il existe une responsabilité d'ajouter une réflexion critique sur cet aspect. Cela peut être un premier pas vers les compétences de réflexion critique qui sont un aspect important de tout cours de compétences de base.

2. On the go (TALENTENSCHOOL)

« Dis-moi, je vais oublier.

Montre-moi, je vais m'en rappeler.

Laisse-moi en faire l'expérience, je vais me l'approprier... »

Confucius

« Learning on the go » est un terme anglais général qui traduit le fait que l'apprenant apprend tout en continuant à mener sa vie quotidienne normale.¹⁹⁶

Les leçons de type « language on the go » sont basées sur un apprentissage ludique et contextuel. Cette méthodologie repose sur le principe que les gens acquièrent des connaissances plus efficaces lorsque l'apprentissage est lié à une situation ou à une expérience particulière. On sait depuis longtemps que la motivation, le plaisir et le lien avec le « monde réel » influencent énormément l'apprentissage. Il est souvent difficile de créer une leçon significative en se concentrant sur ces aspects distincts. Les gens apprennent leur langue précisément parce qu'ils en ont besoin pour atteindre leurs objectifs et communiquer avec les autres. On apprend la langue en l'utilisant et en s'amusant avec. La connaissance d'éléments distincts et déconnectés n'est pas propice à la réussite de l'apprentissage d'une langue.

Comme nous l'avons vu au chapitre « Apprendre le vocabulaire », les mots doivent être répétés plusieurs fois dans différents contextes. On suppose qu'un mot doit être répété en moyenne sept fois avant d'être ancré dans la mémoire d'une personne. Dans ce contexte, la répétition signifie qu'un apprenant doit être capable de mettre en pratique les mots¹⁹⁷.

« Language on the go » sont des cours de langue créatif où les apprenants peuvent utiliser des cartes de jeu pour pratiquer de façon ludique le langage et les nouveaux mots. Par exemple, ils vont au supermarché. En apprenant de nouveaux mots sur place, nous offrons aux apprenants une expérience qu'ils peuvent associer à ces mots. Ils se souviendront mieux des mots en les utilisant dans un contexte.¹⁹⁸

Après une leçon « sur le terrain », nous en assurons le suivi par un récapitulatif. Cette leçon s'articule autour de la répétition et du maniement des connaissances et des mots acquis. Dans ce cadre, nous parlerons également des définitions des mots et des réponses correctes aux autres questions et activités de la leçon précédente. Ensuite, les apprenants reprennent les nouveaux

¹⁹⁶ <https://trainingindustry.com/articles/content-development/learning-on-the-go/>

¹⁹⁷ Vermeer, A. (2005)

¹⁹⁸ Borgers, M.J. (2014)

mots et leurs significations par différents moyens tels qu'un jeu de langage comme *le bourreau, la mémoire de mots, le jargon* ou un jeu de *quatuor*, qui incorpore de nouveaux mots.

Ce type d'apprentissage contextuel offre de nombreuses occasions d'apprendre un nouveau vocabulaire dans un environnement stimulant. La langue est fascinante dans son contexte quotidien. La langue est partout et présente dans toutes les situations sociales. Les leçons « on the go » donnent aux apprenants la chance de pratiquer leurs compétences linguistiques orales et leur vocabulaire. Lorsqu'ils s'exercent à parler en public, cela contribue de façon positive à leur confiance en eux.

3. Apprendre au musée (ELAN INTERCULTUREL)

Le musée répond à l'une des dix caractéristiques de l'apprentissage selon Dierking¹⁹⁹ (1991): la pertinence, différente pour chaque individu. La question est alors de savoir comment rendre l'information pertinente pour plus de vingt apprenants d'une même classe ou pour les centaines de visiteurs d'une même exposition dans un musée ? Comment créer des situations et des contextes propices à une participation active ? Contrairement à la plupart des matériels pédagogiques utilisés à l'école, la finalité du musée est réelle, il possède une aura d'authenticité émouvante et attrayante qui impressionne. Au début, nous ne percevons pas grand-chose des « histoires » du musée. Le travail sur les objets est plus efficace s'il est intégré dans une séquence en trois parties (travail préparatoire, visite du musée, exploitation). Le but du travail préparatoire en classe est de construire une structure pour observer l'objet sans le décrire complètement à l'avance, ce qui susciterait la curiosité et l'étonnement.

Pour Benjamin Lee Whorf²⁰⁰, chaque culture habite un univers linguistique unique qui correspond aussi à un univers distinct de sensations et de pensées ; ce à quoi Roy F. Baumeister²⁰¹ s'oppose fortement, il parle plutôt d'un univers de concepts de base mais avec des mots différents et des règles grammaticales différentes. Ces deux théories peuvent être remises en question par une visite au musée car l'art déclenche des émotions et très souvent une expression orale émotionnelle qui fera appel à des concepts différents liés aux sensations et aux symboles.

Un projet d'apprentissage des langues dans le musée, développé par Elan Interculturel, le projet LALI²⁰² (Langue et Alphabétisation par l'Art), a montré que les approches d'apprentissage des langues et les activités de médiation interculturelle et artistique renforcent l'acquisition des langues étrangères, l'alphabétisation et l'amélioration des compétences non formelles. En outre, les activités de médiation interculturelle et artistique offrent des ressources pour générer un apprentissage fondé sur les problèmes à résoudre : la formation est transférée dans un environnement réel, à savoir dans un musée qui crée des conditions stimulantes pour l'apprentissage par les pairs ou peer-learning. L'acquisition des langues est ici considérée comme se faisant par l'exposition à la langue dans des contextes habituels/authentiques, définis dans le CECR comme « la connaissance et la capacité non enseignées d'utiliser une langue non maternelle résultant soit d'une exposition directe à un texte, soit d'une participation directe à des événements communicatifs ». Dans cette perspective, nous pouvons réfléchir à l'opposition entre apprentissage formel et non formel. Pour Dierking²⁰³, cette distinction est discutable : « [Cette] pertinence est contestable si l'on considère la nature du processus d'apprentissage. A mon avis, l'apprentissage c'est l'apprentissage, et il est fortement influencé par la situation, les interactions sociales et les croyances, connaissances et attitudes individuelles. Les lieux d'apprentissage (...)

¹⁹⁹ Dierking, L. (1991)

²⁰⁰ Whorf, B., L. (1956)

²⁰¹ Baumeister, R., F. (2005)

²⁰² Projet européen sur l'apprentissage des langues pour les primo-arrivants au musée.

²⁰³ Dierking, L. (1991)

comprennent les salles de classe, les musées, les zoos, les maisons et, aussi incroyable que cela puisse paraître, les zones commerciales. Chacune de ces situations peut être formelle ou informelle, selon la construction de la circonstance d'apprentissage et la façon dont le contexte est perçu par chaque individu ».

Le musée est un endroit idéal pour apprendre par l'exploration. Parmi les nombreux avantages, McCrory²⁰⁴ souligne « le sens fécond de la découverte (...), à considérer comme un résultat important en soi, et non pas simplement comme faisant partie d'une approche orientée vers des objectifs cognitifs spécifiques ». Selon McCrory, les effets de l'apprentissage interactif sont classés en effets cognitifs (apprendre une théorie), affectifs (aimer l'apprentissage) et « conatifs » (agir sur l'apprentissage).²⁰⁵ LALI²⁰⁶ est un hybride entre l'apprentissage formel en classe et l'apprentissage non formel dans les musées, l'un n'excluant pas l'autre. La partie de la salle de classe sert de base pour aller au musée. Dans le musée, les interactions entre les participants sur la perception d'une œuvre d'art (questions/réponses, jeux...) sont encouragées autant que possible.

Les participants doivent avoir autant de liberté que possible, ce qui rend le cadre très souple pour les formateurs. Le cas présenté par Aboa Vetus & Ars Nova²⁰⁷ est également intéressant à mentionner. En 2006, de jeunes demandeurs d'asile ont été invités à visiter le musée finlandais à l'initiative de Helinä Rautavaara d'Espoo, pour explorer l'histoire et l'art contemporain de Turku. Quinze musées de toute la Finlande ont participé à ce projet. L'objectif était de promouvoir l'intégration et l'interaction culturelle des jeunes demandeurs d'asile et de prévenir l'exclusion. Les jeunes ont établi des liens forts entre leur culture et les œuvres d'art du musée et ont expérimenté certaines techniques artistiques. Bien que l'apprentissage de la langue n'ait pas été l'objectif premier du musée, le vocabulaire finlandais des participants s'est considérablement enrichi, ce qui montre la relation étroite entre le musée, l'histoire, l'acculturation et la langue.

Avec l'émergence et le développement du e-learning, de nombreux acteurs sont impliqués dans la création d'outils en ligne pour l'apprentissage d'une langue par le musée. Elan Interculturel, par exemple, a créé une application mobile dans le cadre du projet LALI pour accompagner les participants et faire le lien entre les sessions. De plus, certains musées sont particulièrement actifs dans le développement de ces outils. Le livret d'aide à la visite « J'apprends le français au musée Carnavalet - Les petits métiers parisiens »²⁰⁸, téléchargeable en ligne, est destiné aux personnes apprenant le français qui suivent des cours d'alphabétisation, de français langue étrangère, ou qui participent à des ateliers sociolinguistiques dans des centres sociaux ou des associations

²⁰⁴ McCrory, P. (2002)

²⁰⁵ Plus d'informations sur cette classification sont disponibles dans l'article de Weber, T. (2003) : Apprendre à l'école, apprendre au musée : quelles sont les méthodes les plus favorables à un apprentissage actif ?, In : *SMEC apprendre à l'école, apprendre au musée*, http://www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20languages/02.5_apprendre%20a%20lecole%20apprendre%20au%20musee_fr.pdf

²⁰⁶ Projet européen sur l'apprentissage des langues pour les adultes primo-arrivants au musée.

²⁰⁷ Granlund, M. (2007) : *Turvapaikkana museo*, <https://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>.

²⁰⁸ la brochure est disponible en ligne au format PDF :

http://www.carnavalet.paris.fr/sites/default/files/editeur/livret_de_lapprenant_portrait.pdf

spécialisées. Le livret propose un parcours thématique sur le thème des « Petits métiers et enseignes de Paris », animé par un animateur/formateur avec ou sans l'aide d'un conférencier du musée. Il peut également être utilisé individuellement et de façon autonome par l'apprenant.

Le musée est donc un très bon support pour l'apprentissage de la langue dans un contexte interculturel. Les musées, dans une recherche de dynamisme, sont des acteurs actifs de ces projets, ce qui permet un véritable lien entre les sessions et l'apprentissage formel en classe. Néanmoins, le vocabulaire utilisé dans les musées, en raison de sa spécificité et parfois de sa complexité, peut être très difficile à comprendre et il est important de le contextualiser afin de construire des ponts avec le vocabulaire des apprenants²⁰⁹.

L'apprentissage contextuel est très important en termes de motivation : les apprenants sont capables de voir concrètement à quoi leur apprentissage est utile. Dans des situations de la vie quotidienne, au travail, dans un musée mais aussi dans de nombreux autres endroits comme les gares, les centres commerciaux, devant les monuments, ils peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont vu en classe. Il existe une grande variété de contextes qui peuvent être utilisés pour appliquer l'apprentissage et pour développer l'autonomie et la créativité.

²⁰⁹ Méthodologie développée dans le projet Erasmus + LALI

CONCLUSION

Ce document est une compilation des connaissances, expériences et études existantes sur la façon dont les adultes apprennent et sur ce qui est important d'améliorer dans les processus d'enseignement et d'apprentissage selon les partenaires d'*Alternative Ways*. Les neurosciences de l'éducation et l'apprentissage interculturel sont des aspects transversaux qui doivent être pris en compte dans tout processus d'enseignement. La dynamique de groupe et l'apprentissage collaboratif permettent aux participants de ressentir un sentiment d'appartenance et augmente la motivation, l'introduction du corps et des sens conduit à différentes façons d'organiser l'information dans le corps et le cerveau ce qui stimule la mémoire à long terme. Les différents types de médias élargissent l'horizon d'apprentissage. Le contexte aide à ancrer les apprentissages dans la pratique et à créer de nouvelles motivations.

Tous ces aspects ont été pris en compte pour créer les outils et les activités qui constituent le cœur du projet *Alternative Ways*. Ces outils sont compilés dans la *Boîte à Outils* (<https://www.alternativeways.eu/>) qui est soutenue par un manuel accessible sur le même site. Celui-ci vous donnera quelques conseils sur la façon d'utiliser la *Boîte à Outils*. Les outils et les activités ont été créés pour inspirer les formateurs à diversifier leur approche et à introduire l'apprentissage non-formel dans leurs cours afin que les apprenants puissent avoir un accès plus large et diversifié à l'information qui leur est donnée.

BIBLIOGRAPHIE

Alfred, M.C. (2004): *Immigration as a context for learning: what do we know about immigrant students in adult education?*.

Alikhani.M, Bagheridoust.E (2017): *The effect of group dynamics-oriented instruction on developing Iranian EFL learners' speaking ability and willingness to communicate*

ALLIANCE FRANCAISE TRAINING (2018-2019): *How to teach to adults with low educational background?*

Bagui, S. (1998): *Reasons for increased learning using multimedia*. In: J.Educ. Multimedia, Hypermedia 7, 3–18.

Bailly, F. (2009) : *L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes*

Bajwa, J.K. (2017): *Refugees, higher education and informational barriers*.

Baudrit, A. (2005): *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*, In: Revue française de pédagogie, volume 153, 121-149.

Baumeister, R.F. (2005): *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*.

Bencivelli, S. (2009): *Pourquoi aime-t-on la musique ? Oreille, émotion, évolution*.

Benseman, J. (2012): *Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses*.

Bery, J.W. (1997): *Immigration, acculturation, and adaptation*, In: Applied Psychologie: An International Review, 46, 5-34.

Birsh, J.R. (1999): *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*.

Borgers, M.J.; Stalborch, M. (2014): *Handboek "Lezen met kinderen en hun ouders"*.

Brinke, L.F.; Bolandzadeh, N.; Nagamatsu, L.S. (2015): *Aerobic exercise increases hippocampal volume in older women with probable mild cognitive impairment: a 6-month randomised controlled trial*. In: Br J Sports Med 49, 248-254.

Broek, P.W. (2009): *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*.

Brössler, G. (2016): *Refugees: a challenge for education*.

Bruer, J.T. (2016): *Where is Educational Neuroscience?* In: Educational Neuroscience, Volume 1, 1-2.

Carvel, P. (2000): *Jets d'encre*.

Casoni, D. (2013): *Drama activities - l'enseignement de l'anglais par les techniques théâtrales*, CD-ROM/Booklet.

Catsiapis, H. (1980): *L'anglais par le théâtre*, In : Communication et langages, n°47, 28-33.

- Chacon, S. (2018): *MIT scientists prove adults learn language to fluency nearly as well as children*.
- Châu Q. (2016): *Le théâtre pour apprendre une langue étrangère*, In: Le courrier du Vietnam.
- Cohen, E.G. (1990): *Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms*.
- Cohen-Emerique, M. (1980): *La méthode des chocs culturels*.
- Corna Fulla, A. (2008): *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*, In: Synergies.
- Costandi, M. (2014): *Am I too old to learn a new language?*.
- Danescu E. (2014): *Intercultural Education from the Perspective of Training Didactic Competences*.
- Dickerson, K. (2014): *Why adults struggle to picking up new languages?*.
- Dierking, L. (1991): *Learning Theory and Learning Styles: An Overview*, In: Journal of Museum Education, Volume 16, No.1 Winter.
- Diez Del Corral, L. (2015): *Théâtre et apprentissage d'une langue étrangère : l'exemple d'un cours de théâtre pour enfants en espagnol*, In : art, langue apprentissage.
- DIVERSITY OF DEVELOPMENT GROUP (2014): *Adult migrant education methodology*.
- Emeodi, C.L. (2014): *Understanding learning difficulties in adult education among immigrants in Oslo, Norway*.
- Fromelt, T.; Dekeyser, D.; Borghys, E.; Stola, C. (2011): *Sheherazade: 1001 Stories for adult learning*.
- Graham, C. (2006): *Let's Chant, Let's sing 1*, Book and Audio Cd.
- Hall, J.K. (2008): *Classroom interaction and language learning*.
- Houtkoop, W.; Allen, J.; Buisman, M.; Fouarge, D.; Velden, R. (2012): *Kernvaardigheden in Nederland: Resultaten van de Adult Literacy and Life Skills Survey*.
- Hullot-Guiot, K. (2018): *Natakallam, ou l'arabe sur le bout de la langue*, In: Libération.
- Jedrzejak, C. (2012): *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*.
- Johnson, D.W.; Johnson, F.P. (2006): *Joining together: Group theory and group skills*.
- Johnson-Bailey, J.; Cervero, R. (1996): *An analysis of the educational narratives of re-entry Black women*. In: Adult Education Quarterly, 46 (3), 142-157.
- Karen, M. (2014): *Singing can facilitate foreign language learning*, In: Memory and Cognition, Volume 42, Issue 1, 41–52.
- Klingenberg, M.; Rex, S. (2016): *Refugees: a challenge for adult education*.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. In: Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, H.J.; Plutzar, V. (2008): *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*.
- MacIntyre, P.D. (1994): *Toward a social psychological model of strategy use*, In: Foreign Language Annals, 27, 2, 185-195.

- Maher, F.; Tetreault, M. (1994): *The feminist classroom*.
- Martin, S. (2016): *La méthode Glottodrama*, In : art, langage, apprentissage.
- McCrory, P. (2002): *Blurring the boundaries between science centers and schools*, In: ECSITE Newsletter Autumn, Issue 52, 10-11.
- Morrice, L. (2018): *Migration, adult education and learning*.
- Nguyen, T., T., T. (2005): *Integrating culture into language teaching and learning: learning outcomes*.
- Noorden van, S. (2004): *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. In: Koninklijke van Gorkum.
- Nuft, D. Van den; Verhallen, M. (2009): *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*.
- OCDE (2007): *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage*
- Pamula, M. (2008): *Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale*, In: Synergies Espagne n° 1, 133-140.
- Pango, A. (2015): *Heterogeneous class and teaching practices within the french course*.
- Pasikowska-Schnass, M. (2017): *Integration of refugees and migrants: participation in cultural activities*.
- Pereira Pérez, Z. (2009): *Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario*.
- Philip, J.; Adams, R.; Iwashita, N. (2014): *Peer interaction and second language learning*.
- Pica, T. (1987): *Second language acquisition, social interaction and the classroom*, In: Applied Linguistics, 8, 3-21.
- REFUGEE COUNCIL; OXFAM (2018): *Safe but not stelled: the impact of family separation in the UK*.
- Robila, M. (2018): *Refugee and social integration in Europe*.
- Salant, B.; Benton, M. (2017): *Strengthening local education systems for newly arrived adults and children*.
- Sandu, O.; Lyamouri-Bajja, N. (2018): *Intercultural Learning*.
- Sari, M. (2015): *Foreing Language in Multisensory Space*.
- Sawyer, C. (2016): *Et si musique et langues étaient liées ?*, In : Oise Oxford.
- Scarino, A.; Liddicoat, A.J. (2009): *Language, culture and learning*.
- Shearer, C.B. (2011): *The MIDAS handbook of multiple intelligences in the classroom*.
- Stichting Lezen (2015): *Leesmonitor*.
- Suchan, B. (2018): *Why don't we forget how to ride a bike?*.
- Sun, L. (2013): *Culture teaching in foreign language teaching*.
- Sun, L. (2010): *El clima de aula*. In: Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° Extraordinario, 7-20.
- Swaby, J. (2015): *Saved by song: can singing improve your language skills?*, In : The Guardian.

Thalmann M., Oberauer K., Souza A., (2018): *How Does Chunking Help Working Memory?* In *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*

Tomatis, A. (1991): *L'oreille et le langage*.

Tyng, C.M.; Amin, H.U. (2017): *The Influences of emotions on learning and memory*, In: *Frontiers in Psychology*, Volume 8.

Vazquez De Castro, I. (2017): *Enjeux de l'improvisation théâtrale en cours de langues*, In : *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume 36 N°2, Jeux et langues dans l'enseignement supérieur.

Vermeer, A. (2005): *Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden*, In: *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*.

Weber, T. (2003): *Apprendre à l'école, apprendre au musée : quelles sont les méthodes les plus favorables à un apprentissage actif ?*, In : *SMEC*.

Whorf, B.L. (1956): *Language, thought and reality*.

Douglas, W.J.; Scott, M., T. (2007): *Gaining and losing literacy skills over the life cours*.

Wilson, L.O. (1994): *Every Child, Whole Child: Classroom Activities for unleashing Natural Abilities*. – *Classroom Activities for Unleashing Natural Abilities*.

Zenoni, J.-H. (2018): *Social learning, peer-to-peer learning: l'avenir de la formation agile en entreprise ?*, In: *Le Monde Après*.

SITOGRAPHIE

Aboa Vetus Ars Nova. *Turvapaikkana museo.*

<https://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>

Allegro musique. *La musique aide-t-elle dans l'apprentissage du langage ?.*

<https://blog.allegromusique.fr/la-musique-aide-t-elle-dans-lapprentissage-du-langage>

American English, For English Language Teachers Around The World. *Teacher's Corner: Making Learning Fun.*

<https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-making-learning-fun>

American Montessori Society. *History of Montessori.*

<https://amshq.org/About-Montessori/History-of-Montessori>

Asociacion Educar. *Clases cerebralmente amigables para que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña (primera parte).*

<https://asociacioneducar.com/clases-cerebralmente-amigables-1>

Assimil, Le don des langues. *Apprendre une langue étrangère en musique.*

<http://fr.assimil.com/blog/apprendre-une-langue-etrangere-en-musique/>

Assimil, Le don des langues. *Prendre des cours de théâtre en anglais pour apprendre ou s'améliorer.*

<http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer>

BBC. *Learning a new language with help from your peers.* <https://www.bbc.com/news/av/technology-26670624/learning-a-new-language-with-help-from-your-peers>

Blog Continu. *What is peer-to-peer learning?*

<https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/>

Cactus World Wild. *Peer Teaching and Peer Learning in the Language Classroom.*

<http://www.cactusworldwide.com/blog/2015/08/20/peer-teaching-and-peer-learning-in-the-language-classroom/>

Cadre Emploi. *Anglais : le e-learning est-ce vraiment efficace ?*

<https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

Carnavalet. *J'apprends le français au musée Carnavalet.*

http://www.carnavalet.paris.fr/sites/default/files/editeur/livret_de_lapprenant_portrait.pdf

Council of Europe portal. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).*

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Council of Europe portal. Taalondersteuning voor volwassen vluchtelingen.

<https://www.coe.int/nl/web/language-support-for-adult-refugees/home>

EasyLMS. *L'apprentissage en ligne est-il aussi bon que celui en présentiel ?*

<https://www.easy-lms.com/fr/aide/base-de-connaissances-lms/apprentissage-en-ligne-aussi-bon-que-presentiel/item12527>

E-formation. *2^{ème} Colloque international, E-formation des adultes et des jeunes adultes.*

<https://e-formation2018.sciencesconf.org/>

Etudiant. *Profiter des ressources Internet pour enrichir son apprentissage.*

https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

Facing History And Ourselves. *Addressing the Real Challenges Refugee Students Face in the Classroom.*

<http://facingtoday.facinghistory.org/addressing-the-real-challenges-refugee-students-face-in-the-classroom>

Greza. *Integración de Equipos de Trabajo y Dinámicas para Grupos.*

<https://www.greza.com/index.html>

IJAB. *Innovationsforum Jugen global.*

https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/ijab-if-jg-sprachanimation-neuauf1-171208-web.pdf

IJAB. *Taking Language Animation further: "For inclusion, you always need a fallback plan."*

<https://www.ijab.de/en/what-we-do/advancement/eninnovationsforum/innovationsforum-jugend-global/a/show/taking-language-animation-further-for-inclusion-you-always-need-a-fallback-plan/>

Interreg. *Dig-e-Lab, l'e-formation des adultes dans un contexte transfrontalier.*

<https://dig-e-lab.eu/fr/accueil/>

Langue en Scène.

<http://www.langues-en-scene.com/>

Life Kinetik. *Life Kinetik und seine Anwendung.*

<https://www.lifekinetik.de/>

Mosalingua. *L'apprentissage des langues par le théâtre.*

<https://www.mosalingua.com/blog/2015/07/30/apprentissage-des-langues-par-le-theatre/>

Mosalingua. *Les meilleurs sites pour apprendre une langue avec la musique.*

<https://www.mosalingua.com/blog/2011/12/17/les-meilleurs-sites-pour-apprendre-une-langue-avec-la-musique/>

Natakallam. *Learn a language. Change a life.*

<https://natakallam.com>

OFAJ DFJW. *Sprachanimation als interkulturelle Brücke.*

<https://www.dfjw.org/ressourcen/sprachanimation-als-interkulturelle-bruecke.html>

Primlangues. *Langues en Scène - Ateliers de théâtre en langues étrangères.*

<https://www.primlangues.education.fr/actualite/langues-en-scene-ateliers-de-theatre-en-langues-etrangees>

Renate Zimmer. *Sprachförderung durch Bewegung.*

<http://www.renatezimmer.de/sprachforderung-durch-bewegung>

Réussir Ma Vie. *J'apprends en ligne : les nouvelles pépites du e-learning.*

https://www.reussirmavie.net/J-apprends-en-ligne-les-nouvelles-pepites-du-e-learning_a1570.html

Share to connect. *Method of Storytelling Center.*

www.sharetoconnect.or

Tec Web. *Multiple Intelligences.*

<https://www.tecweb.org/styles/gardner.html>

TechSmith. *Peer-to-Peer Learning. Why should I do peer-to-peer learning?*

<https://www.techsmith.com/edu-k12-peer-to-peer.html>

The Second Principle. *Teaching Essentials.*

<https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/>

The University Of British Columbia. *Refugee children face unique educational challenges.*

<https://news.ubc.ca/2016/02/16/refugee-children-face-unique-educational-challenges/>

U.S. Mission. *The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).*

<https://usoecd.usmission.gov/our-relationship/about-the-oecd/what-is-the-oecd/>

UNESCO. *Unesco guidelines on Intercultural Education.*

<https://www.unesco-sole.si/doc/teme/medkulturno-ucenje-guidelines.pdf>

Visme. *The 8 Learning Styles: Which One Works for You?*

<https://visme.co/blog/>

Werkwijzer Vluchtelingen. *Welke knelpunten komen vluchtelingen tegen bij het volgen van een opleiding?*

<https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bij-volgen-opleiding.aspx>

Alternative Ways

Go! onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap



Storytelling
CENTRE



This project is funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there.