



Co-funded by  
the European Union



Des compétences pour améliorer  
l'éducation et la formation tout au long de  
la vie et renforcer l'employabilité  
(Successful Skills to Improve Lifelong  
Learning for Work)

## S.K.I.L.L.S 4 WORK

2021-1-FR01-KA220-ADU-000029366

KA220-ADU - Partenariats de coopération dans le domaine de l'éducation des adultes

Résultat du projet 1 : Apprendre à apprendre  
Référentiels de formation pour formateur.trice.s





Co-funded by  
the European Union



## Auteurs



Cap Ulysse, France : Marilou Breda



Olemisen, Finlande : Gizem Kulaksiz



ORIENTEXPRESS

Orient Express, Autriche : Emila Miran, Katharina Maly, Sarah Häckel



Prios, Norvège : Cato Berg, Tommy Muggedal, Neda Madarac

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés n'engagent toutefois que leur(s) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne sauraient en être tenues responsables.



**Co-funded by  
the European Union**



S.K.I.L.L.S 4 WORK



## TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	4
1.1 Éducation des adultes pour les apprenant.e.s ayant un parcours de migration	4
1.2 L'apprentissage autonome comme un ensemble de compétences et une stratégie d'adaptation	5
1.3 Former le groupe cible : Apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif et ayant un parcours de migration	7
1.4 Inégalités en matière d'éducation	9
1.5 L'impact des traumatismes sur le processus d'apprentissage	10
1.6 Les freins interdépendants exigent des solutions particulières	13
1.7 Aperçu	14
2. ANALYSE ET ÉTAT DES LIEUX DANS QUATRE PAYS	17
2.1 Programmes d'éducation pour adultes destinés aux apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif	17
2.2 Autriche	18
2.3 Finlande	23
2.4 France	26
2.5 Norvège	30
2.6 Compétences d'apprentissage autonome dans l'éducation des adultes : Une perspective comparative des défis et des besoins identifiés par les formateur.trice.s	33
3. PROGRAMMES	36
3.1 Programme de compétences en communication orale et interculturelle	36
3.2 Programme de compétences en relation aux autres dans un contexte d'apprentissage	42
3.3 Programme de compétences numériques de base	48
3.4 Programme de compétences en autonomie dans le processus d'apprentissage	55
4. ÉCHANGE DE PRATIQUES	62
4.1 Compétences en matière de communication orale et interculturelle	62
4.2 Compétences en matière de relation aux autres dans un contexte d'apprentissage	77
4.3 Compétences numériques de base	89
4.4 Compétences dans le processus d'apprentissage autonome	110
5. BIBLIOGRAPHIE	122



## 1. INTRODUCTION

### 1.1 Éducation des adultes pour les apprenant.e.s ayant un parcours de migration

Sur un marché du travail en constante évolution, les professions et les compétences requises changent et fluctuent rapidement. Le haut degré de technologisation de la vie quotidienne accroît la demande d'apprentissage continu, y compris en dehors d'un cadre éducatif. La responsabilité de l'auto-optimisation, de la formation continue et des efforts pour obtenir des certificats ou des diplômes professionnels incombe à l'apprenant.e individuel.le. L'auto-éducation a pris une nouvelle signification, surtout depuis la pandémie de COVID-19, les restrictions sociales et l'isolement. Les processus d'intégration sociale et d'apprentissage d'une seconde langue relèvent de plus en plus du domaine personnel de l'apprenant.e. Les apprenant.e.s ayant notamment un parcours de migration doivent naviguer dans des milieux éducatifs complexes en territoire inconnu dans leur pays de résidence. Les difficultés liées aux exigences en matière d'employabilité et d'intégration peuvent constituer un défi tant pour les apprenant.e.s que pour les prestataires de services éducatifs. Des modalités pédagogiques de qualité sont essentielles dans le domaine de l'éducation des adultes pour répondre aux besoins des formateur.trice.s et des apprenant.e.s.

Le projet Erasmus+ S.K.I.L.L.S 4 Work vise à développer de telles modalités pour les apprenant.e.s adultes ayant un parcours de migration afin d'améliorer leurs chances d'emploi, d'intégration, d'efficacité personnelle et de gestion de leur vie quotidienne. Le partenariat transnational du projet (composé de quatre organisations d'Autriche, de Finlande, de France et de Norvège) nous rappelle que les conditions de l'éducation des adultes dans le contexte européen sont très différentes. Ci-dessous, les organisations partenaires participantes ont brièvement résumé les contextes éducatifs spécifiques à chaque pays. Cette analyse devrait fournir une base complète pour les défis auxquels le projet transnational est confronté.

L'évaluation de la situation actuelle est complétée par les stratégies pédagogiques développées dans le cadre du projet - comme le reflètent les programmes proposés, qui visent à avoir une réelle importance dans le quotidien des apprenant.e.s. En développant ces programmes, les organisations partenaires ont pris en compte quatre compétences fondamentales sur lesquelles il faut se concentrer pour répondre aux besoins spécifiques du groupe cible : compétences en communication orale et interculturelle, compétences en relation avec les autres dans un contexte d'apprentissage, compétences numériques de base et compétences en matière d'autonomie dans le processus d'apprentissage. Les



programmes sont suivis d'activités basées sur ces catégories. Ils ont été développés par les prestataires de services éducatifs participants dans le cadre de leurs cours d'éducation des adultes. Les exercices partagés ont été testés dans les mêmes cours. Cette introduction se concentre en particulier sur le fait que l'autonomie de l'apprenant.e n'est pas seulement une compétence vitale pour le groupe cible spécifique du projet, mais peut également être considérée comme une stratégie de renforcement de la résilience, au-delà de la routine du cours quotidien. Pour combler le fossé entre l'éducation des adultes, l'acquisition d'une deuxième langue et la vie quotidienne d'une personne ayant un parcours de migration, faciliter une compréhension solide des défis uniques auxquels ce groupe cible est confronté est nécessaire. Ces défis sont façonnés par une situation intersectionnelle spécifique résultant de l'inégalité en matière d'éducation, de l'impact des traumatismes sur le cerveau, de parcours de migration et de la marginalisation due à la discrimination pour des motifs racistes, sexistes, économiques, de classe, d'âge, d'aptitude et autres. Ce n'est qu'à cette condition que le projet pourra répondre aux besoins, aux défis et aux opportunités propres au processus d'apprentissage du groupe cible et fournir aux formateur.trice.s une ligne directrice utile afin de promouvoir un environnement d'apprentissage dans lequel les apprenant.e.s sont responsabilisé.e.s et se sentent respecté.e.s.

## 1.2 L'apprentissage autonome comme un ensemble de compétences et une stratégie d'adaptation

Le projet comprend l'apprentissage autonome non seulement comme un ensemble de compétences pour la salle de classe et l'apprentissage (d'une seconde langue), mais aussi comme un ensemble de compétences et de stratégies vitales pour la vie quotidienne et l'inclusion professionnelle des apprenant.e.s. L'apprentissage autonome n'est pas une compétence à apprendre puis à garder, mais plutôt un processus d'apprentissage et de formation multidirectionnel. Il nécessite un état d'esprit didactique qui encourage les progrès tout en acceptant les limites de l'apprentissage. L'applicabilité des compétences d'apprentissage continu en dehors de la salle de classe est essentielle à prendre en compte, dans les cas de parcours de migration et dans le contexte intersectionnel spécifique dans lequel les membres du groupe cible peuvent se trouver.<sup>1</sup> Si l'on entend par « autonomie » indépendance, autodétermination et autogestion, l'état d'esprit d'apprentissage ne peut se limiter au lieu d'apprentissage. L'apprenant.e ramène chez lui.elle ses réflexions sur l'apprentissage, l'autogestion et les

---

<sup>1</sup> Phil Benson explique les différentes significations de l'autonomie sur le processus d'apprentissage et la multiplicité de l'impact des compétences. Cf. Benson, Phil (2011), *Teaching and Researching. Autonomy*, 2e éd. [Applied Linguistics in Action Series], édité par Christopher N. Candlin & David R. Hall, Abingdon/New York, p. 1.



outils d'auto-évaluation et peut les adapter individuellement à ses propres besoins et capacités.

L'autonomie dans le processus d'apprentissage est définie différemment dans la littérature. Si elle peut signifier la capacité à prendre des décisions indépendantes pour son propre cadre, ses méthodes et ses objectifs d'apprentissage, la réciprocité entre le la formateur.trice et l'apprenant.e doit être l'un des objectifs essentiels d'un modèle éducatif visant à renforcer l'autonomie dans le processus d'apprentissage. Le maintien d'un état d'esprit de croissance et l'accent mis sur l'auto-efficacité sont d'autres points clés.<sup>2</sup> De manière plus globale, l'autonomie implique également le transfert actif du contrôle par les formateur.trice.s à l'apprenant.e. Dans ce contexte, il est important de comprendre l'apprentissage autonome comme une compétence qui peut être acquise et pratiquée, et non comme une caractéristique inhérente que l'apprenant.e doit déjà posséder avant le processus d'apprentissage.<sup>3</sup> L'auto-évaluation des apprenant.e.s devrait être encouragée et incluse dans le plan de cours. Les valeurs et croyances culturelles, sociales, religieuses et politiques des formateur.trice.s et des apprenant.e.s doivent être prises en compte, car elles peuvent influencer leurs objectifs et limites d'apprentissage. Il convient de rappeler aux formateur.trice.s que la recherche par les apprenant.e.s de leurs propres solutions aux problèmes peut constituer un résultat d'apprentissage positif, même si elles sont différentes de celles suggérées par les formateur.trice.s. Accepter les techniques d'apprentissage individuelles tout en ignorant les propositions du.de la formateur.trice est un principe de l'apprentissage autonome et peut être bénéfique pour la relation entre le.la formateur.trice et l'apprenant.e. L'encouragement de l'auto-efficacité, de l'autodétermination, de l'auto-motivation, de la confiance en soi et de l'intégration doit donc être une règle de base.<sup>4</sup> Néanmoins, dans sa thèse, la pédagogue Maria Giovanna Tassinari affirme que l'objectif d'acquisition d'autonomie de l'apprenant.e doit aller au-delà de la réussite de l'apprentissage. Selon elle, l'autonomie de l'apprenant.e signifie également l'acceptation de l'échec, des lacunes et des inconvénients.<sup>5</sup>

L'enseignement qui vise à renforcer l'apprentissage autonome encourage les apprenant.e.s à s'engager, à participer, à appliquer la démocratie, à réfléchir, à analyser

---

<sup>2</sup> Dans son exposé à Cambridge University Press, Ben Knight, spécialiste de la linguistique et de la pédagogie, illustre de manière adéquate le fait que l'autonomie des apprenant.e.s ne signifie pas laisser l'apprenant.e seul face à un contenu d'apprentissage spécifique, mais qu'il s'agit d'un échange entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s. Le « transfert de contrôle » qu'il décrit est important pour gérer les différentes étapes du processus d'apprentissage afin de l'individualiser autant que possible. Knight, Ben (20.05.2021) "What research tells us about improving learner autonomy", Cambridge University Press, Insights on Demand (18.-20.05.2021), URL : <https://www.youtube.com/watch?v=TtGOeoYnv4M> (dernier accès : 17.01.2023).

<sup>3</sup> Cf. Benson (2011), Teaching and Researching. Autonomie, p. 2.

<sup>4</sup> Pour un engagement détaillé sur l'apprentissage autonome et l'apprentissage des langues secondes : Tassinari, Maria Giovanna (2022), "Autonomie und Sprachlernberatung", in : Feldmaier Garcia, Alexis et al, Alphalernberatung. In der Grundbildung beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele, pp. 33-46.

<sup>5</sup> Cf. Tassinari, Maria Giovanna (2005), Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien, Berlin (Diss. Freie Universität Berlin), p. 18f.



de manière critique et à penser de penser en termes d'action dans les situations de la vie courante. Les cinq compétences essentielles que l'autonomie de l'apprenant.e devrait impliquer peuvent être résumées comme suit : Premièrement, la gestion de l'apprentissage et la sensibilisation doivent être encouragées pour renforcer l'autonomie de l'apprenant.e. Cela inclut une attitude d'apprentissage positive, la prise de responsabilités, la recherche de motivation, la persévérance et le développement de l'auto-efficacité tout au long du processus d'apprentissage. La formulation de problèmes et la fixation d'objectifs s'accompagnent de l'identification et de la réflexion sur les problèmes ou les obstacles ainsi que de la définition d'objectifs d'apprentissage réalistes. La planification en général comprend la localisation et la gestion des ressources sociales et d'apprentissage, la gestion de cadres d'apprentissage appropriés (espace et temps) et la gestion des activités d'apprentissage. La sélection et la mise en œuvre consistent à trouver des ressources, à fixer des objectifs d'apprentissage de manière autonome, d'identifier des problèmes dans la vie quotidienne et d'utiliser des ressources d'apprentissage et des stratégies pour les résoudre de manière autonome. Le suivi et l'évaluation des activités d'apprentissage et des résultats constituent une dernière étape cruciale de l'accent mis sur l'autonomie. Cela nécessite des outils de réflexion et d'auto-évaluation ainsi qu'une capacité à réfléchir aux stratégies et aux résultats de l'apprentissage et d'examiner d'un œil critique le processus d'apprentissage.<sup>6</sup> Cependant, l'ensemble de la littérature oublie de mentionner l'engagement des apprenant.e.s affecté.e.s par des préjudices éducatifs et l'apprentissage dans des contextes d'éducation non formelle. C'est pourquoi ce groupe cible particulier et ses difficultés d'apprentissage sont décrites ci-dessous en raison de leur position intersectionnelle.

### 1.3 Former le groupe cible : Apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif et ayant un parcours de migration

L'apprentissage continu est devenu un principe de base de l'éducation des adultes. Cependant, dans le monde universitaire et la recherche andragogique, des groupes cibles spécifiques sont sous-représentés, tels que les apprenant.e.s présentant des préjudices éducatifs. L'objectif de ce projet est de créer des normes de qualité dans le domaine de l'éducation des adultes pour les apprenant.e.s ayant un parcours de migration. Les perspectives andragogiques sont essentielles pour créer un fondement global et scientifique basé sur la recherche pour le modèle éducatif développé dans ce

---

<sup>6</sup> Cf. Kennisinstituut voor Taalontwikkeling, "How to develop learner autonomy", URL : <https://www.itta.uva.nl/learnerautonomy/how-to-develop-learner-autonomy-59> (dernier accès : 17.01.2023) et Kennisinstituut voor Taalontwikkeling, "Learner autonomy", Erasmus + Project, URL : <https://www.itta.uva.nl/learnerautonomy/learner-autonomy-48> (dernier accès : 17.01.2023).



projet. Cependant, la référence pragmatique aux travaux quotidiens avec des apprenant.e.s adultes de seconde langue ayant un parcours de migration est sous-représentée dans la littérature.<sup>7</sup> L'avantage d'un projet comme S.K.I.L.L.S 4 Work est que les organisations participantes de différents pays européens peuvent toutes contribuer, grâce à leur expérience pratique de l'enseignement et de la formation avec le groupe cible, à rendre la norme éducative ainsi que les programmes/référentiels ci-joints, conçus pour être réalistes et adaptables à chaque individu. Les expériences qui ont façonné les résultats de ce document proviennent principalement du travail quotidien avec des apprenant.e.s ayant un parcours de migration.

L'objectif est d'autant plus complexe que le groupe cible est très diversifié. Certain.e.s apprenant.e.s ont été ou sont tellement défavorisé.e.s ou négligé.e.s sur le plan éducatif qu'ils.elles ont d'abord besoin d'une éducation de base, telle que l'alphabétisation. D'autres ont déjà un certain niveau d'éducation et leur premier objectif est d'apprendre une deuxième langue. Il est donc important de mettre l'accent sur l'autonomie dans le processus d'apprentissage, car elle permet au modèle éducatif d'être ouvert et aussi flexible que possible ; l'accent n'est pas mis sur le contenu de l'apprentissage, mais sur les compétences d'apprentissage. Un aspect clé à considérer ici est la relation entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s. Cette relation doit être basée sur le respect mutuel, l'ouverture et la réciprocité. Les formateur.trice.s doivent permettre aux apprenant.e.s de prendre le contrôle des stratégies et des objectifs d'apprentissage qui leur sont adaptés. Les besoins spécifiques des nouveaux.elles arrivant.e.s et apprenant.e.s d'une langue seconde dans le pays d'arrivée doivent être pris en compte lors de la définition des objectifs de formation et d'apprentissage afin d'améliorer leurs chances d'intégration, d'adaptation et d'employabilité. En conséquence, le projet vise à fournir aux formateur.trice.s les informations et l'équipement nécessaires pour les guider et les aider.

Les programmes ci-joints répondent aux besoins des personnes affectées par des difficultés d'apprentissage. Apprendre à apprendre et être autonome dans le processus d'apprentissage sont les principes directeurs de ce projet. Mais tout processus d'apprentissage s'accompagne de certains défis. Si l'inégalité en matière d'éducation n'est pas un problème individuel mais une question systémique,<sup>8</sup> les diverses raisons des

---

<sup>7</sup> La particularité de cette approche est la référence pratique au travail de cours quotidien. La conviction que les participant.e.s doivent être inclus.e.s et que leurs expériences doivent être centrées est prédominante. La ligne directrice consistant à inviter les participant.e.s en tant qu'expert.e.s dans le développement de nouveaux concepts éducatifs est également soulignée par Elisabeth Brunner-Sobanski dans sa description de son projet européen sur l'apprentissage tout au long de la vie : Brunner-Sobanski, Elisabeth (2008), "'Learn Forever' - Lernen im Alltag lernungsgewohnter Frauen verankern. Ein EU-Projekt zum Lebensbegleitenden Lernen", *Magazin Erwachsenenbildung.at* (3), 13 p., p. 2.

<sup>8</sup> Cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Kastner, Monika (2013 (2015)), "Soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung", URL : <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/bildungsungleichheit.php> (dernier accès : 10.01.2023).



désavantages en matière d'éducation diffèrent et se chevauchent. L'apprentissage est une pratique individuelle. Mais chaque apprenant.e a une histoire et des antécédents uniques et personnels, ce qui explique que les possibilités d'apprentissage ainsi que les défis peuvent considérablement varier d'un.e apprenant.e à l'autre dans une même classe. Puisque ces opportunités et ces obstacles sont étroitement liés, nous devons chercher une manière appropriée d'identifier les besoins spécifiques de nos apprenant.e.s afin de développer des solutions dont chacun peut bénéficier. Les acquis d'apprentissage sont d'autant plus probables dans l'éducation des adultes que les techniques et les contenus d'apprentissage sont liés à la définition d'objectifs personnels.

### 1.4 Inégalités en matière d'éducation

La négligence éducative peut avoir façonné la vie de nombreux.ses apprenant.e.s. Qu'il s'agisse de femmes qui n'ont jamais été autorisées à aller à l'école ou de personnes en situation de handicap qui n'ont jamais ou rarement bénéficié d'une éducation accessible, l'expérience des organisations partenaires participantes est marquée par de nombreux antécédents de négligence éducative. Pour répondre aux critères du projet pour une créer des modalités pédagogiques de qualité en matière d'andragogie, le message selon lequel tout le monde peut apprendre doit avant tout être mis en exergue. Le projet vise à créer le cadre adéquat pour cette approche.

Les cadres d'apprentissage dans l'éducation des adultes devraient refléter les besoins de la vie quotidienne des apprenant.e.s. Les apprenant.e.s adultes ont des besoins spécifiques qui diffèrent de ceux des enfants ou des adolescent.e.s. Le modèle développé doit donc être pragmatique et flexible. Comment les apprenant.e.s peuvent-ils appliquer les compétences acquises dans leur vie de tous les jours ? Cela nous amène à un autre défi propre à notre groupe cible. Malheureusement, ces besoins et défis spécifiques des apprenant.e.s adultes sont rarement représentés, en particulier dans les manuels scolaires sur l'apprentissage d'une langue seconde. Ce projet tente de combler ces lacunes à l'aide de matériel et d'idées nouvellement collectés dans le cadre des cours dispensés quotidiennement dans les institutions participantes. Il met l'accent sur la nécessité d'élaborer des stratégies d'apprentissage pour les adultes tout en maintenant une structure ouverte et flexible des référentiels proposés pour le groupe cible spécifique. Ainsi, même s'il serait inapproprié de supposer que tou.te.s les apprenant.e.s adultes possèdent déjà l'ensemble des compétences d'apprentissage nécessaires avant le processus d'apprentissage des langues, leurs objectifs d'apprentissage diffèrent toujours de ceux des enfants ou des adolescent.e.s.



Il est difficile de distinguer les différents facteurs d'inégalité en matière d'éducation. D'une part, le groupe cible des apprenant.e.s d'une deuxième langue ayant un parcours de migration, en particulier les femmes, peut être défavorisé sur le plan éducatif car leurs capacités et leurs besoins d'apprentissage n'ont jamais été pris en compte. D'autre part, ils peuvent également avoir souffert d'une grave négligence éducative tout au long de leur vie parce qu'ils n'ont jamais eu la chance de recevoir une éducation. Le résultat de ces deux scénarios peut être similaire. L'identification des causes des difficultés d'apprentissage peut être utile pour créer des modalités pédagogiques de qualité qui profitent à ces apprenant.e.s. Les solutions peuvent alors être adaptées de manière plus individuelle aux circonstances personnelles. À cet égard, il est important de garder à l'esprit que les différents facteurs d'inégalité en matière d'éducation et leurs conséquences dans la vie de chaque apprenant.e peuvent se rejoindre et ne peuvent pas être analysées séparément. Les apprenant.e.s apprennent une deuxième langue mais n'ont parfois pas un niveau d'alphabétisation fonctionnel dans leur première langue. L'éducation dans le pays d'arrivée peut ne pas leur être accessible en raison de la barrière de la langue, d'obstacles bureaucratiques ou d'une marginalisation structurelle. Les femmes en particulier - qui sont souvent accablées par les soins et le travail dans l'ombre qui les confinent à la sphère domestique - peuvent avoir un accès limité aux interactions publiques ou sociales. Elles peuvent avoir un accès encore plus limité aux lieux où elles pourraient s'informer sur les possibilités d'éducation ou simplement avoir l'occasion de mettre en pratique le contenu des cours dans la vie réelle. Ainsi, les désavantages éducatifs du groupe cible résultent de nombreux déséquilibres de pouvoir et de mécanismes de marginalisation connexes, tels que le racisme, la xénophobie, le sexisme, l'âgisme et le capacitisme.

### 1.5 L'impact des traumatismes sur le processus d'apprentissage

Comme les apprenant.e.s ayant un parcours de migration sont susceptibles d'être traumatisé.e.s par des expériences de guerre, de violence, de fuite, ..., le projet doit également prendre en compte l'impact des traumatismes dans le processus d'apprentissage. La pédagogie du traumatisme traite de l'impact des expériences traumatisantes sur le cerveau. Elle implique la création d'un espace d'apprentissage confortable et sûr dans lequel l'apprenant.e est encouragé.e à évoluer en prenant ses propres décisions. Il est essentiel de garder à l'esprit que le stress d'une nouvelle situation d'apprentissage, éventuellement dans un environnement singulier et inconnu, peut déclencher des souvenirs traumatisants. Les expériences de violence et de traumatisme peuvent avoir des effets à long terme sur la capacité d'apprentissage, de



concentration et de mémorisation. En outre, les capacités de planification et d'organisation peuvent être affectées. Cela peut conduire à l'isolement social et même à la peur d'apprendre. Les éléments déclencheurs doivent toujours être évités tout en donnant à l'apprenant.e la possibilité de ne partager des informations personnelles que s'il le souhaite. Un principe directeur de la pédagogie des traumatismes doit être que la participation au processus d'apprentissage soit volontaire. L'accent doit être mis sur les forces et les ressources des apprenant.e.s plutôt que sur des déficits spécifiques. Le renforcement de la résilience est essentiel à cet égard. L'autonomisation dans le processus d'apprentissage peut aider à surmonter les traumatismes. Ainsi, les outils et les méthodes destinés aux formateur.trice.s et aux apprenant.e.s du groupe cible doivent tenir compte de l'importance d'encourager la confiance en soi afin de faire face à des défis d'apprentissage spécifiques. En classe, cela peut se traduire par une attention particulière portée aux mécanismes d'adaptation déjà établis par les apprenant.e.s et par leur utilisation dans le cadre du processus d'apprentissage. Mettre l'accent sur l'efficacité personnelle peut stimuler la confiance en soi dans l'apprentissage. Les ressources de l'apprenant.e peuvent être des compétences déjà existantes, des mécanismes d'adaptation, la capacité d'identifier les forces et les faiblesses et de les utiliser dans la vie quotidienne, ainsi que la capacité de faire appel à des souvenirs ou des émotions réconfortantes.

Dans l'éducation des adultes, l'accent est souvent mis sur la manière dont les connaissances antérieures des apprenant.e.s peuvent servir de point de départ à un apprentissage ultérieur. Mais lorsqu'il s'agit d'apprenant.e.s marqué.e.s par des désavantages éducatifs, ou d'apprenant.e.s gravement traumatisé.e.s, la récupération des connaissances antérieures peut s'avérer impossible. Gertrud Wolf propose de ne pas uniquement prévoir les stratégies d'apprentissage en termes de techniques d'apprentissage adaptatif, mais plutôt comme des outils de transformation : elle encourage la mise en place de stratégies d'apprentissage entièrement nouvelles et d'une pensée différentielle. Cependant, ce qu'elle décrit comme un processus d'apprentissage transformateur, par opposition aux processus d'apprentissage adaptatif, est confronté au fait que les apprenant.e.s adultes ne peuvent pas toujours s'appuyer sur des connaissances ou des capacités antérieures, mais ont besoin d'une « aide concrète à l'apprentissage » pour apprendre quelque chose de complètement nouveau. Pour Wolf, les plus grandes possibilités de changement résident dans la rupture des structures d'apprentissage antérieures et dans l'établissement de quelque chose de tout à fait inédit. Ces techniques de différenciation (par opposition aux techniques d'adaptation) seraient très importantes, en particulier dans les situations imprévues ou de crise dans lesquelles les méthodes habituelles sont inutiles. La principale motivation pour agir selon ce mode de différenciation serait d'obtenir un sentiment d'autonomie plutôt que



d'atteindre l'égalisation ou l'équilibre. Cela permet de mieux résister aux situations de tension et, par conséquent, d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage.<sup>9</sup> Si l'autonomie peut servir de motivation à l'apprentissage, elle peut aussi déclencher des réactions de stress et submerger les apprenant.e.s. Il est donc impératif qu'un programme d'éducation pour adultes comprenne des compétences en matière de régulation des affects. Les formateur.trice.s doivent tenir compte de ces effets secondaires complexes des processus d'apprentissage autonomes.<sup>10</sup> Les compétences de régulation des affects sont liées à la résilience dans le contexte de l'apprentissage, qui doit donc être un autre point inclus dans les programmes.

---

<sup>9</sup> Cf. Wolf, Gertrud (2013), "Thesen zum erwachsenengerechten Lernen. Im Zeichen der Autonomie", Die Zeitschrift IV (2013), URL : <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42013/erwachsenenbildung-02.pdf> (dernier accès : 02.01.2023), pp. 25-28, pp. 25f.

<sup>10</sup> Cf. Wolf (2013), pp. 25-28.



## 1.6 Les freins interdépendants exigent des solutions particulières

L'inégalité en matière d'éducation dont souffre ce groupe cible spécifique est influencée et causée par de nombreux facteurs. L'accès à l'éducation n'est pas seulement une question de classe et de statut social, mais aussi d'origine (ethnie, couleur de peau, citoyenneté), de sexe, d'orientation sexuelle, de religion, d'âge et de capacités (physiques et cognitives). Tous ces facteurs peuvent influencer le degré et la qualité de l'éducation qu'une personne peut recevoir et à laquelle elle peut accéder. Certains des apprenant.e.s du groupe cible du projet pourraient appartenir à tous les groupes susmentionnés. Leur statut de migrant.e les marginalise encore davantage en tant que membres d'un ou de plusieurs groupes vulnérables. Iels peuvent être confronté.e.s à la discrimination et à la xénophobie dans le pays d'arrivée, aux barrières linguistiques, au racisme systémique, à la discrimination fondée sur le sexe au sein de leur groupe/famille/environnement ainsi qu'à l'extérieur. Iels peuvent également être confronté.e.s à de multiples défis en matière de soins et d'emploi, tout en faisant face à l'obstacle de l'intégration et de l'apprentissage d'une nouvelle culture ou d'une seconde langue, etc. Afin d'améliorer leur employabilité et leurs possibilités d'apprentissage, il convient d'aborder la complexité de leur marginalisation due à des structures et des facteurs spécifiques. Le concept d'intersectionnalité sera brièvement expliqué ci-dessous comme un outil approprié pour mieux analyser cette situation.

La simultanéité des désavantages éducatifs que les membres de ce groupe cible spécifique peuvent rencontrer témoigne du caractère intersectionnel de leur situation d'apprentissage. L'intersectionnalité désigne les différentes formes de discrimination fondées sur plusieurs motifs qu'une personne peut subir en raison de ses diverses identités individuelles et collectives. Au cours des dernières décennies, ce terme est devenu un terme en vogue dans les sciences humaines et les études féministes, et plus particulièrement dans les politiques d'identité.<sup>11</sup> Il ne s'agit toutefois pas d'une simple tendance académique : au-delà de l'utilisation d'une approche intersectionnelle pour l'analyse des structures de discrimination et des différences de pouvoir interconnectées qui se chevauchent, la mise en œuvre de stratégies intersectionnelles permet aux professionnel.le.s de l'éducation de développer des méthodes d'enseignement et de formation qui s'adaptent individuellement aux besoins uniques et spécifiques des apprenant.e.s. Comme chaque apprenant.e a une position de départ différente lorsqu'il entre dans une salle de classe, avec un ensemble de compétences différent, des expériences de vie et des obstacles à l'apprentissage différents, l'intersectionnalité, dans

---

<sup>11</sup> Cf. Cho, Sumi/Crenshaw, Kimberlé Williams/McCall, Leslie (2013), "Toward a Field of Intersectionality Studies. Theory, Applications, and Praxis", *Signes (Intersectionality. Theorizing Power, Empowering Theory)*, 38 (4), pp. 785-810.



son approche conceptuelle et ouverte, peut être utilisée pour détecter ces différences ainsi que pour identifier les besoins et les possibilités.

L'intersectionnalité décrit la simultanéité de divers aspects de l'expérience de la discrimination, tels que le racisme, le sexisme, l'âgisme, le capacitisme et le classisme. Issu de la recherche féministe noire aux États-Unis entre les années 1970 et 1990,<sup>12</sup> le terme peut être utilisé comme un moyen de comprendre la complexité des réalités vécues dans le cadre d'une pluralité de discriminations. Ainsi, le groupe cible du projet est souvent constitué de membres de plusieurs groupes marginalisés ou vulnérables. Cependant, l'intersectionnalité ne signifie pas qu'il faille hiérarchiser une identité par rapport à une autre ou qualifier une discrimination de pire que l'autre. L'intersectionnalité signifie également qu'il ne s'agit pas d'une « double » discrimination, mais plutôt de la multiplicité des expériences de discrimination et des défis uniques auxquels les personnes concernées doivent faire face. L'intersectionnalité ne consiste pas à considérer les différentes expériences négatives comme additionnées, mais cherche à analyser la manière dont elles sont liées et se constituent mutuellement. L'application d'une approche intersectionnelle à l'étude des besoins d'apprentissage des apprenant.e.s adultes ayant un parcours de migration conduit aux réflexions suivantes : Comment les divers facteurs et symptômes de l'inégalité éducative coïncident-ils et s'articulent-ils avec l'impact de la violence et des traumatismes sur le cerveau ? Comment le croisement de ces désavantages et de ces défis influe-t-il non seulement sur le processus d'apprentissage, mais aussi sur l'autonomie dans le processus d'apprentissage ?

## 1.7 Aperçu

Les difficultés à plusieurs niveaux résultant du croisement de l'inégalité éducative, des parcours de migration, de la marginalisation et de la discrimination fondée sur le sexe, la race/l'ethnicité, la classe, l'âge, les capacités et les effets des traumatismes sur le cerveau entravent l'autonomie en matière de compétences d'apprentissage. En ce qui concerne les résultats intellectuels, les partenaires du projet doivent également réfléchir à la manière dont les formateur.trice.s peuvent intégrer les stratégies correspondantes de la façon la plus optimale possible dans leurs méthodes d'enseignement. Quelles sont les compétences et les opportunités éducatives dont disposent les formateur.trice.s d'adultes dans les pays partenaires et de quoi ont-ils besoin pour améliorer l'autonomie

---

<sup>12</sup> Cf. Crenshaw, Kimberlé (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", University of Chicago Legal Forum, 1 Article 8, pp. 139-167 ; Crenshaw, Kimberlé (1991), "Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", Stanford Law Review, 43 (6), pp. 1241-1299.



des apprenant.e.s en matière d'apprentissage ? L'analyse suivante se réfère à des exemples tirés des cadres nationaux dans lesquels se trouvent les organisations partenaires afin d'identifier les différentes approches des techniques d'apprentissage autonome dans les différents cadres éducatifs. Cela permet de repérer les avantages et les inconvénients, d'encourager le développement d'un modèle d'éducation des adultes (non formelle) plus standardisé dans le cadre de l'UE et de créer des ressources pour les prestataires d'éducation sous la forme d'un système de certification pour les enseignant.e.s et les formateur.trice.s. Malgré certaines différences décisives dans les modèles éducatifs des pays, il s'avère que les acteur.trice.s de l'éducation et les apprenant.e.s partagent des défis similaires dans les pays partenaires respectifs.

En ce sens, l'intersectionnalité est plus qu'un simple mot à la mode : c'est une théorie pertinente pour aborder la complexité de la marginalisation et les conséquences des différences de pouvoir dans la société ainsi que dans le secteur de l'éducation. C'est un concept utile pour saisir la complexité des expériences vécues par les apprenant.e.s de langue seconde issu.e.s de groupes vulnérables en s'appuyant sur ceux qui les ont vécues. Il peut même servir de ligne directrice pour adapter les stratégies éducatives à ces expériences afin de servir l'apprenant.e de la meilleure façon possible sans le.la marginaliser ou le.la réduire au silence. Comme le déclare le Conseil de l'Europe : « Une approche intersectionnelle offre une analyse à plusieurs niveaux afin de progresser vers la justice sociale pour tou(.te.)s ». <sup>13</sup> En outre, l'un des principes de la stratégie d'inclusion et de diversité du programme Erasmus+ est de déconstruire les barrières discriminatoires qui sont également construites sur des facteurs transversaux. <sup>14</sup> Le concept d'intersectionnalité peut aider à comprendre les défis auxquels sont confronté.e.s les apprenant.e.s de langue seconde ayant un passé de migration en matière d'éducation non formelle des adultes. D'une part, il est important de comprendre que les expériences de discrimination de chaque personne sont individuelles et personnelles et, dans le même temps, il convient de trouver un modèle standardisé pour développer une perspective de résultats éducatifs positifs dans ce cadre. Pour répondre à l'une des critiques les plus courantes à l'égard de l'intersectionnalité, à savoir qu'elle est utilisée par des personnes non concernées qui, une fois de plus, rendent le groupe concerné impuissant, il est d'autant plus important que ce ne soit pas des observateur.rice.s qui élaborent ces modèles, mais que les personnes directement touchées aient leur mot à dire. C'est l'une des raisons pour lesquelles le projet tente d'obtenir des encouragements directs des organismes

---

<sup>13</sup> Conseil de l'Europe, Centre Nord-Sud, "Intersectionnalité", URL : <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/intersectionality> (dernier accès : 18.01.2023).

<sup>14</sup> Cf. Commission européenne, Erasmus+, "Priorités du programme Erasmus+", URL : <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme> (dernier accès : 18.01.2023).



d'enseignement participants. Ce n'est qu'ainsi que l'on pourra s'assurer que les besoins individuels des apprenant.e.s de langue seconde affecté.e.s par la multitude d'inconvénients liés à l'inégalité dans l'éducation, pourront bénéficier des résultats du projet. Les expériences de discrimination des apprenant.e.s doivent être directement intégrées afin d'éviter toute marginalisation supplémentaire. Cependant, les objectifs de ce projet doivent aller au-delà de la création des modalités de qualité. Les personnes qui ont notamment été affectées par l'impact à long terme de difficultés d'apprentissage, de la discrimination et d'expériences traumatisantes, l'autonomie dans l'apprentissage peut fournir un ensemble de compétences valorisantes qui apportent l'autodétermination en dépit de toute adversité.

En tenant compte de toutes ces constatations, les partenaires du projet ont rassemblé et combiné leurs connaissances et expériences issues de leur pratique quotidienne de l'enseignement, leur savoir-faire scientifique et technologique et ont réuni leurs efforts pour créer des programmes (inclus dans ce document) afin d'accompagner et d'aiguiller les formateur.trice.s sur la manière d'aider leurs apprenant.e.s à améliorer leur employabilité, à renforcer leurs compétences d'apprentissage, à améliorer leur efficacité et à favoriser leur résilience dans la vie de tous les jours, dans leurs situations individuelles spécifiques.



## 2. ANALYSE ET ÉTAT DES LIEUX DANS QUATRE PAYS

### 2.1 Programmes d'éducation pour adultes destinés aux apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif

Les pages suivantes abordent la question de l'organisation de l'éducation des adultes au profit du groupe cible dans les pays partenaires de S.K.I.L.L.S 4 WORK. Quelles offres de formation peut-on trouver en Autriche, en France, en Finlande et en Norvège pour aider les apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif et ayant un parcours de migration dans le domaine d'apprentissage des langues ou de l'acquisition de compétences numériques, entre autres, et quelles sont les réglementations nationales en vigueur à cet égard ? Existe-t-il des cours de formation spécifiques pour les apprenant.e.s ayant des besoins en matière d'alphabétisation et d'éducation de base et, dans l'affirmative, dans quelle mesure diffèrent-ils, par exemple, des cours classiques de langue seconde ? Comment l'accès à ces programmes est-il réglementé et comment ces programmes sont-ils financés au niveau local, national, régional et/ou européen ? Il était important de répondre à ces questions ainsi qu'à d'autres pendant la phase initiale du projet. En ce qui concerne les formateur.trice.s d'adultes travaillant avec le groupe cible, nous voulions savoir comment la formation et les qualifications étaient réglementées au niveau national. Existe-t-il des programmes spécifiques et/ou obligatoires adaptés aux besoins des formateur.trice.s d'adultes qui travailleront avec des apprenant.e.s migrant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif ? Et, surtout, dans quelle mesure les quatre domaines curriculaires (autonomie dans le processus d'apprentissage, communication orale et interculturelle, compétences numériques et relations avec les autres dans un contexte d'apprentissage) font-ils déjà partie des programmes de formation des formateur.trice.s ?

Le chapitre se termine par une analyse comparative incluant non seulement les conditions institutionnelles dans les pays partenaires respectifs, mais aussi la perspective des formateur.trice.s travaillant sur le terrain. Des formateur.trice.s de tous les pays partenaires ont apporté leur expertise dans leur domaine professionnel. Cela a permis au consortium d'identifier les lacunes et les défis qui seront abordés dans S.K.I.L.L.S 4 WORK.



## 2.2 Autriche

En Autriche, les compétences d'apprentissage autonome pour les adultes défavorisé.e.s sur le plan éducatif sont principalement transmises par le biais de programmes qui relèvent de l'éducation de base. L'éducation de base fait partie du secteur autrichien de l'éducation non formelle et est principalement dispensée par des associations et des institutions d'éducation des adultes (à but non lucratif) ou des organisations sociales qui reçoivent un financement conjoint du Fonds social européen (FSE), du Ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche (BMBWF) et des États fédéraux autrichiens. Depuis 2012, l'Initiative Erwachsenenbildung (« Initiative autrichienne pour l'éducation des adultes ») fournit le cadre des cours d'éducation de base dont l'objectif est de permettre aux adultes d'acquérir gratuitement des compétences de base et des certificats.<sup>15</sup>

Le programme s'adresse aux adultes qui souhaitent améliorer leurs compétences en matière de lecture et d'écriture, de maîtrise de la langue, de calcul et de compétences numériques qui leur permettent de participer activement à la vie sociale et professionnelle. Les adultes défavorisé.e.s sur le plan éducatif peuvent participer « indépendamment de leur langue, de leur naissance ou de leurs diplômes potentiels ».<sup>16</sup> Le programme est donc ouvert aux personnes âgées de plus de 15 ans et s'adresse aussi bien aux personnes dont l'allemand est la première langue qu'aux personnes dont l'allemand est la deuxième langue. Par conséquent, si la majorité des cours d'éducation de base s'adressent aux adultes ayant un parcours de migration qui souhaitent améliorer leurs compétences en allemand, ils sont également suivis par des personnes qui sont nées et/ou ont grandi en Autriche. Ce deuxième groupe cible du programme comprend les adultes qui ont généralement suivi un enseignement scolaire formel, mais qui souhaitent néanmoins améliorer leurs compétences textuelles, leurs compétences de base en matière d'éducation ou obtenir leur diplôme de fin d'études.<sup>17</sup> Il convient de souligner que les cours d'éducation de base s'adressent aux apprenant.e.s adultes qui, pour quelque raison que ce soit, ont des besoins en matière d'éducation de base ; les apprenant.e.s adultes ayant un parcours de migration, qui ont acquis une éducation consolidée dans leur ancien pays de résidence et qui souhaitent améliorer leurs compétences en allemand ne constituent pas le groupe cible des programmes

---

<sup>15</sup> Cf. Initiative Erwachsenenbildung, l'initiative autrichienne pour l'éducation des adultes, URL : [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOCS/user\\_upload/Austrian\\_Initiative\\_for\\_Adult\\_Education\\_2022.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOCS/user_upload/Austrian_Initiative_for_Adult_Education_2022.pdf) (dernier accès : 11.10.2023).

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Les recherches de l'OCDE montrent que plus de la moitié de la population autrichienne ne participe à aucun programme d'éducation des adultes, ce qui est similaire au taux moyen de participation à l'éducation des adultes dans les autres pays de l'OCDE. Cf. OCDE (2021), Note de l'Autriche - Perspectives des compétences 2021 : Apprendre pour la vie, OCDE, Paris, URL : <https://www.oecd.org/austria/Skills-Outlook-Austria-EN.pdf>, 6 pages, (dernier accès : 24.10.2023).



d'éducation de base, mais devraient idéalement suivre des cours d'allemand classiques ou d'autres cours (couvrant par exemple les compétences numériques).

Les compétences suivantes relèvent de l'éducation de base en Autriche :

- Les compétences d'apprentissage,
- La maîtrise de l'allemand,
- Les compétences en calcul,
- La culture numérique,
- Les compétences de base dans une autre langue.

Lorsque l'éducation de base a été établie en tant que secteur d'éducation distinct en Autriche, elle a été fondée sur les principes de l'éducation non formelle centrée sur le participant.e. Ainsi, les cours doivent être alignés sur les objectifs d'apprentissage individuels et les intérêts des participant.e.s pour lesquels les formateur.trice.s préparent et conçoivent leurs leçons. Plutôt que d'utiliser du matériel d'apprentissage ou des manuels préétablis, le contenu transmis est idéalement lié aux circonstances de la vie des participant.e.s. Les offres d'éducation de base sont accompagnées d'un suivi d'orientation professionnelle et éducative.

En 2019, un référentiel dans le domaine de l'éducation de base a été présenté. Il formule un catalogue de compétences définissant les aptitudes pour quatre niveaux de cours d'éducation de base.<sup>18</sup> Les indicateurs énumérés dans le domaine des compétences d'apprentissage en autonomie comprennent les stratégies d'apprentissage individuelles, les compétences en matière de résolution de problèmes, l'organisation du processus d'apprentissage (comme la préparation du matériel pour le processus d'apprentissage), la fixation d'objectifs d'apprentissage à moyen et long terme, l'autoréflexion dans le processus d'apprentissage ainsi que la connaissance et l'utilisation de différentes techniques d'apprentissage, l'apprentissage en équipe, etc.

L'alphabétisation peut être considérée comme une compétence de base dans le domaine de l'éducation de base ; alors que les compétences en lecture et en écriture sont principalement enseignées en allemand et avec l'alphabet latin, il existe également des cours et des programmes d'alphabétisation dans une autre première langue (avec des formateur.trice.s capables de couvrir cette offre). Les apprenant.e.s adultes qui sont alphabétisé.e.s dans leur première langue et qui ont une compétence textuelle élevée, mais qui souhaitent se familiariser avec l'alphabet latin en Autriche, ne font

---

<sup>18</sup> Cf. Initiative Erwachsenenbildung, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022), Curriculum Basisbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene, URL : [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum\\_Dez\\_2022.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum_Dez_2022.pdf) (dernier accès : 11.10.2023), 54 pp.



généralement pas partie du groupe cible de l'éducation de base, comme nous l'avons expliqué plus haut.

À la suite ou en accompagnement de l'alphabétisation, les compétences en allemand langue seconde font partie de l'éducation de base pour le groupe cible des apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif et ayant un parcours de migration. Bien que les cours puissent également couvrir des compétences linguistiques plus élevées (généralement jusqu'au niveau B1), le contexte spécifique de l'éducation de base doit être pris en compte : Plus encore que dans les cours de langue « typiques », certains apprenant.e.s d'un groupe d'éducation de base peuvent, par exemple, avoir une compréhension orale et des compétences orales de haut niveau, tout en travaillant sur leurs compétences en lecture et en écriture, et l'hétérogénéité d'une compétence spécifique est fréquemment constatée entre les membres du groupe. D'une manière générale, le multilinguisme est reconnu comme un pilier important de l'éducation de base.

Les indicateurs définis dans le référentiel de l'éducation de base dans le domaine des compétences numériques reposent sur le « Modèle de compétences numériques pour l'Autriche - DigComp 2.2 AT », dérivé du Cadre de référence européen pour les compétences numériques (DigComp 2.1). Pour le groupe cible concerné, à savoir les apprenant.e.s adultes de l'éducation de base, cela peut être considéré comme très ambitieux. Alors que certain.e.s participant.e.s ont naturellement de bonnes connaissances préalables (et utilisent les réseaux sociaux, par exemple), pour d'autres, se repérer sur l'écran et d'autres compétences de base constituent un défi au départ.

En principe, toute personne ayant peu de connaissances d'éducation formelle ou des besoins d'apprentissage dans ce domaine a accès à ces programmes d'éducation de base. La taille des groupes est significativement réduite, avec un maximum de 10 personnes. Il n'y a pas d'examens obligatoires, mais les formateur.trice.s et les institutions doivent fournir une évaluation des compétences de base conformément au programme, ainsi qu'un « portfolio d'apprentissage » à la fin de chaque cours.

Les éducateur.trice.s d'adultes travaillant dans le domaine de l'éducation de base doivent avoir suivi une formation agréée par l'Initiative autrichienne pour l'éducation des adultes qui diffère considérablement des qualifications des enseignant.e.s du système d'éducation formel. Cela signifie qu'ils peuvent soit suivre un cours agréé dans le domaine de l'éducation de base, soit passer par une procédure de reconnaissance incluant une évaluation et que leurs compétences acquises de manière formelle, non formelle et informelle reconnues par un certificat (« Éducateur.trice de base certifié »). Les cours de formation reconnus sont partiellement financés par des fonds publics ;



différents programmes ont été proposés, à la fois une formation intensive (quatre à six semaines) et un programme d'une durée d'un an (3 à 4 jours par mois). Une pratique de l'enseignement en classe est incluse et obligatoire dans tous les programmes. A raison de 16 heures par an, la formation continue des éducateur.trice.s d'adultes fait partie de la vie professionnelle de ces dernier.ère.s.

Le nouveau profil de qualification des éducateur.trice.s de base comprend les compétences suivantes (publié en avril 2022) :<sup>19</sup>

- Compétences didactiques générales (telles que la planification, la documentation et l'évaluation des processus d'apprentissage ou la préparation de matériel et d'espaces d'apprentissage adaptés aux adultes, le soutien au processus d'apprentissage, la dynamique de groupe)
- Didactique des matières dans les domaines de l'alphabétisation, des mathématiques et des compétences numériques ainsi que des compétences disciplinaires (par rapport à leurs propres compétences linguistiques, à la compréhension des processus mathématiques, des outils et applications numériques)
- Compétences en matière de théorie de l'éducation (causes sociales et sociétales des besoins éducatifs fondamentaux, théories de l'apprentissage et principes de l'andragogie/éducation des adultes, etc.)
- Compétences personnelles (autoréflexion par rapport à sa propre activité professionnelle, utilisation d'outils d'évaluation, etc.)
- Compétences sociales (telles qu'une attitude respectueuse et reconnaissante, orientée vers la recherche de solutions, etc.)

Les futur.e.s formateur.trice.s apprennent à produire du matériel d'apprentissage spécifique et personnalisé, par exemple sur la base de petits textes, d'enregistrements audio ou d'autres éléments réalistes jouant un rôle dans la vie quotidienne des personnes concernées. Les solutions personnalisées pour ladite « différenciation interne » de groupes d'apprenant.e.s hypothétiquement hétérogènes sont vivement recommandées. Les compétences d'apprentissage autonome font partie de la formation des futur.e.s formateur.trice.s. Ces dernier.ère.s sont censé.e.s transmettre ces compétences à leurs apprenant.e.s adultes, en classe, en tant qu'outil d'accompagnement d'un processus d'apprentissage non standardisé. L'accent mis sur l'autonomie dans le processus d'apprentissage des adultes comprend la participation en

---

<sup>19</sup> Initiative Erwachsenenbildung, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022), Qualifikationsprofil Basisbildner/in, URL : [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/Qualifikationsprofil\\_Basisbildner\\_in.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/Qualifikationsprofil_Basisbildner_in.pdf) (dernier accès : 11.10.2023), 29 pp.



**Co-funded by  
the European Union**



S.K.I.L.L.S 4 WORK

tant que stratégie d'apprentissage et la réflexion sur son propre processus d'apprentissage.



## 2.3 Finlande

Les apprenant.e.s adultes ayant un parcours de migration en Finlande ont la possibilité de participer à des programmes et à des offres de cours d'« éducation indépendante des adultes », ouverts à un large public. Divers cours dans ce domaine visent à « promouvoir le développement polyvalent de chacun et à fournir une éducation et une formation qui soutiennent la cohésion de la société, l'égalité et la citoyenneté active sur la base du principe de l'apprentissage tout au long de la vie ». <sup>20</sup> L'enseignement indépendant pour adultes est généralement gratuit, son contenu n'est pas réglementé par la législation et il n'est généralement pas clôturé par un diplôme ou une qualification. <sup>21</sup>

En Finlande, l'éducation de base des adultes est une autre branche de l'éducation des adultes. Elle fait partie du système d'éducation générale, de l'éducation des adultes et du système d'éducation pour l'intégration des immigré.e.s. L'éducation des adultes permet aux étudiant.e.s d'acquérir des compétences fondamentales et d'élargir leurs bases d'éducation générale, ainsi que de les préparer aux études secondaires. <sup>22</sup>

L'éducation des adultes suit un parcours similaire à celui de l'éducation des enfants en étant moins longue et plus flexible. Il existe trois types de cours intermédiaires :

- 1) La phase d'alphabétisation de l'éducation de base des adultes
- 2) La formation aux compétences de bases des adultes
- 3) Évaluation de l'apprentissage et des compétences des étudiant.e.s dans l'enseignement primaire pour adultes

Toutes les décisions concernant les objectifs et le contenu du programme sont prises par les éducateur.trice.s. Les gouvernements locaux, les municipalités locales combinées, les organisations, les institutions et les sociétés privées à responsabilité limitée font partie des institutions indépendantes d'éducation des adultes. Les organismes indépendants d'éducation pour adultes sont responsables de l'enseignement dispensé et du développement de celui-ci. Les formats de cours possibles s'étendent des cours du soir aux cours à plein temps, de courte ou de longue durée, en passant par les cours à distance et les cours intensifs. En Finlande, ces organismes sont des centres d'éducation pour adultes, des écoles populaires, des centres d'apprentissage et des universités d'été. L'objectif de l'éducation indépendante des adultes est d'aider les personnes à atteindre leurs objectifs en matière de démocratie, de pluralisme, de développement durable, de multiculturalisme et d'internationalisme. L'éducation des adultes met l'accent sur

<sup>20</sup> Opetushallitus, Agence nationale finlandaise pour l'éducation, URL : <https://www.oph.fi/en/education-system/liberal-adult-education> (dernier accès : 16.10.2023).

<sup>21</sup> Beronja, Tamara (2020), "Liberal Adult Education", URL : <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/liberal-adult-education> (dernier accès : 16.10.2023).

<sup>22</sup> Cf. Finlex, Basic Education Act, URL : <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2> (dernier accès : 16.10.2023).



l'apprentissage autonome, le sentiment d'appartenance et l'inclusion. Les établissements d'éducation indépendants pour adultes proposent des cours d'éducation civique, d'études sociales, d'éducation générale et de développement de compétences et de connaissances fondées sur les loisirs ou les centres d'intérêt. L'objectif de l'éducation indépendante des adultes est de soutenir le développement des personnes à différents niveaux et tout au long de leur vie.

Ce sont notamment des personnes défavorisées sur le plan éducatif, comme peuvent l'être les personnes avec un parcours de migration, qui participent à des cours sur mesure pouvant être gratuits s'ils font partie de leur plan d'intégration. « Les compétences de base : lecture, écriture, calcul et compétences numériques sont les sujets principaux des cours, au même titre que la langue finnoise, la vie professionnelle et des cours de préparation à la vie en société. »<sup>23</sup>

Dans le cadre de la formation à l'intégration dans la société finlandaise, les adultes ayant un parcours de migration apprennent :

- Le finnois ou le suédois,
- Des compétences sociales, culturelles et de gestion de la vie personnelle
- Des compétences facilitant l'accès à la vie professionnelle et à la formation continue

La formation à l'intégration<sup>24</sup> peut également comprendre l'identification des compétences acquises précédemment et la reconnaissance des diplômes, ainsi que le développement et l'orientation professionnelle. Si nécessaire, les personnes avec un parcours de migration apprennent également des compétences de base telles que la lecture et l'écriture. La formation à l'intégration est mise en œuvre en tant que formation au marché du travail.<sup>25</sup> Le Ministère de l'Éducation et de la Culture est responsable de la formation des adultes ayant un parcours de migration et de l'éducation de base des adultes. Ces cours sont organisés localement, par la municipalité ou la ville. La formation à l'intégration prépare les adultes à s'inscrire à des cours ou à des formations complémentaires si besoin.<sup>26</sup> En Finlande, tous les enseignants des écoles, des établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement indépendant doivent être titulaires d'un diplôme universitaire approprié (généralement un master),

---

<sup>23</sup> Opetushallitus, Agence nationale finlandaise pour l'éducation (2017), URL : [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_peruste\\_et\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_peruste_et_2017.pdf) (dernier accès : 16.10.2023).

<sup>24</sup> Cf. Kotoutumisen Tukena, Integration Support, URL : <https://kotoutumisentukena.fi/fi/etusivu> (dernier accès : 16.10.2023).

<sup>25</sup> Cf. Opetushallitus, Agence nationale finlandaise pour l'éducation, URL : <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-perusopetuksen-alkuvaiheen-ohjaus-ja-henkilokohtainen> (dernier accès : 16.10.2023).

<sup>26</sup> Cf. Kotoutuminen Tukena, Integration Finland, URL : <https://kotoutuminen.fi/en/information-for-organisations-or-volunteers> (dernier accès : 16.10.2023).



lié à de l'éducation, l'enseignement ou la formation. Iels doivent également prouver qu'iels maîtrisent la langue utilisée dans le cadre de leurs études. Les qualifications sont précisées dans la législation finlandaise. L'enseignant.e. spécialisé.e doit posséder des qualifications supplémentaires s'iel travaille avec un groupe particulier d'étudiant.e.s (comme des personnes avec des difficultés d'apprentissage).<sup>27</sup>

Les enseignant.e.s de l'éducation formelle doivent suivre des études dans le domaine de l'éducation (didactique, etc.). Les études de formation d'éducateur.trice.s d'adultes, telles que définies à l'article 19 du Décret sur les diplômes universitaires (794/2004), sont axées sur les objectifs de l'éducation des adultes et permettent aux enseignant.e.s de se qualifier pour les études pour les métiers de l'éducation (Décret sur les exigences en matière de qualification des enseignant[e.]s (986/1998)). Les enseignant.e.s indépendant.e.s chargé.e.s de l'éducation et de la formation des adultes ont obtenu le diplôme universitaire approprié et suivi des études dans l'éducation.<sup>28</sup> Les enseignant.e.s créent leurs propres plans de cours sur la base des programmes de l'État et de la municipalité. Il n'y a pas de manuels ou de techniques d'enseignement obligatoires. Le groupe d'étude et/ou la personne définissent l'enseignement. L'éducateur.trice et le personnel éducatif de l'établissement élaborent un plan d'étude personnel pour l'étudiant.e. Un diplôme universitaire (généralement un master) en éducation est obligatoire pour les éducateur.trice.s d'adultes qui enseignent dans le cadre d'une formation ou d'une éducation diplômante. Dans ce cas, les réglementations sont régies par la loi et le ministère de l'éducation est chargé de fournir la structure nécessaire aux formateur.trice.s d'adultes. En Finlande, il est possible d'être formateur.trice ou éducateur.trice sans diplôme, sans expertise sur le sujet, et de suivre une formation qui n'est pas réglementée. D'autre part, les éducateur.trice.s ont expliqué que les cours réglementés offraient plus d'avantages, tels que de meilleurs salaires ou postes. Enfin, en ce qui concerne les programmes destinés aux éducateur.trice.s d'adultes qui travaillent avec des apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif et ayant un parcours de migration, les éducateur.trice.s affirment qu'iels n'ont accès à aucun programme spécifique ou obligatoire.

---

<sup>27</sup> Cf. Finlex, Décret sur les conditions d'éligibilité du personnel enseignant, URL : <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L7P23> (dernier accès : 16.10.2023).

<sup>28</sup> Cf. Université de Jyväskylä (2023), Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, URL : <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/kas/apo> (dernier accès : 16.10.2023).



## 2.4 France

En France, « la loi pour l'avenir professionnel », introduite en 2018 dans le but de renforcer « la liberté de choisir son avenir professionnel », a modifié le cadre existant de la formation professionnelle.

Un nouvel établissement public, France Compétences, est chargé de la régulation de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage. Il s'appuie sur le répertoire national des certifications professionnelles et le met à jour.

Les qualifications professionnelles doivent respecter un cadre juridique national et sont répertoriées dans le « Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) / National Directory of Professional Certifications », en plusieurs catégories :

- Les certifications délivrées par l'Education nationale ou le Ministère de l'enseignement supérieur,
- Les titres professionnels, délivrés par le Ministère du travail,
- Les Certificats de qualification professionnelle (CQP), délivrés par les branches professionnelles,
- Les certifications délivrées par différents organismes.

Les certifications et qualifications respectives sont basées sur un référentiel national de compétences, reconnues au niveau national dans tous les domaines d'activités économiques, et également éligibles à un financement.

La formation professionnelle est financée soit par le Compte personnel de formation (CPF) bénéficiant à tout salarié qui souhaite se former, soit par le Compte d'engagement citoyen qui vise à identifier et valoriser les activités relevant d'un engagement citoyen (volontariat) et permettant d'acquérir des droits à la formation. Des modules de remise à niveau sur les compétences de base et les savoirs numériques sont systématiquement proposés aux demandeur.se.s d'emploi qui le souhaitent.

Afin de garantir la qualité de la formation professionnelle, les organismes qui dispensent des formations, des bilans de compétences ou des aides à la Valorisation des acquis de l'expérience (VAE) doivent être certifiés par le référentiel QUALIOPI. D'autres certifications de courte durée sont répertoriées dans le Répertoire Spécifique : elles complètent ou actualisent les compétences personnelles et permettent l'acquisition de compétences supplémentaires/complémentaires, et non l'acquisition de nouvelles compétences.

Les apprenant.e.s adultes peuvent choisir parmi un éventail de formations différentes, notamment les programmes suivants qui sont liés aux compétences dans le cadre du projet S.K.I.L.L.S 4 WORK :



Le Français Langue d'Intégration (FLI) propose des cours de français destinés aux personnes peu ou pas scolarisées ou dont la langue maternelle n'est pas le français. L'objectif est de favoriser l'intégration par l'autonomie linguistique et civique. Les cours de FLI visent également à développer des « compétences pour apprendre à apprendre », en particulier chez les personnes défavorisées sur le plan éducatif.

Le Diplôme de compétence en langue (DCL) est un diplôme national professionnel spécialement conçu pour les adultes. Il évalue les compétences linguistiques en milieu professionnel selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Il existe pour la Langue française professionnelle.<sup>29</sup> Ce diplôme existe également pour les formateur.trice.s (Diplôme de compétence en langue [DCL] enseignant.e.s et formateur.trice.s), leur permettant de préparer les apprenant.e.s et de les évaluer pour le DCL.

La Certification TOSA DigComp<sup>30</sup> est une certification basée sur la capacité à utiliser les logiciels de bureautique (Microsoft Pack Office) et de conception graphique (Photoshop, Illustrator, Indesign, Autocad). Grâce à divers cours proposés pour différents niveaux (de débutant à expert), les apprenant.e.s peuvent actualiser leurs connaissances ou acquérir des compétences supplémentaires dans le domaine des logiciels de bureautique ou de graphisme. Les certifications TOSA sont plus larges que DigComp et comprennent également un large éventail de spécifications.<sup>31</sup>

Le Brevet informatique et internet (B2i)<sup>32</sup> certifie la maîtrise des compétences numériques ainsi que l'utilisation sûre et critique des technologies de la société de l'information. Il est accessible à tous les adultes en formation générale, professionnelle ou spécifique à l'utilisation des Technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins de formation et/ou de progrès. Il se compose de cinq domaines principaux : environnement informatique, attitude citoyenne, traitement et production, recherche d'informations et communication. Il est homologué par l'Education nationale française.

---

<sup>29</sup> Cf. France Compétences, référentiel de certification DCLEP FLE, URL : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/5454/> (dernier accès : 10.10.2023).

<sup>30</sup> Cf. France Compétences, référentiel de certification TOSA DigComp, URL : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/6062/> (dernier accès : 10.10.2023).

<sup>31</sup> Cf. TOSA, URL : <https://www.tosa.org/FR/index> (dernier accès : 10.10.2023).

<sup>32</sup> Cf. France Compétences, référentiel de certification du B2i, URL : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/345/> (dernier accès : 10.10.2023).



Le Certificat de connaissances et de compétences professionnelles (CléA)<sup>33</sup> est une certification interprofessionnelle reconnue au niveau national qui permet aux salarié.e.s et aux demandeur.se.s d'emploi de valoriser leurs compétences professionnelles en s'appuyant sur le socle des compétences professionnelles de base. Plus de 15 000 apprenant.e.s adultes suivent annuellement la formation CléA. CléA englobe les compétences de communication orale, d'autonomie dans les processus d'apprentissage, d'apprendre à apprendre et de relations aux autres dans un contexte d'apprentissage. CléA est une formation malléable qui peut être adaptée aux besoins des apprenant.e.s.

Le CléA Numérique<sup>34</sup> s'appuie sur un référentiel unique, applicable à tous les publics (prioritairement aux personnes n'ayant pas de qualification professionnelle) à travers tous les secteurs. Il permet d'acquérir les fondamentaux des usages numériques en milieu professionnel. A l'instar du CléA, le CléA Numérique dispose d'un référentiel sur lequel tou.te.s les apprenant.e.s seront évalué.e.s. Les thèmes abordés sont l'utilisation d'un ordinateur, sa connexion à internet, sa fluidité sur internet (création de comptes, messagerie, recherche sur google ou autre, veille), la collaboration avec ses collègues à l'aide de différents logiciels, la sécurisation de ses documents d'entreprise, de ses comptes, etc.

Il existe également plusieurs programmes et réglementations concernant les éducateur.trice.s et les formateur.trice.s d'adultes qui travaillent avec des apprenant.e.s adultes afin de développer leurs compétences de ces professionnel.le.s :

Les formateur.trice.s d'adultes ont besoin d'un diplôme universitaire pour acquérir les compétences nécessaires à la conception de formations avec une approche pédagogique, à l'animation de parcours de formation, à l'évaluation des actions de formation, au suivi et à l'orientation des adultes dans leur insertion professionnelle et leur parcours de formation.

Formateur.trice professionnel.le d'adultes est un titre professionnel qui certifie que les formateur.trice.s savent préparer et animer des actions de formation collective intégrant des environnements numériques, concevoir des parcours individuels et suivre le processus d'apprentissage des participant.e.s.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Cf. CLEA, référentiel CLEA, URL : <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/> (dernier accès : 10.10.2023).

<sup>34</sup> Cf. CLEA numérique, CLEA numérique referential, URL : <https://www.certificat-clea.fr/clea-numerique/referentiel-clea-numerique/> (dernier accès : 10.10.2023).

<sup>35</sup> Cf. France Compétences, certification Formateur professionnel d'adultes, URL : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/37275/> (dernier accès : 10.10.2023).



Certaines formations, telles que Accompagner l'apprendre à apprendre développée par le Centre académique de formation continue (CAFOC) de Paris<sup>36</sup>, sont (partiellement) liées aux thèmes du projet. Cette formation certifiée fournit aux professionnel.le.s travaillant dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage des compétences sur la façon de :

- Concevoir des situations d'apprentissage en utilisant les méthodes et les outils de médiation cognitive afin de développer l'autonomie des apprenant.e.s dans leurs futurs apprentissages,
- Accompagner le processus « apprendre » et « apprendre à apprendre » en se plaçant dans une position de médiation afin de favoriser le développement autonome des apprenant.e.s,
- Analyser sa pratique en tant que concepteur.trice-médiateur.trice pour l'améliorer continuellement avec une posture réflexive et créative.

---

<sup>36</sup> Cf. CAFOC Paris, référentiel de certification Accompagner l'apprendre à apprendre, GIP-FCIP CAFOC, URL : <https://gipfcip.scola.ac-paris.fr/Conseil/accompagner-apprendre-a-apprendre.php> (dernier accès : 10.10.2023) et CAFOC Paris, accès au référentiel, URL : <https://certifpro.francecompetences.fr/api/enregistrementDroit/refActivity/20418/152582> (dernier accès : 10.10.2023).



## 2.5 Norvège

En Norvège, les personnes ayant un parcours de migration ont accès à une formation spécifique appelée « Introduction programme » (Programme d'introduction). Ce programme comprend un cours d'introduction où les participant.e.s se familiarisent avec les bases de la langue norvégienne et les grands principes qui caractérisent la société norvégienne. Si toutes les personnes avec un parcours de migration ont le droit de suivre le Programme d'introduction,<sup>37</sup> il est toutefois obligatoire de participer à ce programme pour obtenir un permis de séjour permanent. Le programme dure jusqu'à deux ans.

L'institution responsable du cadre des cours d'introduction est la Direction de l'intégration et de la diversité (IMDi)<sup>38</sup> qui est principalement financée par le Budget national norvégien et partiellement soutenue par l'Union européenne. Le contenu et les procédures spécifiques de ces cours de formation peuvent varier entre les différentes municipalités du pays qui proposent des programmes d'introduction pour les immigrant.e.s nouvellement arrivé.e.s, résident.e.s des municipalités respectives. Dans le cadre de ces cours, tou.te.s les apprenant.e.s sont réuni.e.s dans une même classe, quel que soit leur niveau de compétence en norvégien. Iels suivent des cours dispensés par des enseignant.e.s spécialisé.e.s selon un plan adapté à leurs besoins de formation. Certaines entreprises, comme Prios Kompetanse AS, proposent des cours de compétences numériques et de norvégien, tandis que l'accent est généralement mis sur la langue technique/professionnelle pour des secteurs particuliers, tels que l'aquaculture et l'industrie pétrolière. L'accès à des cours supplémentaires qui favorisent, par exemple, les compétences numériques dépend principalement de la municipalité de Norvège dans laquelle une personne réside. Bien qu'il soit possible de suivre des cours en ligne, la participation à un tel format numérique exige déjà au moins un certain nombre de compétences numériques. La société norvégienne étant fortement informatisée, les adultes ayant peu de compétences numériques ont davantage de difficultés d'apprentissage que les autres. Cela s'applique aussi bien au système public qu'au secteur privé.

En Norvège, toute personne qui enseigne à des apprenant.e.s adultes ayant un parcours de migration dans le cadre du Programme d'introduction doit être titulaire d'une licence (qui nécessite au moins trois ans d'études) dans le domaine de l'enseignement. Pour devenir formateur.trice en compétences numériques, il existe des exigences et des

---

<sup>37</sup> Cf. IMDi (2022), IMDi's efforts toward education and employment for adult immigrants, URL : <https://www.imdi.no/en/english-pages/imdis-work-on-qualifying-adult-immigrants-for-education-and-employment/> (dernier accès : 13.10.2023).

<sup>38</sup> Cf. IMDi (2022), Le programme d'introduction, URL : <https://www.imdi.no/en/the-introduction-programme/the-introduction-programme/> (dernier accès : 13.10.2023).



réglementations spécifiques : un minimum de 30 crédits ECTS au niveau universitaire et des études complétées dans le domaine de l'éducation des adultes sont requises. Les quelques formations de formateur.trice.s disponibles sont financées par le budget du gouvernement central. Après avoir interrogé des enseignant.e.s de plusieurs établissements qui proposent des programmes d'éducation pour adultes aux personnes ayant un parcours de migration, il en ressort l'inexistence claire de formations spécifiques ou de programmes obligatoires pour les enseignant.e.s qui enseignent à des élèves défavorisé.e.s sur le plan éducatif. Il n'existe pas de programme de qualification couvrant des sujets tels que les compétences de communication interculturelle, les compétences d'apprentissage autonome, les compétences numériques et les compétences de relation avec les autres dans un contexte d'apprentissage, qui soit une exigence pour les éducateur.trice.s d'adultes. Les formateur.trice.s peuvent, bien entendu, améliorer les compétences mentionnées ci-dessus, mais en raison de la pénurie actuelle d'éducateur.trice.s en Norvège, un tel profil n'est pas nécessairement requis.

La formation continue régulière dans les matières suivantes : norvégien, anglais, mathématiques, pédagogie pour les locuteur.trice.s multilingues est déjà une pratique courante dans les écoles norvégiennes. Dans le système scolaire formel norvégien, des conditions ont été introduites pour certaines compétences requises de la part des enseignant.e.s. Cette réglementation ne s'applique toutefois pas aux éducateur.trice.s d'adultes qui travaillent avec des apprenant.e.s adultes ayant un parcours de migration. Pour ce secteur de l'éducation non formelle, une licence en enseignement est suffisante. On peut supposer que l'une des principales raisons de cette situation réside dans le manque actuel d'éducateur.trice.s en Norvège alors que, dans le même temps, la demande d'éducateur.trice.s pour adultes enseignant à des personnes ayant un parcours de migration est en augmentation.

Pour préparer le rapport sur la situation actuelle, nous avons interrogé des enseignant.e.s du domaine de l'éducation des adultes dans trois zones géographiques différentes. Ces trois zones sont situées dans le comté de Trøndelag, au centre de la Norvège, et Trondheim, la région centrale. Il y a peu de différences entre les trois zones en ce qui concerne le niveau d'éducation et de formation continue des enseignant.e.s. Les différences sont plus marquées lorsqu'il s'agit de cours qui ne font pas partie de la formation classique des enseignant.e.s de l'État. Ce constat est particulièrement visible pour les cours de compétences numériques, de calcul et de pensée critique. Il existe également des exemples de cours de norvégien des affaires, qui ont été proposés à certains enseignant.e.s, contrairement à d'autres n'ont pas bénéficié de la même opportunité. Il existe des différences locales dans les offres. Ces cours de norvégien pour



le commerce et l'industrie sont destinés à la formation des étudiant.e.s pour leur permettre de se familiariser avec des secteurs d'activité particuliers. Les cours de norvégien pour le commerce et l'industrie concernent par exemple la production de pétrole et de gaz, le secteur des ateliers et l'aquaculture. Il est prévu de développer des cours de norvégien spéciaux pour les professeur.e.s qui enseigneront aux étudiant.e.s souhaitant travailler dans le domaine de la santé.

En raison d'une pénurie générale d'enseignant.e.s, des étudiant.e.s de l'enseignement travaillent également dans le domaine de l'éducation des adultes. Les résultats de ces étudiant.e.s ne diffèrent pas de ceux des enseignant.e.s à temps plein. La formation continue des enseignant.e.s du secteur de l'éducation des adultes en Norvège est en retard par rapport à celle des enseignant.e.s de l'école publique. La formation continue dépend de l'intérêt de chaque enseignant.e et des possibilités qui s'offrent à lui.elle en termes de temps.



## 2.6 Compétences d'apprentissage autonome dans l'éducation des adultes : Une perspective comparative des défis et des besoins identifiés par les formateur.trice.s

D'après le chapitre précédent, les pays partenaires respectifs présentent à la fois des similitudes et des différences dans les prestations d'éducation des adultes pour les apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif et ayant un parcours de migration. Outre l'analyse des contextes institutionnels, des éducateur.trice.s d'adultes d'Autriche, de Finlande, de France et de Norvège ont été interrogé.e.s sur leurs expériences et les défis quotidiens qu'ils rencontrent dans leur vie professionnelle. Au total, 11 formateur.trice.s ont apporté leur expertise : en Autriche, 2 formateur.trice.s en éducation de base ont été interrogé.e.s par le biais d'entretiens en face-à-face et de conversations par e-mails en France, les réactions de 3 éducateur.trice.s d'adultes ont été recueillies par e-mail et échanges en face-à-face; en Finlande, 2 formateur.trice.s ont participé à une enquête en ligne ; et, en Norvège, 4 entretiens en face-à-face avec des éducateur.trice.s d'adultes ont été menés.

Développer des stratégies d'apprentissage autonomes et « s'approprier » le processus d'apprentissage est l'un des plus grands défis pour les apprenant.e.s défavorisé.e.s sur le plan éducatif. Pour les apprenant.e.s qui ne sont pas capables de lire et d'écrire dans leur langue maternelle, on peut imaginer l'obstacle que représente le fait d'aborder un concept aussi complexe dans une deuxième langue, en plus d'être un.e apprenant.e adulte. À l'exception du système d'éducation de base en Autriche, ce groupe cible particulier suit souvent des cours (en France, en Finlande et en Norvège) avec des participant.e.s apprenant une seconde langue qui peuvent se prévaloir d'une éducation formelle solide. Travailler avec des groupes très hétérogènes peut constituer un défi, car on ne peut pas toujours supposer que tou.te.s les participant.e.s ont la même compréhension des tâches et des explications. Les passés d'apprentissage des participant.e.s, très différents les uns des autres, ont naturellement des conséquences sur le rythme d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage autonome des participant.e.s.

Bien que l'acquisition de compétences d'apprentissage en autonomie et la capacité à étudier de manière indépendante nécessitent un accompagnement intensif préalable, les formateur.trice.s sont souvent confronté.e.s au fait que ces cours comportent un petit nombre d'unités d'enseignement. Cela se justifie par la volonté de couvrir l'approche « apprendre à apprendre » de manière approfondie et de concevoir un matériel d'apprentissage personnalisé selon les besoins de chaque participant.e. L'un.e des formateur.trice.s a mentionné que la plupart des outils et astuces qu'ils ont acquis au



cours de leur formation ne sont pas nécessairement applicables aux apprenant.e.s adultes ayant des besoins éducatifs de base. Sachant qu'une grande partie des apprenant.e.s, dans le cadre de l'éducation des adultes et de l'apprentissage d'une langue seconde, ont connu la guerre et les déplacements forcés, les traumatismes et les maladies chroniques qui en résultent. En somme, iels ne disposent pas toujours de leurs capacités de concentration. Sans oublier, qu'en général, les responsabilités familiales et le manque d'espace à la maison s'ajoutent à cela, entraînant ainsi des difficultés de concentration, surtout si les apprenant.e.s sont plus âgé.e.s.

Nous en tirons les conclusions suivantes qui serviront de base à l'élaboration des résultats et des activités du projet à compter de sa mise en œuvre :

- 1) L'acquisition de compétences en matière d'apprentissage autonome nécessite le temps et l'espace qui lui sont propres afin de ne pas être compromis par les autres compétences et sujets qui doivent être abordés en classe. Même si de nombreux.ses formateur.trice.s prennent déjà en compte l'apprentissage autonome dans la préparation de leurs cours, ou suivent des formations complémentaires sur le sujet, cet aspect est souvent sous-représenté dans la formation des futur.e.s éducateur.trice.s d'adultes et dépend donc de l'engagement individuel des formateur.trice.s.
- 2) Contrairement aux concepts pédagogiques élémentaires pour l'apprentissage en milieu scolaire (soit, diriger le processus d'apprentissage des enfants), il existe peu de documentation sur la manière de promouvoir l'apprentissage autonome par le biais d'activités concrètes à l'âge adulte. Selon les formateur.trice.s, il faut partir des besoins et des préférences individuelles des apprenant.e.s. En ce qui concerne la motivation des apprenant.e.s, iels suggèrent d'impliquer les apprenant.e.s adultes dans la formation et de souligner les raisons pour lesquelles les formateur.trice.s ont planifié chaque session, cela afin de soutenir leur engagement en comprenant mieux les résultats de la formation. Il est important de comprendre pourquoi chaque session fait partie d'un résultat d'apprentissage plus large. De cette manière, leur motivation à apprendre serait plus grande et iels auraient plus de chances d'initier/maintenir leurs compétences d'apprentissage. En effet, les apprenant.e.s adultes sont motivé.e.s par le fait de savoir ce qu'ils vont apprendre et comment iels y parviendront. Les formateur.trice.s ont défini les compétences d'apprentissage autonome comme l'organisation du propre processus d'apprentissage d'une personne, incluant la gestion adéquate du temps et de l'information, à la fois individuellement et au sein d'un groupe.
- 3) Les supports développés doivent également permettre une différenciation interne des groupes. En d'autres termes, les programmes doivent tenir compte



de la manière dont certains sujets peuvent être discutés en classe avec différents groupes et de la manière dont les compétences d'apprentissage autonome de certain.e.s participant.e.s peuvent être renforcées tout en permettant aux autres participant.e.s (ayant une plus longue expérience éducative) d'en bénéficier également.

- 4) L'autonomie et le relationnel ne sont pas considérés comme mutuellement exclusifs. Si l'objectif principal est d'aider les apprenant.e.s à prendre leurs propres décisions concernant leurs objectifs d'apprentissage et leurs préférences, le travail d'équipe et une dynamique de groupe positive et appréciative sont perçues comme des piliers importants des processus d'apprentissage.
- 5) La capacité à apprendre en autonomie est également essentielle pour acquérir des compétences numériques. Ces dernières années, l'évolution rapide de la numérisation (accélérée par la pandémie COVID 19) a également imposé de nouvelles exigences à l'éducation de base, dont les participant.e.s risquent souvent d'être marginalisé.e.s par cette évolution sociétale. Pour les participant.e.s aux cours d'alphabétisation en particulier, des exigences telles que la soumission en ligne de formulaires et de documents, ou encore les virements bancaires, représentent des obstacles majeurs. La fermeture des écoles pendant la pandémie a créé de nouvelles attentes dans ce domaine, dans la mesure où les cours ont souvent dû être organisés à l'aide d'outils en ligne.

Dans ce contexte, S.K.I.L.L.S 4 WORK vise à développer des activités et des stratégies spécifiques qui permettent de mettre en œuvre des activités en classe sur lesquelles les apprenant.e.s peuvent s'appuyer à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Dans ce qui suit, nous développerons un programme d'études pour chacun de ces domaines en tenant compte des aspects évoqués.



## 3. PROGRAMMES

### 3.1 Programme de compétences en communication orale et interculturelle

Dans le contexte d'un apprentissage interculturel, plusieurs définitions de la « culture » se croisent et nous permettent de mieux comprendre comment ce concept influence et façonne à la fois les individus et les groupes. L'UNESCO définit la culture dans une macro-perspective, comme « un ensemble de traits distinctifs spirituels, matériels, intellectuels et affectifs de la société ou d'un groupe social qui englobe, outre l'art et la littérature, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». <sup>39</sup> Dans une démarche d'apprentissage interculturel, Cunha et Gomes ont défini la culture comme un « ensemble de caractéristiques partagées qui donne à une personne le sentiment d'appartenir à une certaine communauté ». <sup>40</sup> E. Schein a défini la culture selon une approche axée sur les processus, expliquant que la culture est la manière dont un groupe de personnes résout les problèmes et réconcilie les dilemmes. <sup>41</sup>

Christian Puren précise les enjeux de l'éducation métaculturelle, de l'éducation interculturelle et de l'éducation pluriculturelle dans les termes suivants : l'éducation métaculturelle vise à préparer les apprenant.e.s à « mener à bien leur processus d'apprentissage individuel d'une autre culture à distance à partir de documents authentiques » <sup>42</sup> ; l'éducation interculturelle soutient les apprenant.e.s dans « leur découverte de la culture sur le terrain, en rencontrant des natifs » <sup>43</sup> ; et l'éducation pluriculturelle aide les apprenant.e.s à « vivre durablement dans un environnement plurilingue et pluriculturel ». <sup>44</sup> Il définit la composante interculturelle comme la « capacité à gérer le phénomène des contacts entre différentes cultures lors de la communication avec des étrangers au cours de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours, notamment en identifiant les malentendus causés par des idées préconçues sur les cultures des autres et par des interprétations basées sur le propre cadre culturel de chacun ». <sup>45</sup>

---

<sup>39</sup> UNESCO, Cadre de l'UNESCO pour les statistiques culturelles (CSC) 2009 (2010), URL : <https://unstats.un.org/unsd/statcom/doc10/Bg-FCS-e.pdf>.

<sup>40</sup> Conseil de l'Europe et Commission européenne (2018), T-KIT 4 " apprentissage interculturel " deuxième édition, p. 15.

<sup>41</sup> Cf. Schein, E. (1985), *Organisational Culture and Leadership*, Jossey Bass, San Francisco.

<sup>42</sup> Puren, Christian (2013), *La compétence culturelle et ses composantes*.

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> Ibid.



En ce qui concerne les enjeux des formateur.trice.s travaillant avec des apprenant.e.s adultes ayant un parcours de migration, le projet cherche à renforcer les capacités des formateur.trice.s à accroître leurs compétences interculturelles, telles que définies par Christian Puren. En effet, les formateur.trice.s travaillent régulièrement avec des apprenant.e.s et tou.te.s deux interagissent en ayant, éventuellement, leur propre référentiel culturel. Ainsi, des malentendus peuvent survenir et les activités de formation proposées aux formateur.trice.s visent à développer leur capacité à gérer les différents cadres culturels de manière constructive. Cependant, les enjeux des apprenant.e.s avec un parcours de migration peuvent être différents : dans l'optique de vivre dans le pays d'accueil, iels développent la capacité à gérer le vivre ensemble, au quotidien, dans une société multiculturelle (composante pluriculturelle telle que définie par Christian Puren). L'un des rôles des formateur.trice.s pourrait être de les accompagner à vivre avec les autres dans cet environnement diversifié.

La communication interculturelle peut être définie comme une interaction entre des personnes dont les cadres culturels sont différents. Elle consiste en la capacité d'établir des relations entre le langage et les contenus culturels, d'identifier, de prêter attention et de travailler avec des personnes qui ont des modes de communication différents.<sup>46</sup> Dans l'environnement professionnel, les compétences en communication revêtent une importance majeure à plusieurs niveaux : communication avec la hiérarchie, communication avec les collègues, communication avec les client.e.s, communication avec les partenaires... Les travailleur.euse.s issu.e.s de l'immigration peuvent être confronté.e.s à des malentendus interculturels susceptibles d'avoir un impact sur leur intégration et leur évolution professionnelles.

La culture se reflète également dans la manière de communiquer avec soi-même et avec autrui. Comme le précise Anna Fuchs, communiquer ne consiste pas seulement à parler à quelqu'un.e : des informations sont simultanément transmises par la voix, des mimiques, des gestes et d'autres stimuli.<sup>47</sup> Un fait peut être compris ou mal compris, un comportement approprié peut être accepté ou refusé, une demande consciente ou inconsciente peut être satisfaite ou non. Dans le même temps, nous partageons des informations sur nous-mêmes, nous communiquons implicitement ou explicitement ce que nous ressentons. Le carré de la communication de Schulz Von Thun<sup>48</sup> a développé un outil analytique qui nous aide à examiner et à reconnaître ce processus avec l'approche

---

<sup>46</sup> Cf. Intermove for trainers, projet Erasmus+ (2021), référentiel Intermove+, URL : <http://inter-move.eu/> (dernier accès : 24.10.2023).

<sup>47</sup> Cf. Fuchs, Anna (2002), *Transkulturelle Herausforderungen meistern*.

<sup>48</sup> Cf. Schulz von Thun, Friedemann (2008). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen : allgemeine Psychologie der Kommunikation*.



transculturelle. Ce modèle repose sur l'hypothèse que, pour chaque message, il y a quatre éléments représentés par les quatre côtés respectifs d'un carré :

- Le contenu : les faits indiqués par l'information
- L'appel : ce que le.la locuteur.trice veut obtenir du destinataire
- Une ou plusieurs informations sur les relations : ce que le.la locuteur.trice pense du destinataire et quelle est leur relation
- Une déclaration de soi : ce que l'orateur.trice montre de lui-même

Selon Schulz et Fuchs, des acteurs internes de chaque interlocuteur.rice intègrent des éléments culturels qui représentent plusieurs dimensions culturelles et qui révèlent des valeurs, des normes et des croyances. Ces acteur.trice.s internes peuvent être individualistes ou collectivistes ; dominant.e.s, orienté.e.s vers le leadership ou la hiérarchie, ou égalitaires ; orienté.e.s vers la spontanéité ou la planification ; orienté.e.s vers la sécurité ou la prise de risque. Dans le processus de communication, ces acteur.trice.s influencent le message de l'orateur.trice et du.de la récepteur.trice, en plus du cadre culturel des deux locuteur.trice.s.

Le programme s'articule autour de plusieurs objectifs. Pour les formateur.trice.s, le contenu les amène à :

- Comprendre l'importance de donner un sens à l'ensemble du contenu d'apprentissage en tant que stratégie de communication pour les apprenant.e.s adultes.
- Aider les apprenant.e.s à associer les informations apprises à leurs connaissances antérieures.
- Envisager divers environnements d'apprentissage où la communication a diverses formes d'expression.
- Tenir compte des différentes interprétations possibles du message pour une communication plus efficace avec les apprenant.e.s et au sein du groupe.
- Intégrer des stratégies de communication qui facilitent la compréhension des locuteur.trice.s non natif.ve.s, telles que les stratégies d'intercompréhension.
- Associer communication et contenu de l'apprentissage à des sens corporels pour stimuler le processus d'apprentissage.

Tous ces objectifs de formation soutiennent la capacité du.de la formateur.trice à renforcer les compétences des apprenant.e.s adultes en matière d'apprentissage.



Domaine de compétence	Compétences en matière de communication orale et interculturelle
<p><b>Déclaration des aptitudes et compétences clés</b></p>	<p>Dans l'environnement professionnel, les compétences en matière de communication revêtent une importance majeure à plusieurs niveaux : communication au sein de la hiérarchie, communication avec les collègues, communication avec les client.e.s ou communication avec les partenaires.</p> <p>Les travailleur.euse.s issu.e.s de l'immigration peuvent être confronté.e.s à des malentendus interculturels susceptibles d'avoir un impact sur leur intégration et leur évolution professionnelles.</p> <p>La communication interculturelle peut être définie<sup>49</sup> comme une interaction entre des personnes dont les cadres culturels sont différents. Elle consiste en la capacité d'établir des relations entre la langue et les contenus culturels, d'identifier, de prêter attention et de travailler avec des personnes qui ont des modes de communication différents.</p>
<p><b>Principaux objectifs pour les formateur.trice.s</b></p>	<p><b>Connaissances :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprendre le niveau de langue de chaque apprenant.e et ce qu'il implique en termes d'apprentissage (autonomie, besoin d'accompagnement...)</li> <li>→ Identifier les pratiques de formation pour accompagner chaque apprenant.e en fonction de son niveau de langue et de ses préférences d'apprentissage.</li> <li>→ Connaître les stratégies de communication pour faciliter la compréhension des apprenant.e.s (stratégies d'intercompréhension)</li> <li>→ Comprendre que les gens peuvent avoir différentes conventions culturelles et de communication (codes, normes, valeurs) qui influencent leur processus d'apprentissage (environnement d'apprentissage, relations avec les autres apprenant.e.s, etc.)</li> </ul> <p><b>Compétences :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Être capable d'utiliser des stratégies d'intercompréhension pendant la formation</li> <li>→ Être capable d'inclure des pratiques de formation diversifiées et des supports d'apprentissage favorisant l'inclusion des apprenant.e.s, ayant des niveaux de langue différents, dans le cours.</li> <li>→ Être capable d'établir des relations entre les contenus linguistiques et culturels du cours et entre les apprenant.e.s.</li> <li>→ Être capable de créer un environnement d'apprentissage dans lequel les apprenant.e.s et les formateur.trice.s traitent de la diversité des communications et des conventions culturelles dans un environnement respectueux.</li> </ul> <p><b>Attitudes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Adopter une attitude constructive et positive à l'égard de la diversité linguistique dans la classe, perçue comme une force pour l'apprentissage.</li> <li>→ Favoriser les échanges de pratiques entre les apprenant.e.s et s'appuyer sur leurs ressources linguistiques pour favoriser l'entraide.</li> </ul>

<sup>49</sup> Cf. Intermove for trainers, projet Erasmus+ (2021), référentiel Intermove+, URL : <http://inter-move.eu/>, (dernier accès : 24.10.2023).



<p><b>Principaux objectifs pour les apprenant.e.s</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Être capable d'identifier les ressources et les forces des autres apprenant.e.s grâce au travail collaboratif, en termes d'intérêt professionnel, de citoyenneté et d'intérêt personnel.</li> <li>→ Pratiquer les différents styles d'apprentissage sensoriel</li> <li>→ Être capable d'identifier ses préférences d'apprentissage sensoriel</li> <li>→ Être capable de participer activement aux cours malgré différents niveaux de langue</li> <li>→ Être capable de communiquer en utilisant plusieurs stratégies pour interagir avec les formateur.trice.s et les autres apprenant.e.s.</li> <li>→ Valoriser leurs compétences dans leur(s) langue(s) maternelle(s) comme base pour mettre en œuvre des stratégies de communication dans la nouvelle langue apprise</li> <li>→ Acquérir de l'autonomie pour s'orienter et se déplacer dans la ville</li> <li>→ Acquérir de l'autonomie dans l'envoi et l'impression de photos à partir d'un smartphone et d'un ordinateur</li> <li>→ Être capable d'utiliser et de lire une carte et de localiser des lieux</li> <li>→ Être capable de repérer des lieux dans le pays d'accueil (culturels, liés à la citoyenneté, professionnels...)</li> <li>→ Apprendre le vocabulaire lié au contenu culturel et professionnel dans la langue du pays d'accueil, l'orientation dans la ville, les lieux</li> <li>→ Être capable d'identifier la syntaxe des questions et de formuler des questions de manière adéquate</li> <li>→ Être capable de prendre la parole en public et d'exprimer ses opinions personnelles avec le soutien du groupe</li> </ul>
<p><b>Stratégies</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interactions, activités de groupe, participation active : impliquer les apprenant.e.s dans le travail de groupe ou le travail entre pairs ; leur permettre d'apprendre ensemble et des autres.</li> <li>→ Méthodes créatives et actives, position proactive des apprenant.e.s</li> <li>→ Des sujets concrets en rapport avec le quotidien des apprenant.e.s</li> <li>→ Objectifs d'apprentissage andragogiques : tenir compte de la nécessité d'impliquer les apprenant.e.s adultes en leur expliquant ce qu'ils tireront de l'apprentissage.</li> </ul>
<p><b>Méthodes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Méthodes interactives (méthodes de travail en groupe) - discussions, jeux de rôle, études de cas, etc.</li> <li>→ Apprentissage par l'expérience : activités, jeux, jeux de rôle, apprentissage en situation, escape games, activités en plein air et en intérieur.</li> <li>→ Collaboration et coopération entre les apprenant.e.s : activités en équipe</li> <li>→ Construction collective de l'apprentissage et théorisation : à partir de l'expérience, identifier collectivement comment cette expérience pourrait être appliquée dans la vie réelle et à l'avenir.</li> </ul>
<p><b>Environnement d'apprentissage et durée de la formation</b></p>	<p>Les activités d'apprentissage peuvent être organisées sur place, en intérieur, en extérieur ou en ligne.</p> <p>Les activités et les défis en plein air pour des binômes ou des groupes d'apprenant.e.s peuvent leur permettre de démontrer des compétences et des attitudes sous un autre angle, parfois différentes de celles</p>



	<p>observables en intérieur. L'environnement extérieur peut permettre à certains apprenant.e.s de se sentir plus confiant.e.s dans un contexte informel.</p> <p>Les interactions réelles avec les habitant.e.s ou les employé.e.s des magasins, des musées et des organisations de la ville peuvent servir de support à la communication orale et interculturelle.</p>
<b>Format de formation</b>	<p>Le sujet étant directement lié à la communication entre les personnes, la formation avec les apprenant.e.s finaux.ales doit être organisée en personne, sur place ou en ligne.</p> <p>La transmission d'informations aux formateur.trice.s serait plus pertinente et concrète si elle se faisait en personne. Cependant, certaines informations peuvent être transmises à distance (apprentissage asynchrone), en particulier pour les apports théoriques.</p>
<b>Matériel et ressources suggérées</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Ordinateur, vidéoprojecteur, appareils sonores</li><li>→ Tablettes, smartphones</li><li>→ Salle avec des tables pour organiser le travail en groupe</li><li>→ Tableau blanc/papier</li></ul>
<b>Suggestions d'évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Travail en équipe</li><li>→ Activité expérimentale</li></ul>
<b>Résultats attendus</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Les formateur.trice.s de l'éducation des adultes pourront prendre en compte le niveau de langue des apprenant.e.s pour adapter leur formation.</li><li>→ Les formateur.trice.s en éducation des adultes seront conscient.e.s des caractéristiques implicites culturelles (codes, normes, valeurs) et de leur impact sur le processus d'apprentissage.</li><li>→ Les formateur.trice.s en éducation des adultes seront en mesure de concevoir le cours de formation de manière à permettre à chaque participant.e de valoriser sa langue et son référentiel culturel et de s'en inspirer pour le processus d'apprentissage.</li></ul>



### 3.2 Programme de compétences en relation aux autres dans un contexte d'apprentissage

La relation aux autres dans un contexte d'apprentissage mobilise plusieurs concepts qui interagissent, en particulier l'*identité* et la *culture*. Selon Ohana et Otten, « l'identité, en relation avec la culture et les nombreuses autres dimensions des identités, est constamment "en construction" - un processus continue de prise et de création de rôle conditionné par des aspects extrinsèques (sociétaux, politiques) et intrinsèques (psychologiques, émotionnels) »<sup>50</sup>. Erikson a également décrit l'identité comme un processus au cours duquel les deux identités (de l'individu - ou de la personne - et du groupe - ou de la société) fusionnent pour n'en former qu'une.<sup>51</sup> Par conséquent, l'identité est en évolution constante et ne peut jamais être considérée comme un fait totalement accompli.<sup>52</sup>

Plusieurs théories considèrent le processus d'apprentissage comme un processus social et collectif (Albert Bandura, Lev Vygotski). En socialisant et en interagissant, les êtres humains peuvent observer, imiter et développer de nouvelles connaissances et compétences, telles que l'acquisition d'une seconde langue. Dans un contexte d'apprentissage et de travail avec des apprenant.e.s adultes issu.e.s de l'immigration, l'environnement est riche en stimuli et en interactions.

La compétence « relation aux autres » peut être comprise, dans le cadre d'une perspective interculturelle, comme la capacité à suspendre les croyances sur les autres cultures et sa propre culture. Elle peut être complétée par la capacité d'accepter de devoir traiter des informations incomplètes ou peu claires et d'y faire face de manière constructive, afin de tolérer des situations ambiguës. La capacité à comprendre ce que les autres pensent, ressentent et à faire face à ces sentiments, souhaits et façons de penser reflète l'empathie d'une personne.<sup>53</sup>

Les processus d'apprentissage interculturel visent à déconstruire le sens de l'expression « avoir une identité » : l'identité devient un concept « mobile » qui se forme et se transforme continuellement en fonction de la manière dont nous sommes représenté.e.s ou interpellé.e.s dans les systèmes culturels qui nous entourent. Nous portons en nous des identités contradictoires qui tendent vers des directions différentes, de sorte que nos identifications sont en perpétuel changement.<sup>54</sup> En interagissant dans un contexte d'apprentissage avec des personnes issues de milieux et de cadres culturels différents, la

---

<sup>50</sup> Ohana, Y., Otten, H. (2012), Un nouveau concept d'apprentissage interculturel pour le secteur européen de la jeunesse, p. 187.

<sup>51</sup> Erikson, Erik H. (1968) Identity, Youth and Crisis. New York : Norton.

<sup>52</sup> Conseil de l'Europe et Commission européenne (2018), T-KIT 4 " apprentissage interculturel " deuxième édition, p. 16.

<sup>53</sup> Intermove pour les formateurs, projet Erasmus+ (2021), référentiel Intermove+, URL : <http://inter-move.eu/>, (dernier accès : 24.10.2023).

<sup>54</sup> E. T. Hall (1992), cité par T-KIT 4 " intercultural learning " deuxième édition, Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2018, p. 17.



relation aux autres et les autres personnes avec lesquelles les apprenant.e.s apprendront peut être une motivation dans le processus d'apprentissage. En outre, et comme le souligne Christian PUREN, dans un milieu d'apprentissage (sur toute langue apprise comme langue étrangère dans le pays d'accueil par exemple), « les formateur.trice.s remplissent le rôle d'"acteur.trice social.e" dans une société multilingue et multiculturelle - iels ne préparent pas seulement les apprenant.e.s à vivre avec d'autres, mais aussi à agir avec eux dans le domaine public et dans le domaine professionnel, à travailler ensemble dans une même entreprise »<sup>55</sup>.

La salle de classe peut être considérée comme une microsociété où les apprenant.e.s interagissent avec des formateur.trice.s et des apprenant.e.s d'origines culturelles diverses. Pendant les cours, « iels doivent réaliser entre eux.elles et avec les formateur.trice.s, un projet commun »<sup>56</sup>. Les enjeux couvrent plusieurs aspects : interculturel (contacts ponctuels entre des personnes ayant des cadres culturels différents qui peuvent conduire à des malentendus et des interprétations), pluriculturel (attitudes et comportements qui permettent de faire face à une société multiculturelle) et co-culturel (capacité à adopter et à co-créeer une culture commune d'action avec des personnes d'origines culturelles différentes dans le but partagé d'atteindre un objectif commun).<sup>57</sup> Le travail collaboratif a un rôle à jouer dans le processus d'apprentissage et les apprenant.e.s peuvent s'appuyer sur la complémentarité des connaissances, des aptitudes et des compétences des membres du groupe.

Le programme comprend plusieurs objectifs. Pour les formateur.trice.s, le contenu les conduit à :

- Développer leur capacité à traiter des informations incomplètes ou peu claires et à y faire face de manière constructive, afin de tolérer des situations ambiguës.
- Renforcer leur capacité à comprendre ce que les autres pensent, ressentent et à faire face aux sentiments, aux souhaits et aux façons de penser des autres (empathie).
- Renforcer leur capacité à mettre de côté leurs croyances sur les autres cultures et sur leur propre culture.
- Comprendre le potentiel du travail collaboratif et s'en inspirer pour que le groupe atteigne les objectifs d'apprentissage.
- Comprendre le potentiel des relations interpersonnelles entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage (empathie, confiance, motivation dans l'apprentissage).

---

<sup>55</sup> PUREN, Christian (2013), la compétence culturelle et ses composantes.

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Ibid.



**Co-funded by  
the European Union**



- Être capable de concevoir une session d'apprentissage permettant aux apprenant.e.s d'utiliser différentes formes d'apprentissage avec et à partir des autres apprenant.e.s (travail en binôme, travail en équipe, travail collectif...).
- Démontrer une attitude d'équité dans le processus d'apprentissage et dans le milieu d'apprentissage.



Domaine de compétence	Compétences en relation aux autres dans un contexte d'apprentissage
<b>Déclaration des aptitudes et compétences clés</b>	<p>La compétence « relation aux autres » peut être comprise, dans le cadre d'une perspective interculturelle<sup>58</sup>, comme la capacité à abandonner ses croyances sur les autres cultures et à sa propre culture. Elle peut être complétée par la capacité d'accepter de devoir traiter des informations incomplètes ou peu claires et d'y faire face de manière constructive, afin de tolérer des situations ambiguës. La capacité à comprendre ce que les autres pensent, ressentent et à prendre en compte les sentiments, les souhaits et les façons de penser des autres reflète l'empathie d'une personne.</p> <p>Plusieurs théories, comme celles citées ci-dessus, considèrent le processus d'apprentissage comme un processus social et collectif. En socialisant et en interagissant, les êtres humains peuvent observer, imiter, développer de nouvelles connaissances et compétences, acquérir un langage, etc. Dans un contexte d'apprentissage et de travail avec des apprenant.e.s adultes issu.e.s de l'immigration, l'environnement est plein de stimuli et d'interactions. La relation aux autres et les autres personnes avec lesquelles les apprenant.e.s apprendront peut être une motivation dans le processus d'apprentissage. Le travail collaboratif a un rôle à jouer dans le processus d'apprentissage et les apprenant.e.s peuvent s'appuyer sur la complémentarité des connaissances, des aptitudes et des compétences des membres du groupe.</p>
<b>Principaux objectifs pour les formateur.trice.s</b>	<p><b>Connaissances :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprendre le potentiel du travail collaboratif (complémentarité des connaissances, aptitudes et compétences des apprenant.e.s, apprentissage par l'observation et le soutien des pairs, apprentissage au-delà de la durée et du lieu du cours)</li> <li>→ Comprendre le potentiel des relations interpersonnelles entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage (empathie, confiance, motivation dans l'apprentissage, etc.)</li> </ul> <p><b>Compétences :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Être capable d'identifier la motivation des apprenant.e.s à apprendre et de s'appuyer sur elle</li> <li>→ Être capable de concevoir des cours permettant aux apprenant.e.s d'utiliser différentes formes d'apprentissage avec et à partir des autres apprenant.e.s (travail par les pairs, travail en équipe, travail collectif...)</li> <li>→ Développer l'empathie dans un milieu d'apprentissage</li> </ul> <p><b>Attitudes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Faire preuve d'écoute et d'empathie</li> <li>→ Faire preuve d'équité dans le processus d'apprentissage (les apprenant.e.s adultes sont des apprenant.e.s expérimenté.e.s qui peuvent partager des informations précieuses pendant la formation, tant pour les apprenant.e.s que pour les formateur.trice.s).</li> </ul>
<b>Principaux objectifs pour</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Être capable d'identifier les ressources et les points forts des autres apprenant.e.s</li> </ul>

<sup>58</sup> Intermove pour les formateurs, projet Erasmus+ (2021), référentiel Intermove+, URL : <http://inter-move.eu/> (dernier accès le 24.10.2023).



<p><b>les apprenant.e.s</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Être capable de donner des exemples de situations ambiguës, d'identifier la raison de l'ambiguïté et de proposer une solution pour clarifier la situation</li> <li>→ Être capable de reconnaître des informations implicites dans un contexte interculturel et de demander des informations explicites</li> <li>→ Être capable de définir et de différencier les « stéréotypes », les « préjugés » et la « discrimination », la « catégorisation » (en fonction du niveau de langue).</li> <li>→ Comprendre que les représentations culturelles peuvent être diverses</li> <li>→ Comprendre que les représentations culturelles et les stéréotypes peuvent conduire à des préjugés et à des discriminations</li> <li>→ Pouvoir comparer les stéréotypes entre les membres du groupe</li> <li>→ Être en mesure de jeter les bases d'un environnement d'apprentissage et de travail respectueux.</li> <li>→ Pratiquer les différents styles d'apprentissage sensoriel</li> <li>→ Être capable de comprendre certains mécanismes d'exclusion et d'identifier des stratégies d'inclusion</li> </ul>
<p><b>Stratégies</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interactions, activités de groupe, participation active : impliquer les apprenant.e.s dans le travail de groupe ou le travail en binôme ; leur permettre d'apprendre ensemble et des autres.</li> <li>→ Méthodes créatives et actives, position proactive des apprenant.e.s</li> <li>→ Des sujets concrets en rapport avec le quotidien des apprenant.e.s</li> <li>→ Objectifs d'apprentissage andragogiques : tenir compte de la nécessité d'impliquer les apprenant.e.s adultes en leur expliquant ce qu'ils tireront de l'apprentissage.</li> </ul>
<p><b>Méthodes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Méthodes interactives (méthodes de travail en groupe) - discussions, jeux de rôle, études de cas, etc.</li> <li>→ Apprentissage par l'expérience : activités, jeux, jeux de rôle, apprentissage en situation, escape games, activités en plein air et en intérieur.</li> <li>→ Collaboration et coopération entre les apprenant.e.s : activités en équipe</li> <li>→ Construction collective de l'apprentissage et théorisation : à partir de l'expérience, identifier collectivement comment cette expérience pourrait être appliquée dans la vie réelle et à l'avenir.</li> </ul>
<p><b>Environnement d'apprentissage et durée de la formation</b></p>	<p>Les activités d'apprentissage peuvent être organisées sur place, dans des locaux intérieurs ou extérieurs, ou en ligne.</p> <p>Les activités et les défis en plein air pour des binômes ou des groupes d'apprenant.e.s peuvent leur permettre de démontrer des compétences et des attitudes d'une manière différente, et même parfois différente des locaux intérieurs. L'environnement extérieur peut permettre à certain.e.s apprenant.e.s de se sentir plus confiant.e.s dans un contexte informel.</p>
<p><b>Format de formation</b></p>	<p>Le sujet étant directement lié aux relations interpersonnelles, la formation avec les apprenant.e.s finaux doit être organisée en personne, sur place ou en ligne.</p> <p>La transmission d'informations aux formateur.trice.s serait plus pertinente et concrète si elle se faisait en personne. Cependant, certaines</p>



	informations peuvent être transmises à distance (apprentissage asynchrone).
<b>Matériel et ressources suggérées</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Ordinateur, vidéoprojecteur, son</li><li>→ Tablettes, smartphones</li><li>→ Salle avec des tables pour organiser le travail en groupe</li><li>→ Tableau blanc/papier</li></ul>
<b>Suggestions d'évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Travail en équipe</li><li>→ Activité expérimentale</li></ul>
<b>Résultats attendus</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Les formateur.trice.s en éducation des adultes sont conscient.e.s du potentiel du processus d'apprentissage en groupe.</li><li>→ Les formateur.trice.s en éducation des adultes seront en mesure d'inclure certaines stratégies pour développer la relation aux autres à des fins d'apprentissage autonome.</li><li>→ Les formateur.trice.s en éducation des adultes pourront adopter certaines attitudes et méthodes permettant aux apprenant.e.s d'interagir et d'apprendre les un.e.s des autres.</li></ul>



### 3.3 Programme de compétences numériques de base

« La culture numérique peut être définie de manière générale comme l'utilisation confiante, critique et créative des TIC pour atteindre des objectifs liés au travail, à l'employabilité, à l'apprentissage, aux loisirs, à l'inclusion et/ou à la participation à la société », comme l'indique le document *Digital Competence in Practice : An Analysis of Frameworks* par A. Ferrari. Le même rapport souligne également que la gestion des données, la collaboration, la communication et le partage, la création de contenu et de connaissances, la résolution de problèmes et le fonctionnement technique - tous liés ou presque aux compétences numériques - sont les compétences qu'un.e citoyen.ne doit posséder pour travailler et vivre dans une société de la connaissance.<sup>59</sup>

Reconnue comme l'une des huit compétences clés pour l'éducation et la formation continue dans la *Recommandation européenne de 2018 sur les compétences clés*<sup>60</sup>, la maîtrise du numérique est indispensable pour trouver, évaluer et créer des éléments d'informations dans le cadre de l'éducation, de la formation et de l'emploi d'aujourd'hui.<sup>61</sup> Dans un autre document publié par la Commission européenne, il est indiqué que « les technologies de l'information et de la communication ont une incidence profonde et irréversible sur les méthodes de travail, l'accès aux connaissances, la socialisation, la communication, la collaboration - et la réussite - dans tous les domaines de la vie professionnelle, sociale et personnelle des jeunes et des citoyen.ne.s européen.ne.s »<sup>62</sup>.

Compte tenu des déclarations et des définitions ci-dessus, il n'est pas surprenant d'observer une augmentation de la demande de formations adaptées en matière de « compétences numériques » pour les adultes, étant donné que les appareils multimédias et numériques influencent de plus en plus d'aspects de la vie, y compris de l'emploi.

Du point de vue de l'éducation, l'évolution continue de la numérisation oblige les éducateur.trice.s à développer leurs compétences numériques. Les éducateur.trice.s doivent être préparé.e.s à maîtriser des compétences numériques avancées afin d'être également responsables des compétences numériques de leurs apprenant.e.s. Les

---

<sup>59</sup> Cf. Ferrari, A., *Digital Competence in practice : Une analyse des cadres*, EUR 25351 FR, Luxembourg (Luxembourg), Office des publications de l'Union européenne, 2012, JRC68116. URL : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2547ebf4-bd21-46e8-88e9-f53c1b3b927f/language-en> (dernier accès le 18.10.2023).

<sup>60</sup> Cf. Commission européenne, Centre commun de recherche, Caena, F., Punie, Y. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp) : literature review and analysis of frameworks*, Office des publications, URL : <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172528> (dernier accès : 18.10.2023).

<sup>61</sup> Cf. Leahy, D., Wilson, D. (2014). *Les compétences numériques pour l'emploi*. In : Passey, D., Tatnall, A. (eds) *Key Competencies in ICT and Informatics. Implications and questions pour les professionnels de l'éducation et la gestion*. ITEM 2014. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 444. Springer, Berlin, Heidelberg, URL : [https://doi.org/10.1007/978-3-662-45770-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-662-45770-2_16) (dernier accès : 18.10.2023).

<sup>62</sup> Commission européenne, A. : *Stratégie numérique pour l'Europe* (2010), URL : [http://ec.europa.eu/information\\_society/digital-agenda/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/index_en.htm) (dernier accès : 18.10.2023).



éducateur.trice.s doivent être formé.e.s à ces compétences et les mettre en œuvre dans leur pratique d'enseignement. En outre, les éducateur.trice.s peuvent facilement aborder ces compétences, y réfléchir et identifier des méthodes innovantes pour s'y adapter dans les domaines de compétences qui suivent.

Le modèle DigCompEdu distingue six domaines différents dans lesquels la culture numérique des éducateur.trice.s s'exprime avec un total de 22 compétences et ces six domaines DigCompEdu se concentrent sur différents aspects des activités professionnelles des éducateur.trice.s de la manière suivante :

1. Engagement professionnel : Utilisation de la technologie numérique pour la communication, la coopération et le développement professionnel.
2. Ressources numériques : Obtenir, développer et partager des ressources numériques.
3. Enseignement et apprentissage : Gestion et coordination de l'utilisation de la technologie numérique dans les pratiques d'enseignement.
4. Évaluation - Améliorer l'évaluation grâce à l'utilisation de la technologie et des méthodologies numériques.
5. Encourager les apprenant.e.s - Utiliser la technologie numérique pour améliorer l'inclusion, la personnalisation et la participation active des apprenant.e.s.
6. Ouvrir la voie des compétences numériques aux apprenant.e.s : Permettre aux apprenant.e.s d'utiliser la technologie numérique de manière créative et responsable.<sup>63</sup>

L'ensemble de ces compétences/domaines illustre la capacité des éducateur.trice.s en matière de pédagogie numérique, c'est-à-dire, les compétences numériques dont les éducateur.trice.s ont besoin pour promouvoir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces, inclusives et innovantes. Cela souligne l'importance des compétences numériques et les points clés de la mise en pratique de celles-ci.

Ce programme regroupe plusieurs objectifs. Pour les formateur.trice.s, le contenu les amène à :

- Comprendre comment les technologies numériques peuvent favoriser la communication, la créativité et l'innovation.

---

<sup>63</sup> Cf. Commission européenne, Centre commun de recherche, Redecker, C., Punie, Y. (2017), Cadre européen pour les compétences numériques des éducateurs : DigCompEdu, (Y.Punie, edito) Office des publications, URL : <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770> (dernier accès : 18.10.2023).



- Comprendre comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans l'enseignement afin d'accroître l'autonomie des apprenant.e.s dans leur processus d'apprentissage.
- Comprendre comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant l'approche, la méthode et les techniques appropriées.
- Utiliser les technologies pour la communication, la collaboration et le développement professionnel.
- Utiliser les technologies et stratégies numériques pour améliorer l'évaluation.
- Utiliser les technologies numériques pour renforcer l'inclusion, la personnalisation et l'engagement actif des apprenant.e.s.
- Encourager les apprenant.e.s à utiliser les technologies numériques de manière créative et responsable à des fins d'information, de communication, de création de contenu et de résolution de problèmes.

Chacun de ces objectifs éducatifs aide le.la formateur.trice à améliorer la capacité d'apprentissage des apprenant.e.s adultes.



Domaine de compétence	Compétences numériques de base
<p><b>Déclaration des aptitudes et compétences clés</b></p>	<p>Les compétences numériques sont définies comme un ensemble d'aptitudes à utiliser des appareils numériques, des applications de communication et des réseaux pour accéder à l'information et la gérer. Elles permettent aux individus de créer et de partager des contenus numériques, de communiquer, de collaborer et de résoudre des problèmes afin de s'épanouir de manière efficace et créative dans la vie, l'apprentissage, le travail et les activités sociales au sens large. En outre, la compétence de fournir des « compétences numériques » aux apprenant.e.s adultes implique l'utilisation confiante, critique et bien orientée des technologies numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage, en ciblant le développement professionnel. Les compétences numériques de base comprennent la maîtrise de l'information et des données, la communication et la collaboration, la culture médiatique, la création de contenu numérique, la sécurité et la résolution de problèmes.</p>
<p><b>Principaux objectifs pour les formateur.trice.s</b></p>	<p><b>Connaissances :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Savoir comment utiliser les ressources/contenus numériques</li> <li>→ Savoir comment créer des ressources/contenus numériques</li> <li>→ Associer les principes généraux, les mécanismes et la logique qui sous-tendent les technologies numériques en évolution</li> <li>→ Connaître la fonction de base et l'utilisation de différents appareils</li> <li>→ Logiciels et réseaux à utiliser dans les environnements d'enseignement/apprentissage</li> <li>→ Savoir comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans le cadre de l'enseignement</li> <li>→ Savoir comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant l'approche, la méthode et les techniques adéquates.</li> </ul> <p><b>Compétences :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Utiliser les technologies pour la communication, la collaboration et le développement professionnel</li> <li>→ Créer et orchestrer l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage</li> <li>→ Utiliser les technologies et les stratégies numériques pour améliorer l'évaluation</li> <li>→ Utiliser les technologies numériques pour renforcer l'inclusion, la personnalisation et l'engagement actif des apprenant.e.s.</li> <li>→ Permettre aux apprenant.e.s d'utiliser les technologies numériques de manière créative et responsable à des fins d'information, de communication, de création de contenu et de résolution de problèmes.</li> <li>→ Trouver, sélectionner, utiliser et combiner des informations provenant d'un panel de sources numériques.</li> </ul>
<p><b>Principaux objectifs pour les apprenant.e.s</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprendre et mettre en pratique le lien entre le contenu de l'écran et les compétences tactiles</li> <li>→ Comprendre quand et comment les technologies numériques peuvent nous aider dans la vie quotidienne</li> <li>→ Acquérir de nouvelles informations sur l'utilisation des ressources et des contenus numériques</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Renforcer leurs compétences numériques en matière de création de contenu</li> <li>→ Se sentir plus confiant.e dans l'utilisation des outils numériques dans le contexte de l'apprentissage</li> <li>→ Utiliser les technologies numériques de manière créative et responsable</li> </ul>
<p><b>Stratégies</b></p>	<p>L'approche et la stratégie d'enseignement doivent être cohérentes avec la méthode et les techniques :</p> <p><b>Approche centrée sur l'apprenant.e</b> L'apprentissage centré sur l'apprenant.e signifie que les apprenant.e.s étudient ce qui les intéresse et pas seulement ce sur quoi les formateur.trice.s pensent que l'apprentissage doit se concentrer pendant les cours. Cela permettra d'améliorer les aspects les plus médiocres et de se concentrer sur les besoins des apprenant.e.s.</p> <p><b>Approche interactive/participative</b> L'approche interactive englobe diverses techniques qui impliquent activement les étudiant.e.s dans l'interaction avec le contenu. Cette participation est facilitée par des échanges avec d'autres (pairs ou enseignant.e.s), ainsi que par l'auto-engagement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interaction entre l'enseignant.e et l'étudiant.e</li> <li>→ Interaction entre étudiant.e.s</li> <li>→ Utiliser des supports audio, visuels et vidéo en faisant des démonstrations et des exercices pratiques</li> </ul> <p><b>Stratégies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>Apprentissage collaboratif/coopératif</b> : Encourage les apprenant.e.s ayant des aptitudes diverses à travailler ensemble en favorisant les activités en petits groupes ou en classe entière.</li> <li>→ <b>La technologie dans la salle de classe</b> : Incorpore des technologies dans l'enseignement afin d'y impliquer activement les apprenant.e.s, puisque les médias numériques sont au centre de tout aujourd'hui.</li> <li>→ <b>L'apprentissage par l'expérience</b> : Crée des expériences permettant aux apprenant.e.s de voir les concepts dans la pratique. Encourager les apprenant.e.s à pratiquer les concepts dans un environnement sûr.</li> <li>→ <b>Résolution de problèmes</b> : Le formateur.trice pose un problème, généralement lié aux compétences numériques, et demande aux apprenant.e.s de formuler des recommandations pour le résoudre et d'exposer ces recommandations dans une présentation ou sous forme écrite, individuellement ou en groupe. Le brainstorming fait également partie du processus de résolution de problèmes.</li> </ul>
<p><b>Méthodes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>L'apprentissage par l'expérience</b> : Démonstration et activités pratiques, utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage et la collaboration</li> <li>→ <b>Résolution de problèmes</b> : Six chapeaux de la réflexion, Design Sprint 2.0, Open Space Technology, Brainstorming(Remue-méninge))/Brainstorming en ligne</li> <li>→ <b>Apprentissage fondé sur la recherche</b> : Simulation, démonstration, travail de projet</li> </ul>



	<p>→ <b>Apprentissage interactif/participatif</b> : Brainstorming, interactions en ligne telles que le chat, les forums et le courrier électronique, la carte mentale en équipe, brainstorming individuel, la pensée inversée ou négative, la réflexion, assembler et partager.</p>
<b>Environnement d'apprentissage et durée de la formation</b>	<p>Dépend des apprenant.e.s, c'est-à-dire de l'intérêt commun du groupe ou du challenge de l'activité dans l'environnement numérique. Il n'est pas possible de fixer une limite à l'avance car l'ampleur du problème engendre des délais.</p> <p>→ Lieux physiques : Le/la formateur.trice peut aménager un espace éducatif pour faciliter l'apprentissage, par exemple en organisant des cours dans des écosystèmes naturels appropriés, en regroupant les bureaux de manière spécifique, en décorant les murs avec du matériel didactique ou en utilisant des audio, visuels et technologies numériques.</p> <p>→ Environnements extérieurs - Musées, laboratoires, expositions, organisations/activités liées à la numérisation</p> <p>→ Apprentissage à distance (synchrone ou asynchrone)</p>
<b>Format de formation</b>	<p>→ Rassemblement en groupes</p> <p>→ Partiellement en personne</p> <p>→ Classe inversée</p> <p>→ Hybride/en ligne</p>
<b>Matériel et ressources suggérés</b>	<p>→ Smartphone + connexion internet ou autre équipement similaire pour accéder à internet</p> <p>→ Projecteur interactif ou tableau intelligent</p>
<b>Suggestions d'évaluation</b>	<p>À ce stade, l'évaluation doit être motivante et encourageante. Une réflexion personnelle guidée de l'apprenant.e ou une évaluation de groupe et une discussion sur les réactions/retours peuvent fournir les informations nécessaires sur le développement de ses propres compétences contrairement à une évaluation formelle (par exemple, un examen).</p> <p><b>Dans le but de donner plus de pouvoir aux éducateur.trice.s et à leurs méthodes d'enseignement, les outils suivant sont adaptés à l'évaluation :</b></p> <p>→ <b>Évaluation basée sur un projet</b> : Création d'un plan de cours et micro-enseignement. Les formateur.trice.s créent un plan de cours pour enseigner les compétences concernées avec des objectifs clairs, des stratégies d'enseignement/activités d'apprentissage et une évaluation.</p> <p>→ <b>Auto-évaluation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Auto-évaluation à l'oral ou à l'écrit</li> <li>● Évaluation par les pairs et avis du groupe (à la fin de la formation)</li> <li>● Évaluation conjointe et discussion sur le retour d'information sous supervision</li> <li>● Arbre d'auto-évaluation</li> <li>● Journal d'apprentissage ou portfolio</li> </ul> <p>→ Travail de projet en équipe</p> <p>→ Activité expérimentale</p>
<b>Résultats attendus</b>	<p>→ Les participant.e.s savent comment utiliser les services numériques et osent s'inscrire à un cours numérique @ -card * (pour les débutant.e.s).</p>



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Les participant.e.s seront en mesure de mieux collaborer et communiquer en utilisant des outils numériques et en les intégrant dans leur milieu d'enseignement.</li><li>→ Les participant.e.s seront en mesure d'appliquer les compétences numériques et hybrides à leur travail et d'accroître leur efficacité grâce à une utilisation plus intentionnelle des outils numériques.</li></ul>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



### 3.4 Programme de compétences en autonomie dans le processus d'apprentissage

En général, l'autonomie fait référence à la liberté et au droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Dans le domaine de l'éducation, l'autonomie est liée à un niveau spécifique de liberté qui caractérise le processus d'apprentissage, ainsi que la relation entre l'enseignant.e, l'étudiant.e et l'institution. La négociation, la participation à la prise de décision en classe, la réflexion et le choix, l'indépendance, l'auto-évaluation et la coopération sont autant de concepts associés à l'autonomie dans l'éducation. Selon le raisonnement de Little, l'apprentissage indépendant n'est pas l'apprentissage par soi-même, sans l'aide d'un.e enseignant.e. Les étudiant.e.s ne sont pas pleinement responsables de leur apprentissage en classe. Ce n'est pas non plus une méthode d'enseignement, par conséquent les formateur.trice.s ne la montrent pas ou ne la présentent pas aux apprenant.e.s. Il ne s'agit pas d'un mode de comportement clairement observé ou décrit. Ce n'est pas non plus un état permanent et constant atteint par les apprenant.e.s.<sup>64</sup>

L'apprentissage autonome est un concept complexe aux multiples facettes. Selon la définition de Holec, il s'agit de la capacité des apprenant.e.s à diriger eux-mêmes leur apprentissage, ce qui implique d'assumer la responsabilité des décisions concernant de nombreuses parties du processus d'apprentissage. Les choix des apprenant.e.s se limitent principalement à la gestion de l'apprentissage, c'est-à-dire au niveau comportemental dans le cadre de l'apprentissage autodirigé/autonome. L'autonomie concerne l'aspect pratique de l'apprentissage, comme la sélection des objectifs, du matériel et des méthodes d'apprentissage, du lieu et le moment de l'apprentissage, les partenaires, etc.<sup>65</sup> Toutefois, un nouveau concept d'apprentissage autonome dépasse le simple aspect de gestion. Tout d'abord, l'apprentissage autonome implique de la pensée critique, la planification et l'analyse de l'apprentissage, la réflexion, ainsi qu'un effort délibéré de la part de l'apprenant.e pour suivre continuellement le processus d'apprentissage du début à la fin.<sup>66</sup> C'est l'aspect cognitif de l'apprentissage autonome.

Par conséquent, un.e apprenant.e autonome est un.e apprenant.e réfléchi.e, une personne qui s'engage activement dans un apprentissage réfléchi. Les apprenant.e.s autonomes prennent la responsabilité de leur apprentissage non seulement au niveau de la gestion, mais aussi au niveau cognitif, ce qui signifie, comme le dit Little, qu'ils sont prêt.e.s à faire un effort conscient pour comprendre ce qu'ils apprennent,

---

<sup>64</sup> Cf. Little, D. (1990), Learner autonomy and second/foreign language learning, URL : [https://www.researchgate.net/publication/259874624\\_Learner\\_autonomy\\_and\\_secondforeign\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning) (dernier accès : 13.10.2023).

<sup>65</sup> Cf. Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford/New York : Pergamon Press.

<sup>66</sup> Cf. Benson, P. (2001), *Autonomy in language teaching and learning*, [https://www.pucsp.br/inpla/benson\\_artigo.pdf](https://www.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf), (dernier accès : 13.10.2023).



pourquoi et comment.<sup>67</sup> Il s'agit d'étudiant.e.s méthodiques, réfléchi.e.s, flexibles, aventureux.euses, intéressé.e.s et motivé.e.s. Iels ont une image positive d'eux.elles-mêmes, savent s'appuyer sur les autres et possèdent des compétences interpersonnelles essentielles.<sup>68</sup> Enfin, les apprenant.e.s autonomes dépendent moins de leurs enseignant.e.s. Cependant, il n'y a pas d'apprentissage autonome sans instructeur.trice autonome. Les enseignant.e.s autonomes sont des personnes indépendantes qui assument la responsabilité éthique dans leur enseignement. La tâche principale des instructeur.trice.s autonomes dans la salle de classe n'est pas de transmettre des connaissances. Iels jouent plutôt le rôle d'organisateur.trice.s, de conseiller.ère.s et de sources d'informations.

Ce programme suit plusieurs objectifs. Pour les formateur.trice.s, le contenu les amène à :

- Identifier les défis en matière de compétences numériques que les locuteur.trice.s d'une langue étrangère peuvent rencontrer dans leur apprentissage.
- Être capable de relever les défis et de prendre des mesures concrètes dans le cadre de l'enseignement continu afin d'améliorer la compréhension et la participation des étudiant.e.s à l'enseignement.
- Être en mesure d'évaluer l'effet de leur propre système d'apprentissage.
- Reconnaître et respecter les motivations, valeurs, croyances et besoins (liés à la culture) de l'apprenant.e.
- Donner aux étudiant.e.s le temps d'évaluer le processus d'apprentissage et les objectifs qu'iels se sont fixés.
- Donner aux étudiant.e.s des outils d'autogestion de l'apprentissage, par exemple, comment mesurer le processus et réfléchir activement à ce qui a été appris.
- Montrer de la confiance quant à la capacité de l'étudiant.e à trouver des solutions adéquates par ses propres moyens.
- Aider l'étudiant.e à s'approprier son apprentissage et à en assumer la responsabilité.
- Défier l'apprenant.e, d'une manière positive et constructive, lorsque cela est utile à ses progrès.
- Encourager le retour d'information de la part de l'apprenant.e et procéder à une réflexion critique et à une évaluation de ses propres compétences et de son comportement en matière de formation.

---

<sup>67</sup> Little, D. (1996), "Freedom to Learn and Compulsion to Interact : Promoting Learner Autonomy through the Use of Information System and Information Technology", in R. Pemberton, E. Li, W. Or, & H. Pierson (Eds.), *Taking Control : Autonomy in Language Learning*, Hong Kong University Press, pp. 203-218.

<sup>68</sup> Cf. Candy, Philip, C. (1991), *Self-direction for Lifelong learning*, San Francisco, Jossey-Bass.



**Co-funded by  
the European Union**



→ Aider l'apprenant.e à surmonter les défis et à surmonter les difficultés et les obstacles.



Domaine de compétence	Compétences en autonomie dans le processus d'apprentissage
<b>Déclaration des aptitudes et compétences clés</b>	<p>L'apprentissage autonome est un concept complexe avec de multiples facettes. Il est décrit comme la capacité des apprenant.e.s à gérer leur propre apprentissage, ce qui implique d'assumer la responsabilité des décisions relatives aux différents domaines du processus d'apprentissage. Cependant, l'apprentissage autonome ne se limite pas à la gestion. Tout d'abord, l'apprentissage autonome comprend la pensée critique, la planification et l'analyse de l'apprentissage, la réflexion, ainsi qu'un effort délibéré de la part de l'apprenant.e. pour suivre continuellement le processus d'apprentissage, du début à la fin. Il s'agit de l'aspect cognitif de l'apprentissage autonome.</p> <p>L'apprentissage autonome (ou « autodirigé ») repose sur cinq compétences essentielles.</p> <p>Ces compétences comprennent la capacité à :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Déterminer ses propres besoins d'apprentissage</li><li>→ Fixer des objectifs d'apprentissage pour répondre à ces besoins</li><li>→ Identifier les ressources (humaines et matérielles) qui vous aideront à atteindre vos objectifs d'apprentissage.</li><li>→ Utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces</li><li>→ Examiner les résultats de votre apprentissage</li></ul> <p>Ces compétences sont renforcées par la confiance en soi - la confiance dans la prise en charge de son propre apprentissage et dans la persévérance face à l'adversité. Pour aider les adultes à devenir des apprenant.e.s autonomes, les formateur.trice.s doivent les aider à appliquer avec confiance ces compétences dans différentes situations d'apprentissage.</p>
<b>Principaux objectifs pour les formateur.trice.s</b>	<p><b>Connaissances :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Comprendre comment, en tant qu'enseignant.e, différencier, adapter et évaluer les méthodes d'enseignement qui répondent aux différents besoins numériques des étudiant.e.s et les aident à devenir des apprenant.e.s indépendant.e.s.</li><li>→ Avoir une compréhension de base des concepts, du vocabulaire et de la manière d'accompagner l'apprentissage de ceux-ci par les étudiant.e.s, à travers la langue, les compétences numériques et divers sujets abordés.</li></ul> <p><b>Compétences :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Être capable de mettre en place un environnement d'apprentissage qui crée des liens respectueux entre les différentes identités linguistiques des étudiant.e.s et suscite cohésion et curiosité pour les différentes cultures et langues.</li><li>→ Être capable de tester et de situer le niveau des compétences numériques des apprenant.e.s de langues étrangères</li><li>→ Être capable d'introduire et d'encourager des stratégies d'auto-apprentissage</li></ul> <p><b>Attitude :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Comprendre comment, en tant qu'enseignant.e, reconnaître, respecter, communiquer et travailler efficacement avec les différentes cultures présentes en classe et encourager les échanges interculturels.</li><li>→ Être flexible et ouvert à des ajustements pour chaque apprenant.e.</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Faire preuve de respect pour le choix des objectifs, des stratégies et des actions de l'apprenant.e et montrer de la confiance quant à la capacité de l'apprenant.e à affiner et à développer ses objectifs, ses stratégies et ses actions.</li> <li>→ Comprendre comment contribuer à un environnement où l'apprentissage peut être approprié de manière autodéterminée</li> <li>→ Être capable d'écouter et de comprendre les besoins de chaque étudiant.e en posant les questions appropriées.</li> </ul>
<p><b>Principaux objectifs pour les apprenant.e.s</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Développer des stratégies d'apprentissage efficaces</li> <li>→ Préparer et mettre en ordre le matériel pédagogique</li> <li>→ Reconnaître les motivations et les objectifs individuels en matière d'apprentissage</li> <li>→ Trouver des contenus d'apprentissage dans la vie quotidienne</li> <li>→ Structurer un calendrier d'apprentissage</li> <li>→ Examiner et évaluer son propre processus d'apprentissage</li> <li>→ Rechercher du contenu d'apprentissage</li> <li>→ Apprendre de manière autonome à naviguer et à utiliser les ressources et les outils numériques</li> <li>→ Être capable d'identifier ses préférences d'apprentissage sensoriel</li> <li>→ Observer son propre processus d'apprentissage en termes de forces et de faiblesses</li> <li>→ S'adapter à de nouvelles circonstances</li> </ul>
<p><b>Stratégies</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>Apprentissage collaboratif/coopératif</b> : Encourage les apprenant.e.s ayant des capacités diverses à travailler ensemble tout en favorisant les activités en petits groupes ou en classe entière.</li> <li>→ <b>La technologie dans la salle de classe</b> : Incorporer des technologies dans l'enseignement afin d'impliquer activement les apprenant.e.s, puisque les médias numériques occupent aujourd'hui une place centrale dans tous les domaines.</li> <li>→ <b>L'apprentissage par l'expérience</b> : Créer des expériences permettant aux apprenant.e.s de voir les concepts en pratique. Encourager les apprenant.e.s à mettre en pratique les concepts dans un environnement sûr.</li> <li>→ <b>Résolution de problèmes</b> : Le/la formateur.trice pose un problème, généralement lié aux compétences numériques, et demande aux apprenant.e.s de formuler des recommandations pour le résoudre et d'exposer ces recommandations dans une présentation ou sous forme écrite, individuellement ou en groupe. Le brainstorming fait également partie du processus de résolution de problèmes.</li> <li>→ <b>Apprentissage collaboratif</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>● Trompez votre partenaire (Stump Your Partner)</li> <li>● Réfléchir-associer-partager-/écrire-associer-partager en binôme</li> <li>● Discussion en groupe : Le/la formateur.trice donne des thèmes/sujets de discussion pour aider les apprenant.e.s à se préparer aux discussions de groupe à venir. Les apprenant.e.s disposeront d'un temps pour réfléchir et formuler leurs points, puis d'un autre pour discuter du sujet au sein du groupe. L'objectif est d'évaluer la connaissance du sujet, de vérifier si les apprenant.e.s sont à l'aise pour parler des compétences numériques et d'évaluer la spontanéité des pensées.</li> </ul> </li> </ul>



<b>Méthodes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Salle de classe au début de la formation pour fournir des ressources et des modèles</li><li>→ Utilisation d'un smartphone (applications et outils d'auto-apprentissage)</li><li>→ Apprentissage en ligne (e-Learning)</li><li>→ Projet d'apprentissage avec des objectifs d'apprentissage fixés par l'apprenant.e lui.elle-même</li><li>→ Auto-évaluation de l'apprenant.e et le formateur.trice</li></ul>
<b>Environnement d'apprentissage et durée de la formation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Courte session d'introduction de 2 à 3 heures pour fournir des ressources et des modèles, aider à définir les besoins et les objectifs.</li><li>→ Petits groupes</li></ul>
<b>Format de formation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Combinaison de l'apprentissage en ligne et de la formation en présentiel dans la phase introductive</li><li>→ Projet d'apprentissage défini par l'apprenant.e en termes d'objectifs et de calendrier.</li><li>→ Suivi individuel pour stimuler l'auto-apprentissage à l'aide de questions visant à stimuler la prise de conscience et la prise de responsabilité</li></ul>
<b>Matériel et ressources suggérés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Présentations en classe : Utilisation de base de Microsoft PowerPoint pour réaliser des présentations simples et des vidéos pédagogiques.</li><li>→ Vidéos/e-Learning : Utilisation de Zoom comme enregistreur pour la réalisation de vidéos</li><li>→ Impression : Utilisation de Canva pour réaliser des brochures, des dépliants, du matériel pour les médias sociaux et des impressions ordinaires sur papier.</li><li>→ Modèle d'auto-évaluation</li><li>→ Modèle de portfolio d'aptitudes et de compétences de l'étudiant.e pour identifier les besoins d'apprentissage</li></ul>
<b>Suggestions d'évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ L'apprentissage en ligne peut être mesuré par un test en ligne composé d'un certain nombre de questions. Il fournira un retour instantané à l'enseignant.e.</li><li>→ Auto-évaluation après les sessions d'apprentissage</li><li>→ Evolution et enrichissement continu du portfolio de l'apprenant.e</li><li>→ Fiche d'évaluation du formateur.trice permettant d'ajuster son approche en fonction du retour des apprenant.e.s</li></ul>
<b>Résultats attendus</b>	<p>À l'issue de la formation, les enseignant.e.s sont censé.e.s être en mesure de</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Identifier les défis en matière de compétences numériques que les locuteur.trice.s de langues étrangères peuvent rencontrer dans le cadre de leur enseignement.</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Être capable de relever les défis et de prendre des mesures concrètes dans le cadre de l'enseignement continu afin d'améliorer la compréhension et la participation des étudiant.e.s à l'enseignement.</li><li>→ Être en mesure d'évaluer l'effet de leur propre système d'apprentissage.</li><li>→ Reconnaître et respecter les motivations, valeurs, croyances et besoins (liés à la culture) de l'apprenant.e.</li><li>→ Donner à l'étudiant.e le temps d'évaluer par lui.elle-même.</li><li>→ Montrer de la confiance quant à la capacité de l'étudiant.e à trouver des solutions adéquates par ses propres moyens.</li><li>→ Aider l'étudiant.e à s'approprier son apprentissage et à en assumer la responsabilité.</li><li>→ Défier l'apprenant.e, d'une manière positive et constructive, lorsque cela est utile à ses progrès.</li><li>→ Le.la formateur.trice encourage les retours de la part de l'apprenant.e, procède à une réflexion critique et à une évaluation de ses propres compétences et comportements en matière de coaching/formation.</li></ul>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



## 4. ÉCHANGE DE PRATIQUES

### 4.1 Compétences en matière de communication orale et interculturelle

Activité	Langue de la ville
<b>Domaine du programme</b>	Compétences en matière de communication orale et interculturelle
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Communication orale</li> <li>→ Vocabulaire de la vie professionnelle et de la ville</li> </ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Identifier les aides de la ville pour apprendre la langue</li> <li>→ Augmenter l'inclusion des apprenant.e.s ayant différents niveaux de langue dans le cours, grâce à un accompagnement à l'apprentissage diversifié.</li> <li>→ Développer la capacité des apprenant.e.s à établir des relations entre les contenus linguistiques et culturels</li> <li>→ Favoriser les stratégies de communication/intercompréhension</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Est capable d'inclure des pratiques de formation favorisant l'inclusion dans le cours d'apprenant.e.s ayant différents niveaux de langue</li> <li>→ Est capable d'établir des relations entre les contenus linguistiques et culturels du cours et entre les apprenant.e.s</li> <li>→ Est capable de créer un environnement d'apprentissage dans lequel les apprenant.e.s et les formateur.trice.s traitent de la diversité de la communication et des conventions culturelles dans un environnement respectueux</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Acquiert de l'autonomie pour s'orienter et se déplacer dans la ville</li> <li>→ Acquiert de l'autonomie dans l'envoi et l'impression de photos à partir d'un smartphone et d'un ordinateur</li> <li>→ Est capable d'utiliser et de lire une carte et de localiser des lieux</li> <li>→ Est capable de repérer des lieux dans le pays d'accueil (culturels, liés à la citoyenneté, professionnels...).</li> <li>→ Découvrir et tester les différentes techniques d'apprentissage et comprendre ses préférences</li> <li>→ Apprendre du vocabulaire lié au contenu culturel et professionnel dans la langue du pays d'accueil, à l'orientation dans la ville, aux lieux...</li> <li>→ Est capable d'identifier la syntaxe des questions et de formuler des questions de manière appropriée</li> <li>→ Est capable d'identifier les ressources des autres apprenant.e.s en termes d'intérêt professionnel, de citoyenneté et d'intérêt personnel</li> <li>→ Est capable de prendre la parole en public et d'exprimer ses opinions personnelles avec le soutien du groupe</li> </ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Session plénière</li> <li>→ Travail individuel</li> <li>→ Activité sur place</li> <li>→ Activité en ligne (possible en session synchrone)</li> </ul>



	→ Activité d'apprentissage mixte (possible en session synchrone)
<b>Niveau de langue</b>	Tous les niveaux
<b>Durée</b>	45 min x2
<b>Matériel</b>	→ Plan de la ville → Smartphones avec WhatsApp → Imprimantes
<b>Préparation</b>	Le/la formateur.trice préparera : → Un plan de ville → Photos imprimées envoyées par les apprenant.e.s
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Les participant.e.s apportent 3 photos de lieux intéressants de la ville : 1 en rapport avec un intérêt professionnel, 1 avec quelque chose qu'ils trouvent important, 1 avec quelque chose en rapport avec leur citoyenneté.</li><li>2. Ils épinglent les images sur un plan de la ville.</li><li>3. En petit groupe, les participant.e.s préparent des questions à poser à leurs collègues pour en savoir plus sur les images.</li><li>4. Les questions sont corrigées collectivement, puis sont répondues.</li><li>5. Discussions ouvertes avec des questions guidées par les formateur.trice.s.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	Activité de suivi : visite de la ville avec les apprenant.e.s et une série de questions à poser aux personnes en rapport avec les lieux choisis. Les apprenant.e.s doivent recueillir diverses informations auprès des personnes interrogées dans la rue ou dans les organisations.
<b>Source/Contact</b>	Équipe Cap Ulysse : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a>



Activité	Stratégies d'interproduction
<b>Domaine du programme</b>	Compétences en communication orale et interculturelle
<b>Compétences/Thèmes</b>	Stratégies verbales et non verbales pour communiquer efficacement dans un contexte interculturel
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	→ Utiliser des stratégies de communication pour faciliter la communication entre des locuteur.trice.s de différentes langues
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	→ Identifie les pratiques de formation pour accompagner chaque apprenant.e selon son niveau de langue et ses préférences en matière d'apprentissage. → Connaît les stratégies de communication pour faciliter la compréhension des apprenant.e.s (stratégies d'intercompréhension)
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	→ Est capable de participer activement aux cours malgré les différents niveaux de langue → Est capable de communiquer en utilisant plusieurs stratégies pour interagir avec les formateur.trice.s et les autres apprenant.e.s. → Valorise ses compétences dans sa (ses) langue(s) maternelle(s) comme base pour mettre en œuvre des stratégies de communication dans la nouvelle langue apprise
<b>Taille du groupe/configuration</b>	→ Session plénière → Travail individuel → Activité sur place → Activité en ligne (possible en session synchrone) → Activité d'apprentissage mixte (possible en session synchrone)
<b>Niveau de langue</b>	Tous les niveaux
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	Si sur place : → Ordinateur portable, son, vidéoprojecteur, vidéos enregistrées → Stylo, feuilles S'il s'agit d'une session synchrone en ligne : → Ordinateurs portables, son, vidéo enregistrée → Possibilité de créer des salles de réunion (division de la classe en groupes) et des sessions plénières
<b>Préparation</b>	Le/la formateur.trice préparera le matériel et les vidéos.
<b>Consignes</b>	1. Montrer la vidéo « incompréhensible » au groupe (vidéo d'une personne se présentant en une minute à une personne de la même langue). 2. Le groupe tente de dresser la liste de ce qu'il comprend. 3. Montrez la vidéo « compréhensible » au groupe (une vidéo de la même personne se présentant mais faisant un effort pour se faire comprendre). 4. Le groupe tente de dresser la liste de ce qu'il comprend



	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Le groupe identifie les éléments qui ont permis, ou non, de comprendre.</li><li>6. Les formateur.trice.s précisent les « choses à faire et à ne pas faire ».</li><li>7. Les participant.e.s préparent une brève présentation d'eux.elles-mêmes dans leur langue maternelle ou dans la langue qu'ils préfèrent, en utilisant autant de « choses à faire » (ou pratiques recommandées) que possible.</li><li>8. Les participant.e.s mettent en pratique en se présentant à haute voix au groupe, et le groupe essaie de reformuler dans la langue commune.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	Les stratégies d'interproduction sont particulièrement pertinentes lorsque les locuteur.trice.s appartiennent à la même famille de langues. Cependant, en tant que formateur.trice.s et apprenant.e.s ayant des niveaux de langue différents, il est efficace de connaître ces stratégies et de les intégrer dans la communication quotidienne.
<b>Source/Contact</b>	Intermove for trainers (projet Erasmus+), URL : <a href="http://inter-move.eu/">http://inter-move.eu/</a> (dernier accès : 18.12.2023). L'équipe de Cap Ulysse, partenaire français du projet Intermove : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a>



<b>Activité</b>	<b>Dialogues/ Time Out (Temps mort)</b>
<b>Domaine du programme</b>	Compétences en communication orale et interculturelle
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Compétences de base</li> <li>→ Compétences en communication orale</li> </ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Développer des compétences pratiques basées sur le travail, qualifications professionnelles comprises</li> <li>→ Développer des compétences orales de base</li> <li>→ Permettre l'acquisition de compétences orales de base pour améliorer la vie quotidienne et l'inclusion</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Est capable d'inclure des pratiques de formation favorisant l'inclusion des apprenant.e.s dans le cours comprenant différents niveaux de langue</li> <li>→ Est capable de créer un milieu d'apprentissage dans lequel les apprenant.e.s et les formateur.trice.s traitent de la diversité de la communication et des conventions culturelles dans un environnement respectueux</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Est capable de participer activement aux cours de formation malgré les différents niveaux de langue</li> <li>→ Est capable d'identifier les ressources et les forces des autres apprenant.e.s grâce au travail collaboratif, en termes d'intérêt professionnel, de citoyenneté et d'intérêt personnel</li> </ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Travail individuel</li> <li>→ Session plénière</li> <li>→ Activité sur place</li> <li>→ Activité en ligne</li> <li>→ Petits groupes</li> </ul>
<b>Niveau de langue</b>	A2
<b>Durée</b>	La durée de la formation est flexible et dépend du groupe/ du.de la participant.e.
<b>Matériel</b>	<p>En matériel de formation : les expériences de personnes relatives à la culture nationale du débat et le test « I am an online conversationalist from Minsk (Je suis un conversationniste en ligne de Minsk) ».</p> <p><a href="https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/11/16/testaa-itsesi-millainen-nettikeskustelija-olet">https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/11/16/testaa-itsesi-millainen-nettikeskustelija-olet</a></p>
<b>Préparation</b>	<p><b>Consultez le modèle « Timeout » pour en savoir plus :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Mots de bienvenue et apprendre à se connaître (exercice de brise-glace)</li> <li>→ Règles de base pour une discussion constructive</li> <li>→ Introduction au thème</li> <li>→ Échanger en binôme et/ou auto-réflexion</li> <li>→ Dialogue conjoint</li> <li>→ Thèmes à approfondir</li> <li>→ Échanger en binôme et/ou auto-réflexion</li> <li>→ Dialogue conjoint</li> <li>→ Réflexion sur les idées</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Partager vos connaissances avec les autres</li><li>→ Conclusion</li><li>→ Que se passe-t-il après le dialogue ?</li><li>→ Remerciements</li></ul>
<b>Consignes</b>	<p><b>Le début de discussion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Nous venons d'entendre les résultats sur comment les ... (nationalité de la discussion ou général) vivent la culture nationale du débat.</li><li>→ Je vous demande maintenant pendant environ cinq minutes, de discuter et de partager les pensées/remarques, les sentiments ou les expériences personnelles que vous avez retenus de la culture de la discussion/ du débat de la ... (nationalité de la discussion ou culture générale) .</li><li>→ Consacrons environ cinq minutes à cette tâche et entamons ensuite une conversation commune. Veillez à ce que chacun ait le temps de partager ses idées. Allez, à vous de jouer !</li></ul> <p><b>Conversation commune :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Il serait bon de partager brièvement ce dont vous avez parlé. Soyons concis.e.s dans nos interventions afin que nous ayons tous la possibilité de participer à la discussion.</li><li>→ Qui voudrait commencer et partager ce qui a été abordé ?</li><li>→ ... Et qu'ont dit les autres, ont-ils eu des expériences similaires ou différentes ?</li><li>→ Vous pouvez demander directement à quelqu'un s'il est difficile d'entamer une conversation.</li><li>→ À ce stade, demandez à chacun d'exprimer une idée, même s'ils ne demandent pas la parole.</li><li>→ Merci à tous. Par exemple, vous avez évoqué les sentiments et les pensées suivantes : ...</li></ul> <p><b>La discussion commune se poursuit :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Merci pour cet échange. Poursuivons la discussion avec ces expériences et réflexions. J'ai quelques questions à vous poser pour poursuivre la conversation.</li><li>→ Les expériences de la culture de la discussion racontées par les Finlandais.e.s sont-elles liées à notre communauté ?</li><li>→ Comment suis-je en tant qu'interlocuteur.trice et auditeur.trice ? Qu'est-ce qui est facile pour moi, qu'est-ce qui est difficile ?</li></ul> <p><b>Questions supplémentaires pour accompagner l'instructeur.trice :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Pourquoi pensez-vous que ces choses vous sont venues à l'esprit ?</li><li>→ Quels types d'expériences ou de situations ont influencé le fait que vous évoquez ces questions ?</li><li>→ Qu'y a-t-il de bon dans notre culture actuelle du débat ?</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Selon vous, comment et quel type de culture du débat notre communauté a-t-elle développé au cours de ce millénaire ?</li><li>→ Qu'est-ce qui pourrait améliorer notre culture du débat ?</li></ul> <p>Si nécessaire, vous pouvez organiser des discussions/débats en binôme après la question afin que les participant.e.s aient la possibilité de structurer leurs pensées.</p> <p><b>Perspectives d'écriture :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Merci pour cette discussion intéressante et constructive ! Vous avez partagé vos expériences concernant, par exemple...</li><li>→ Résumer et indiquer brièvement les thèmes abordés.</li><li>→ Ensuite, nous écrivons les idées, les sentiments ou les pensées qui ont émergé lors de notre conversation commune.</li><li>→ Notez quelques idées, sentiments ou pensées que vous avez retenus de la conversation.</li><li>→ Vous avez quelques minutes. Choisissez un des points que vous souhaitez partager ici ensemble.</li></ul> <p><b>Partager des idées :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Je demande maintenant à chacun d'entre vous de partager, en une phrase, une idée, un sentiment ou une pensée qui a été retenu de cette discussion ou de ce thème.</li><li>→ Commençons par vous, par exemple...</li><li>→ Choisissez une personne susceptible d'être prête à parler de sa propre expérience.</li><li>→ Quel genre d'ambiance, de sentiment avez-vous ressenti lors de cette conversation commune ?</li><li>→ Je rassemble les idées que vous écrivez et que vous racontez de manière anonyme.</li><li>→ Merci à tous !</li></ul>
<p><b>Conseils pour les formateur.trice.s</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Commencer par vous-même et votre communauté. Une culture du débat calme et équitable donne le ton aux autres.</li><li>→ Insister sur le fait que l'amélioration de la culture du débat peut être obtenue par des actions simples et concrètes. Encourager les participant.e.s à se concentrer sur des étapes réalisables.</li><li>→ Souligner le fait que nous ayons tous des styles de conversation et d'écoute uniques. Insister sur le fait que la diversité est précieuse dans les discussions.</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Expliquer clairement que chaque personne a des points forts et des points à améliorer en tant qu'auditeur.trice et interlocuteur.trice. Encourager la conscience de soi.</li><li>→ Insister sur le fait que les compétences en matière de conversation peuvent être développées tout au long de la vie. Insister sur le fait que la perfection n'est pas l'objectif. Il faut viser l'amélioration et l'apprentissage continu.</li><li>→ Le temps mort crée un sentiment d'inclusion entre les participant.e.s et l'inclusion sociale en général. En outre, il permet de mieux comprendre le sujet en question et les différentes perspectives. Dans le meilleur des cas, il génère des idées surprenantes et de nouvelles façons de penser. L'objectif n'est pas l'unanimité.</li></ul> <p><b>Outils :</b> <a href="https://www.timeoutdialogue.fi/tools/">https://www.timeoutdialogue.fi/tools/</a> <a href="https://www.eratauko.fi/materiaalit/">https://www.eratauko.fi/materiaalit/</a></p> <p><b>Matériel dans d'autres langues :</b> <a href="https://www.timeoutdialogue.fi/material/">https://www.timeoutdialogue.fi/material/</a></p>
<b>Source/Contact</b>	Erätauko, URL : <a href="https://www.eratauko.fi">https://www.eratauko.fi</a> (dernier accès : 18.12.2023). Olemisen Balanssia ry : <a href="mailto:info@olemisen.fi">info@olemisen.fi</a>



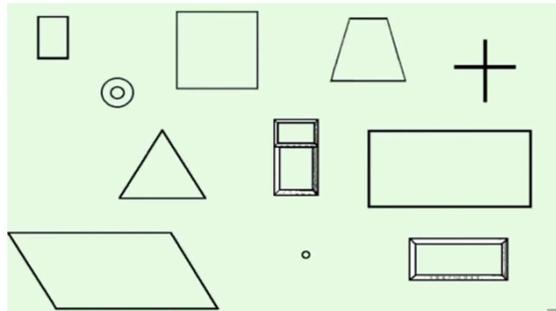
<b>Activité</b>	<b>Processus de communication et d'apprentissage pour plus d'efficacité</b>
<b>Domaine du programme</b>	Compétences en communication orale et interculturelle
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Communication orale</li><li>→ Communication interculturelle</li><li>→ Comprendre l'efficacité</li></ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Identifier les pratiques de formation pour soutenir chaque apprenant.e en fonction de son niveau de langue à l'entrée de la formation</li><li>→ Connaître les stratégies de communication pour faciliter la compréhension des apprenant.e.s</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Identifie les pratiques de formation pour accompagner chaque apprenant.e en fonction de leur niveau de langue à l'entrée de la formation et de leurs préférences d'apprentissage</li><li>→ Connaît les stratégies de communication pour faciliter la compréhension des apprenant.e.s</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Est capable de participer activement aux cours malgré les différents niveaux de langue</li><li>→ Est capable de communiquer en utilisant plusieurs stratégies pour interagir avec les formateur.trice.s et les autres apprenant.e.s</li></ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Session plénière ou individuelle</li><li>→ Activité sur place</li><li>→ Activité en ligne (possible en session synchrone)</li></ul>
<b>Niveau de langue</b>	Tous les niveaux
<b>Durée</b>	30 minutes
<b>Matériel</b>	Si sur place : <ul style="list-style-type: none"><li>→ Stylos de différentes couleurs, feuilles</li><li>→ PowerPoint avec les images et les consignes ou la feuille de consignes</li></ul> S'il s'agit d'une session synchrone en ligne : <ul style="list-style-type: none"><li>→ Ordinateurs portables, son, PowerPoint</li></ul>



**Préparation**

Le.la formateur.trice prépare le matériel et l'ordinateur :

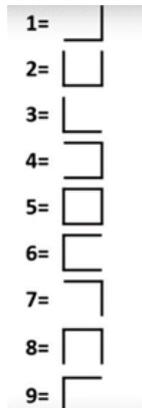
1<sup>ère</sup> feuille :



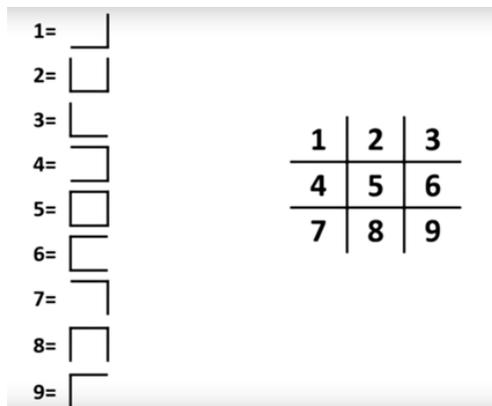
2<sup>ème</sup> feuille :



3<sup>ème</sup> feuille :



4<sup>ème</sup> feuille :





### Consignes

1. Le.la formateur.trice montre la fiche n°1 aux apprenant.e.s pendant 30 secondes. Iels doivent mémoriser les différents éléments et leur endroit sur la fiche.
2. Le.la formateur.trice cache la feuille n°1, et les apprenant.e.s doivent reproduire les formes sur leurs feuilles, chaque forme au bon endroit, de la bonne forme et de la bonne taille.
3. Chacun regarde la solution (feuille n°1) et compare sa production. Combien d'erreurs ont été commises ?
4. Le.la formateur.trice montre maintenant la feuille n°2 aux apprenant.e.s pendant 30 secondes. Même consigne : Iels doivent mémoriser les éléments et les dessiner sur une nouvelle feuille.
5. Chacun regarde la solution (feuille N°2) et la compare avec sa production. Cette fois, combien d'erreurs ont été commises ? Comment se sentent les participant.e.s ?
6. Table ronde pour comprendre pourquoi, en général, il y a plus d'erreurs dans les dessins de la fiche n°1 que dans ceux de la fiche n°2. En termes de communication interculturelle, que cherche à démontrer cette activité ?
  - La mémoire à court terme peut stocker 5 à 9 points d'information.
  - Les éléments individuels d'information peuvent être regroupés et liés pour former un tout significatif (NB pour les formateur.trice.s : ce processus est appelé « chunking » en psychologie cognitive).
  - Le cerveau reçoit les informations sous la forme d'un système cohérent.
  - Cela permet à la mémoire de travail d'être plus efficace (plus d'« espace »).
7. Le.la formateur.trice montre la fiche n°3 aux apprenant.e.s pendant 30 secondes. Iels doivent mémoriser les différents éléments : nombre et forme associées
8. Le.la formateur.trice cache la fiche n°3, et les apprenant.e.s doivent retrouver les formes pour : 753863. Après quelques minutes, les formateur.trice.s montrent la solution (fiche n°3) et comparent les résultats des apprenant.e.s. Combien d'erreurs ont été commises ?
9. Le.la formateur.trice montre maintenant la fiche n°4 : il s'agit d'un décodeur. Les apprenant.e.s observent le décodeur pendant 30 secondes.

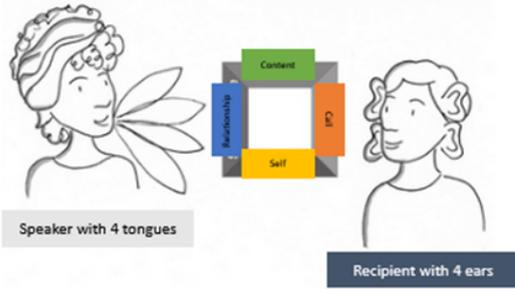
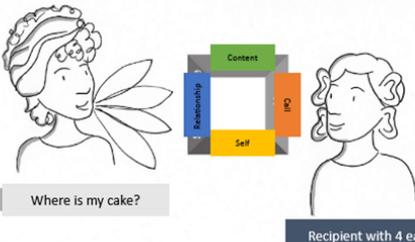
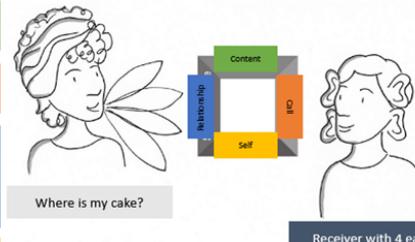


	<p>10. Le/la formateur.trice cache la feuille n°4 et les apprenant.e.s doivent trouver les formes de 642157. Après quelques minutes, le/la formateur.trice montre la solution et compare les résultats des apprenant.e.s. Cette fois-ci, combien d'erreurs ont été commises ? Qu'est-ce qui peut expliquer que l'on se trompe généralement moins avec le décodeur ? Faites un tour de table sur l'objectif de cette activité dans un contexte interculturel.</p> <p>→ Nous apprenons mieux lorsque l'information est associée à des connaissances préexistantes.</p>
<p><b>Conseils pour les formateur.trice.s</b></p>	<p>→ Lorsque vous parlez/communiquez avec les apprenant.e.s, donnez du sens aux informations qui leur sont fournies.</p> <p>→ Adapter la quantité d'informations pour éviter de submerger le cerveau.</p> <p>→ Faire en sorte que les apprenant.e.s créent leur propre message significatif afin d'améliorer leurs capacités de mémorisation et qu'ils activent leur mémoire de travail et leur mémoire à long terme.</p> <p>→ Permettre aux apprenant.e.s de s'exprimer sur les informations données avec leurs propres mots : iels associeront les informations à leur propre façon d'apprendre et de communiquer. Ceci est utile pour la mémoire à long terme.</p> <p>→ Renforcer le processus d'apprentissage : pour consolider l'apprentissage dans la mémoire à long terme, l'information doit être présentée plusieurs fois, de différentes manières et dans autant d'environnements d'apprentissage que possible. Pour la communication interculturelle et orale, nous pouvons conseiller aux formateur.trice.s d'offrir aux apprenant.e.s plusieurs milieux d'apprentissage : intérieur, extérieur, apprentissage individuel, apprentissage en groupe, reformulation-réactivation des compétences acquises.</p>
<p><b>Source/Contact</b></p>	<p>How chunking helps with memory (Comment le découpage en morceaux aide à la mémorisation)<sup>69</sup>, Elan interculturel (2021), Formation « Faciliter l'apprentissage du FLE par la pédagogie multisensorielle », suivi par l'équipe de Cap Ulysse : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a></p>

<sup>69</sup> Cf. Thalmann, Mirko ; Souza, Alessandra S ; Oberauer, Klaus (2019), "How does chunking help working memory ?", Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition, 45(1), pp. 37-55.



Activité	Carré de communication
Domaine du programme	Compétences en communication orale et interculturelle
Compétences/Thèmes	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Communication orale</li><li>→ Communication interculturelle</li></ul>
Objectifs d'apprentissage	→ Comprendre que les gens peuvent avoir différentes conventions culturelles et façons de communiquer (codes, normes, valeurs) qui influencent leurs styles de communication et leur compréhension.
Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Identifie les pratiques de formation pour accompagner chaque apprenant.e en fonction de leur niveau de langue à l'entrée de la formation et de leurs préférences d'apprentissage</li><li>→ Connaît les stratégies de communication pour faciliter la compréhension des apprenant.e.s</li></ul>
Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Est capable de participer activement aux cours malgré les différents niveaux de langue</li><li>→ Est capable de communiquer en utilisant plusieurs stratégies pour interagir avec les formateur.trice.s et les autres apprenant.e.s</li></ul>
Taille du groupe/configuration	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Session plénière</li><li>→ Activité sur place</li><li>→ Activité en ligne (possible en session synchrone)</li></ul>
Niveau de langue	Tous les niveaux
Durée	30 minutes
Matériel	Si sur place : <ul style="list-style-type: none"><li>→ Stylos de différentes couleurs, feuilles</li><li>→ PowerPoint avec images et consignes, ou une feuille de consignes</li></ul> S'il s'agit d'une session synchrone en ligne : <ul style="list-style-type: none"><li>→ Ordinateurs portables, sons, PowerPoint</li></ul>

<p><b>Préparation</b></p>	<p>Le.la formateur.trice prépare le matériel :</p> <p>1<sup>ère</sup> feuille :</p>  <p>Speaker with 4 tongues</p> <p>Recipient with 4 ears</p> <p>By Schulz, Fuchs</p> <p>2<sup>ème</sup> feuille :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%;"> <p>Have you seen my cake?</p> <p>Tell me where my cake is.</p> <p>You might know where is my cake as you better know the kitchen.</p> <p>I cannot find my cake.</p> </div> <div style="width: 30%; text-align: center;">  <p>Where is my cake?</p> <p>Recipient with 4 ears</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>I have to buy a new cake.</p> <p>He is hungry.</p> <p>He thinks I ate the cake or hid the cake.</p> <p>Did I see the cake?</p> </div> </div> <p>By Schulz, Fuchs</p> <p>3<sup>ème</sup> feuille :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%;"> <p>Have you seen my cake?</p> <p>Tell me where my cake is.</p> <p>You might know where is my cake as you better know the kitchen.</p> <p>I cannot find my cake.</p> </div> <div style="width: 30%; text-align: center;">  <p>Where is my cake?</p> <p>Receiver with 4 ears</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>I have to buy a new cake.</p> <p>He is hungry.</p> <p>He thinks I ate the cake or hid the cake.</p> <p>Did I saw the cake?</p> </div> </div> <p>By Schulz, Fuchs</p>
<p><b>Consignes</b></p>	<p>1. Le.la formateur.trice montre la fiche n°1 aux apprenant.e.s et explique :</p> <p>La communication ne consiste pas seulement à "parler". Les informations sont transmises simultanément par la parole, les mimiques, les gestes et bien d'autres stimuli. Un fait peut être compris ou mal compris, un comportement jugé approprié ou évident peut être accepté ou refusé, une demande consciente ou inconsciente peut être satisfaite ou non. Par ailleurs, nous nous présentons en tant que personne, c'est-à-dire que nous communiquons explicitement ou implicitement ce que nous ressentons. Avec le Carré de la communication (2013a), Schulz von Thun a développé un instrument d'analyse qui nous aide à examiner ces processus de près et à en prendre conscience (cf. fig. 2). Le modèle repose sur l'hypothèse de base selon laquelle chaque déclaration comporte quatre aspects qui peuvent être représentés par les quatre côtés d'un carré :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le contenu factuel - sur quoi je donne des informations</li> </ol>



	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Un appel - ce que j'attends de mon interlocuteur.trice</li> <li>3. Le niveau relationnel (un ou plusieurs indices relationnels) - ce que je pense de mon interlocuteur.trice et quelle est ma relation avec lui.elle.</li> <li>4. Une révélation de soi - ce que je montre de moi-même</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Le.la formateur.trice montre la fiche n°2 et demande à l'apprenant.e d'associer les phrases des locuteur.trice.s aux quatre côtés du carré.</li> <li>3. Le.la formateur.trice montre la feuille n°3 avec la solution et fournit quelques explications.</li> </ol> <p>→ La culture est souvent décrite comme le ciment qui crée l'appartenance, renforce nos relations sociales et assure la cohésion des sociétés. En outre, il s'agit d'un système d'orientation qui nous aide à définir qui nous sommes et ce que nous représentons, et qui détermine ce qui est souhaitable dans la vie et ce que nous considérons comme bon ou mauvais (Anna Fuchs).</p> <p>→ Lorsque l'on grandit dans une culture, on s'approprie ses éléments centraux et ses leitmotivs en les intégrant, tel un reflet sous forme de membres de l'équipe interne. Ce sont des « acteur.trice.s régulier.ère.s typiques de la culture », c'est-à-dire des représentants internes des dimensions culturelles, qui nous transmettent les valeurs, les normes et les croyances correspondantes. En d'autres termes, ils dictent les comportements et punissent les contrevenant.e.s par des sentiments d'infériorité, de honte ou de culpabilité.</p>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<p>Le.la formateur.trice peut préparer plusieurs situations et demander aux apprenant.e.s de faire l'activité plusieurs fois avec différents exemples.</p> <p>L'activité peut également être développée sous forme de théâtre-forum pour mettre en pratique les différentes « oreilles ».</p>
<b>Source/Contact</b>	<p>Anna Fuchs (2002), Transkulturelle Herausforderungen meistern. Hambourg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.</p> <p>Friedemann Schulz von Thun (2010). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen : allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hambourg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.</p> <p>Équipe Cap Ulysse : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a></p>



## 4.2 Compétences en matière de relation aux autres dans un contexte d'apprentissage

Activité	Tolérance à l'ambiguïté
<b>Domaine du programme</b>	Compétences en matière de relation avec les autres dans un contexte d'apprentissage Compétences en communication orale et interculturelle
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Capacité à accepter de traiter des informations incomplètes ou peu claires et à y faire face de manière constructive, afin de tolérer des situations ambiguës.</li> <li>→ Capacité à comprendre ce que les autres pensent, ressentent et à faire face aux sentiments, aux souhaits et aux façons de penser d'autrui (empathie)</li> </ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprendre que d'autres personnes peuvent interpréter une phrase différemment (les apprenant.e.s ont des manières complémentaires d'interpréter une situation)</li> <li>→ Comprendre que certaines situations n'ont pas de façon correcte ou incorrecte d'être comprises</li> <li>→ Comprendre que les autres pensent et ressentent différemment et faire preuve d'empathie</li> <li>→ Communiquer dans la langue nationale</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprend que les personnes peuvent avoir diverses conventions culturelles et façons de communiquer (codes, normes, valeurs) qui influencent leur processus d'apprentissage (environnement d'apprentissage, relations avec les autres apprenant.e.s).</li> <li>→ Comprend le potentiel du travail collaboratif (complémentarité des connaissances, aptitudes et compétences des apprenant.e.s, apprentissage par l'observation et le soutien des pairs, apprentissage au-delà de la durée et du lieu du cours).</li> <li>→ Comprend le potentiel des relations interpersonnelles entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage (empathie, confiance, motivation dans l'apprentissage, etc.)</li> <li>→ Fait preuve d'écoute et d'empathie</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Est capable d'identifier les ressources et les points forts des autres apprenant.e.s</li> <li>→ Est capable de donner des exemples de situations ambiguës, d'identifier la raison de l'ambiguïté et de proposer une solution pour clarifier la situation.</li> <li>→ Est capable de reconnaître des informations implicites dans un contexte interculturel et de demander des informations explicites</li> </ul>



	→ Est capable de comparer les stéréotypes entre les membres du groupe
<b>Taille du groupe/configuration</b>	→ Session plénière → Activité sur place → Activité en ligne (possible en session synchrone)
<b>Niveau de langue</b>	A1 ou plus
<b>Durée</b>	45 min x2
<b>Matériel</b>	Si sur place : → Ordinateur portable, vidéoprojecteur, « phrases ambiguës ». → Crayons de couleur, feuilles S'il s'agit d'une session synchrone en ligne : → Ordinateurs portables, phrases → Chaque apprenant.e doit disposer d'une feuille blanche et de crayons.
<b>Préparation</b>	Le.la formateur.trice prépare le matériel et l'ordinateur.
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Montrer la première phrase. Les apprenant.e.s doivent dessiner leur interprétation de la situation sur leur feuille, individuellement.</li> <li>2. Les apprenant.e.s accrochent leurs dessins au mur, en rassemblant les dessins selon la même interprétation.</li> <li>3. Le.la formateur.trice invite les apprenant.e.s à réfléchir sur les éléments similaires et les éléments différents.</li> <li>4. Répéter la même procédure pour des phrases différentes.</li> <li>5. Le.la formateur.trice demande aux apprenant.e.s : y a-t-il une bonne ou une mauvaise interprétation ? Lancer une discussion guidée avec les apprenant.e.s.</li> <li>6. Le.la formateur.trice demande aux apprenant.e.s : comment pourrait-on clarifier la situation ? Les apprenant.e.s reformulent les phrases pour lever l'ambiguïté de la phrase initiale.</li> </ol> <p><b>Deuxième partie (théâtre-forum) :</b></p> <p>→ Le.la formateur.trice donne des rôles à jouer à leurs collègues et/ou aux apprenant.e.s directement. Ces rôles illustrent une situation ambiguë sur le lieu de travail.</p> <p>→ Les apprenant.e.s qui regardent la scène peuvent suggérer un moyen de clarifier la situation et de lever l'ambiguïté. La scène est rejouée une (ou plusieurs) fois avec la (les) suggestion(s) du (des) apprenant.e(s) (par lui.elle-même de préférence).</p> <p><b>Exemple de situations pour le théâtre-forum :</b></p> <p>Deux travailleur.se.s sont sur la scène. A tape sur l'ordinateur, B cherche un dossier. B dit à voix haute « ce serait bien que les dossiers soient classés par ordre alphabétique et non par année », prend un dossier et quitte la pièce. Fin de la scène. Que doit faire A ?</p> <p><b>Autres thèmes qu'il pourrait être intéressant d'aborder sur scène :</b></p> <p>proxémique (distance physique entre les personnes), implicite/explicite, égalité entre les hommes et les femmes, territorialité, valeurs.</p>



<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Pour les apprenant.e.s qui ne sont pas à l'aise avec les dessins, des images avec les objets à dessiner peuvent être imprimées au préalable.</li><li>→ Préparer les phrases à l'avance, en fonction de votre langue. Toutes les langues n'ont pas d'ambiguïté grammaticale.</li><li>→ Préparer une liste de conseils pour une communication claire et sans ambiguïté entre collègues, par exemple :<ul style="list-style-type: none"><li>o <b>La reformulation et l'écoute active</b> : par exemple, lorsqu'on vous demande de faire quelque chose, pour être sûr.e que vous avez bien compris : reformulez et dites à haute voix à votre supérieur ce que vous avez compris (OK, je vais classer les dossiers de A à Z, je le ferai après avoir terminé ma tâche actuelle, probablement d'ici la fin de l'après-midi).</li><li>o <b>Observation</b> : par exemple, au cours des premiers jours ou premières semaines dans une nouvelle entreprise, vous pouvez observer les habitudes des membres de l'équipe et leur demander des explications.</li><li>o <b>Implicites clairs</b> : lorsque vous n'êtes pas sûr.e de ce que vous devez faire, vous pouvez essayer d'exprimer clairement votre incertitude et demander (Désolé, j'étais concentré.e sur mon ordinateur et je ne vous ai pas bien entendu, est-ce que vous m'avez demandé de le faire ?)</li></ul></li></ul>
<b>Source/Contact</b>	Intermove for trainers (projet Erasmus+), URL : <a href="http://inter-move.eu/">http://inter-move.eu/</a> (dernier accès : 18.12.2023). L'équipe de Cap Ulysse, partenaire français du projet Intermove : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a>



Activité	Différents sons et histoires
<b>Domaine du programme d'études</b>	Compétences en matière de relation aux autres dans un contexte d'apprentissage Compétences en autonomie dans le processus d'apprentissage
<b>Compétences/Thèmes</b>	→ Apprentissage des langues par le biais d'activités créatives basées sur les sens
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	→ Stimulation des différents sens pour renforcer l'apprentissage de la langue → Accompagner le processus d'apprentissage des langues de chaque apprenant.e en fonction de ses préférences individuelles d'apprentissage → S'exercer au travail d'équipe
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	→ Est capable de présenter et d'encourager (l'usage) des stratégies d'auto-apprentissage → Est capable de concevoir un cours permettant aux apprenant.e.s d'utiliser différentes formes d'apprentissage avec d'autres apprenant.e.s et provenant d'eux.elles-mêmes (travail en binôme, travail en équipe, travail collectif...) → Comprend le potentiel du travail collaboratif (complémentarité des connaissances, aptitudes et compétences des apprenant.e.s, apprentissage par l'observation et le entraide des pairs, apprentissage au-delà de la durée et du lieu du cours). → Comprend le potentiel des relations interpersonnelles entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage (empathie, confiance, motivation dans l'apprentissage).
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	→ Est capable d'identifier les ressources et les forces des autres apprenant.e.s grâce au travail collaboratif → S'exerce aux différents styles d'apprentissage sensoriel → Est capable d'identifier ses préférences d'apprentissage sensoriel
<b>Taille du groupe/configuration</b>	→ Session plénière → Activité sur place
<b>Niveau de langue</b>	Tous les niveaux
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	Si sur place : → Stylo, feuilles → Préparer le matériel pour l'activité → Sons enregistrés S'il s'agit d'une session synchrone en ligne : → Ordinateurs portables, son, vidéo enregistrée → Possibilité de créer des salles de réunion et des sessions plénières



<b>Préparation</b>	Le/la formateur.trice prépare le matériel.
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Différents sons sont joués.</li><li>2. Les étudiant.e.s doivent associer chaque son à un mot qui se rapporte à : action, émotion, caractère, lieu (dans la langue apprise).</li><li>3. Les participant.e.s lisent chaque mot à haute voix.</li><li>4. Les participant.e.s miment les mots et les autres doivent deviner quel mot est mimé.</li><li>5. Les groupes choisissent un mot dans chaque sac (action, émotion, personnage, lieu) et écrivent une histoire ensemble.</li><li>6. Chaque groupe lit son histoire aux autres.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Cette activité permet aux participant.e.s de faire preuve de créativité et d'imagination. Les formateur.trice.s peuvent autoriser l'utilisation des langues maternelles des participant.e.s et organiser un exercice de traduction dans un deuxième temps.</li><li>→ L'activité peut également se dérouler avec d'autres sens : le goût, l'odorat, la vue, le toucher. Ou bien ces autres sens peuvent être complémentaires.</li></ul>
<b>Source/Contact</b>	Équipe Cap Ulysse : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a>



Activité	Jeu sur la relation aux autres
Domaine du programme	Compétences en matière de relation aux autres dans un contexte d'apprentissage
Compétences/Thèmes	→ Dynamiques interculturelles et sociales
Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprendre que les comportements sont influencés par les représentations culturelles et les structures sociales</li> <li>→ Prendre conscience des limites de ses propres perspectives et représentations</li> <li>→ Simuler une situation d'exclusion et réfléchir aux sentiments et aux perceptions des protagonistes.</li> </ul>
Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Développe l'empathie dans un milieu d'apprentissage</li> <li>→ Comprend le potentiel des relations interpersonnelles entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage (empathie, confiance, motivation dans l'apprentissage).</li> </ul>
Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Est capable de reconnaître des informations implicites dans un contexte interculturel et de demander des informations explicites</li> <li>→ Est capable de poser les bases d'un environnement d'apprentissage et de travail respectueux</li> <li>→ Est capable de comprendre certains mécanismes d'exclusion et d'identifier des stratégies d'inclusion</li> </ul>
Taille du groupe/configuration	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Session plénière</li> <li>→ Activité sur place</li> <li>→ Activité en ligne (possible en session synchrone)</li> </ul>
Niveau de langue	Tous les niveaux
Durée	45 minutes
Matériel	Aucun matériel n'est nécessaire.
Préparation	<p>Préparer une fiche d'activité pour l'équipe 1 et une autre pour l'équipe 2.</p> <p><u>Équipe 1</u> : tou.te.s les participant.e.s sont autorisé.e.s à poser des questions aux autres, et les participant.e.s doivent éviter les mots «oui » et « non ». Si un « oui » ou un « non » est prononcé, le.la locuteur.trice gagne un point. Les participant.e.s ayant le plus grand nombre de points perdent la partie. Le.la gagnant.e est celui qui a le moins de points.</p> <p><u>Équipe 2</u> : tou.te.s les participant.e.s sont autorisé.e.s à poser des questions aux autres, et les participant.e.s doivent éviter les mots « je » et « tu ». Si le « je » ou le « tu » est prononcé, le.la locuteur.trice recevra un point. Les participant.e.s ayant le plus grand nombre de points perdent la partie. Le.la gagnant.e est celui.celle qui a le moins de points.</p>
Consignes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les participant.e.s sont réparti.e.s en 2 équipes minimum.</li> <li>2. Les formateur.trice.s donneront respectivement les règles à l'équipe 1 et à l'équipe 2. Les équipes doivent être</li> </ol>



	<p>suffisamment éloignées l'une de l'autre et ne pas pouvoir entendre ce que dit l'autre (salles différentes ou côtés opposés de la salle de classe).</p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. Les formateur.trice.s commenceront le jeu pendant 15 minutes (à adapter en fonction du niveau de langue des participant.e.s).</li><li>4. A la fin du jeu, le.la formateur.trice demande aux gagnant.e.s de changer d'équipe. Le.la formateur.trice doit récupérer les règles et les cacher.</li><li>5. Le jeu recommence pour 15 minutes. Il est interdit de réexpliquer les règles.</li><li>6. À la fin du deuxième jeu, le.la formateur.trice demande les gagnant.e.s et les perdant.e.s, ainsi que les réactions des premier.ère.s gagnant.e.s : comment s'est déroulé ce deuxième jeu ? Que s'est-il passé ? Qu'avez-vous ressenti ?</li><li>7. Et aux membres de l'équipe qui ont accueilli les gagnant.e.s : que s'est-il passé ? Qu'avez-vous ressenti ?</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<p>→ Le jeu est amusant et stimulant, et permet aux participant.e.s de simuler une situation d'exclusion : les gagnant.e.s du premier jeu rejoignent une nouvelle équipe et ne connaissent pas les règles exactes du jeu. Iels peuvent perdre des points sans comprendre pourquoi, et passer par différentes étapes :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Malentendu</li><li>● Frustration</li><li>● Colère</li><li>● Abandon</li></ul> <p>→ Il est intéressant de demander aux participant.e.s sur leurs sentiments et leurs émotions, leur avis, puis de les faire réfléchir à la question suivante : « Dans quelles situations réelles cela pourrait se produire ? ».</p> <p>→ Que peut-on faire, du point de vue des « accueillant.e.s », pour faciliter l'inclusion du.de la « gagnant.e » ?</p> <p>→ En fonction de la composition du groupe et des relations entre les participant.e.s, il est possible de demander si quelqu'un a déjà vécu ou expérimenté une telle situation dans la vie réelle. Qu'ont-iels ressenti ? Comment pourrions-nous nous engager en faveur d'une plus large inclusion ?</p>
<b>Source/Contact</b>	Équipe Cap Ulysse : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a>



Activité	Comment gérer le stress
<b>Domaine du programme</b>	Compétences en matière de relation aux autres dans un contexte d'apprentissage
<b>Compétences/Thèmes</b>	→ La réaction du cerveau à une situation stressante
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Comprendre les réactions du cerveau face à une situation stressante</li><li>→ Connaître les différentes formes de manifestations du stress</li><li>→ Développer des connaissances sur les stratégies visant à réduire le niveau de stress des participant.e.s</li><li>→ Soutenir les apprenant.e.s dans l'identification des stimuli provoquant le stress et des ressources pour réduire le stress</li><li>→ Aider les apprenant.e.s selon leurs capacités d'apprentissage grâce à un milieu favorable l'apprentissage</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Démontre une attitude d'écoute, d'empathie et d'ouverture d'esprit.</li><li>→ Renforce la capacité à comprendre ce que les autres pensent, ressentent, et à faire face aux sentiments, aux souhaits et aux façons de penser des autres (empathie).</li><li>→ Comprend le potentiel des relations interpersonnelles entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage (empathie, confiance, motivation dans l'apprentissage).</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Sait comment le cerveau réagit face à des facteurs de stress</li><li>→ Identifie les stimuli de l'apprenant.e qui conduisent au stress</li><li>→ Identifie les manifestations de stress de l'apprenant.e</li><li>→ Identifie les ressources de l'apprenant.e pour faire face à une situation stressante et pour réduire le niveau de stress.</li></ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Session plénière</li><li>→ Activité sur place</li><li>→ Activité en ligne (possible en session synchrone)</li></ul>
<b>Niveau de langue</b>	Tous les niveaux
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	Si sur place : <ul style="list-style-type: none"><li>→ Stylos de différentes couleurs, feuilles, épingles</li><li>→ Carton</li><li>→ PowerPoint avec représentation schématique du cerveau</li><li>→ Gants en latex</li></ul> Si'il s'agit d'une session synchrone en ligne : <ul style="list-style-type: none"><li>→ Ordinateurs portables, son</li><li>→ PowerPoint à partager avec les participant.e.s</li><li>→ Un.e formateur.trice par salle de réunion</li></ul>

<b>Préparation</b>	Le.la formateur.trice prépare le matériel.
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le.la formateur.trice distribue un gant par apprenant.e, à mettre sur la main qui n'écrit pas.</li> <li>2. A l'aide de la présentation PowerPoint avec une représentation schématique du cerveau, le.la formateur.trice représentera le cerveau sur le poing portant le gant des apprenant.e.s.</li> </ol>  <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Le.la formateur.trice illustrera quelle partie du cerveau est activée lors d'une certaine situation à partir d'images claires : pensée logique, réactions émotionnelles, fonctions de survie...</li> <li>4. Que se passe-t-il lorsque nous sommes confronté.e.s à un facteur de stress ? Notre cerveau se « déconnecte ».</li> <li>5. L'enseignant.e dessine un corps humain sur un PowerPoint et demande à chaque participant.e de partager ce qu'il se passe dans leur corps lorsqu'ils sont stressé.e.s. Le.la formateur.trice dessine ou représente rapidement les réactions du corps générées par le stress.</li> <li>6. Le.la formateur.trice distribue des post-its verts pour recueillir les suggestions des apprenant.e.s afin de réduire le niveau de stress. Iel les place sur le corps, à l'endroit où ces conseils devraient avoir un effet positif.</li> </ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<p>Le.la formateur.trice peut préparer une liste des manifestations corporelles du stress :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Tête qui chauffe</li> <li>→ Rougissement</li> <li>→ Mains qui tremblent</li> <li>→ Maux de ventre</li> <li>→ Les jambes qui tremblent</li> <li>→ Ne plus entendre les sons ou acouphènes</li> <li>→ Accélération du rythme cardiaque</li> <li>→ Accélération de la respiration</li> <li>→ Gorge sèche, etc.</li> </ul> <p>Et une liste de suggestions pour réduire le niveau de stress :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Respirer profondément</li> <li>→ Chanter : agit sur la respiration et sur la concentration</li> <li>→ Danser, courir : agit sur la « réaction de fuite » du corps</li> <li>→ Méditation, écouter de la musique, etc.</li> </ul>
<b>Source/Contact</b>	Équipe Cap Ulysse : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a>



**Co-funded by  
the European Union**



**S.K.I.L.L.S 4 WORK**



Activité	Clich'ionnary
<b>Domaine du programme</b>	Compétences en matière de relation aux autres dans un contexte d'apprentissage
<b>Compétences/Thèmes</b>	→ Stéréotypes et compréhension interculturelle
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Comprendre que les comportements sont influencés par les représentations culturelles et les structures sociales</li><li>→ Prendre conscience des limites de ses propres perspectives et représentations</li><li>→ Comprendre les concepts de stéréotypes, de préjugés et de discrimination</li><li>→ Remettre en question et comparer nos stéréotypes</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Démontre une attitude d'écoute et d'empathie</li><li>→ Comprend le potentiel des relations interpersonnelles entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage (empathie, confiance, motivation dans l'apprentissage).</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Est capable de définir et de différencier les "stéréotypes", les "préjugés" et la "discrimination", la "catégorisation" (en fonction du niveau de langue).</li><li>→ Comprend que les représentations culturelles peuvent être diverses</li><li>→ Comprend que les représentations culturelles et les stéréotypes peuvent conduire à des préjugés et à des discriminations</li><li>→ Est capable de comparer les stéréotypes entre les membres du groupe</li><li>→ Est capable de poser les bases d'un environnement d'apprentissage et de travail respectueux</li></ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Session plénière</li><li>→ Activité sur place</li><li>→ Activité en ligne (possible en session synchrone)</li></ul>
<b>Niveau de langue</b>	Tous les niveaux
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	Si sur place : <ul style="list-style-type: none"><li>→ Stylos de différentes couleurs, feuilles, épingles</li></ul> S'il s'agit d'une session synchrone en ligne : <ul style="list-style-type: none"><li>→ Ordinateurs portables, son, vidéo enregistrée</li><li>→ Possibilité de créer des salles de réunion et des sessions plénières</li><li>→ Un.e formateur.trice par salle de réunion</li></ul>
<b>Préparation</b>	Le/la formateur.trice préparera le matériel et identifiera les mots à dessiner en tenant compte des sensibilités potentielles des apprenant.e.s.



	<p>Liste des termes (à adapter) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Famille</li> <li>→ Fille française</li> <li>→ Égyptien</li> <li>→ Homosexuel</li> <li>→ Homme américain</li> <li>→ Personne handicapée</li> <li>→ Touriste</li> <li>→ Personne religieuse</li> <li>→ Personne moldave (5 points) (ou autre nationalité dont les apprenant.e.s sauront plus difficilement comment la représenter)</li> </ul>
<p><b>Consignes</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les joueur.euse.s se répartissent en équipes de 5 personnes.</li> <li>2. Le.la formateur.trice demande à un.e joueur.euse de chaque équipe de venir au point de rencontre. Tour à tour, un mot est donné à l'apprenant.e désigné.e, et celui.celle-ci doit dessiner pour faire deviner le mot le plus rapidement possible à son équipe.</li> <li>3. La première équipe qui devine le mot gagne 3 points.</li> <li>4. Cette opération est répétée plusieurs fois et, à la fin, l'équipe qui a le plus de points l'emporte.</li> <li>5. Toutes les photos sont au mur comme dans une galerie.</li> <li>6. Débriefing : le.la formateur.trice demande aux apprenant.e.s pourquoi les mots sont dessinés ainsi, quels sont les points communs et les différences. Ils essaient de comprendre pourquoi il y a des points communs qui sont en fait des stéréotypes mis en évidence par le jeu et les règles du concours. Apports théoriques sur les stéréotypes, la catégorisation, les préjugés, la discrimination, etc.</li> </ol> <p>Processus de catégorisation qui consiste à diviser le monde environnant en catégories basées sur des traits caractéristiques ; c'est un processus automatique et involontaire qui permet d'identifier les groupes sociaux et les individus, et de se situer dans la société. Elle permet de gagner du temps dans le traitement de l'information.</p>
<p><b>Conseils pour les formateur.trice.s</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Le jeu est drôle et stimulant, et nous permet d'aborder des sujets sérieux (stéréotypes, préjugés, discriminations...).</li> <li>→ Questionner nos stéréotypes nous permet de les déconstruire et d'imaginer la complexité de la réalité.</li> </ul>
<p><b>Source/Contact</b></p>	<p>Projet SAVE (Erasmus+), URL : <a href="https://sites.google.com/view/save-project-erasmus-english/home">https://sites.google.com/view/save-project-erasmus-english/home</a> (dernier accès : 18.12.2023) et l'équipe de Cap Ulysse en tant que partenaire français du projet SAVE : <a href="mailto:contact@capulyse.fr">contact@capulyse.fr</a></p>



### 4.3 Compétences numériques de base

Activité	Recherche sur Internet
<b>Domaine du programme</b>	Compétences numériques de base
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lire et écrire</li> <li>→ Recherche en ligne</li> <li>→ Faire défiler/parcourir une page web, cliquer, ouvrir/changer/fermer des onglets (compétences tactiles en parallèle)</li> <li>→ Participation à la vie quotidienne (culturelle)</li> </ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Utiliser la touche Entrée, utiliser la souris de l'ordinateur, déplacer et fixer le curseur, effacer, taper des lettres majuscules et minuscules, identifier l'icône du navigateur.</li> <li>→ Reconnaître la différence entre cliquer, double-cliquer pour ouvrir</li> <li>→ Combiner des composants optiques et haptiques</li> <li>→ Acquérir des connaissances par différents moyens</li> <li>→ Se familiariser à l'apprentissage autonome grâce aux compétences numériques</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Permet aux apprenant.e.s d'utiliser les technologies numériques de manière créative et responsable à des fins d'information, de communication, de création de contenu et de résolution de problèmes</li> <li>→ Trouver, sélectionner, utiliser et combiner des informations provenant d'un ensemble de sources numériques</li> <li>→ Sait comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant une approche, une méthode et les techniques adéquates</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprend et s'exerce à faire le lien entre le contenu de l'écran et les compétences tactiles</li> <li>→ Comprend quand et comment les technologies numériques peuvent nous aider dans la vie quotidienne</li> <li>→ Se sent plus confiant.e dans l'utilisation des outils numériques dans le contexte de l'apprentissage</li> </ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Travail individuel</li> <li>→ Session plénière</li> <li>→ Activité sur place</li> <li>→ Activité en ligne</li> </ul>
<b>Niveau de langue</b>	A1 et plus
<b>Durée</b>	La durée est flexible en fonction du niveau linguistique des apprenant.e.s.
<b>Matériel</b>	→ Ordinateur portable (ou smartphone) avec accès à internet



<b>Préparation</b>	Le/la formateur.trice recherche des événements/projets/activités susceptibles d'intéresser les apprenant.e.s et prépare une feuille de travail (les informations que les étudiant.e.s peuvent rechercher) avec éventuellement des copies des icônes requises (navigateur, etc.).
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Allumer l'ordinateur.</li><li>2. Taper votre nom d'utilisateur et votre mot de passe (écrit au tableau).</li><li>3. Ouvrir le navigateur.</li><li>4. Taper l'adresse web de l'événement ou du centre de conseil dans la barre de recherche et ouvrir.</li><li>5. Rechercher des informations spécifiques sur le site web (en fonction des questions de l'enseignant.e, par exemple les heures d'ouverture, les dates, l'adresse, les coûts, la procédure d'inscription, etc.)</li><li>6. Fermer le site web.</li><li>7. Éteindre l'ordinateur.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Il est conseillé de tout montrer en détail avant que les participant.e.s ne passent à l'action (par exemple, un clic de souris).</li><li>→ Autre possibilité : Si les participant.e.s ont déjà une certaine expérience des sites web, une autre tâche pourrait consister à apprendre et à pratiquer l'outil de navigation des services de transport public, y compris le vocabulaire spécifique et les fonctions nécessaires.</li></ul>
<b>Source/Contact</b>	Orient Express : <a href="mailto:office@orientexpress-wien.com">office@orientexpress-wien.com</a>



Activité	Compétences numériques et citoyennes - Kaikkien Malli (the Everyone Model)
Domaine du programme	Compétences numériques de base
Compétences/Thèmes	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Compétences de base</li><li>→ Compétences numériques</li></ul>
Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Développer des compétences de base en résolvant des problèmes quotidiens</li><li>→ Permettre l'acquisition de compétences de base pour améliorer la vie quotidienne et l'inclusion</li><li>→ Améliorer la vie quotidienne des personnes en âge de travailler</li></ul>
Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Sait comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans le cadre de son enseignement</li><li>→ Sait comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant une approche, une méthode et les techniques adéquates</li><li>→ Trouve, sélectionne, utilise et combine des informations provenant d'un ensemble de sources numériques</li></ul>
Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Comprend quand et comment les technologies numériques peuvent nous aider dans la vie quotidienne</li><li>→ Utilise les technologies numériques de manière créative et responsable</li><li>→ Acquiert de nouvelles informations sur l'utilisation des ressources et des contenus numériques</li></ul>
Taille du groupe/configuration	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Travail individuel</li><li>→ Session plénière</li><li>→ Activité sur place</li><li>→ Activité en ligne</li><li>→ Petits groupes</li></ul>
Niveau de langue	A2
Durée	La durée du modèle est flexible et dépend du groupe/du.de la participant.e.
Matériel	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Ordinateur portable, smartphone, tablettes</li><li>→ Accès à internet</li><li>→ Liste complète des mots-clés : bouton d'alimentation, écran, souris, bouton gauche/droit de la souris, clavier, barre d'espace, touche Entrée, touche Verrouillage des majuscules, touche Majuscule, câble d'alimentation, câble USB, port USB, clé USB, câble HDMI, port HDMI, port casque, casque, connexion réseau, Wi-Fi, WLAN, haut-parleurs.</li></ul>
Préparation	Évaluer le niveau de compétence et les besoins des apprenant.e.s :



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Déterminer les niveaux de compétence, les envies et les besoins des apprenant.e.s.</li><li>→ Identifier les outils et les logiciels qu'ils connaissent.</li><li>→ Comprendre les machines et les équipements disponibles pour l'enseignement.</li><li>→ Étudier la possibilité d'utiliser des programmes Office et des alternatives gratuites telles que la suite bureautique de Gmail.</li></ul> <p><b>Relier les compétences numériques à la vie quotidienne :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Relier les compétences numériques aux habitudes des participant.e.s pour un apprentissage plus approfondi.</li><li>→ Collaborer avec les apprenant.e.s pour identifier les compétences les plus utiles dans leur vie quotidienne.</li></ul> <p><b>La communication avant la formation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Envoyer un message d'information aux participant.e.s avant la première session.</li><li>→ Fournir des instructions claires sur les questions pratiques, tels que l'emplacement et l'équipement.</li><li>→ Informer les participant.e.s de ce qui les attend le premier jour.</li><li>→ Préciser si les participant.e.s doivent apporter leur propre ordinateur ou téléphone mobile.</li><li>→ Encourager les participant.e.s à avoir leur adresse électronique et leur mot de passe prêts.</li><li>→ Si une évaluation de compétences est effectuée avant le cours, indiquer quand et comment elle aura lieu.</li><li>→ Accueillir les participant.e.s et fournir des informations de contact pour les demandes de renseignements.</li><li>→ Si le groupe comprend des nouveaux.elles arrivant.e.s dans le pays, assurez-vous qu'ils ont compris les consignes.</li></ul> <p><b>Le guide du modèle pour tous :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ <a href="https://www.kaikkienmalli.fi/wp-content/uploads/2020/03/KaikkienMalliJulkaisu2020_A4aukeamat.pdf">https://www.kaikkienmalli.fi/wp-content/uploads/2020/03/KaikkienMalliJulkaisu2020_A4aukeamat.pdf</a></li><li>→ <a href="https://kaikkienmalli.fi/manuaali/">https://kaikkienmalli.fi/manuaali/</a></li></ul>
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Se familiariser avec le vocabulaire informatique et les fonctions de base : Cet exercice est particulièrement adapté aux groupes qui ont peu d'expérience dans l'utilisation d'ordinateurs ou qui ne sont pas très familiers avec le vocabulaire lié aux ordinateurs.</li><li>2. Commencer par présenter l'activité et ses objectifs.</li><li>3. Demander aux participant.e.s de trouver les différents éléments de leur ordinateur. Poser des questions telles que "Où se trouve le bouton marche ?" et demander aux</li></ol>



	<p>participant.e.s de le repérer et de l'indiquer sur leur propre ordinateur.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Montrer chaque élément de votre ordinateur à la fin.</li><li>5. Tout en identifiant les éléments, discuter de l'objectif ou de la fonction de chacun d'entre eux. Encourager les participant.e.s à partager leurs idées.</li><li>6. Répartir les participant.e.s en binôme.</li><li>7. Fournir aux binômes les questions suivantes pour la discussion :</li></ol> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Que signifient Wi-Fi et WLAN ?</li><li>→ Comment se connecter à un réseau sans fil ?</li><li>→ Quel est le pourcentage de charge de la batterie de l'ordinateur ?</li><li>→ Combien de temps durera la batterie de l'ordinateur ?</li><li>→ Comment le volume peut-il être réglé ou mis en sourdine ?</li></ul> <ol style="list-style-type: none"><li>8. Après les discussions en binôme, réunir l'ensemble du groupe.</li><li>9. Montrer comment vérifier les réponses à ces questions sur votre ordinateur. Montrer comment accéder aux paramètres Wi-Fi, vérifier l'état de la batterie et régler le volume.</li></ol> <p>Conseils supplémentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Fournir aux apprenant.e.s des ressources de vocabulaire en ligne ou des documents imprimés pour les aider à comprendre, notamment s'il ne s'agit pas de leur langue maternelle.</li><li>→ Encourager les participant.e.s à prendre des notes et à poser des questions si nécessaire.</li><li>→ Apprendre à connaître les appareils : prendre la première fois du temps pour allumer et se familiariser avec les appareils.</li></ul> <p>Dans l'ordre :</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Démarrer un ordinateur ou un appareil mobile.</li><li>2- Se familiariser avec les différents emplacements de stockage et dossiers de l'ordinateur.</li><li>3- Vérifier si l'appareil est connecté au réseau et à quel réseau.</li><li>4- Connecter l'appareil au réseau.</li><li>5- Ouvrir un navigateur web et se familiariser avec les différentes options du navigateur.</li><li>6- Ouvrir la boîte mail à partir de son propre appareil.</li><li>7- Se mettre d'accord sur où sauvegarder les tâches pratiques.</li><li>8- Comparer les fonctions d'un ordinateur et d'un appareil mobile.</li></ol>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	<p>9- Verrouiller un ordinateur ou un appareil mobile. 10- Éteindre votre ordinateur ou votre appareil mobile.</p>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Évaluer les besoins individuels : Comprendre les défis spécifiques de chaque apprenant.e.</li><li>→ Fixer des objectifs clairs : Définir des objectifs d'apprentissage pour chaque session.</li><li>→ Application dans la vie réelle : Lier les leçons à des situations pratiques de la vie réelle.</li><li>→ Personnalisation : Adapter l'enseignement aux besoins individuels.</li><li>→ Utilisation des ressources : Utiliser le site web du modèle comme ressource.</li><li>→ Avis et adaptation : Être ouvert.e aux avis et s'adapter si nécessaire.</li></ul>
<b>Source/Contact</b>	<p>Kaikkien Malli Model, URL : <a href="https://kaikkienmalli.fi/">https://kaikkienmalli.fi/</a> (dernier accès : 18.12.2023). Type de document : manuel ou lignes directrices Le modèle Kaikkien Mailli, orienté vers l'apprenant.e, a été développé pour l'enseignement des compétences de base aux adultes dans le cadre d'un projet commun entre Opintokeskus Siviken et la People's Education Society. Dans ce modèle, l'apprentissage prend tout son sens dans la vie quotidienne d'une personne. Le modèle de chacun a été développé en collaboration avec des formateur.trice.s, des prestataires de formation et autres parties intéressées. Le Citizens' Curriculum développé par le Learning &amp; Work Institute (Grande-Bretagne) a servi de modèle de travail. Olemisen Balanssia ry : <a href="mailto:info@olemisen.fi">info@olemisen.fi</a></p>



<b>Activité</b>	<b>Activité pratique 1 : Partage de connaissances et d'expériences et réflexion</b>
<b>Domaine du programme</b>	Compétences numériques de base
<b>Compétences/Thèmes</b>	→ Compétences numériques
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Associer les principes, les mécanismes et les logiques générales qui sous-tendent les technologies numériques en évolution et connaître la fonction de base et l'usage des différents appareils, logiciels et réseaux à utiliser dans les milieux d'enseignement/apprentissage.</li> <li>→ Utiliser les technologies et stratégies numériques pour améliorer l'évaluation</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sait comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans le cadre de l'enseignement</li> <li>→ Trouver, sélectionner, utiliser et combiner des informations provenant d'un ensemble de sources numériques</li> <li>→ Utilise les technologies numériques pour améliorer l'inclusion, la personnalisation et l'engagement actif des apprenant.e.s</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprend quand et comment les technologies numériques peuvent être utiles dans la vie quotidienne</li> <li>→ Acquiert de nouvelles informations sur l'utilisation des ressources et des contenus numériques</li> <li>→ Comprend et s'exerce à faire le lien entre le contenu de l'écran et les compétences tactiles</li> </ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Travail en groupe</li> <li>→ Tâche individuelle (en fonction de la taille du groupe)</li> <li>→ En ligne</li> <li>→ Sur place</li> </ul>
<b>Niveau de langue</b>	A2-B1
<b>Durée</b>	Les formations sont flexibles en fonction des participant.e.s
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Un cercle de chaises ou de participant.e.s assis en cercle</li> <li>→ Tableau à feuilles ou tableau blanc (facultatif) pour la prise de notes</li> </ul>
<b>Préparation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Créer une liste de sujets de discussion adéquats en fonction des domaines éducatifs et technologiques qui intéressent les apprenant.e.s ou utiliser la liste fournie dans la partie consacrée aux consignes.</li> <li>→ Prévoir la manière dont les principaux éléments de chaque sujet seront résumés.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Rédiger des questions pour chaque sujet afin de susciter l'échange entre les participant.e.s.</li><li>→ En ce qui concerne le partage de l'expérience en classe, soyez prêt à partager des exemples d'expériences personnelles.</li></ul>
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Introduction : Commencer l'activité en expliquant les objectifs. Insister sur le fait qu'il s'agit d'un exercice de partage et de réflexion visant à discuter de divers sujets liés à l'éducation et à la technologie.</li><li>2. <u>Activité en cercle 1</u> : Discuter des connaissances et de la gestion dans l'enseignement : Demander à chaque éducateur.trice en formation de commenter les sujets suivants, un à un. Pour chaque sujet, iels doivent mentionner les mots qui leur viennent à l'esprit et réfléchir à la manière dont iels traitent, gèrent ou utilisent actuellement ces aspects dans leur milieu d'enseignement/de formation. Discuter brièvement de chaque sujet en groupe avant de passer au suivant :<ul style="list-style-type: none"><li>→ Règlement général sur la protection des données/RGPD</li><li>→ Utilisation du contenu Creative Commons</li><li>→ Droit d'auteur</li><li>→ Maîtrise de l'information et des médias</li><li>→ Communication et collaboration numériques</li><li>→ Création de contenu numérique</li><li>→ Utilisation responsable des outils/dispositifs numériques</li><li>→ Résolution de problèmes numériques</li><li>→ Communication organisationnelle</li><li>→ Sélection des ressources numériques</li><li>→ Créer et modifier des ressources numériques</li></ul></li><li>3. <u>Activité en cercle 2</u> : Partage d'expériences en classe : Pendant ce tour, demander à chaque éducateur.trice en formation de raconter une expérience négative ou positive qu'iel a vécue en classe sur l'un de ces sujets. Iels doivent expliquer comment la situation a été gérée, s'iels ont réussi ou ont été confronté.e.s à des difficultés. Encourager les discussions ouvertes et honnêtes au cours de cette partie, afin de permettre aux participant.e.s d'apprendre des expériences des autres.</li><li>4. Remarques finales : Conclure l'activité en résumant les principaux enseignements tirés des discussions. Insister sur l'importance de partager les expériences et d'apprendre des défis et des réussites de chacun. Encourager les</li></ol>



	<p>participant.e.s à poursuivre ces dialogues au-delà de l'activité, en entretenant une communauté de soutien d'éducateur.trice.s engagé.e.s à améliorer et développer leurs pratiques d'enseignement et de formation à l'ère du numérique.</p>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Clarifier les objectifs : Définir clairement le but de l'activité.</li><li>→ Créer un espace sûr : Veiller à ce que le climat soit ouvert et sans jugement.</li><li>→ Discussion structurée : Aborder les sujets un.e à un.e pour des conversations ciblées.</li><li>→ Écoute active : Encourager une écoute respectueuse et attentive.</li><li>→ Gestion du temps : Gérer efficacement son temps pour couvrir tous les sujets.</li><li>→ Encourager la réflexion : Inciter les participant.e.s à appliquer les connaissances acquises à leur enseignement.</li><li>→ Résumer les points à retenir : Souligner les points clés à la fin de l'activité.</li><li>→ Promouvoir la collaboration : Encourager le dialogue et l'aide entre les participant.e.s.</li></ul>
<b>Source/Contact</b>	Olemisen Balanssia ry : <a href="mailto:info@olemisen.fi">info@olemisen.fi</a>



Activité	Activité pratique 2 : Cartes des méthodes d'enseignement
Domaine du programme	Compétences numériques de base
Compétences/Thèmes	→ Compétences numériques
Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Associer les principes généraux, les mécanismes et la logique qui sous-tendent l'évolution des technologies numériques</li><li>→ Utiliser des technologies et stratégies numériques pour optimiser le processus d'évaluation</li><li>→ Comprendre comment les technologies numériques peuvent faciliter la communication, la créativité et la résolution de problèmes</li><li>→ Comprendre le fonctionnement et les usages fondamentaux de différents appareils, logiciels et réseaux, et associer les principes généraux, les méthodes et les idées à l'origine de l'essor des technologies numériques.</li></ul>
Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Utilise des technologies et les stratégies numériques pour optimiser le processus d'évaluation</li><li>→ Utilise des technologies numériques pour faciliter l'inclusion, la personnalisation et l'engagement actif des apprenant.e.s</li><li>→ Permet aux apprenant.e.s d'utiliser les technologies numériques de manière créative et responsable pour s'informer, communiquer, créer du contenu et résoudre des problèmes</li><li>→ Trouve, sélectionne, utilise et combine des informations provenant d'un ensemble de sources numériques</li></ul>
Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Acquiert de nouvelles informations sur l'utilisation des ressources et des contenus numériques</li><li>→ Renforce ses compétences numériques dans la création de contenu</li><li>→ Devient plus confiant.e dans l'utilisation des outils numériques dans le contexte de l'apprentissage</li><li>→ Utilise des technologies numériques de manière créative et responsable</li></ul>
Taille du groupe/configuration	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Travail en groupe</li><li>→ Tâche individuelle (en fonction de la taille du groupe)</li><li>→ En ligne</li><li>→ Sur place</li></ul>
Niveau de langue	A2-B1
Durée	Les formations sont flexibles, selon les participant.e.s
Matériel	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ordinateur ou smartphone connecté à Internet</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jeu de cartes sur lesquelles sont imprimées plusieurs techniques d'enseignement</li><li>• Présentation avec un outil numérique/en ligne</li></ul>
<b>Préparation</b>	<p>Préparez les cartes pour l'activité :</p> <p><b>Méthodes et stratégies :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Classe inversée</li><li>→ Apprentissage en équipe</li><li>→ Apprentissage basé sur des projets</li><li>→ Apprentissage fondé sur l'enquête (Inquiry Based Learning)</li><li>→ Apprentissage coopératif</li></ul> <p><b>Thèmes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Maîtrise de l'information et des médias</li><li>→ Communication et collaboration numériques</li><li>→ Création de contenu numérique</li><li>→ Utilisation responsable des outils numériques</li><li>→ Résolution de problèmes numériques</li><li>→ Communication organisationnelle</li><li>→ Sélection de ressources numériques</li><li>→ Créer et modifier des ressources numériques</li></ul>
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Former des groupes de 3 (en fonction du nombre d'étudiant.e.s - maximum de 5 apprenant.e.s par groupe).</li><li>2. Demander aux participant.e.s de choisir une carte décrivant une approche pédagogique (par exemple, classe inversée, apprentissage mixte, apprentissage par les pairs, apprentissage par projet) et un sujet. Donnez-leur ensuite le temps de faire des recherches sur Internet (Google, YouTube, etc.).</li><li>3. Demander de créer une session courte et innovante de 10 minutes ainsi qu'un plan d'apprentissage pour ces stratégies et méthodes d'enseignement en utilisant Canva, PowerPoint ou tout autre outil numérique.</li><li>4. Laisser les participant.e.s présenter leurs sessions aux autres et en discuter.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Être prêt.e à apporter son aide en cas de problèmes techniques, en veillant à ce que les participant.e.s puissent correctement utiliser les outils numériques pour concevoir les sessions.</li><li>→ Encourager les participant.e.s à choisir des méthodes d'enseignement et des sujets qui les intéressent réellement, car cela permettra de rendre les sessions plus engageantes et pertinentes.</li><li>→ Attirer l'attention sur les éléments innovants de chaque session lors de leur présentation en suscitant des discussions sur la créativité et l'efficacité.</li></ul>



	→ Réflexion et avis : Conclure par une séance de réflexion pour discuter de l'application des méthodes d'enseignement et recueillir les commentaires des participant.e.s en vue d'améliorations futures.
<b>Source/Contact</b>	Olemisen Balanssia ry : <a href="mailto:info@olemisen.fi">info@olemisen.fi</a>



Activité	Yle - Formation numérique de base
Domaine du programme	Compétences numériques de base
Compétences/Thèmes	→ Compétences numériques
Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Développer des compétences numériques qui facilitent la vie quotidienne</li> <li>→ Permettre l'acquisition de compétences numériques de base pour améliorer la vie quotidienne et l'inclusion</li> <li>→ Fournir une formation sur les compétences numériques qui permet d'améliorer les compétences de base.</li> <li>→ Acquérir des compétences numériques selon son niveau et son rythme</li> </ul>
Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sait comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant l'approche, la méthode et les techniques adéquates.</li> <li>→ Sait comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans son enseignement</li> <li>→ Utilise les technologies pour la communication, la collaboration et son développement professionnel</li> <li>→ Gère et orchestre l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage</li> <li>→ Utilise les technologies numériques pour faciliter l'inclusion, la personnalisation et l'engagement actif des apprenant.e.s.</li> </ul>
Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprend quand et comment les technologies numériques peuvent aider dans la vie de tous les jours</li> <li>→ Acquiert de nouvelles informations sur l'utilisation des ressources et des contenus numériques</li> <li>→ Se sent plus confiant.e dans l'utilisation d'outils numériques dans le contexte de l'apprentissage</li> </ul>
Taille du groupe/configuration	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ En ligne et individuel</li> <li>→ Travail en groupe</li> </ul>
Niveau de langue	A2
Durée	Les formations sont flexibles selon les participant.e.s.
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ordinateur/portable</li> <li>→ SMART Board/projecteur</li> <li>→ Stylo et papier</li> </ul>
Préparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Le/la formateur.trice préparera le projecteur/tableau de conférence qui sera utilisé pendant la formation.</li> <li>→ Le cas échéant, tou.te.s les participant.e.s peuvent utiliser leurs propres ordinateurs portables/tablettes/smartphones.</li> </ul>



	<p>→ Le/la formateur.trice aidera les apprenant.e.s à choisir leur sujet de compétences numériques de base et commencera ensuite la formation.</p>
<b>Consignes</b>	<p>Cette activité de formation est composée de 5 thèmes :</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Les essentiels</li><li>2- Recherche d'information et sécurité de l'information</li><li>3- Les achats en ligne</li><li>4- Paramètres et messages du téléphone portable</li><li>5- Photos</li></ol> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sélection des sujets : Permettre aux apprenant.e.s de choisir des sujets dans le cours de base en 5 étapes en fonction de leurs intérêts ou de leurs besoins.</li><li>2. Insister sur le fait que les apprenant.e.s peuvent traiter les sujets dans l'ordre qui leur convient.</li><li>3. Souligner que le cours se concentre sur les compétences numériques pratiques, telles qu'une communication effective et la recherche d'informations.</li><li>4. Ressources supplémentaires : Indiquer les ressources supplémentaires disponibles, telles que le dictionnaire numérique, les exercices en ligne et les visites guidées.</li><li>5. Personnalisation : S'adapter pour répondre aux besoins uniques et au rythme de chaque apprenant.e.</li><li>6. Exercices en ligne : Favoriser des séances d'entraînement en ligne pour un apprentissage plus approfondi sur différents sujets.</li><li>7. Adaptabilité : Adapter le cours aux styles d'apprentissage et aux progrès individuels.</li><li>8. Prendre les avis et commentaires des apprenant.e.s pour évaluer leur satisfaction et adapter la formation en conséquence.</li><li>9. Utiliser la plateforme riche en ressources pour améliorer l'enseignement.</li></ol> <p>En suivant ces consignes, les éducateur.trice.s peuvent utiliser le cours Digitrain Basic pour permettre aux apprenant.e.s d'acquérir des compétences numériques essentielles.</p>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<p>Le cours comporte cinq thèmes que vous pouvez suivre dans l'ordre que vous souhaitez. Avec le cours de formation numérique de base, les personnes acquièrent des compétences numériques utiles pour la vie quotidienne, telles que communiquer plus habilement, apprendre à trouver des informations plus facilement et mieux gérer sa vie privée.</p> <p>En plus de ces cours de base en 5 étapes, la plateforme propose de nombreux entraînements numériques sur des thèmes variés tels que : l'informatique, le commerce en ligne, les réseaux sociaux, la sécurité, le vocabulaire numérique, le téléphone et la tablette. Des</p>



	séances d'exercices numériques sont proposées depuis 2016. La plupart du matériel est régulièrement mis à jour.
<b>Source/Contact</b>	Yle - Basic Digital Training Course aide les adultes à apprendre à utiliser des smartphones (et autres appareils) et les services numériques à un niveau de base. Il fournit également une variété d'autres services et de liens supplémentaires tels qu'un vocabulaire/dictionnaire numérique complet, des exercices en ligne, SeniorSurf - visites guidées numériques, etc. YLE - Basic Education Training Course, URL : <a href="https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/11/14/digitreenien-peruskurssi-taitoja-uteliaille">https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/11/14/digitreenien-peruskurssi-taitoja-uteliaille</a> (dernier accès : 18.12.2023). Olemisen Balanssia ry : <a href="mailto:info@olemisen.fi">info@olemisen.fi</a>



Activité	Liste de priorités : Activité de brainstorming (remue-méninges)
<b>Domaine du programme</b>	Compétences numériques de base
<b>Compétences/Thèmes</b>	→ Compétences numériques
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Mettre à jour les connaissances en matière de compétences numériques</li> <li>→ Acquérir des connaissances préalables en matière de compétences numériques</li> <li>→ Exploiter les compétences numériques acquises</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprendre comment les technologies numériques peuvent faciliter la communication, la créativité et l'innovation, et être conscient.e des possibilités qu'elles offrent.</li> <li>→ Savoir comment utiliser les ressources/contenus numériques</li> <li>→ Savoir comment créer des ressources/contenus numériques</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Acquiert de nouvelles informations sur l'utilisation des ressources et des contenus numériques</li> <li>→ Renforce leurs compétences en matière de création de contenu</li> <li>→ Se sent plus confiant.e dans l'utilisation des outils numériques dans le contexte de l'apprentissage</li> <li>→ Utilise les technologies numériques de manière créative et responsable (recherche, communication, contenu, résolution de problèmes).</li> </ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Activité sur place</li> <li>→ Activité en ligne</li> <li>→ Petits groupes</li> </ul>
<b>Niveau de langue</b>	A2-B1
<b>Durée</b>	40 min
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Conseil d'administration</li> <li>→ Stylo et papier</li> <li>→ Liste d'objectifs préparée par le.la formateur.trice</li> </ul>
<b>Préparation</b>	→ Le.la formateur.trice doit définir la catégorie et la liste de priorités pour la première phase du brainstorming.
<b>Consignes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Le.la formateur.trice propose une catégorie et aide les apprenant.e.s à faire un brainstorming en groupe.</li> <li>→ Les participant.e.s donnent un mot ou une phrase qui leur vient à l'esprit lorsqu'ils entendent le sujet.</li> <li>→ Ensuite, les participant.e.s établissent leur propre liste et en discutent en groupe.</li> </ul> <p>Un exemple de liste de compétences numériques (vous pouvez adapter et modifier la liste en fonction de votre formation) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interaction/partage/engagement via les TIC</li> <li>→ Netiquette</li> <li>→ Navigation/recherche/filtrage de données</li> <li>→ Évaluer le contenu numérique</li> <li>→ Gestion de l'identité numérique</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Résoudre des problèmes techniques</li><li>→ Utiliser les technologies numériques de manière créative</li><li>→ Protéger les dispositifs</li><li>→ Protection des données personnelles et de la vie privée</li><li>→ Identifier les lacunes en matière de compétences numériques</li></ul>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	Considérez les capacités numériques de vos apprenant.e.s de manière globale, en tenant compte de leur autonomisation et du développement d'interactions constructives avec eux.elles. Les apprenant.e.s adultes ont des exigences particulières, qui doivent être prises en compte. La théorie de l'apprentissage des adultes comprend le respect des expériences que chacun.e amène à l'effort d'apprentissage.
<b>Source/Contact</b>	Olemisen Balanssia ry : <a href="mailto:info@olemisen.fi">info@olemisen.fi</a>



Activité	Utilisation de base d'un document Word
<b>Domaine du programme</b>	Compétences numériques de base Compétences dans le processus d'apprentissage autonome
<b>Compétences/Thèmes</b>	Compétences numériques en combinaison avec : → Coordination sensorielle (visuelle et tactile) → Dextérité → Compétences en lecture et en écriture → Identifier, suivre et utiliser des ordres simples → Travailler avec la souris, le clavier et l'écran de l'ordinateur
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	→ Utilisation de base d'un document Word → Pratiquer la dextérité → Pratiquer la coordination visuelle/tactile → Pratiquer les compétences d'orientation (déplacer l'attention entre l'écran et le clavier) → Comprendre le processus d'apprentissage par l'expérience et la répétition
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	→ Sait comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans le cadre de son enseignement → Sait comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant une approche, une méthode et des techniques adéquates. → Comprend comment les technologies numériques peuvent faciliter la communication, la créativité et l'innovation, et être conscient.e de leurs avantages
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	→ Comprend et s'exerce à faire le lien entre le contenu de l'écran et les compétences tactiles. → Acquiert de nouvelles informations sur l'utilisation des ressources et des contenus numériques → Renforce leurs compétences numériques en matière de création de contenu
<b>Taille du groupe/configuration</b>	→ Travail individuel (devant l'ordinateur, en groupe) → Session plénière (explication et consignes pour le travail individuel) → Activité sur place
<b>Niveau de langue</b>	A1, compétences numériques de base, culture numérique
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	→ Souris et ordinateur portable pour chaque participant.e au cours → Ordinateur, écran et projecteur pour le/la formateur.trice
<b>Préparation</b>	→ Préparer tous les postes de travail (démarrage de l'ordinateur, ouverture et préparation du programme Word).



	<p>→ Préparer des exemples de textes bien connus des apprenant.e.s (issus de cours précédents).</p>
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Lire un exemple de texte bien connu en séance plénière.</li><li>2. Dictée mot-à-mot du texte.</li><li>3. Les apprenant.e.s saisissent ce texte dans leur document Word.</li><li>4. Les apprenant.e.s peuvent comparer le texte qu'ils ont tapé à la version correcte sur un écran projeté et le corriger.</li></ol> <p>En option :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Espaces corrects entre les mots, minuscules et majuscules, ponctuation.</li><li>→ Un clic droit permet de visualiser et de sélectionner les aperçus de correction du programme.</li></ul>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Si les consignes sont trop générales, il peut être très difficile pour l'apprenant.e de comprendre et de suivre les tâches. Ainsi, inclure de nombreuses étapes intermédiaires dans les instructions et les tâches s'avère très pratique. Lorsqu'une tâche intermédiaire est atteinte, l'apprenant.e peut déjà avoir un sentiment d'accomplissement, ce qui lui donne confiance dans le processus d'apprentissage et le motive à poursuivre son apprentissage.</li><li>→ Les meilleurs résultats d'apprentissage peuvent être obtenus en se concentrant sur les besoins individuels de chaque participant.e en fonction de sa situation d'apprentissage, de ses compétences et de ses capacités, ainsi que de sa situation de vie. Quels sont les besoins spécifiques de l'apprenant.e ? Comment la tâche peut-elle être adaptée individuellement à ces besoins ?</li></ul>
<b>Source/Contact</b>	Orient Express : office@orientexpress-wien.com



<b>Activité</b>	<b>Vidéos de consignes pour les formateur.trice.s concernant l'utilisation des applications sur smartphones/tablettes/ordinateurs</b>
<b>Domaine du programme</b>	Compétences numériques de base Compétences en relation aux autres dans un contexte d'apprentissage
<b>Compétences/Thèmes</b>	→ Compétences numériques Dans le cas présent, nous nous concentrons sur le projet d'apprentissage en ligne intitulé "Stein på Stein" (pierre par pierre) : Stein på Stein, <a href="https://steinpastein-oppgaver.cappelendamm.no/">https://steinpastein-oppgaver.cappelendamm.no/</a> (dernier accès : 12.10.2023).
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	→ Comprendre que les formateur.trice.s peuvent manquer de compétences numériques → Communication dans la langue nationale
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	→ Comprend comment les technologies numériques peuvent faciliter la communication, la créativité et l'innovation, et être conscient.e de leurs avantages → Sait comment utiliser les ressources/contenus numériques → Sait comment créer des ressources/contenus numériques → Associe les principes généraux, les mécanismes et la logique qui sous-tendent les technologies numériques en évolution et connaît la fonction et l'utilisation de base des différents appareils, logiciels et réseaux à utiliser dans les milieux d'enseignement/apprentissage. → Sait comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans le cadre de son enseignement → Sait comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant une approche, une méthode et des techniques adéquates → Utilise la technologie pour la communication, la collaboration et son développement professionnel → Gère et orchestre l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage → Utilise les technologies et les stratégies numériques pour améliorer l'évaluation → Utilise les technologies numériques pour renforcer l'inclusion, la personnalisation et l'engagement actif des apprenant.e.s → Permet aux apprenant.e.s d'utiliser les technologies numériques de manière créative et responsable à des fins d'information, de communication, de création de contenu et de résolution de problèmes



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Déterminé.e à utiliser, accéder, filtrer, évaluer, créer, programmer et partager des contenus numériques et élargit ces compétences pour offrir un état d'esprit similaire dans l'enseignement/la formation.</li><li>→ Comprend le potentiel du travail collaboratif (complémentarité des connaissances, aptitudes et compétences des apprenant.e.s, apprentissage par l'observation et l'entraide des pairs, apprentissage au-delà de la durée et du lieu du cours).</li><li>→ Est capable de concevoir une session d'apprentissage permettant aux apprenant.e.s d'utiliser différentes formes d'apprentissage avec d'autres apprenant.e.s et d'eux.elles-mêmes (travail en binôme, travail en équipe, travail collectif...).</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Est capable d'identifier les ressources et les points forts des autres apprenant.e.s</li><li>→ Renforce leurs compétences numériques en matière de création de contenu</li><li>→ Se sent plus confiant.e dans l'utilisation des outils numériques dans le contexte de l'apprentissage</li></ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Travail individuel</li><li>→ Travail en binôme</li><li>→ Session plénière</li><li>→ Activité sur place</li><li>→ Activité en ligne</li></ul>
<b>Niveau de langue</b>	Alphabétisation, A1
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	→ Ordinateur portable, smartphone, tablettes
<b>Préparation</b>	→ Réalisation de courtes vidéos pédagogiques de 30 secondes à 3 minutes.
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Démarrer l'enregistrement de la réunion Zoom.</li><li>2. Se rendre sur : <a href="https://steinpastein-oppgaver.cappelendamm.no/enkel/seksjon.html?tid=1391421">https://steinpastein-oppgaver.cappelendamm.no/enkel/seksjon.html?tid=1391421</a></li><li>3. Montrer comment traduire la page dans une autre langue.</li><li>4. Montrer comment répondre à la tâche 8.1 à l'aide d'un exemple (démonstration d'un glisser-déposer).</li><li>5. Fin de la vidéo.</li><li>6. Montrer comment enregistrer une vidéo.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	→ Le.la formateur.trice préparera les projecteurs, les smartphones et les tablettes nécessaires à la formation.
<b>Source/Contact</b>	Prios Kompetanse AS, <a href="mailto:post@prios.no">post@prios.no</a>



#### 4.4 Compétences dans le processus d'apprentissage autonome

<b>Activité</b>	<b>Pratique et répétition d'un sujet de conférence via une application smartphone</b>
<b>Domaine du programme</b>	Compétences dans le processus d'apprentissage autonome
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Alphabétisation</li> <li>→ Lire et écrire dans une deuxième langue</li> <li>→ Apprendre à apprendre (identifier les tâches et ses capacités)</li> <li>→ Participer et place dans la société, la communauté</li> <li>→ Renforcement de la confiance en soi dans le processus d'apprentissage</li> <li>→ Compétences numériques : utilisation d'un smartphone</li> </ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Pratiquer le vocabulaire</li> <li>→ Pratiquer la grammaire de base</li> <li>→ Compétences en lecture</li> <li>→ Répétition des compétences d'écriture</li> <li>→ Compétences en compréhension (identification des termes et mots corrects ou incorrects)</li> <li>→ Mettre en pratique les compétences numériques</li> <li>→ S'amuser dans le processus d'apprentissage grâce à la ludification</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sait comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans le cadre de son enseignement</li> <li>→ Sait comment utiliser les ressources/contenus numériques</li> <li>→ Associe les principes généraux, les mécanismes et la logique qui sous-tendent les technologies numériques en perpétuelle évolution et connaît la fonction et l'utilisation de base des différents appareils, logiciels et réseaux à utiliser dans les milieux d'enseignement/apprentissage</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprend quand et comment les technologies numériques peuvent nous aider dans la vie de tous les jours</li> <li>→ Se sent plus confiant.e dans l'utilisation d'outils numériques dans le contexte de l'apprentissage</li> </ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Travail individuel (pratique à la maison)</li> <li>→ Session plénière (préparation et consignes pour la pratique à domicile)</li> <li>→ Activité sur place (préparation en classe)</li> <li>→ Activité d'apprentissage mixte (à domicile)</li> </ul>
<b>Niveau de langue</b>	Alphabétisation, A1
<b>Durée</b>	45 minutes



<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Stylo et feuille de travail</li><li>→ Smartphone avec l'application d'apprentissage installée (créée spécifiquement pour ce cours) pour chaque participant.e au cours</li><li>→ Ordinateur, écran et projecteur pour le/la formateur.trice</li></ul>
<b>Préparation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Préparation de la feuille de travail</li><li>→ Préparation et soumission du contenu pour l'application smartphone</li></ul>
<b>Consignes</b>	<p>Pour les participant.e.s au cours : Il peut être difficile de lire les consignes avant de réaliser les tâches. Les consignes proposées sont les suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Lire le mot sur votre écran.</li><li>2. Taper le mot que vous voyez sur votre écran.</li><li>3. Associer le mot à l'écran avec le même mot.</li><li>4. Associer l'image sur de l'écran au mot correspondant.</li><li>5. Faire correspondre les mots avec les articles corrects.</li><li>6. Associer les mots aux bons groupes d'articles (de mémoire).</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Si les consignes sont trop générales, il peut être très difficile pour l'apprenant.e de comprendre et de suivre les tâches. Ainsi, inclure des étapes intermédiaires dans les consignes et les tâches s'avère utile, de même que de commencer le travail ensemble. Lorsqu'une tâche intermédiaire est atteinte, l'apprenant.e peut déjà avoir un sentiment d'accomplissement qui lui donne confiance dans le processus d'apprentissage et le motive à poursuivre son apprentissage.</li><li>→ Les meilleurs résultats d'apprentissage peuvent être obtenus en se concentrant sur les besoins individuels de chaque participant.e en fonction de sa situation d'apprentissage, de ses compétences et de ses capacités, ainsi que de sa situation personnelle. Quels sont les besoins spécifiques de l'apprenant.e ? Comment la tâche peut-elle être adaptée individuellement à ces besoins ?</li></ul>
<b>Source/Contact</b>	Orient Express : <a href="mailto:office@orientexpress-wien.com">office@orientexpress-wien.com</a>



Activité	Apprentissage hybride
<b>Domaine du programme</b>	Compétences dans le processus d'apprentissage autonome Compétences numériques de base
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lire et comprendre</li> <li>→ Créer un cadre d'apprentissage autonome</li> </ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Étendre son vocabulaire</li> <li>→ S'auto-organiser (création d'un espace d'apprentissage)</li> <li>→ Comprendre et accomplir des tâches, obtenir des résultats</li> <li>→ Respecter les rendez-vous convenus</li> <li>→ Développer la confiance en soi dans le processus d'apprentissage</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprendre comment les technologies numériques peuvent faciliter la communication, la créativité et l'innovation, et être conscient.e de ses avantages</li> <li>→ Est capable de tester et de situer le niveau des compétences numériques pour les apprenant.e.s de langues étrangères</li> <li>→ Comprend comment, en tant qu'enseignant.e, différencier, adapter et évaluer les méthodes d'enseignement qui répondent aux différents besoins numériques des étudiant.e.s et les aident à devenir des apprenant.e.s indépendant.e.s</li> <li>→ A une compréhension fondamentale des concepts, du vocabulaire et de la manière de favoriser l'apprentissage de ces concepts par les élèves, à travers la langue, les compétences numériques et les thèmes abordés</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprend quand et comment les technologies numériques peuvent être utiles dans la vie de tous les jours</li> <li>→ Se sent plus confiant.e dans l'utilisation des outils numériques dans le contexte de l'apprentissage</li> <li>→ S'adapte aux nouvelles situations</li> <li>→ Apprend de manière autonome à naviguer et à utiliser les ressources et outils numériques</li> <li>→ Structure un calendrier d'apprentissage</li> </ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Travail individuel</li> <li>→ Session plénière</li> <li>→ Activité en ligne</li> <li>→ Activité d'apprentissage mixte</li> </ul> <p>(En raison des blocages du COVID, nous avons développé cette stratégie d'apprentissage hybride malgré le manque d'infrastructure numérique, en utilisant les ressources que nos participant.e.s disposaient déjà. Comme la plupart d'entre eux.elles n'ont pas accès à un ordinateur, nous avons décidé de travailler avec WhatsApp sur les smartphones).</p>



<b>Niveau de langue</b>	Alphabétisation, A1
<b>Durée</b>	45 min x4
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Fiches de travail</li><li>→ Smartphone (avec l'application WhatsApp)</li></ul>
<b>Préparation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Préparer des fiches de travail avec des textes et des questions, éventuellement des textes d'écoute ou de petits clips vidéo.</li><li>→ Organiser des réunions en ligne ou des appels par WhatsApp avec les participant.e.s.</li></ul>
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Les feuilles de travail avec les tâches à accomplir sont à retirer au centre d'apprentissage.</li><li>2. Se présenter à l'heure convenue pour un appel groupé WhatsApp. Pour cela, créez-vous un espace où vous pourrez apprendre et vous concentrer pendant trois ou quatre heures.</li><li>3. Lire ensemble un texte sur WhatsApp. Chaque participant.e lit par exemple une phrase.</li><li>4. Parler du texte en groupe.</li><li>5. Répondre seul.e aux questions de la feuille de travail dans l'heure qui suit le prochain appel WhatsApp.</li><li>6. Prendre une photo des réponses et l'envoyer au.à la formateur.trice.</li><li>7. Lors de l'appel qui suit, répondre aux questions en groupe.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Dans ce contexte, il est possible de s'exercer à diverses tâches. Le même texte peut être utilisé à plusieurs reprises jusqu'à ce qu'il soit réellement compris.</li><li>→ A la place d'une photo de feuille de travail complétée, les apprenant.e.s pourraient s'entraîner à prononcer/lire le texte sous forme d'enregistrement vocal et à l'envoyer au.à la formateur.trice.</li><li>→ Les difficultés peuvent être liées au degré d'engagement variable des participant.e.s à cette méthode d'apprentissage à distance : Certain.e.s se préparent trop et essaient de compléter les feuilles de travail avant d'avoir appris et mis en pratique les compétences nécessaires, tandis que d'autres ne préparent rien ni ne s'exercent avant le cours. Par ailleurs, à la maison, de nombreux.se participant.e.s doivent faire face à de lourdes responsabilités et il peut être difficile pour eux.elles de créer un espace convenable et un temps d'apprentissage suffisant.</li></ul>
<b>Source/Contact</b>	Orient Express : <a href="mailto:office@orientexpress-wien.com">office@orientexpress-wien.com</a>



Activité	Textes collaboratifs
<b>Domaine du programme</b>	Compétences dans le processus d'apprentissage autonome Compétences en communication orale et interculturelle Compétences en relation aux autres dans un contexte d'apprentissage
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Expression orale et lecture</li> <li>→ Aisance/assurance en partageant sa vie quotidienne avec les autres</li> </ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Construction correcte de phrases, grammaire</li> <li>→ Orthographe correcte</li> <li>→ Aisance/assurance dans le milieu d'apprentissage pour parler de sa vie personnelle et de ses expériences de la vie quotidienne</li> <li>→ Compétences en rhétorique devant la classe</li> <li>→ Répéter et se souvenir</li> <li>→ Apprendre l'apprentissage (identifier et corriger les erreurs)</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Comprend le niveau de langue de chaque apprenant.e et ce qu'il implique en termes d'apprentissage (autonomie, besoin de soutien...)</li> <li>→ Identifie les pratiques de formation pour accompagner chaque apprenant.e en fonction de son niveau de langue pour participer à la formation et de ses préférences d'apprentissage.</li> <li>→ Comprend le potentiel du travail collaboratif (complémentarité des connaissances, aptitudes et compétences des apprenant.e.s, apprentissage par l'observation et le soutien des pairs, apprentissage au-delà de la durée et du lieu du cours).</li> <li>→ A une compréhension de base des concepts, du vocabulaire et de la manière d'accompagner l'apprentissage des étudiant.e.s à travers la langue, les compétences numériques et les thèmes abordés.</li> </ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Est capable de participer activement aux cours malgré les différents niveaux de langue</li> <li>→ Est capable d'identifier les ressources et les points forts des autres apprenant.e.s</li> <li>→ Est capable de poser les bases d'un milieu d'apprentissage et de travail respectueux</li> <li>→ Recherche de nouveaux contenus d'apprentissage</li> <li>→ Trouve des contenus d'apprentissage au quotidien</li> </ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Travail individuel</li> <li>→ Session plénière</li> <li>→ Activité sur place</li> </ul>
<b>Niveau de langue</b>	Alphabétisation, A1



<b>Durée</b>	45 min x2
<b>Matériel</b>	→ Tableau blanc, marqueur, éponge → Fiches de travail
<b>Préparation</b>	→ Préparation des questions, texte éventuellement imprimé
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dictier un texte à l'enseignant.e, mot par mot, pour qu'iel l'écrive au tableau (par exemple, le sujet : "Qu'est-ce que j'ai fait pendant mes vacances d'été ?")</li><li>2. Le.la formateur.trice écrit correctement le texte dicté.</li><li>3. Des mots isolés sont supprimés de la phrase à l'aide d'une éponge ("dictée de suppression") pour créer une sorte de texte à trous jusqu'à ce qu'il ne reste plus aucun mot (uniquement des blancs et de la ponctuation).</li><li>4. Les participant.e.s reçoivent une feuille de travail comme devoir pour laquelle iels doivent se souvenir du texte vu en classe.</li><li>5. Lors de la leçon suivante, le même texte sera repris en groupe par le biais de la lecture et de l'écriture.</li><li>6. Le texte, qui à l'origine résultait de la participation des étudiant.e.s, devient maintenant une dictée pour ces dernier.ère.s.</li><li>7. Les participant.e.s corrigent leur propre texte et ceux de leurs camarades de classe.</li><li>8. S'entraîner, lire et réécrire à la maison.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	→ Le.la formateur.trice tape le texte élaboré en commun, l'imprime en grand format et découpe chaque mot pour que les étudiant.e.s puissent le reconstituer dans le bon ordre (peut être adapté à différents niveaux de difficulté).
<b>Source/Contact</b>	Orient Express : <a href="mailto:office@orientexpress-wien.com">office@orientexpress-wien.com</a>



Activité	Vidéos d'instruction pour les formateur.trice.s concernant l'utilisation des programmes sur ordinateur/Mac
<b>Domaine du programme</b>	Compétences dans le processus d'apprentissage autonome Compétences numériques de base Compétences en relation aux autres dans un contexte d'apprentissage
<b>Compétences/Thèmes</b>	→ Compétences numériques → Dans ce contexte, il est question d'utiliser la fonction Dictée de Microsoft365 ou de programmes similaires (Google).
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	→ Comprendre que les formateur.trice.s peuvent manquer de compétences numériques → Communiquer dans la langue nationale, malgré les compétences limitées des étudiant.e.s en matière de lecture et d'écriture.
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	→ Comprend comment les technologies numériques peuvent faciliter la communication, la créativité et l'innovation, et être conscient de leurs opportunités → Sait comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant une approche, une méthode et des techniques adéquates. → Utilise la technologie pour la communication, la collaboration et son développement professionnel → Permet aux apprenant.e.s d'utiliser les technologies numériques de manière créative et responsable à des fins d'information, de communication, de création de contenu et de résolution de problèmes. → Gère et orchestre l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage → Comprend le potentiel des relations interpersonnelles entre les formateur.trice.s et les apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage → Comprend comment, en tant qu'enseignant.e, reconnaître, respecter, communiquer et travailler efficacement avec les différentes cultures présentes en classe. → Est capable de concevoir une session d'apprentissage permettant aux apprenant.e.s d'utiliser différentes formes d'apprentissage avec d'autres apprenant.e.s et d'eux-mêmes (travail en binôme, travail en équipe, travail collectif...).
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	→ Renforce leurs compétences numériques en création de contenu → Prépare et range/organise le matériel pédagogique



	→ Est capable d'identifier les ressources et les points forts des autres apprenant.e.s
<b>Taille du groupe/configuration</b>	→ Travail individuel → Travail en binôme → Session plénière → Activité sur place → Activité en ligne
<b>Niveau de langue</b>	Alphabétisation, A1
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	→ Ordinateur portable, smartphone, tablettes
<b>Préparation</b>	→ Préparation de courtes vidéos pédagogiques, de 30 secondes à 3 minutes.
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Démarrer l'enregistrement de la réunion Zoom.</li><li>2. Démarrer le logiciel Word.</li><li>3. Montrer où se trouve la fonction Dictée dans le menu de Word.</li><li>4. Montrer différentes fonctions, à la fois la traduction directe d'un texte à un autre et la traduction à partir d'un fichier.</li><li>5. Montrer comment démarrer, mettre en pause et terminer l'enregistrement Zoom.</li><li>6. Montrer comment enregistrer la vidéo.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	→ Le.la formateur.trice préparera les projecteurs, les smartphones et les tablettes nécessaires à la formation.
<b>Source/Contact</b>	Prios Kompetanse AS : <a href="mailto:post@prios.no">post@prios.no</a>



Activité	Vidéos de consignes pour les formateur.trice.s concernant l'utilisation de Google Translate
<b>Domaine du programme</b>	Compétences dans le processus d'apprentissage autonome Compétences numériques de base
<b>Compétences/Thèmes</b>	→ Compétences numériques → Dans ce contexte, nous utilisons Google Translate pour faciliter la recherche d'informations au quotidien et la maîtrise de langues.
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	→ Comprendre que les formateur.trice.s peuvent manquer de compétences numériques → Communiquer dans la langue nationale
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	→ Comprend comment les technologies numériques peuvent faciliter la communication, la créativité et l'innovation, et être conscient.e de ses avantages → Sait comment utiliser les ressources/contenus numériques → Associe les principes généraux, les mécanismes et la logique qui sous-tendent les technologies numériques en perpétuelle évolution et connaît la fonction de base et l'utilisation de différents appareils, logiciels et réseaux à utiliser dans des milieux d'enseignement/apprentissage. → Sait comment créer, utiliser et adapter des ressources/contenus numériques dans le cadre de son enseignement → Sait comment intégrer des ressources/contenus numériques à des fins éducatives en adoptant une approche, une méthode et des techniques adéquates → Utilise la technologie pour la communication, la collaboration et son développement professionnel → Gère et orchestre l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage → Utilise les technologies et les stratégies numériques pour améliorer l'évaluation → Utilise les technologies numériques pour renforcer l'inclusion, la personnalisation et l'engagement actif des apprenant.e.s → Permet aux apprenant.e.s d'utiliser les technologies numériques de manière créative et responsable à des fins d'information, de communication, de création de contenu et de résolution de problèmes → Est déterminé.e à utiliser, accéder, filtrer, évaluer, créer, programmer et partager des contenus numériques et élargit ces compétences pour offrir un état d'esprit similaire dans l'enseignement/la formation



	→ Est capable de présenter et favoriser l'usage de stratégies d'auto-apprentissage
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Développe des stratégies d'apprentissage efficaces</li><li>→ Prépare et range/organise le matériel pédagogique</li><li>→ Reconnaît ses motivations et ses objectifs personnels en matière d'apprentissage</li><li>→ Trouve des contenus d'apprentissage au quotidien</li><li>→ Apprend de manière autonome à naviguer et à utiliser les ressources et outils numériques</li></ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Travail individuel</li><li>→ Travail en binôme</li><li>→ Session plénière</li><li>→ Activité sur place</li><li>→ Activité de plein air</li></ul>
<b>Niveau de langue</b>	Alphabétisation, A1
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	→ Smartphone, tablette
<b>Préparation</b>	→ Réalisation de courtes vidéos pédagogiques de 30 secondes à 3 minutes.
<b>Consignes</b>	<p>(Les vidéos peuvent inclure des références au Centre d'aide de Google Translate)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Introduction (expliquer brièvement l'objectif de Google Translate).</li><li>2. Explorer l'interface de Google Translate (présenter les principaux éléments de l'interface utilisateur.trice : zone de saisie, sélection de la langue, zone de traduction et autres fonctions).</li><li>3. Traduction classique (montrer comment saisir un texte à traduire et comment sélectionner les langues source et cible).</li><li>4. Utilisation de la saisie vocale (explorer l'icône du microphone pour la saisie vocale et faire la démonstration d'une traduction en direct à l'aide de la saisie vocale).</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	→ Le.la formateur.trice préparera les smartphones et les tablettes nécessaires à la formation.
<b>Source/Contact</b>	Prios Kompetanse AS, <a href="mailto:post@prios.no">post@prios.no</a>



<b>Activité</b>	<b>Réflexion collective pour favoriser l'apprentissage autonome</b>
<b>Domaine du programme</b>	Compétences dans le processus d'apprentissage autonome
<b>Compétences/Thèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Apprentissage autonome</li><li>→ Puisque l'apprentissage autonome est utilisé de différentes manières dans l'enseignement traditionnel, les enseignant.e.s possèdent des connaissances sur le sujet à des degrés variés.</li><li>→ Le travail de groupe est basé sur les expériences de chaque enseignant.e dans une situation d'apprentissage, en réfléchissant aux stratégies et aux attitudes à adopter dans la formation à l'apprentissage en autonomie.</li></ul>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Comment créer un milieu pour l'apprentissage autonome</li><li>→ Avoir conscience des différences entre les apprenant.e.s dues à leur propre culture, santé et éducation</li><li>→ Être capable de comprendre les besoins de chaque apprenant.e pour plus de flexibilité et d'adaptation</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Comprend comment, en tant qu'enseignant.e, différencier, adapter et évaluer les méthodes d'enseignement qui répondent aux différents besoins numériques des étudiant.e.s et les aident à devenir des apprenant.e.s indépendant.e.s.</li><li>→ Est capable de créer un milieu d'apprentissage qui crée des liens respectueux entre les différentes identités linguistiques des étudiant.e.s, suscite l'unité et la curiosité pour des cultures et des langues différentes.</li><li>→ Est capable de tester et de situer le niveau des compétences numériques pour les apprenant.e.s de langues étrangères</li><li>→ Est capable de présenter et promouvoir des stratégies d'auto-apprentissage</li><li>→ Comprend comment, en tant qu'enseignant.e, reconnaître, respecter, communiquer et travailler efficacement avec des différentes cultures en classe et encourager les échanges interculturels.</li><li>→ Est flexible et ouvert.e à des ajustements pour chaque apprenant.e.</li><li>→ Respecte les objectifs, les stratégies et les actions choisies par l'apprenant.e et croit en la capacité de l'apprenant.e à préciser et développer ses objectifs, ses stratégies et ses actions.</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Comprend la manière dont iel peut contribuer à un environnement où l'apprentissage peut être approprié d'une manière autodéterminée.</li><li>→ Est capable d'écouter et de comprendre les besoins de chaque étudiant.e en posant les questions appropriées</li></ul>
<b>Objectifs curriculaires pour les apprenant.e.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Développe des stratégies d'apprentissage efficaces</li><li>→ Prépare et range/organise le matériel pédagogique</li><li>→ Reconnaît ses motivations et objectifs personnels en matière d'apprentissage</li><li>→ Trouve des contenus d'apprentissage au quotidien</li><li>→ Structure un calendrier d'apprentissage</li><li>→ Examine et évalue son propre processus d'apprentissage</li><li>→ Recherche de contenu d'apprentissage</li><li>→ Apprend de manière autonome à naviguer et à utiliser les ressources et outils numériques</li><li>→ Est capable d'identifier ses préférences d'apprentissage sensoriel</li><li>→ Observe son propre processus d'apprentissage en termes de forces et de faiblesses</li><li>→ S'adapte aux nouvelles situations</li></ul>
<b>Taille du groupe/configuration</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Travail individuel</li><li>→ Travail en groupe - 2 groupes de 5.</li></ul>
<b>Niveau de langue</b>	Alphabétisation, A1
<b>Durée</b>	45 minutes
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Stylo et papier</li></ul>
<b>Préparation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Imprimer les fiches d'auto-évaluation et de discussion de groupe</li></ul>
<b>Consignes</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Distribuer le questionnaire d'auto-évaluation aux formateur.trice.s.</li><li>2. Chaque formateur.trice. répondra ensuite aux questions.</li><li>3. Répartir les participant.e.s en groupes et leur distribuer les fiches de discussion.</li><li>4. Chaque groupe réfléchit à ses expériences et discute des questions liées à l'autonomie afin de déterminer des stratégies et des méthodes à utiliser.</li><li>5. Les groupes évaluent et décident ensemble des stratégies et des méthodes les plus utiles.</li></ol>
<b>Conseils pour les formateur.trice.s</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Encourager la discussion entre les formateur.trice.s en posant des questions liées à leur expérience - Pourquoi cela ? Comment cela s'est-il produit ?</li></ul>
<b>Source/Contact</b>	Prios Kompetanse AS, <a href="mailto:post@prios.no">post@prios.no</a>



## 5. BIBLIOGRAPHIE

Benson, P. (2001), Autonomy in language teaching and learning, [https://www.pucsp.br/inpla/benson\\_artigo.pdf](https://www.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf), (dernier accès : 13.10.2023).

Benson, Phil (2011), Teaching and Researching. Autonomy, 2nd Ed. [Applied Linguistics in Action Series], éd. par Christopher N. Candlin & David R. Hall, Abingdon/New York, p. 1.

Beronja, Tamara (2020), "Liberal Adult Education", URL : <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/liberal-adult-education> (dernier accès : 16.10.2023).

Brunner-Sobanski, Elisabeth (2008), "'Learn Forever' - Lernen im Alltag lernungewohnter Frauen verankern. Ein EU-Projekt zum Lebensbegleitenden Lernen", Magazin Erwachsenenbildung.at (3), 13 p., p. 2.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Kastner, Monika (2013 (2015)), "Soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung", URL : <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/bildungsungleichheit.php> (dernier accès : 10.01.2023).

CAFOC Paris, référentiel de certification Accompagner l'apprendre à apprendre, GIP-FCIP CAFOC, URL : <https://gipfcip.scola.ac-paris.fr/Conseil/accompagner-apprendre-a-apprendre.php> (dernier accès : 10.10.2023).

CAFOC Paris, accès au référentiel, URL : <https://certifpro.francecompetences.fr/api/enregistrementDroit/refActivity/20418/152582> (dernier accès : 10.10.2023).

Candy, Philip, C. (1991), Self-direction for Lifelong learning, San Francisco, Jossey-Bass.

CLEA, référentiel CLEA, URL : <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/> (dernier accès : 10.10.2023).

CLEA numérique, CLEA numérique référentiel, URL : <https://www.certificat-clea.fr/clea-numerique/referentiel-clea-numerique/> (dernier accès : 10.10.2023).



Cho, Sumi/Crenshaw, Kimberlé Williams/McCall, Leslie (2013), "Toward a Field of Intersectionality Studies. Theory, Applications, and Praxis", *Signs (Intersectionality. Theorizing Power, Empowering Theory)*, 38 (4), pp. 785-810.

Conseil de l'Europe et Commission européenne (2018), T-KIT 4 " apprentissage interculturel " deuxième édition, p. 15.

Conseil de l'Europe, Centre Nord-Sud, "Intersectionnalité", URL : <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/intersectionality> (dernier accès : 18.01.2023).

Crenshaw, Kimberlé (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum*, 1 Article 8, pp. 139-167.

Crenshaw, Kimberlé (1991), "Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1241-1299.

Elan interculturel (2021), Formation "Faciliter l'apprentissage du FLE par la pédagogie multisensorielle".

Erätauko, URL : <https://www.eratauko.fi> (dernier accès : 18.12.2023).

Commission européenne, Erasmus+, "Priorités du programme Erasmus+", URL : <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme> (dernier accès : 18.01.2023).

Commission européenne, Centre commun de recherche, Caena, F., Punie, Y. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp) : literature review and analysis of frameworks*, Office des publications, URL : <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172528> (dernier accès : 18.10.2023).

Commission européenne, A. (2010), Stratégie numérique pour l'Europe, URL : [http://ec.europa.eu/information\\_society/digital-agenda/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/index_en.htm) (dernier accès : 18.10.2023).

Commission européenne, Centre commun de recherche, Redecker, C., Punie, Y. (2017), Cadre européen pour les compétences numériques des éducateurs : DigCompEdu,



(Y.Punie,edito) Office des publications, URL :  
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770> (dernier accès : 18.10.2023).

Ferrari, A., La compétence numérique en pratique : Une analyse des cadres, EUR 25351 FR, Luxembourg (Luxembourg), Office des publications de l'Union européenne, 2012, JRC68116. URL :  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2547ebf4-bd21-46e8-88e9-f53c1b3b927f/language-en> (dernier accès le 18.10.2023).

Finlex, Basic Education Act, URL :  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2> (dernier accès : 16.10.2023).

Finlex, Décret sur les conditions d'éligibilité du personnel enseignant, URL :  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L7P23> (dernier accès : 16.10.2023).

France Compétences, référentiel de certification DCLEP FLE, URL :  
<https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/5454/> (dernier accès : 10.10.2023).

France Compétences, référentiel de certification TOSA DigComp, URL :  
<https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/6062/> (dernier accès : 10.10.2023).

France Compétences, référentiel de certification du B2i, URL :  
<https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/345/> (dernier accès : 10.10.2023).

France Compétences, certification Formateur professionnel d'adultes, URL :  
<https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/37275/> (dernier accès : 10.10.2023).

Fuchs, Anna (2002), Transkulturelle Herausforderungen meistern.

Holec, H. (1981), Autonomy and Foreign Language Learning, Oxford/New York : Pergamon Press.

IMDi (2022), IMDi's efforts toward education and employment for adult immigrants, URL :  
<https://www.imdi.no/en/english-pages/imdis-work-on-qualifying-adult-immigrants-for-education-and-employment/> (dernier accès : 13.10.2023).



IMDi (2022), Le programme d'introduction, URL :  
<https://www.imdi.no/en/the-introduction-programme/the-introduction-programme/>  
(dernier accès : 13.10.2023).

Initiative Erwachsenenbildung, l'initiative autrichienne pour l'éducation des adultes, URL :  
[https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOCS/user\\_upload/Austrian\\_Initiative\\_for\\_Adult\\_Education\\_2022.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOCS/user_upload/Austrian_Initiative_for_Adult_Education_2022.pdf) (dernier accès : 11.10.2023).

Initiative Erwachsenenbildung, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022), Curriculum Basisbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene, URL :  
[https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum\\_De\\_z\\_2022.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum_De_z_2022.pdf) (dernier accès : 11.10.2023), 54 pp.

Intermove pour les formateurs, projet Erasmus+ (2021), référentiel Intermove+, URL :  
<http://inter-move.eu/> (dernier accès : 24.10.2023).

Kaikkien Malli Model, URL : <https://kaikkienmalli.fi/> (dernier accès : 18.12.2023).

Kennisinstituut voor Taalontwikkeling, "How to develop learner autonomy", URL :  
<https://www.itta.uva.nl/learnerautonomy/how-to-develop-learner-autonomy-59>  
(dernier accès : 17.01.2023).

Kennisinstituut voor Taalontwikkeling, "Learner autonomy", Erasmus + Project, URL :  
<https://www.itta.uva.nl/learnerautonomy/learner-autonomy-48> (dernier accès : 17.01.2023).

Knight, Ben (20 mai 2021) "What research tells us about improving learner autonomy", Cambridge University Press, Insights on Demand (18-20 mai 2021), URL :  
<https://www.youtube.com/watch?v=TtGOeoYnv4M> (dernier accès : 17.01.2023).

Kotoutumisen Tukena, Integration Support, URL :  
<https://kotoutumisentukena.fi/fi/etusivu> (dernier accès : 16.10.2023).

Kotoutumisen Tukena, Integration Finland, URL :  
<https://kotoutumisen.fi/en/information-for-organisations-or-volunteers> (dernier accès : 16.10.2023).



Leahy, D., Wilson, D. (2014). Les compétences numériques pour l'emploi. In : Passey, D., Tatnall, A. (eds) Key Competencies in ICT and Informatics. Implications et questions pour les professionnels de l'éducation et la gestion. ITEM 2014. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 444. Springer, Berlin, Heidelberg, URL : [https://doi.org/10.1007/978-3-662-45770-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-662-45770-2_16) (dernier accès : 18.10.2023).

Little, D. (1990), Learner autonomy and second/foreign language learning, URL : [https://www.researchgate.net/publication/259874624\\_Learner\\_autonomy\\_and\\_second\\_foreign\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_second_foreign_language_learning) (dernier accès : 13.10.2023).

Little, D. (1996), "Freedom to Learn and Compulsion to Interact : Promoting Learner Autonomy through the Use of Information System and Information Technology", in R. Pemberton, E. Li, W. Or, & H. Pierson (Eds.), Taking Control : Autonomy in Language Learning, Hong Kong University Press, pp. 203-218.

OCDE (2021), Note de l'Autriche - Perspectives des compétences 2021 : Apprendre pour la vie, OCDE, Paris, URL : <https://www.oecd.org/austria/Skills-Outlook-Austria-EN.pdf>, 6 pages, (dernier accès : 24.10.2023).

Opetushallitus, Agence nationale finlandaise pour l'éducation, URL : <https://www.oph.fi/en/education-system/liberal-adult-education> (dernier accès : 16.10.2023).

Opetushallitus, Agence nationale finlandaise pour l'éducation (2017), URL : [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf) (dernier accès : 16.10.2023).

Opetushallitus, Agence nationale finlandaise pour l'éducation, URL : <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-perusopetuksen-alkuvaiheen-ohjaus-ja-henkilokohtainen> (dernier accès : 16.10.2023).

PUREN, Christian (2013), La compétence culturelle et ses composantes.

Projet SAVE (Erasmus+), URL : <https://sites.google.com/view/save-project-erasmus-english/home> (dernier accès : 18.12.2023).

Schein, E. (1985), Organisational Culture and Leadership, Jossey Bass, San Francisco.



Cf. Schulz von Thun, Friedemann (2008). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen : allgemeine Psychologie der Kommunikation.

Tassinari, Maria Giovanna (2022), "Autonomie und Sprachlernberatung", in : Feldmaier Garcia, Alexis et al, Alphalernberatung. In der Grundbildung beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele, pp. 33-46.

Tassinari, Maria Giovanna (2005), Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien, Berlin (Diss. Freie Universität Berlin).

Thalmann, Mirko ; Souza, Alessandra S ; Oberauer, Klaus (2019), "How does chunking help working memory ?", Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition, 45(1), pp. 37-55.

TOSA, URL : <https://www.tosa.org/FR/index> (dernier accès : 10.10.2023).

UNESCO, Cadre de l'UNESCO pour les statistiques culturelles (CSC) 2009 (2010), URL : <https://unstats.un.org/unsd/statcom/doc10/Bg-FCS-e.pdf>.

Université de Jyväskylä (2023), Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, URL : <https://www.jyu.fi/edpsy/fi/laitokset/kas/apo> (dernier accès : 16.10.2023).

Wolf, Gertrud (2013), "Thesen zum erwachsenengerechten Lernen. Im Zeichen der Autonomie", Die Zeitschrift IV (2013), URL : <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42013/erwachsenenbildung-02.pdf> (dernier accès : 02.01.2023), pp. 25-28, pp. 25f.

YLE - Basic Education Training Course, URL : <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/11/14/digitreenien-peruskurssi-taitoja-uteliaille> (dernier accès : 18.12.2023).