



Intervenir auprès des réfugiés et des primo-arrivants

Ressources pour les enseignants, les formateurs, les
travailleurs sociaux et les bénévoles

Juillet 2019

Greta du Velay

www.cri.velay.greta.fr

www.brefe.eu

Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



Sommaire

Introduction.....	4
Se préparer pour une intervention efficace.....	5
Cadre général.....	6
Les réfugiés en Europe.....	7
Antécédents du réfugié et accompagnement social.....	9
Intégration et d'inclusion.....	10
Stratégies d'intervention.....	11
Apprendre à apprendre : comment favoriser l'acte d'apprentissage ?.....	12
Développer l'autonomie.....	14
Encourager la formation autodirigée.....	15
Approches de l'apprentissage des langues.....	17
Baser l'apprentissage sur les compétences.....	19
Développer des compétences interculturelles.....	22
Intervenir auprès des réfugiés et des nouveaux arrivants.....	24
Préparer l'intervention.....	25
Organiser des ateliers d'apprentissage personnalisé.....	27
Accueillir le migrant.....	28
Préparer une feuille de route vers l'emploi.....	29
Faire reconnaître les acquis.....	32
Elaborer un plan de formation.....	34
Prévenir les problèmes.....	36
Organiser le suivi du migrant.....	38
Méthodes et outils.....	39
Prendre en compte l'expérience pré-migratoire et le parcours migratoire avec le récit de vie.....	40
Animer une séance de narration.....	42
Parrainage.....	43
Des stages dans les secteurs en tension.....	43
CV vidéo.....	44
Apprentissage de la langue et connaissance du pays.....	45
Quel emploi rechercher ?.....	46
Evaluer la compétence apprendre à apprendre.....	47
Exemples de projets.....	49
Le projet Tenda.....	50
L'Isola di Ariel – La cuisine comme pratique d'inclusion sociale et économique.....	51
44 points = emploi.....	51
Témoignages.....	52



Témoignages de conseillers.....	53
Adaptation aux besoins d'un migrant (Ana de Colombie).....	53
Suivi d'un migrant (Maria du Vénézuéla).....	53
Bilan de compétences et parcours d'intégration pour se familiariser avec le nouvel environnement de travail. (Madame S. du Cameroun).....	54
Une intégration professionnelle et sociale rendue possible par la volonté de poursuivre ses objectifs et le soutien de la communauté paroissiale. (Yunan d'Irak).....	55
La cuisine et le patrimoine culturel peuvent conduire à une insertion plus rapide. (Jackeline du Cameroun).....	56
Valider son diplôme tout en créant une entreprise (Patricia d'Equateur).....	56
Surmonter la barrière de la langue et le manque de compétences (Seedy de Gambie).....	56
Témoignages de migrants.....	57
Participation à un programme de stages en entreprise (Rania de Syrie).....	57
Le bénévolat accélérateur d'insertion : en complément des différentes mesures proposées par l'Etat pour l'acquisition de la langue (Ana de Géorgie).....	58
Le rôle du parrainage (Khawla de Syrie).....	59
La motivation et l'auto-efficacité génèrent un cercle vertueux pour apprendre la langue (Marine de Côte d'Ivoire).....	59
Références.....	60

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



Introduction

Ce guide propose des lignes directrices et des ressources aux professeurs de langues, formateurs, travailleurs sociaux et bénévoles intervenant auprès des réfugiés et des primo-arrivants.

Il a été conçu avec le soutien du projet Erasmus + *Boosting Refugees' Access to Employment* par les organismes :

Ceipiemonte (IT) – www.centroestero.org

Foreningen Nydansker (DK) – www.foreningen-nydansker.dk

Greta du Velay (FR) – www.velay.greta.fr

Solidaridad sin fronteras (ES) – www.ssf.org.es

à partir de leur expérience et d'une collaboration avec des réfugiés, des primo-arrivants et avec des professionnels et des bénévoles.

L'objectif est de développer les pratiques d'apprentissage des nouveaux arrivants en tenant compte de leurs expériences précédentes dans la perspective d'accéder le plus rapidement possible à un premier emploi qui renforce leur autonomie langagière, financière et sociale.

Les ressources proposées sont utilisables librement dans leur ensemble ou individuellement. Elles peuvent être adaptées ou développées selon les conditions de la licence Creative Commons BY SA – Attribution / Partage dans les mêmes conditions [<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>].



Se préparer pour une intervention efficace



Cadre général

Les réfugiés en Europe
Antécédents du réfugié et accompagnement social
Intégration et d'inclusion



Les réfugiés en Europe

Selon la Convention de Genève du 28 juillet 1951, un réfugié est défini comme une personne qui « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner ». Un demandeur d'asile est une personne qui se dit réfugié, mais dont la demande n'a pas encore fait l'objet d'une évaluation définitive. Les demandes d'asile présentées dans les pays industrialisés sont le plus souvent fondées sur des causes politiques et religieuses.

Pour rejoindre l'Europe, la plupart des gens empruntent la route de la Méditerranée centrale (par voie terrestre, de l'Afrique subsaharienne à la Libye, puis par voie maritime, souvent dans des bateaux bondés, de la côte libyenne aux îles italiennes de Lampedusa et de Sicile, ou à Malte) ou des Balkans par voie maritime, de la Turquie aux îles grecques (Kos, Samos, Chios et Lesbos), puis par voie terrestre, via Macédoine, Serbie, Hongrie, Croatie ou Slovaquie, pour rejoindre le Centre, le Nord ou l'Occident.

En 2015 et 2016, l'UE a connu un afflux exceptionnel de centaines de milliers de migrants arrivant par la Méditerranée, la plupart fuyant la guerre et l'insécurité. Selon l'Organisation internationale pour les migrations (OIM), plus d'un million de personnes sont arrivées en 2015, dont 17 % de femmes et 25 % de moins de 18 ans et plus de 850 000 via la côte grecque. La majorité vient de trois pays en guerre du Moyen-Orient : Syrie (56 %), Afghanistan (24 %) et Irak (10 %). Les 10 % restants proviennent de divers pays d'Afrique (dont le Nigeria, l'Érythrée, la Somalie et la Gambie), du Pakistan, d'Iran et d'Égypte, ainsi que d'Europe orientale et du Sud-Est.

Les chiffres étaient plus bas en 2016, mais encore beaucoup plus élevés qu'il y a quelques années. Un accord conclu en mars 2016 avec la Turquie a entraîné une baisse significative des arrivées en provenance de la mer Égée. Mais l'afflux a atteint un niveau record en 2016 sur les côtes italiennes, avec plus de 180 000 arrivées. Contrairement aux migrants admis en Grèce, qui peuvent prétendre au statut de réfugié, ceux qui viennent en Italie, le plus souvent d'Afrique subsaharienne, sont principalement considérés comme des migrants économiques. Ainsi, en 2016, selon l'OIM, le nombre total d'arrivées par mer est tombé à plus de 363 000 (sans compter 24 000 arrivées par voie terrestre).

En 2017, le nombre de demandes d'asile a diminué de 650 000 dans l'UE-28 (contre 1 206 100 en 2016). 538 000 demandeurs d'asile ont obtenu un statut de protection. Même si elle est passée de 335 000 en 2016 à 102 000 en 2017 (de 27,8 % à 15,8 % en part), la Syrie est le principal pays d'origine comme c'est le cas depuis 2013. Les Iraquiens représentaient 7 % du nombre total de nouveaux demandeurs d'asile et les Afghans 7 %, contre 6 % et 5 % pour les Nigériens et les Pakistanais. Parmi les groupes nationaux les plus importants représentés dans l'UE-28 en 2017, l'augmentation relative la plus significative par rapport à 2016 a été enregistrée pour les ressortissants nigériens (augmentation de 2,2 points de pourcentage), ainsi que pour les Bangladais et les Guinéens (augmentation de 1,6 point). Le nombre de candidats originaires de Turquie, du Venezuela, de Côte d'Ivoire, d'Érythrée, d'Albanie et du Venezuela a également connu une augmentation significative en termes relatifs. En 2017, parmi les principaux pays d'origine des demandeurs d'asile (à l'exception de la Syrie), la baisse relative la plus importante a été enregistrée en Afghanistan, en Irak et en Iran.

L'année 2018 a marqué une diminution de 74 000 nouveaux candidats dans l'UE-28 par rapport à 2017. Les plus fortes augmentations relatives par rapport à 2017 ont été enregistrées pour les Vénézuéliens (+1,8 point de pourcentage), les Géorgiens (+1,6 point de pourcentage), les Turcs (+1,5 point), les Iraniens (+1,3 point) et les Colombiens (+1,1 points). La plus forte baisse relative du nombre de candidats (à l'exception



de la Syrie) a été enregistrée pour les Nigériens (- 2,2 points de pourcentage) et les Érythréens (- 1,2 point de pourcentage).

Avec 162 000 candidats enregistrés en 2018, l'Allemagne représentait 28 % de l'ensemble des nouveaux candidats dans les États membres de l'UE. Viennent ensuite la France (110 000, soit 19 %), la Grèce (65 000, soit 11 %), l'Espagne (53 000, soit 9 %), l'Italie (49 000, soit 8 %) et le Royaume-Uni (37 000, soit 6 %).

Les réfugiés sont en moyenne plus qualifiés que la population de leur pays d'origine, mais beaucoup d'entre eux ont quitté leur pays sans avoir terminé leurs études. Et selon leur nationalité, leur niveau de qualification varie : alors que les Syriens ont un niveau d'études universitaires assez élevé, plus de la moitié des Afghans n'ont jamais été à l'école ou n'ont pas terminé leurs études primaires. 79 % des nouveaux demandeurs d'asile dans l'UE-28 en 2018 étaient âgés de moins de 35 ans et plus de la moitié des réfugiés ont moins de 25 ans et la plupart de leur vie active les précède. C'est cette catégorie qui montre le plus grand intérêt à poursuivre un cycle d'études.

La plupart des candidats sont des hommes : parmi les 14-17 ans, 72 %, pour les 18-34 ans, 70 % et 59 % pour les 35-64 ans.

Le facteur clé de l'intégration sur le marché du travail est la parfaite maîtrise de la langue, qui reste la langue de travail dans la plupart des entreprises. Très peu d'emplois sont accessibles sans une bonne connaissance de la langue du pays d'accueil. Les réfugiés qui ont appris la langue et reçu une formation ont un taux d'emploi supérieur à la moyenne et des revenus plus élevés. C'est pourquoi les gouvernements s'efforcent d'améliorer l'offre de formation linguistique, en particulier à des fins professionnelles. L'objectif est d'établir une meilleure coordination entre ces cours d'intégration linguistique et les mesures d'emploi.

Source : Eurostat



Antécédents du réfugié et accompagnement social

Les réfugiés émigrent parce qu'ils ont été persécutés ou parce qu'ils craignent de l'être du fait de leur race, religion, nationalité, de leur appartenance à un certain groupe social ou de leurs opinions politiques. Ainsi, ils ont été soumis à un niveau élevé de stress dans leur pays d'origine ainsi qu'à l'insécurité de leur voyage au cours duquel ils ont été exposés à de nombreux risques, sans protection, endettés et sans recours juridique. Les conditions de migration deviennent de plus en plus difficiles, et sont la cause de fréquentes maladies mentales et physiques. Certains sont en situation de détresse psychologique « *et un pourcentage important développent des troubles mentaux légers à modérés tels que la dépression ou des troubles anxieux* » en raison de la perte de leur foyer, de la séparation destructive des familles, de la violence et de la mort. Les conséquences sont encore plus graves sur les enfants¹.

Issus de contextes différents, avec des expériences différentes, les réfugiés ont, comme tout le monde, des identités multiples qui se croisent. Chacun a sa propre histoire qu'il convient d'accueillir avec leurs expériences, leur culture, leurs peurs et leurs aspirations.

L'ensemble des intervenants (santé, droit, logement, formation, culture, emploi) doivent être préparés et ils doivent donc collaborer tout au long de la chaîne d'intégration. L'accompagnement social va conseiller et guider, de manière planifiée, les primo-arrivants dans les décisions et situations personnelles, familiales et professionnelles, problématiques ou non : quelles sont leurs attentes et leurs priorités ? Il contribue à développer des compétences sociales qui les aideront à s'intégrer.

Tous les réfugiés ne veulent pas conserver cette étiquette et quoi qu'il en soit, il est recommandé de garder à l'esprit que ce n'est qu'un statut juridique et non un statut humain. Il est nécessaire de se concentrer sur l'avenir considéré de manière positive, et sur les objectifs, afin que les réfugiés puissent mener une vie satisfaisante.

La première rencontre est extrêmement importante pour construire une relation de confiance. C'est l'occasion pour le professionnel de faire preuve de compétences techniques et de qualités humaines. Il est préférable de travailler dans un environnement qui ne soit pas trop intimidant.

Les différences culturelles constituent généralement le premier obstacle après la barrière linguistique. Dans un premier temps, le style de communication doit être adapté à l'origine culturelle du nouvel arrivant, pour réduire la distance culturelle et essayer de voir le monde avec son regard. Les médiateurs et les parrains ayant des antécédents similaires à ceux des nouveaux arrivants peuvent aider à renforcer l'empathie et la confiance. L'observation et l'absence de jugement sont utiles afin de considérer les personnes avec des critères objectifs comme l'âge, le sexe, le niveau d'éducation et rien d'autre. Ainsi, de nombreuses erreurs peuvent être évitées.

Les outils classiques peuvent ne pas fonctionner car ils ne correspondent pas à la vision culturelle du monde de l'autre. Travailler avec des cartes conceptuelles, des diagrammes ou des outils graphiques peut causer un malentendu. Utiliser un plan de ville peut poser des problèmes. Et l'écriture n'est pas accessible à de nombreuses personnes.

¹Weissbecker, Hanna, El Shazly, Gao et Ventevogel, 2019, p.117 et 119.



Intégration et d'inclusion

L'intégration consiste à maintenir ou à créer un certain degré d'unité dans un système donné (Scott, 2015). Dans le contexte des migrations et de l'accueil des réfugiés, avec les interrogations sur l'hétérogénéité de la société, et la diversité culturelle, l'intégration se centre sur l'*intégration culturelle*, pour prendre en compte des questions qui découlent des différences de perception culturelle.

L'ensemble des pays européens doivent réaliser des changements structurels dans le cadre du processus d'intégration culturelle (Algan et al., 2012, p. 1-6) et résoudre certains défis :

- Quel rôle l'Etat ou les collectivités doivent-ils jouer pour organiser des programmes sociaux adaptés incluant notamment le logement, la garantie d'emploi et d'éducation ?
- Comment offrir le même accès aux réfugiés qu'à l'ensemble de la population ?
- Comment gérer les tensions sur le marché du travail, lorsque les nouveaux arrivants doivent s'adapter à un nouveau système, mais ne veulent pas nécessairement respecter certaines normes comportementales ?
- Comment gérer l'équilibre entre la promotion et l'attente d'une assimilation culturelle à la nouvelle société d'accueil et la création d'un espace pour la diversité culturelle qui pourrait même ouvrir la voie à de nouveaux types d'identités nationales ?

L'inclusion sociale a été définie comme « *la mesure dans laquelle les individus... sont capables de participer pleinement à la société et de contrôler leur propre destinée* ». Dans ce contexte, l'un des principaux objectifs d'une société doit donc être d'offrir à tous la possibilité de s'engager correctement – sur la base d'un accès équitable aux ressources afin de leur donner les moyens d'améliorer leur propre vie (Diaz Andrade & Doolin, 2016, p. 406).

Toutefois, l'inclusion sociale ne se limite pas seulement aux questions d'économie et de ressources. Elle comprend d'autres domaines d'interaction tels que la participation à la société civile, l'ouverture à la diversité culturelle, l'inclusion politique et les relations humaines en général. Même si l'inclusion sociale peut sembler diamétralement opposée à l'*exclusion* sociale, ces catégories ne doivent pas être considérées comme fixes, mais plutôt comme des processus permanents qui interagissent et façonnent la société. L'inclusion sociale est également décrite comme « *quelque chose qui est fait par les individus plutôt que pour eux* », soulignant que chacun doit s'investir et se promouvoir plutôt que d'attendre que la société les engage, ce qui impliquerait une assimilation vide dans la société plutôt qu'un engagement sincère (Diaz Andrade et Doolin, 2016, p. 406).

L'inclusion professionnelle et l'inclusion sociale sont liées et celle-ci peut être considérée comme un parcours visant à créer une appartenance de citoyenneté. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre le français, de trouver un logement et un emploi, mais aussi de jouer un rôle actif dans sa ville, dans sa région et dans son nouveau pays. L'intégration est donc un processus à double sens entre les nouveaux arrivants et le pays d'accueil.



Stratégies d'intervention

Apprendre à apprendre : comment favoriser l'acte d'apprentissage ?

Développer l'autonomie

Encourager l'auto-apprentissage

Approches de l'apprentissage des langues

Baser l'apprentissage sur les compétences

Développer des compétences interculturelles

Apprendre à apprendre : comment favoriser l'acte d'apprentissage ?

Apprendre à apprendre, ce n'est pas seulement apprendre à mémoriser, c'est la volonté et la capacité d'organiser et de maîtriser son propre apprentissage. Cela inclut la capacité de gérer son temps de manière efficace, de se fixer des objectifs, de s'auto-évaluer, d'acquérir, de traiter et d'intégrer de nouvelles connaissances et d'appliquer celles-ci dans divers contextes. Cette compétence est située dans l'environnement : il faut connaître l'offre d'éducation et de formation et savoir comment y accéder. Enfin, elle s'inscrit également dans le temps : quelles sont les conséquences de nos choix pour notre carrière professionnelle ?

Apprendre à apprendre demande donc de se connaître, de connaître des techniques et des méthodes et de connaître son environnement socio-économique. C'est une compétence que l'apprenant peut développer avec le soutien des formateurs.

Si la manière d'enseigner varie d'un pays à l'autre, la manière d'apprendre, elle aussi, est liée à des facteurs culturels et éducatifs. Elle varie également selon les individus qui ont des attentes, des besoins et des moyens différents que le formateur s'efforcera d'appréhender.

Créer un climat de confiance avec l'apprenant mais également entre les apprenants.

Beaucoup se demandent qui sera leur formateur, qui seront les autres apprenants, que vont-ils apprendre, seront-ils à la hauteur ? Le formateur doit prévenir ces peurs et instaurer un climat de confiance où le plaisir d'apprendre doit s'installer.

Engager l'apprenant

Tous les apprenants n'ayant pas le même degré de motivation pour apprendre à un moment donné dans un système donné, la signature d'un pacte d'apprentissage évitera à l'apprenant de transférer la responsabilité de son apprentissage sur le système d'enseignement. C'est au moment de l'expression des besoins et de la définition des objectifs qu'un engagement mutuel pourra être formalisé.

Autonomiser les apprenants

L'hétérogénéité du niveau des apprenants oblige à développer une autonomisation partielle qui va servir les deux parties. Les apprenants doivent commencer par comprendre les objectifs, les réalisations et les aboutissements avant d'apprendre à travailler seuls ou en sous-groupes et avant de pouvoir utiliser les connaissances et compétences des autres apprenants.

Proposer différentes stratégies pour apprendre

Il existe une profusion des typologies de styles cognitifs (manière personnelle et culturelle de traiter l'information) et de styles d'apprentissage (manière individuelle d'appréhender l'acte d'apprendre). L'une des plus utilisées avec les adultes, notamment pour l'orientation ou le recrutement, est l'index des styles cognitifs de Allinson et Hayes. Si chacune peut éclairer partiellement quelques facettes de nos comportements dans l'apprentissage, ce ne sont que des hypothèses dont les applications pédagogiques n'ont jamais été validées expérimentalement. L'intérêt de faire correspondre le style d'enseignement au style cognitif de l'apprenant n'a jamais été démontré, pas plus que la démarche inverse qui consiste à vouloir stimuler l'apprenant en lui proposant des stratégies d'apprentissage qu'il ne maîtrise pas mais qui vont favoriser sa motivation.

Il ne s'agit donc pas d'enfermer l'apprenant dans un profil ni d'adapter ses séquences de formation en fonction de supposés profils mais au contraire, de faire découvrir plusieurs stratégies d'apprentissage en diversifiant les ressources et les activités (simulation, discussion en petits groupes, jeux de rôle, activités extérieures, observation, présentations, résolution de problèmes, réalisation de projets...).



Il reste cependant intéressant de sensibiliser le migrant aux différents styles d'apprentissage, par exemple en analysant les activités proposées, parce que cela va l'amener à se questionner sur la manière dont il apprend. Il peut découvrir d'autres façons d'apprendre et se rendre compte que l'utilisation de différentes voies améliorera ses connaissances et ses compétences.

Pour Merrill (2002), les adultes apprennent davantage quand :

- ils voient des exemples réels ou quand ils doivent résoudre des problèmes (activités basées sur des problèmes ou des tâches à réaliser)
- ils peuvent relier les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures
- les connaissances et compétences travaillées sont contextualisées et utiles dans une situation réelle
- ils appliquent ce qu'ils ont appris dans un contexte réel et reçoivent des commentaires et des conseils sur leurs performances
- ils sont encadrés pour réfléchir, discuter, débattre, présenter ou envisager l'utilisation de leurs nouvelles connaissances et compétences.

La mémoire

La recherche a montré que l'exercice physique et le sommeil aident à développer la mémoire. Si ce sont les seules données fiables dans ce domaine, il existe néanmoins des techniques pour retenir plus durablement. Ainsi il semble que tout ce qui demande un effort supplémentaire y contribue : il serait préférable de prendre des notes après un cours plutôt que pendant, de faire des pauses pour se rappeler ce qui a été vu, de privilégier l'apprentissage intercalé à l'apprentissage séquentiel (en veillant à ne pas créer de surcharge cognitive). Il existe également de nombreuses activités qui permettent d'entraîner sa mémoire.



Développer l'autonomie

Rendre les individus autonomes, c'est leur permettre de faire des choix éclairés à partir de leurs besoins et de transformer ces choix en actions et résultats. Différents moyens contribuent à renforcer l'autonomie.

Souligner les avantages d'apprendre le français

Des études ont montré qu'en incitant les réfugiés à apprendre une langue internationale comme l'anglais, on leur donne les moyens de s'engager beaucoup plus profondément dans des contextes sociaux, culturels et historiques (Tadayon & Khodi, 2016, p. 130). Un tel processus devrait être considéré comme transférable à l'apprentissage du français. Le réfugié doit participer à des programmes linguistiques spécifiques afin de surmonter les barrières existantes pour s'impliquer davantage dans la société d'accueil. Il exprimera plus facilement ses pensées et sentiments envers ses nouveaux concitoyens, et il pourra notamment réagir face aux sentiments anti-réfugiés (Erden, 2016, p. 261).

Programmes de parrainage pour briser le récit de la victimisation des femmes

Les femmes des pays en développement sont souvent considérées comme des victimes impuissantes, matériellement et émotionnellement dépendantes dans un système fondé sur la suprématie patriarcale. Afin d'assurer l'autonomisation des femmes réfugiées, il faut briser ce récit de victimisation, en mettant l'accent sur leurs capacités. Cela peut se faire par des actions de parrainage, où des femmes avec une expérience de vie dans le pays d'accueil collaborent avec les réfugiées afin de renforcer leur confiance en soi et de mettre en valeur leurs compétences (Erden, 2016, p. 253-254).

Engager les travailleurs sociaux dans la recherche d'emploi du réfugié

Il est important de créer un cadre pour soutenir le réfugié dans son parcours vers l'emploi. Le professionnel devrait fournir une aide complète en ce qui concerne la recherche d'emploi, avec la préparation aux entretiens d'embauche et l'orientation vers des cours de langue axés sur des secteurs spécifiques. Il est beaucoup plus motivant pour le réfugié d'apprendre la langue, s'il peut détecter un lien direct entre ses capacités verbales et les possibilités d'emploi ultérieures. L'intérêt véritable du professionnel renforce la détermination du réfugié (Møller, p. 2).

Se concentrer sur les entreprises et les industries où la demande de main-d'œuvre est élevée

Si le réfugié doit participer à une formation avant d'entrer sur le marché du travail, il est essentiel d'assurer un certain niveau de sécurité quant aux possibilités d'emploi futures. Le fait de se concentrer sur les entreprises où la demande de main-d'œuvre est forte incite les réfugiés à devenir un atout important pour l'entreprise (Jensen & Jensen, 2018, p. 28).



Encourager la formation autodirigée

Knowles (1975), a décrit l'auto-apprentissage comme un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres personnes, de diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage, de formuler des objectifs d'apprentissage, d'identifier les ressources humaines et matérielles pour l'apprentissage, de choisir et mettre en œuvre des stratégies appropriées et d'évaluer les acquis d'apprentissage.

Si le sujet s'engage dans l'apprentissage auto-dirigé, c'est parce qu'il a librement choisi un projet qui le motive. Mais d'autres leviers de motivation doivent être activés, avec un soutien externe : la confiance dans ses possibilités et le plaisir d'apprendre. Ensuite le sujet devra auto-réguler ses apprentissages, utiliser des techniques et des ressources cognitives, matérielles et humaines.

L'auto-apprentissage est une attitude qui crée un continuum d'apprentissage entre des périodes de formation formelle, qu'il enrichit, et tous les autres moments où l'apprentissage est possible, dans un lieu d'hébergement, chez soi, en participant à différentes activités ou au travail.

La posture de l'accompagnateur

Le formateur-accompagnateur peut jouer le rôle d'inducteur en agissant à plusieurs niveaux :

- la précision et la confirmation du projet
- la création d'étapes et jalons avec des sous-objectifs à atteindre
- renforcer la capacité d'apprendre du sujet
- donner des retours positifs pour maintenir et développer la confiance en soi
- proposer des méthodes et des techniques soutenant l'auto-apprentissage

Il doit être conscient que l'auto-apprentissage est influencé par le contexte et l'origine socio-culturelle des personnes. Les facteurs de motivation, l'importance relative de la personne par rapport au groupe ou aux attentes familiales, les valeurs sous-jacentes, les attentes vis-à-vis du formateur ou encore, par exemple, les capacités de verbalisation et de communication varient selon les cultures et selon les religions pratiquées.

Méthodes et techniques soutenant l'auto-apprentissage

— Organiser la formation selon le principe des ateliers de pédagogie personnalisée : chacun y apprend à son rythme à partir d'une évaluation d'entrée et de l'objectif visé. Il utilise des supports d'autoformation et bénéficie du soutien personnalisé de personnes-ressources.

— Engager l'apprenant par un contrat d'apprentissage.

— Former à la recherche d'information.

— Proposer un accès libre avec une grande amplitude horaire à un centre de ressources.

— Créer des tiers lieux, espaces où les individus peuvent se rencontrer, se réunir et échanger de façon informelle, encourager et y faciliter l'accès.

— Expliquer comment construire un environnement personnel d'apprentissage sur son smartphone ou son ordinateur en intégrant différentes ressources : espace documentaire, prise de notes, annotations, gestion des flux d'information, échanges avec d'autres...

— Proposer de résoudre des problèmes en petits groupes.

— Utiliser les jeux de rôle qui permettent aux migrants d'explorer et d'exprimer leurs sentiments, de prendre conscience de leurs attitudes, valeurs, perceptions et des effets qu'elles provoquent. Ils permettent d'analyser un problème sous différents angles.



- Former à la méthode de l'entraînement mental, pour analyser rationnellement des problèmes rencontrés dans la vie quotidienne.
- Suggérer de développer un portfolio pour suivre son apprentissage. Le sujet y consigne sa vision de l'éducation, ce qu'il croit, ce qu'il souhaite faire, les ressources humaines et matérielles qui lui permettront d'avancer, une réflexion sur son cheminement, une évaluation de ses actions. Il peut y intégrer les réalisations qui démontrent les progrès vers les objectifs ciblés.
- Faciliter la création de mentorat pour guider et conseiller le migrant. Le mentor favorise le processus d'acculturation et peut jouer un rôle de modèle.
- Encourager la constitution de groupes d'entraide qui peuvent trouver une application dans les clubs de recherche d'emploi.
- Informer sur l'existence de réseaux d'échange de savoir qui permettent de prendre conscience de ses acquis et de la valeur qu'on a pour les autres.



Approches de l'apprentissage des langues

Depuis le XIXe siècle, différentes approches ont été mises en œuvre pour l'apprentissage des langues. Des changements ont été introduits à la suite du développement du cognitivisme et du constructivisme qui a pris le pas sur le comportementalisme. Mais l'évolution des approches résulte aussi d'une meilleure prise en compte des besoins des apprenants. Même si la didactique des langues n'est apparue qu'à la fin du XIXe, l'utilisation des meilleures méthodes pour enseigner la langue aux étrangers a toujours été une préoccupation, d'abord pour le latin et le grec, puis avec le développement de la mobilité géographique.

La méthode traditionnelle

Appelée méthode de « grammaire-traduction », elle est basée sur la lecture et la traduction de textes littéraires dans une langue étrangère, et non sur la langue de communication quotidienne. Traductions, mémorisation de phrases, application de règles grammaticales, exercices répétitifs occupent une place importante dans l'apprentissage. C'est l'enseignant qui maîtrise l'ensemble du processus en choisissant les textes, les exercices, en posant les questions et en corrigeant les réponses. La langue utilisée en classe est la langue maternelle et l'interaction se fait toujours en sens unique entre l'enseignant et les élèves. L'apprenant doit apprendre par cœur et le sens des mots est appris à travers leur traduction dans la langue maternelle.

La « méthode directe »

Au début du XXe siècle, la « méthode directe » a commencé reflète l'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères afin de promouvoir le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques. Son objectif est pratique et vise une maîtrise efficace de la langue comme outil de communication. Elle comprend trois caractéristiques principales :

- Directe : pour éviter le recours intermédiaire à la langue maternelle (la traduction étant un exercice « indirect »).
- Orale : par la pratique orale en classe et apprentissage de la prononciation grâce aux interactions avec l'enseignant. Le passage à l'écrit reste au second plan et est conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève sait déjà employer oralement.
- Active : interrogative (questions-réponses entre l'enseignant et les élèves), intuitive (apprendre en observant), imitative et répétitive (répétition intensive et mécanique).

Les apprenants sont actifs et leur participation est sollicitée pour la réalisation de saynètes, la lecture expressive... au travers de thèmes de la vie quotidienne. En effet, la motivation y est considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Développée au début des années 1950 à l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb, la méthode SGAV vise à enseigner la communication quotidienne dans la langue parlée de la vie quotidienne. Ici aussi, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale. L'apprentissage doit se concentrer sur la compréhension du sens global de la structure et il est réalisé à travers des éléments « audio » et « visuels ». A partir de dialogues enregistrés autour d'images de situations, l'apprenant est amené à communiquer de manière globale. Ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'une transition vers la langue écrite se fait, et ce par la dictée. L'écriture y est une activité dérivée de l'expression orale et ce n'est qu'avec l'approche communicative qu'elle sera réellement considérée comme une compétence. La méthode SGAV ne prend pas en compte les besoins linguistiques et professionnels ni les motivations réelles des apprenants. Tous, écoliers ou adultes, sont confrontés au même contenu avec des progrès très lents, souvent inadaptes au temps que l'on peut raisonnablement y consacrer. Les autres difficultés sont les



coûts importants (magnétophone, laboratoire de langues, etc.) et les contraintes du système : nombre réduit d'apprenants, enseignement intensif hebdomadaire, formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

L'approche communicative

L'approche communicative a commencé dans les années 70 en réaction aux méthodes audio-orales et SGAV dont elle a conservé l'idée qu'une langue est un outil de communication mais en y ajoutant l'interaction sociale. Il ne suffit pas de connaître le vocabulaire et les règles grammaticales, il faut aussi savoir quelle langue utiliser dans un contexte donné afin d'obtenir une communication efficace. Elle se centre sur les besoins des apprenants qui sont analysés à l'avance afin que le contenu de l'enseignement puisse s'y adapter. En conséquence, les compétences en expression écrite deviennent de plus en plus importantes car les besoins peuvent prendre de nombreuses formes : compréhension de l'information écrite, rédaction d'une note de service, etc. Dans cette approche, l'enseignant doit utiliser des documents authentiques, issus de la vie personnelle ou professionnelle quotidienne et capables d'illustrer la culture du pays (articles de journaux, émissions de télévision).

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle développée au milieu des années 1990 se concentre sur les tâches à accomplir dans le cadre d'un projet. L'apprenant est considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement linguistiques) en mobilisant les stratégies qui lui semblent les plus appropriées.

Le Cadre européen commun européen de référence pour les langues, définit comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Cette définition couvre un large éventail d'actions telles que cuisiner un plat, écrire un livre, négocier un contrat, commander un repas dans un restaurant, faire une réclamation.

Les situations d'apprentissage sont ainsi construites à partir de situations professionnelles ou de la vie quotidienne, en utilisant de véritables univers tels que le logement, la mobilité, la famille, la santé, l'éducation, la vie professionnelle, etc. Plus l'enseignement reflète les motivations et les besoins des apprenants et plus ils adopteront une attitude active et créative. L'action doit encourager l'interaction qui stimule le développement des composantes d'une compétence (connaissances, savoir-faire, savoir-faire, aptitudes interpersonnelles, aptitudes à l'apprentissage) ainsi que l'aptitude à communiquer.

L'approche fondée sur les compétences

Cette approche vient de l'industrie et propose de se concentrer sur des scénarios techniques et professionnels qui permettent à l'apprenant d'aborder les emplois dans leurs dimensions opérationnelles. L'approche communicative fait déjà, d'une certaine manière, partie de celle-ci. Ainsi la formation linguistique à visée professionnelle s'est développée. Le « français sur objectifs spécifiques » est lié à l'environnement de travail ou au projet professionnel. Il ne s'agit pas d'enseigner « le français » mais plutôt « un peu de français pour atteindre l'objectif de l'insertion professionnelle ». Ainsi, l'apprentissage des langues peut être lié aux aspirations professionnelles de la personne et directement enraciné dans la vie professionnelle du pays d'accueil.

Aucune approche de l'enseignement des langues ne peut apporter une réponse satisfaisante de manière uniforme pour toutes les cibles et tous les contextes, mais en utilisant leur variété, il est possible de concevoir des programmes pour former, en peu de temps, des adultes ayant des compétences et des savoir-faire à activer, avec des besoins spécifiques pour une intégration sociale et professionnelle rapide.



Baser l'apprentissage sur les compétences

1. Origine

Dans le contexte éducatif, le concept de compétence a commencé dans le champ linguistique avec la compétence de communication définie par Hymes pour inclure au-delà de la communication verbale, plusieurs dimensions du comportement humain et la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales. Dans la formation professionnelle, le développement de l'approche par compétences provient de l'organisation du travail en entreprise. En effet, dans les années 1970, la notion de compétence a commencé à prendre le pas sur la qualification (D'Iribane, 2001 ; Zarifian, 2004) : l'idée est de responsabiliser les salariés pour qu'ils soient plus autonomes, capables d'innovation et donc plus productifs. Cette approche s'est ensuite logiquement enracinée dans le domaine de la formation professionnelle afin de produire des travailleurs directement opérationnels. Dans de nombreux pays, elle s'est ensuite étendue à l'ensemble du système éducatif, des universités aux écoles primaires, où sa mise en œuvre est évidemment plus problématique.

2. Comment définir les compétences ?

Une compétence intègre des composantes hétérogènes telles que les connaissances, le savoir-faire, les attitudes et les comportements. Elle peut aussi être considérée comme une capacité d'agir parce qu'elle vise à accomplir une tâche et c'est ainsi que l'on peut mesurer la compétence. Enfin, une compétence est contextualisée, elle n'existe pas en tant que telle mais dans des conditions données (environnement, ressources, délais).

Même si les compétences restent difficiles à définir, à formaliser et à évaluer, le concept se répand parce qu'il est plastique, et les nombreuses définitions permettent à chacun de s'y retrouver.

3. Comment construire une séquence pédagogique pour produire la compétence ?

L'approche par compétences met l'accent sur ce que le sujet doit maîtriser plutôt que sur ce que l'on doit enseigner. Elle donne du sens aux apprentissages en permettant de réinvestir les savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations empruntées à la vie réelle. Mais il n'existe pas de modèles cognitifs fonctionnel d'apprentissage des compétences. La formation devra donc agir sur les différentes composantes de la compétence qui est supposée se construire au cours du processus formatif et de l'évaluation.

Dans la pratique, il semble que l'élaboration de modules basés sur les compétences suive encore largement le modèle de la pédagogie par objectif articulée sur les concepts d'activités, de comportement observable, d'objectif général et d'objectifs spécifiques.

4. Comment évaluer les compétences ?

L'évaluation de l'apprentissage qui mène à une compétence, d'un point de vue diagnostique, comprend les étapes suivantes :

Traduire la définition des compétences en tâches ou en situations problématiques qui permettront aux apprenants de pratiquer et de démontrer leurs compétences.

Analyser chaque tâche ou situation problématique en termes de ressources que les apprenants doivent maîtriser (connaissances, savoir-faire, attitudes et ressources externes).

Créer une progression pédagogique.

Identifier les critères d'évaluation et développer des outils pour faciliter le jugement (listes de contrôle, grilles d'évaluation, échelle d'évaluation).

Là encore, dans la pratique, il est difficile pour l'enseignant de se concentrer sur les résultats et les performances car ils ne font pas partie de sa propre formation : du point de vue de l'apprentissage,

l'analyse faite par le candidat, la méthode et la réflexion développée sont évidemment plus importantes que le résultat.

5. Intérêt pour la validation des acquis

Le fait de fonder le cadre de référence des qualifications professionnelles sur des blocs de compétences, ainsi que la modularisation des cours, contribue à la transparence des qualifications. Cela permet la validation des acquis, y compris les validations partielles : un bloc de compétences ou un module constitue une unité cohérente qui a un sens pour un employeur, qui peut être validée en dehors d'un contexte éducatif formel et qui peut aussi appartenir à plusieurs qualifications. La mobilité professionnelle et les comparaisons internationales sont facilitées.

6. Une variété de cadres de compétences

Un cadre de référence européen pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) publié par le Conseil de l'Europe en 2001, définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. La compétence de communication prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées en six niveaux (de A1 à C2) :

- la composante linguistique qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie
- la composante socio-linguistique avec l'usage de la langue (marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents)
- La composante pragmatique qui renvoie à l'approche actionnelle en faisant le lien entre le locuteur et la situation.

Les descripteurs de compétences permettent d'avoir une base commune pour la reconnaissance réciproque des qualifications en langue.

Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

En 2006, les États membres ont adopté un cadre de référence européen pour définir leurs politiques en éducation et formation. Ce cadre est basé sur 8 domaines de compétences clés que doivent maîtriser les individus au terme de leur scolarité et tout au long de la vie. Elles sont définies comme nécessaires à chacun pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. Un nouveau cadre a été adopté en 2018, faisant évoluer le précédent autour des huit domaines de compétences suivants :

- les compétences lecture et en écriture,
- les compétences multilingues,
- la compétence mathématique et les compétences en sciences, en technologies et en ingénierie,
- la compétence numérique,
- les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre,
- les compétences citoyennes,
- les compétences entrepreneuriales,
- les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles.

Compétences transversales

Selon le centre d'analyse stratégique français, les compétences transversales sont génériques (et appelées ainsi par l'OCDE), et directement reliées aux savoirs de base, aux compétences comportementales, et à celles d'ordre cognitives et organisationnelles. Elles ne dépendent pas d'un contexte de travail spécifique



et acquièrent de plus en plus d'importance parce que les travailleurs en ont besoin pour changer d'emploi ou pour en (re)trouver un.

Cependant, les compétences transversales ne sont pas seulement liées au travailleur, mais sont aussi basées sur le contexte de travail qui peut aider à leur mobilisation. Certaines entreprises, certains types d'organisation et de management rendent l'initiative et la coordination des tâches plus simples et plus faciles. La compétence est donc fondée sur les moyens donnés par l'individu mais aussi par son employeur.

Compétences transférables

Les compétences transversales sont transférables à d'autres contextes, la capacité de transfert étant en soi une compétence transversale qui suppose une approche réflexive et la reconnaissance des similarités structurelles entre des situations.

Mais des compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur ou organisation productive) mais peuvent être, elles-aussi, mises en œuvre dans un autre contexte professionnel. C'est la détermination de ces compétences qui nous intéressera pour pouvoir éventuellement envisager d'autres métiers que celui exercé dans le pays d'origine. La détermination de ces compétences est particulièrement importante pour que le migrant puisse envisager d'autres emplois que celui occupé dans le pays d'origine.



Développer des compétences interculturelles

Les compétences interculturelles sont essentielles pour travailler efficacement avec les réfugiés et les primo-arrivants qui ont des origines culturelles diverses, car elles permettent d'interagir d'une manière acceptable et efficace. Comme toutes les compétences, on peut considérer qu'elles sont composées de trois éléments : attitudes, connaissances et aptitudes.

Deardorff (2006) les définit comme la capacité de développer des connaissances, des aptitudes et des attitudes qui permettent une communication appropriée et efficace dans les interactions interculturelles.

Il suggère de commencer par développer les attitudes adaptées :

- Respect : accorder une valeur aux autres cultures et réfléchir de manière comparative et sans préjugés sur les différences culturelles.
- Ouverture : ne pas porter de jugement sur les autres cultures, recueillir des “preuves” des différences culturelles.
- Curiosité : rechercher des interactions, considérer la différence comme une opportunité d'apprentissage, être conscient de sa propre ignorance.
- Découverte : accepter de ne pas tout comprendre et considérer ceci comme une expérience positive, être prêt à sortir de sa propre zone de confort.

Il est important d'avoir conscience de sa propre culture : comment notre propre culture façonne nos identités et notre vision du monde. Puis pour aller plus loin, il est possible d'acquérir des connaissances spécifiques :

- Compréhension des enjeux géopolitiques : implications de la mondialisation, les principaux conflits et leurs implications, enjeux locaux et tensions internationales.
- Connaissances d'autres cultures : histoire, valeurs, politique, économie, styles de communication, valeurs, croyances et pratiques...
- Sensibilisation sociolinguistique : utilisation de différentes formes de communication verbale et non verbale, compétences linguistiques de base...

Les aptitudes mobilisées sont les suivantes :

- Écouter, observer, évaluer : faire preuve de patience et de persévérance pour identifier et relativiser l'ethnocentrisme, rechercher des indices culturels et des significations.
- Analyser, interpréter et mettre en relation : rechercher les liens, les causalités et les relations à l'aide de techniques d'analyse comparative.
- Pensée critique : capacité de voir et d'interpréter le monde à partir d'autres points de vue, tout en reconnaissant le sien.

Ces attitudes, connaissances et aptitudes permettent d'être flexible, adaptable, empathique et d'adopter une approche relativiste.

Compétences interculturelles pour favoriser l'intégration des nouveaux arrivants

Les professionnels qui accompagnent les primo-arrivants doivent être en mesure de les aider à comprendre les habitudes culturelles du pays d'accueil, telles que l'éthique du travail, les normes sociales, la gestion du temps, la manière de communiquer dans différents contextes : c'est une sensibilisation interculturelle. Ils doivent également connaître et appliquer des méthodes de médiation interculturelle : gestion des conflits et accompagnement social.



Comment améliorer nos compétences interculturelles ?

- Comprendre la culture qui nous définit : Quels types de comportements jugeons-nous appropriés et acceptables ? Est-ce que nous communiquons directement ou est-ce que nous espérons que l'interlocuteur soit capable d'interpréter ce que nous pensons ?
- Effectuons quelques recherches. Nous pouvons nous informer à l'avance sur le contexte d'origine des personnes avec qui nous allons travailler. Connaître les antécédents de la personne et l'impact que cela peut avoir sur ses expériences de traumatisme, de réinstallation et de transition culturelle permet d'intervenir plus efficacement.
- Écouter, observer et apprendre. L'écoute permet d'adapter l'interaction. Avant de donner une opinion personnelle sur ce qui va et ne va pas, il est important d'écouter les idées et les opinions, d'observer les indices verbaux et non verbaux et d'essayer de découvrir ce qu'ils reflètent en apprenant davantage sur leurs comportements.
- Communiquer pour améliorer les interactions professionnelles et personnelles. Il s'agit d'un processus qui dure toute la vie et qui exige la conscience de soi, la compréhension et l'empathie.
- Si l'on ne comprend pas, il ne faut pas hésiter à demander : cela montre notre volonté d'apprendre.
- Poser des questions ouvertes pour que la personne puisse expliquer.
- Tirer les leçons de ses erreurs. Être conscient de ses erreurs permet d'apprendre.
- Prendre du plaisir : s'il est parfois difficile de communiquer avec des personnes d'autres cultures, cela peut aussi être agréable.
- Participer au développement de la sensibilité culturelle de son organisme (engagement et formation du personnel, développement des compétences linguistique, recrutement, évaluation...).



Intervenir auprès des réfugiés et des nouveaux arrivants

Préparer l'intervention
Organiser des ateliers d'apprentissage personnalisé
Accueillir le migrant
Préparer une feuille de route vers l'emploi
Faire reconnaître les acquis
Elaborer un plan de formation
Prévenir les problèmes
Organiser le suivi du migrant



Préparer l'intervention

Créer un environnement propice aux apprentissages, qui :

- Favorise les échanges entre pairs tout comme avec le formateur.
- Permette de gérer l'hétérogénéité des apprenants en individualisant l'apprentissage et en travaillant en petits groupes.
- Facilite le travail en petits groupes. Les activités collaboratives soutiennent la motivation et contribuent à rendre l'apprenant actif. Elles participent au développement d'un climat de confiance puisque les personnes sont engagés dans des échanges qui doivent permettre à chacun d'exprimer son point de vue avant d'arriver à un consensus.
- Permette de varier les situations d'apprentissage
- Favorise l'adaptation des apprenants à la réalité, de les aider à interagir dans des situations d'oral spontané, à lire des documents de tous ordres et à écrire dans des situations de communication quotidiennes.

Organisation de l'espace

La salle doit être accueillante, spacieuse, lumineuse et suffisamment grande pour permettre de s'y déplacer sans gêne tout en proposant :

- 3-4 îlots circulaires permettant à 3-5 personnes de travailler ensemble, sur la même activité, ou entre individus ayant le même niveau ;
- des tables avec des postes de travail informatiques connectés à internet pour des moments de travail individuels (ils pourront être situés contre les murs) ;
- un espace dégagé pour conduire des jeux de rôle ;
- des tableaux blancs (au moins un par îlot central) sur lesquels écrire ou dessiner ;
- un espace préservant la confidentialité des entretiens individuels (éventuellement situé à proximité de la salle).

L'interculturalité étant au cœur des dispositifs de formation linguistique, les participants seront associés à l'aménagement de la salle, à sa décoration, ce qui peut donner lieu à des échanges organisés dans le cadre de séances pédagogiques. Les règles de fonctionnement des lieux peuvent également être établies par les apprenants.

Ressources disponibles

Même si l'établissement d'accueil dispose d'un centre dédié, des ressources essentielles sur supports imprimés et numériques seront accessibles dans la salle :

- pour l'apprentissage du français
- pour se familiariser avec la culture française
- pour connaître l'environnement économique local et régional
- description des métiers avec leurs conditions d'exercice et les compétences nécessaires
- offre de formation disponible localement

Ces ressources incluront des objets quotidiens courants, tickets de bus ou de métro, plans de la ville, cartes, calendriers, et tout type de documents dits authentiques pour faciliter une utilisation réaliste du français. Des postes de travail avec du matériel numérique et audiovisuel permettent de varier les situations d'apprentissage.



La structure de la formation : souple et riche en échanges

La structure doit être souple pour offrir à l'apprenant un maximum de choix dans l'organisation de ses apprentissages. Une formation définie en amont dans les moindres détails est en contradiction avec la nécessité de l'individualisation. Le migrant a d'autant plus besoin de cette liberté de choix en matière d'objectifs, de rythme, de contenus, d'accès et de moyens d'échanger qu'il est adulte et habitué à opérer des choix en tenant compte de contraintes.

Il s'agit donc de recueillir le besoin de la personne afin de planifier le contenu qui sera abordé et la manière dont il le sera. Cette étape est rassurante pour le migrant qui constate l'attention dont il fait l'objet et réalise qu'il joue un rôle dans la mise en œuvre de sa formation. Il prend également conscience de la nécessité de son engagement.

Se préparer à gérer l'hétérogénéité

L'enseignement du français doit tenir compte des points de départ de chacun. Les migrants présentent à leur entrée en formation des niveaux différents en matière de maîtrise du français, de scolarité dans les pays d'origine avec pour certains, une non maîtrise de l'alphabet latin. Ils ont aussi des habitudes et des capacités d'apprentissage différentes. L'intervenant peut s'aider de ces cinq catégories pour les identifier :

Situation de départ	Quelques caractéristiques
Public qui n'a jamais appris à lire ou à écrire dans aucune langue.	— Très peu d'autonomie dans l'apprentissage, et acquisition lente en raison de l'absence de réflexes d'apprentissage. — Motivation très forte pour la formation.
Public dont la scolarisation a été très courte ou qui a déjà acquis des notions, en autodidacte, grâce à des cours d'alphabétisation, ou dans le cadre professionnel.	A acquis les bases du décodage des mots et du graphisme.
Public qui a été scolarisé en français et qui, à des degrés variés, ne maîtrise pas suffisamment les savoirs de base (lecture, écriture, calcul) pour être autonome dans la vie sociale et professionnelle.	— Difficultés dans la construction du sens. — Autonomie limitée. — Rejet de la formation par peur du « scolaire ». — Sentiment de honte qui peut engendrer le recours à des stratégies de contournement (<i>j'ai oublié mes lunettes, Je n'ai pas de stylo, etc.</i>). — Grand besoin de sécurisation.
Public ayant été scolarisé en français avec une maîtrise des savoirs de base mais qui éprouve des difficultés lors de leur utilisation dans certains contextes (fautes d'orthographe, oubli des techniques opératoires...).	— Lecture acquise. — Faible pratique de l'écrit mais maîtrise de ses principes fondamentaux (syntaxe respectée, lettre bien formées, phrases construites et compréhensibles). — Motivation forte lorsque l'action est reliée à un projet professionnel.
Public allophone, scolarisé dans son pays d'origine, pour qui le français est une langue étrangère. Ils maîtrisent bien leur langue, à l'écrit comme à l'oral.	Il s'agit ici d'apprendre une autre langue et l'on distingue : — les personnes ayant appris une langue à alphabet latin, — les personnes ayant appris une langue non latine.



Organiser des ateliers d'apprentissage personnalisé

Ces espaces d'apprentissage fonctionnent avec des entrées et sorties permanentes pour pouvoir accueillir à tout moment un apprenant sur un programme personnalisé en fonction de ses connaissances préalables, de ses objectifs et de sa disponibilité. L'individualisation est mise en œuvre grâce à :

- 1) La conception du parcours de formation basé sur les connaissances préalables de l'apprenant au début de sa formation. La personne est accueillie individuellement par une personne de référence qui évaluera les pré-requis et ses besoins en lien direct avec son projet et les objectifs de formation ciblés. Un contrat de formation individuel est signé, fixant les objectifs, la durée, le rythme et les méthodes pédagogiques pour chaque personne. Il peut être ajusté tout au long du cours en fonction des évaluations intermédiaires.
- 2) L'évaluation pendant toute la durée de la formation, afin que le parcours soit revu et ajusté. Il y a aussi une évaluation à la fin. Un portfolio s'enrichit tout au long du parcours d'apprentissage, ce qui permet à l'apprenant de visualiser ses acquis et de pouvoir ensuite les valoriser dans sa vie sociale ou professionnelle.
- 3) L'utilisation de méthodes diversifiées :
 - Séances d'autoformation accompagnées : cette méthode permet à l'apprenant de développer ses compétences, ses connaissances et son autonomie grâce à l'utilisation de matériels pédagogiques variés, avec l'appui d'animateurs qui l'accompagnent tout au long du cours.
 - Temps d'apprentissage collectif : ils sont organisés par domaine, niveau ou objectif.
 - Organisation d'ateliers méthodologiques : tels que « apprendre à apprendre ».
 - Services de tutorat pour l'apprentissage qui peuvent avoir lieu à l'extérieur du centre de formation, à la maison ou sur le lieu de travail.
 - Ateliers thématiques : ils permettent d'organiser des débats et des échanges sur des thèmes de culture générale ou liés à des événements, par exemple, des ateliers de découverte et de pratique culturelle (écriture, théâtre, musique, dessin, sport,...).

La flexibilité organisationnelle permet à l'apprenant d'avoir une activité parallèle à sa formation et d'optimiser la durée et l'intensité du parcours de formation.

En dehors des autres apprenants, le participant est en relation avec :

- quelqu'un qui agit en tant que personne de référence, en particulier pour organiser et suivre l'ensemble du parcours d'apprentissage, mais aussi pour soutenir le développement de la compétence « apprendre à apprendre »,
- des formateurs spécialisés en français et sur d'autres sujets en fonction de son objectif (calcul, santé et sécurité...) qui agissent également comme facilitateurs.

Ces ateliers permettent d'accueillir des participants de statuts différents (salariés, chômeurs, migrants, réfugiés...), de niveaux différents (de formation, de français) et avec des objectifs (atteindre le niveau A1 pour pouvoir signer le contrat d'accueil, trouver un emploi, préparer un CV, remise à niveau pour accéder à une formation diplômante, préparer un concours...).

Le formateur passe d'un apprenant à un autre ou d'un petit groupe à un autre pour expliquer quelque chose, illustrer, questionner, fournir un soutien méthodologique sur la façon de prendre des notes, encourager, donner un support, échanger sur une auto-évaluation, motiver ou réactiver un apprenant. Il y a très peu d'interventions face à l'ensemble du groupe. Plusieurs formateurs peuvent intervenir dans la même salle.

Le centre de ressources associé à cette unité joue un rôle clé : il doit offrir une variété de ressources d'apprentissage sur une variété de sujets pour différents niveaux en utilisant différents médias. Le suivi constant de l'apprentissage est une autre exigence clé avec des outils d'évaluation et d'auto-évaluation.

Accueillir le migrant

Outre un minimum de connaissances de la situation des réfugiés, supportée par des compétences en communication avec des personnes de cultures différentes, lors du premier accueil, il faut être conscient que certains migrants sont réticents à utiliser les services sociaux, ne maîtrisent pas le français, peuvent se sentir intimidés et ont été victimes de discrimination.

Notre objectif est de mettre les personnes à l'aise et faire qu'elles se sentent en sécurité.

Organiser l'espace et les ressources

- Un espace d'accueil pour accueillir les usagers et les orienter vers le service approprié.
- Zone de signalisation sur les services fournis : panneau d'informations sur les ressources, avec des documents tels que des affiches, des dépliants, des photos, des informations sur les offres, les processus, les exigences, les personnes à contacter, les horaires, etc.
- Une salle pour les entretiens confidentiels.
- Ordinateurs avec une connexion Internet.
- Prévoir suffisamment de copies des différents documents.

Informers

- Préparer des kits de bienvenue avec les documents nécessaires
- Proposer un dépliant visuel sur les services fournis (Lesquels ? Dans quelles conditions ?...)
- Offrir des informations au-delà de notre propre service : sur l'emploi, la formation, la mobilité, la santé, le logement, la reconnaissance des acquis, l'apprentissage du français, les possibilités de stage, les possibilités de participer à des activités en tant que bénévole.
- Donner des conseils pratiques sur la vie et le travail dans le pays d'accueil.
- Utiliser des exemples et des témoignages de pairs pour une meilleure compréhension.
- Pour adapter l'information et les services, utiliser différents outils comme des vidéos, des applications mobiles, des jeux, des formulaires en ligne...

Il est important d'avoir des retours des utilisateurs précédents, afin d'améliorer nos services.

Enregistrer l'utilisateur

Le formulaire d'inscription doit être clair, pas trop long, avec des questions non intimidantes offrant plusieurs options, etc. C'est le conseiller qui le renseignera en essayant d'obtenir les éléments suivants :

- Données personnelles.
- Situation familiale
- Antécédents scolaires, professionnels et personnels
- Compétences acquises
- Attentes, doutes, craintes, désirs, objectifs et besoins
- Réflexion sur la situation passée et actuelle et la définition de la voie à suivre pour améliorer les compétences, la mobilité et l'employabilité.

Communiquer

- Il n'est pas nécessaire de faire systématiquement appel à un interprète.
- Il n'est pas nécessaire de traduire tous les renseignements sur les services dans toutes les langues.
- Certains professionnels sont mal à l'aise sur l'attitude à adopter à l'égard du genre, du contact visuel ou des vêtements. Être honnête, poser des questions et faire des recherches de base est un bon point de départ.

Préparer une feuille de route vers l'emploi

Cet outil aide à réfléchir à la situation du sujet dans son nouvel environnement et à ce qui pourrait être amélioré afin d'accroître la participation à la société d'accueil avec l'objectif d'obtenir un premier emploi. Il doit être complété avec le soutien d'un accompagnateur ayant une bonne connaissance des mesures nationales ou régionales d'accompagnement à l'emploi afin de guider le migrant dans la détermination des actions à mettre en œuvre.

Mon niveau d'éducation :

Mes diplômes :

Les postes que j'ai occupés :

Ce que j'ai fait :

Mes contraintes actuelles

	Non	Si oui, quelles sont les conséquences ?
Géographiques (Déplacements...)		
Physiques (Problèmes de santé...)		
Familiales (Garde d'enfants...)		
Autres (Lesquelles ?)		

Mon nouvel environnement professionnel

	Oui/Non	Sinon, actions à entreprendre
J'ai une connaissance générale du contexte économique local, régional		
Je sais quels sont les secteurs en développement		
Je sais quels sont les métiers recherchés par les entreprises		
Je connais le monde du travail en France		
J'ai déjà rencontré des employeurs et des salariés		
J'ai déjà exercé une activité en France		

De quoi j'ai besoin pour améliorer ma participation à la société française ?

	Oui/Non	Sinon, action à entreprendre
Je comprends bien le français		
Je suis à l'aise pour m'exprimer en français		

Je maîtrise l'écrit aussi bien que l'oral		
Je suis au courant des différentes activités que je peux faire		
Je fais partie d'un club ou d'une association		
Je connais des Français		
Je lis le journal en français		
Je vais à la bibliothèque ou à la médiathèque		
Je regarde la télévision ou des sites internet en français		
A la maison, nous parlons français		
Autres : (préciser)		

De quoi j'ai besoin pour accéder à l'emploi ?

	Oui/non	Sinon, action à entreprendre
Je sais dans quel secteur je veux travailler		
Je sais quels métiers je voudrais faire		
J'ai identifié des métiers que je peux faire		
J'ai le diplôme nécessaire		
J'ai les compétences nécessaires		
J'ai une expérience suffisante		
J'ai un permis de conduire valide		

De quoi j'ai besoin pour trouver un emploi ?

	Oui/non	Sinon, action à entreprendre
J'ai déterminé mon rayon de mobilité		
Je suis inscrit à Pôle emploi, j'utilise leurs services		
Je sais comment m'informer sur les entreprises		
J'ai des contacts dans le secteur qui m'intéresse		
J'ai identifié des foires ou des événements pour rencontrer des entreprises		
J'ai une adresse mail		
J'ai identifié des sites web et des réseaux sociaux qui peuvent être utiles		

J'ai une présence active sur les réseaux sociaux		
Je garde une trace de toutes mes démarches (avec leur résultat)		
J'ai pensé à mettre mes compétences en valeur dans mon CV		
Je sais adapter mon CV en fonction des offres d'emploi		
Je sais faire une lettre de motivation		
Je sais rédiger une candidature par mail		
Je sais que des entreprises peuvent être intéressées par ma culture		
Je suis capable de valoriser mon expérience et mon parcours		
J'envoie des candidatures spontanées par mail ou par courrier postal		
Je me suis entraîné à passer des entretiens		
Je sais ce que je dois mettre en valeur lors d'un entretien		
Je me suis entraîné à passer des tests		
J'échange avec des amis sur notre recherche d'emploi		
Je sais quelle tenue mettre pour passer un entretien		
Je sais comment réagir en cas de discrimination		
J'ai un plan d'action pour guider ma recherche d'emploi		

Plan d'action

J'essaye de classer par ordre de priorité les actions à entreprendre.

La grille proposée est minimale, il est possible de l'adapter : 1) en divisant la colonne « résultat » en 2 « résultat attendu »+ « résultat obtenu » ; 2) en rajoutant une colonne priorité (par ex. de niveau 1 à 3).

Action	Objectif	Moyen	Dates	Résultat



Faire reconnaître les acquis

Reconnaissance des diplômes étrangers

Le CIEP, étant le centre ENIC-NARIC français, est responsable de la reconnaissance des qualifications étrangères. Cette procédure permet d'évaluer une certification par rapport au cadre français des certifications et au cadre européen des certifications (CEC). Le principe d'équivalence entre une qualification (ou un diplôme équivalent) obtenue à l'étranger et une qualification (ou un diplôme équivalent) délivrée par le ministère français de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur n'existe pas en France. Le Centre ENIC-NARIC français fournit des déclarations de comparabilité. Il s'agit d'un document officiel sans valeur juridique. Ils donnent des indications aux employeurs, aux institutions de formation ou aux institutions administratives qui conservent la décision finale concernant la demande d'emploi ou de poursuite d'études. La déclaration de comparabilité est utile et importante pour :

- La demande de poursuite d'études dans un établissement d'enseignement supérieur, si ce dernier l'exige,
- Soutenir la recherche d'emploi afin d'affirmer la validité de la qualification étrangère aux yeux des employeurs, surtout si la profession n'est pas réglementée.

La déclaration de comparabilité tient compte de la qualification initiale et de toutes les caractéristiques du système éducatif auquel elle appartient (durée des études, exigences académiques, etc.).

Le Centre français ENIC-NARIC adopte une procédure spécifique pour la reconnaissance des qualifications détenues par les réfugiés. Il s'agit d'une procédure souple et réactive fondée sur les textes de la Convention de Lisbonne (article VII – Reconnaissance des qualifications des réfugiés, des personnes déplacées et des personnes en situation de réfugiés). Les demandes de reconnaissance des qualifications détenues par les réfugiés sont évaluées en priorité et sont gratuites.

Lorsqu'une qualification étrangère ne peut être comparée à un niveau de qualification en France, il peut être possible d'obtenir une attestation de reconnaissance des études ou de la formation à l'étranger. Les critères utilisés pour évaluer la qualification sont les mêmes que ceux utilisés pour une déclaration de comparabilité. Cette déclaration est utile pour évaluer les années d'études universitaires et, par conséquent, dans certains cas, l'établissement d'enseignement ou de formation peut autoriser une dispense d'études.

Validation des acquis

Par la validation des acquis, il est possible d'obtenir une qualification, ou une qualification partielle (ne certifiant que certaines compétences du cadre de référence des certifications). La qualification peut être obtenue sans suivre de cours. Toute personne, quels que soient son âge, sa nationalité, son statut et son niveau de formation, ayant au moins 1 an d'expérience directement liée à la qualification visée, peut bénéficier de la validation des acquis. L'expérience peut être en tant que travailleur salarié, travailleur autonome ou bénévole. Le processus de validation est le suivant :

1) Entretien avec un conseiller :

- évaluer la faisabilité du projet
- choisir la qualification à cibler
- d'obtenir éventuellement un financement.

2) Préparation et dépôt du dossier de recevabilité contenant :

- les documents justifiant la durée des activités exercées par le candidat,
- les documents spécifiques demandés par l'organisme de certification.



3) Constitution d'un dossier démontrant que les compétences requises par la qualification sont maîtrisées.

Il comprend :

— Une description du contexte de travail, des activités et des tâches effectuées ;

— Preuve de la pratique professionnelle, y compris les outils utilisés (équipement, matériel, ressources, etc.).

Cette phase peut être soutenue par un conseiller en fonction de l'organisme qui délivre la certification (Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse, de l'Agriculture, des Branches professionnelles...).

4) Évaluation de la demande par les jurys d'examen sous la responsabilité des organismes de certification : en général, ils associent professionnels et formateurs. En dehors d'un entretien, le candidat peut être évalué dans une situation pratique. Le conseil d'administration décide si la certification est obtenue en partie ou en totalité.

L'ensemble du processus est assez long, de 9 à 16 mois et le taux d'abandon pendant la phase de documentation est élevé. Les compétences en expression écrite sont essentielles pour remplir le dossier de candidature qui est un document narratif.



Elaborer un plan de formation

L'objectif du plan de formation est de fournir au sujet un outil de navigation pour se former et pour transférer ce résultat d'apprentissage dans la pratique. Il est fréquent que les nouveaux arrivants aient besoin d'une formation supplémentaire afin d'être qualifiés pour un emploi futur. Le réfugié/nouveau venu doit prendre conscience et poser les questions suivantes :

- Quelles qualifications dois-je posséder pour obtenir un emploi ?
- Pourquoi ai-je besoin d'acquérir ces compétences spécifiques dans ce métier ?
- Comment vais-je acquérir cet ensemble de compétences ?
- Combien de temps me faudra-t-il pour acquérir de telles compétences et comment dois-je m'y préparer ?

Le nouvel arrivant doit s'engager dans un exercice de réflexion personnelle sur sa propre expérience d'apprentissage – découlant d'interactions éducatives, professionnelles ou personnelles dans le passé. En même temps, il devrait essayer de signaler les lacunes en matière d'expérience et de compétences qu'il faudra peut-être combler pour faciliter les perspectives d'emploi futur.

Ce processus implique l'identification des éléments suivants :

- Connaissances, attitudes et aptitudes déjà acquises – en ce qui concerne les possibilités et les souhaits pour des types d'emploi spécifiques dans l'avenir ;
- Connaissances, attitudes et aptitudes qui doivent être acquises (objectifs) afin d'être prêt pour l'emploi ;
- Estimation de la distance à parcourir et de l'effort pour atteindre les objectifs.

Le tableau ci-dessous avec un système de points est utile pour représenter la situation initiale du migrant.

J'ai besoin de...	Parce que...	Niveau à atteindre (1-5)	Niveau actuel (1-5)	Ecart
Être capable de parler et de comprendre le français.	De nombreux emplois exigent un certain niveau de compétences communicatives et sociales, dans lesquelles une bonne maîtrise du français est exigée.	5	2	3
Apprendre des termes spécifiques liés à la vente au détail.	Je veux travailler dans la vente au détail et je dois donc être capable de comprendre les termes de base utilisés dans ce secteur d'activité.	3	1	2
...

Cet exercice de réflexion peut être suivi par l'élaboration d'un plan de formation avec les informations suivantes :

Objectifs	Mesures à prendre	Calendrier de mise en œuvre	Soutien, ressources nécessaires	Soutenir mon employabilité par.....
Être capable de parler et de comprendre le français.	Continuer les cours de français afin d'atteindre le	Max. 3 ans – selon le niveau actuel	— Développer son réseau de contacts avec des locuteurs natifs — Soutien de la famille	L'obtention du niveau B2 défini comme permettant de comprendre et

	niveau B2.		pour accepter le temps nécessaire	de communiquer sans trop de difficultés.
Apprendre des termes spécifiques liés à la vente au détail.	Suivre un cours de français sur objectif spécifique. Mise en situation professionnelle dans un magasin de détail.	250 heures de formation Mise en situation professionnelle dans un magasin de détail dès que possible.	Contact avec un magasin La capacité et volonté de l'employeur de consacrer du temps à l'apprentissage du français – tant sur le lieu de travail qu'avec un horaire de travail flexible afin de pouvoir assister aux cours.	La maîtrise du vocabulaire utilisé dans le commerce de détail. L'acquisition d'une expérience de travail dans un magasin de détail
...

Le plan de formation complète le premier schéma en déclinant les objectifs avec une mise en œuvre pratique. Il donne une vue d'ensemble des actions qui doivent être conduites étape par étape, leur durée, l'aide nécessaire pour réussir et le lien avec les possibilités d'emploi.

On peut étendre le tableau en ajoutant des catégories supplémentaires :

- Préciser les objectifs en termes de temps, de lieu et de priorité (objectifs à court, moyen et long terme).
- Associer des intérêts et les rêves personnels afin de fournir un facteur de motivation supplémentaire.
- Les organismes qui doivent être impliqués dans le processus.
- Les connaissances, attitudes et aptitudes déjà acquises dans des domaines similaires et qui peuvent stimuler l'apprentissage en se référant à des techniques et des expériences qui font déjà partie du bagage du réfugié.

Enfin, il faut décider du degré de collaboration nécessaire au cours de ce processus. Le conseiller et le réfugié doivent-ils se rencontrer régulièrement pour en suivre l'avancée, ou est-ce un outil personnel de mise en œuvre et d'évaluation que le réfugié gère seul sur le long terme ?

Prévenir les problèmes

Les nouveaux arrivants doivent généralement s'adapter sur les plans psychologique, cognitif et comportementaux en raison des différences de culture et d'organisation du pays d'accueil. Leurs aspirations risquent de se transformer en anxiété ou en frustrations. Le tableau ci-dessous en liste les principales raisons tout en essayant de proposer des solutions.

Problème	Que faire ?
<p>Règles de vie dans les centres d'accueil. Être hébergé dans un centre d'accueil avec des horaires fixes et des règles à respecter peut ramener les migrants à leur enfance avec une sensation de contrôle.</p>	<p>Ne pas perdre le point de vue des migrants : les amener à comparer leur situation antérieure à la situation actuelle. Impliquer les migrants dans l'élaboration, l'adaptation et le suivi des règles</p>
<p>Manque de clarté quant à l'avenir Les premières frustrations sont causées par la procédure d'asile : les retards pris pour statuer sur la demande de protection présentée constituent l'une des plus grandes difficultés à gérer (le délai peut courir de neuf mois à deux ans). Même si les demandeurs d'asile ont le droit de travailler après une période déterminée, cela ne veut pas dire qu'ils trouvent un emploi. L'incertitude engendre un sentiment d'insécurité et une anxiété.</p>	<p>La meilleure façon de limiter la frustration est de faire preuve de franchise en insistant sur les facteurs sur lesquels il est difficile d'agir.</p>
<p>Choc culturel Réactions émotionnelles d'une personne exposée à de nouveaux stimuli culturels qui ont peu ou pas de sens pour elle. Cela peut entraîner des malentendus, des niveaux de stress accrus et des conflits cognitifs. De nombreux réfugiés viennent de pays où l'administration publique n'existe presque pas et ils peuvent se sentir dépassés par les procédures administratives et la bureaucratie. Par exemple, même s'ils comprennent le besoin d'évaluation et de reconnaissance des compétences, ils perçoivent les procédures comme trop compliquées. Une personne qui a travaillé comme coiffeur ou mécanicien en Somalie ne comprend pas pourquoi elle ne peut pas faire le même travail en Europe.</p>	<p>Investir dans la communication interculturelle et l'apprentissage mutuel. Expliquez le rôle des sphères publiques et privées dans notre pays : des visites sur le terrain et des rencontres avec des représentants des secteurs privé et public peuvent être organisées (par exemple, visite d'un supermarché, d'une pharmacie, d'une entreprise, d'un hôpital public, d'une chambre de commerce, d'une mairie, etc.).</p>
<p>Absence de réseau relationnel C'est également un obstacle à l'obtention d'un emploi. Travailler à la construction de réseaux peut à la fois renforcer les compétences linguistiques et sociales des, et favoriser l'accès au travail.</p>	<p>Se rapprocher des associations de migrants, ou d'autres associations. Impliquer d'anciens migrants (déjà installés) pour aider à résoudre des problèmes pratiques et faciliter l'accès aux codes culturels. Conseiller de s'impliquer bénévolement dans des associations locales pour élargir les connaissances et améliorer les compétences</p>

<p>Difficulté à gérer la complexité Notre société est de plus en plus complexe en raison de la mondialisation, de l'impact de la technologie et de la diversité croissante et cette complexité exige une adaptation continue des règles. La plupart des migrants viennent de sociétés moins ordonnées et moins complexes et ils peuvent se sentir mal à l'aise : le système bureaucratique et la redéfinition permanente des règles du jeu sont déstabilisants.</p>	<p>linguistiques. Aidez-les à s'intégrer, sans chercher à changer leur vision du monde. Peut-être que leur objectif n'est pas de devenir dans tous les aspects semblables à un autochtone, mais simplement de faire partie de la société sur les plans économique et social. Les accompagner pour faire face à la bureaucratie et pour communiquer avec les organismes publics Ne pas tenir pour acquis la signification de ce qui est "privé" et "public" (par exemple, l'eau est un bien public et l'idée de la payer peut être difficile à comprendre).</p>
<p>Perte du statut antérieur, de la profession et des biens Il est difficile de vivre le décalage entre des attentes élevées avant la migration et la nouvelle situation. Les nouveaux arrivants dont le profil ou l'âge est plus élevé ont des attentes plus élevées, ce qui les expose davantage au risque de frustration. Leur adaptation est parfois plus difficile que celle des jeunes qui apprennent une nouvelle langue plus vite et ont moins de difficultés à trouver une nouvelle identité.</p>	<p>Expliquez que la recherche d'un emploi est stressante pour tous et qu'il est normal de se sentir anxieux avant un entretien ou frustré après un échec. Organiser des simulations d'entretiens pour réduire l'anxiété et la frustration, puis valoriser et renforcer les éléments positifs en réfléchissant aux domaines à améliorer. Soutenir la capacité du migrant à devenir plus efficace en atteignant des objectifs intermédiaires, étapes pour augmenter l'estime de soi.</p>
<p>Des règles de travail différentes Les aspirations sur le marché du travail sont souvent trop optimistes et axées sur le revenu plutôt que sur les conditions de travail ou les possibilités d'évolution.</p>	<p>Pendant un stage, organiser des moments de réflexion en groupe pour expliquer les droits et devoirs des travailleurs, en évitant d'apporter trop d'informations. Les femmes ayant des enfants ont plus de difficultés à trouver un emploi : il faut trouver à des solutions d'équilibre entre vie professionnelle et vie privée (par exemple, une garde d'enfants assurée par des groupes mixtes de nationaux et de migrants).</p>
<p>Les conflits entre migrants Ils surviennent généralement dans les centres d'accueil mais aussi lors de formations.</p>	<p>Ne pas tenir la solidarité entre les migrants pour acquise : les conflits ethniques ou religieux se déplacent avec les migrants. Affronter le conflit en analysant les besoins et les valeurs qui se cachent derrière les comportements conflictuels.</p>

Si la migration est une expérience difficile et douloureuse, c'est aussi une expérience positive qui peut changer les sujets, les rendre plus conscients d'eux-mêmes et plus ouverts dans leurs contacts avec d'autres cultures. Au-delà des difficultés, l'immigration permet donc d'évoluer et de développer des compétences qui n'auraient pas existé autrement.

Organiser le suivi du migrant

Une fois qu'ils ont trouvé un emploi, les migrants ont encore besoin de soutien : ils doivent pouvoir conserver cet emploi ou évoluer et continuer à développer la maîtrise du français et à acquérir les codes culturels. Un suivi doit donc être prévu dès le début.

1. Utiliser différentes méthodes, outils et moyens de communication pour assurer un suivi adapté tout au long du parcours d'insertion (suivi social, parrainage, conseil professionnel, entretiens en face à face, en visioconférence, courriel, téléphone).

2. Se concentrer sur les attentes, besoins et priorités aux différentes étapes de l'intervention

- Evolution de la situation juridique, économique, sociale et psychologique des migrants.
- Niveau d'autosuffisance et d'autonomie pendant le processus d'intégration.
- Développement des compétences.
- Bien-être.
- Accompagnement sur le lieu de travail.
- Suivi au cours du premier emploi (soutien psychosocial, continuer à apprendre le français, informations sur les autres services, etc.).

3. Suivre le processus d'intégration

Dans l'entreprise, un tutorat peut être organisé avec un employé plus expérimenté, qui permettra non seulement de développer des compétences et d'acquérir les codes du travail mais qui pourra aussi faciliter l'ouverture sur la société locale. Hors de l'entreprise, les actions de parrainage peuvent jouer ce rôle.

4. Évaluer le besoin de soutien psychosocial

Il n'existe pas de méthode unique de soutien psychosocial aux réfugiés, cependant les organisations travaillant dans ce domaine ont adopté les pratiques suivantes pour limiter les risques :

- Traiter les individus avec dignité et respect et favoriser l'autonomie.
- Informer sur les services, les mesures de soutien ainsi que les droits et obligations juridiques.
- Utiliser un langage compréhensible.
- Renforcer le soutien aux familles, en accordant une attention particulière à la situation des enfants.
- Identifier et protéger les personnes ayant des besoins spécifiques.
- Soigner les personnes atteintes de troubles mentaux graves (avec des cliniciens).
- Ne pas commencer de traitements s'ils ont peu de chances d'être suivis.
- Suivre et gérer aussi le bien-être du personnel et des bénévoles.

5. Garder le contact avec l'employeur et le migrant

Lorsqu'un migrant trouve un emploi, il est difficile de maintenir le contact et donc de suivre son évolution personnelle et professionnelle. Il faut cependant continuer à le rencontrer ainsi que l'employeur pour s'assurer que tout se passe bien, que l'emploi peut se pérenniser et pour mettre à jour les objectifs.

6. Synergies avec les services publics et privés

Pour le suivi, il ne faut pas travailler de manière isolée mais coopérer avec les services sociaux, les conseillers emploi et les administrations. L'implication des entreprises privées permettra un accès plus rapide sur le marché du travail.



Méthodes et outils

**Prendre en compte l'expérience pré-migratoire
et le parcours migratoire avec le récit de vie**

Animer une séance de narration

Parrainage

Des stages dans les secteurs en tension

CV vidéo

Apprentissage de la langue et connaissance du pays

Quel emploi rechercher ?

Evaluer la compétence apprendre à apprendre

Prendre en compte l'expérience pré-migratoire et le parcours migratoire avec le récit de vie

Dans le processus d'autonomisation des migrants, l'accent doit être mis sur la nécessité de reconnaître et de valoriser l'ensemble de leur parcours migratoire. En effet, chaque phase est une étape d'apprentissage différente qui génère l'acquisition de compétences dont le migrant n'est pas toujours conscient :

- la vie du migrant dans le pays d'origine (famille, éducation, aspects sociaux, aspects professionnels et compétences formelles, non formelles et informelles connexes acquises)
- la migration qui peut durer plusieurs mois ou plusieurs années et inclure un passage dans des pays intermédiaires où les migrants peuvent avoir séjourné et travaillé. Cette partie de l'histoire de la migration reste souvent cachée car elle peut inclure des expériences traumatiques.
- la post-migration concerne les problèmes résolus lors de l'arrivée et de l'établissement dans le nouveau pays.

La narration : un outil pour prendre en compte l'expérience de vie des migrants

Connaître et comprendre les antécédents des migrants permet de pouvoir prendre en compte leurs besoins spécifiques dans l'accompagnement.

L'expérience narrative crée une relation sociale qui engage à la fois le conteur qui s'expose et l'auditeur qui accepte. Elle est utile pour les deux parties, parce qu'elle permet :

- aux professionnels de mieux connaître les personnes,
- aux nouveaux arrivants et aux réfugiés d'exprimer des pensées, des idées, des sentiments, une expérience, des traditions.

Raconter et écouter des histoires est un dénominateur culturel commun. Les histoires permettent d'établir des liens entre les individus et entre les cultures. Elles aident à s'exprimer, mais aussi à écouter et à communiquer entre les différentes cultures. Enfin et surtout, cela permet de créer un environnement propice à l'apprentissage et à améliorer la prise de conscience des capacités d'autoformation du sujet.

Il peut s'agir d'histoires personnelles ou d'histoires provenant de la famille, du voisinage ou de l'environnement élargi. Elles peuvent être autobiographiques, anecdotiques ou même fictives, comme des récits traditionnels. Le choix du type d'histoire dépend du conteur et d'un point de vue pédagogique, il n'est pas nécessaire que son histoire soit vraie, bien que raconter une histoire vraie joue un rôle cathartique.

Le récit autobiographique ou récit de vie, lui, permet de valoriser l'expérience de vie des migrants en vue d'explorer ses compétences, mais il n'est pas toujours facile à gérer. Le conteur doit se sentir à l'aise de raconter une histoire personnelle en étant entièrement accepté, quelque soit son milieu culturel, son niveau d'éducation, son expérience professionnelle, son histoire migratoire, ses besoins, ses valeurs et ses attentes. La confiance mutuelle est une condition essentielle pour oser raconter et s'ouvrir aux autres. Ce besoin de confiance est encore plus nécessaire pour les réfugiés en raison de leur condition d'étranger et du stress et des traumatismes qu'ils ont pu subir.

Points forts de la méthode narrative

- Elle exige une écoute active
- Elle renforce le sens du groupe.
- Elle apporte une récompense immédiate au conteur, mais aussi à l'auditeur.
- L'encouragement du groupe renforce l'estime de soi.



- Elle améliore l'utilisation du langage oral, du vocabulaire et des compétences en littératie, telles que la compréhension de l'intrigue, le séquençage et la caractérisation (principalement pour les personnes peu instruites).
- Elle améliore la visualisation, la créativité, l'imagination.
- Elle améliore l'empathie avec les autres et avec la culture des autres.
- Elle renforce la pensée critique en comparant différents récits et différents comportements dans des situations similaires.
- C'est un contexte vivant pour partager des expériences ou des problèmes.



Animer une séance de narration

Diriger une séance de narration en groupe nécessite une préparation pour créer une atmosphère propice.

1) Choisir le lieu : calme et confortable, sans tables, avec des chaises en cercle.

2) Former le groupe : il ne doit pas être trop grand (10-12 personnes). Des exercices de mise en confiance est utile pour créer la confiance au sein du groupe (les exercices physiques sont appropriés pour se détendre et raconter des histoires, mais ne sont pas appréciés dans toutes les cultures, surtout par les femmes).

3) Fixer les règles et les rôles : les règles du jeu doivent être déclarées à l'avance. Il est recommandé que le formateur partage et accepte les règles avec le groupe : le lieu est sûr, la confidentialité et la vie privée est garantie, tout le monde se respecte, personne ne juge personne, le groupe soutient l'individu ; montrer ses sentiments est permis et est une bonne chose (il est possible de pleurer, de rire, de rester calme, de montrer ses sentiments ou d'être vulnérable), les questions sont acceptées mais répondre n'est pas obligatoire.

Certaines règles peuvent être suggérées directement par les participants et partagées par l'ensemble du groupe. Le formateur agit simplement comme un facilitateur, s'asseyant avec le groupe et ayant accès à ses sentiments et à sa vulnérabilité. L'animateur doit être souple, ouvert d'esprit et curieux. Il doit avoir des connaissances de base préalables sur les antécédents culturels des apprenants afin de gérer correctement la relation interculturelle.

Pour encourager les gens à raconter leur histoire, il existe une variété d'outils qui peuvent être utilisés dans des sessions individuelles ou de groupe. L'outil décrit dans la **fiche « Autoportrait en mots »** est généralement distribué au participant sous forme papier. Chacun réfléchit sur les questions proposées et peut prendre des notes à ce sujet. Après réflexion individuelle, les participants sont invités par le formateur à partager leur présentation. Une autre utilisation de l'outil peut consister à faire dessiner par le participant toutes les parties mentionnées de son corps avec la possibilité d'utiliser des dimensions différentes selon l'importance plus ou moins grande qui leur est accordée.

La **Présentation par la main** est un autre outil d'aide à la narration. Il peut être utilisé en séance individuelle ou en groupe. Chaque participant est invité à poser sa main sur une feuille de papier et à en tracer les contours. Après avoir dessiné la main, le formateur demande de réfléchir à cinq questions correspondant aux doigts (les questions peuvent être modifiées en fonction de contextes et de cibles spécifiques). Chacun prend 5 à 10 minutes pour réfléchir, puis raconte son histoire. Les réponses données sont la trace de l'auto-présentation. Les mains peuvent aussi être colorées ou peintes.

Si l'outil est utilisé en groupe, après la phase de réflexion, tous les participants peuvent être invités à marcher dans l'espace de la salle avec leur main en papier. A un signal spécifique de l'enseignant, les personnes les plus proches s'apparient et partagent leurs mains et leurs histoires. Comme alternative, toutes les épreuves écrites avec les mains peuvent être posées sur le sol, pendant que les participants sont assis en cercle. Une personne choisit une photo et l'auteur est invité à raconter son histoire.



Parrainage

Au Danemark, un programme de parrainage met en relation un salarié qui a de l'expérience dans un domaine avec un réfugié qui souhaite trouver un emploi dans ce domaine. La moitié des participants trouvent un emploi. Les municipalités cherchent dans un vivier de professionnels volontaires la personne la plus adaptée aux attentes du réfugié.

Les municipalités peuvent gérer elles-mêmes le programme de mentorat ou sous-traiter sa mise en œuvre pratique. La mise en œuvre implique la mise en relation avec un parrain ainsi qu'un suivi continu tout au long du processus jusqu'à l'évaluation finale de ce qu'ils ont fait en commun. Un programme de parrainage ou mentorat comprend les actions suivantes :

- Recrutement de mentors par les réseaux sociaux, des contacts personnels ou des partenariats que les municipalités ou l'opérateur peuvent déjà avoir avec les entreprises concernées.
- La sélection des mentors à partir de leur expérience professionnelle et de leur motivation qui peut se faire par un questionnaire ou un entretien.
- Former les mentors.
- Présentation de l'action aux migrants.
- Mise en relation du mentor et du migrant.
- Suivi et soutien de la communication entre eux. Le professionnel consigne les informations reçues des deux parties.
- Evaluation finale et rapport à partir de l'information recueillie.
- Communication et diffusion du programme.

Un professionnel explique que le mentorat est efficace parce que les mentors apportent des connaissances, une expertise et des compétences que les professionnels s'occupant des réfugiés dans les municipalités ne possèdent pas.

Des stages dans les secteurs en tension

Au Danemark, les stages en entreprise ("Branchepakke") sont utilisés pour améliorer l'accès des réfugiés à l'emploi. Ce sont les centres pour l'emploi, dépendants des municipalités qui cherchent un stage pertinent pour les nouveaux venus, dans leur zone géographique, pour limiter les problèmes de transport. Ils suivent également la progression du stagiaire en coopération avec l'entreprise.

Les stages concernent toujours les secteurs où la demande de main-d'œuvre est la plus forte et où les possibilités d'emploi futur sont élevées afin de renforcer l'efficacité de la procédure. Plusieurs secteurs étant en tension, le primo-arrivant garde cependant une possibilité de choix lors de la préparation du stage.

D'autres initiatives permettent de mieux prendre en compte les attentes des réfugiés et donc d'augmenter le succès de la démarche. Ainsi lors de la préparation, le centre pour l'emploi peut inviter le conjoint afin de s'assurer que toute la famille comprend et accepte les conditions du stage. Des préparations sont parfois organisées par des conseillères uniquement pour des femmes : habituées à cette ségrégation entre les sexes dans leur vie quotidienne, elles sont plus à l'aise.

Les centres pour l'emploi sont attentifs aux attentes et aux priorités des réfugiés pour éviter les abandons et maximiser les chances d'entrer le plus rapidement possible sur le marché du travail.



CV vidéo

Au Danemark, la création de CV vidéo est une méthode utilisée pour rendre visible les ressources d'un réfugié. Le réfugié peut ne pas être en mesure de créer un CV écrit convaincant et solide en raison des barrières linguistiques et du manque d'expérience, mais dans une vidéo, il peut se présenter de façon suffisamment convaincante pour susciter l'intérêt de l'employeur. Il a ainsi la possibilité d'exprimer sa motivation et son enthousiasme, et pour de nombreux nouveaux arrivants, la maîtrise de l'oral est plus facile que l'écrit. Les CV vidéo peuvent donc faciliter l'accès des réfugiés à l'emploi.

Lors de la création d'un CV vidéo, les critères suivants doivent être pris en compte :

- Le CV vidéo ne doit pas durer plus de 2 minutes environ.
- Diviser la vidéo en plusieurs parties
 - Une présentation de la personne interrogée
 - Une partie axée sur les compétences les plus pertinentes pour le type d'emploi visé ainsi que sur l'expérience professionnelle de la personne, cette partie étant la plus complète.
 - Une partie centrée sur d'autres types de compétences, par exemple transversales.
 - Une conclusion, dans laquelle la personne résume le type d'emploi qu'elle recherche et encourage l'employeur à prendre contact
- Aider la personne interrogée à rédiger un script. L'interviewé doit avoir la possibilité de s'exercer à jouer avant l'enregistrement de la vidéo finale.
- Utilisez un tableau blanc dans la vidéo qui montre les informations les plus importantes sur la personne (coordonnées, compétences principales, etc.). Pendant la prise de vue, l'interviewé peut rester à côté de ce tableau blanc pendant qu'il fait la présentation.
- L'interviewé doit porter des vêtements adaptés, comme pour un entretien d'embauche.
- Évitez le bruit de fond dans la pièce lors de l'enregistrement.
- La personne interrogée doit regarder l'objectif de l'appareil photo, pas en haut ou en bas.



Apprentissage de la langue et connaissance du pays

NISABA, mis en œuvre par l'ENAIIP (une agence italienne de formation) développe l'alphabétisation, l'apprentissage de l'italien et la connaissance du nouveau milieu de vie par les migrants avec un faible niveau scolaire. L'innovation réside dans l'organisation de 60 % des cours en extérieur dans des contextes variés (marchés, musées, pharmacies, etc.).

Le modèle d'apprentissage est basé sur les principes de la grammaire des valeurs (ou verbocentrique), selon laquelle de nombreux mots génèrent des espaces vides (ou valeurs) qui doivent être remplis par d'autres mots. Le verbe « contient en embryon le projet d'une phrase entière, mais il doit être complété par un certain nombre d'expressions nominales, par exemple « vivre : où ? où ? avec qui ? combien de temps ? » ou « livrer : quoi ? à qui ? quand ? ». Les modèles pédagogiques se réfèrent à l'approche lexicale de Lewis dans laquelle l'enseignement est fortement orienté vers l'utilisation de la langue conçue comme communication et non seulement comme un système de règles à apprendre. Il se concentre sur la présentation des mots dans des contextes significatifs. L'approche est également influencée par les méthodes d'apprentissage par l'action en immergeant les apprenants dans des contextes réels.

Ainsi, le parcours d'apprentissage est conçu et structuré en plusieurs sorties éducatives. Un cours consiste en au moins 5 visites à un lieu spécifique : pharmacie, salle d'urgence d'un hôpital, sécurité sociale, cabinet médical, clinique publique, centre sportif, supermarché, garage, gare...

Chaque cours dure 36 heures : 14 heures en classe et 22 heures à l'extérieur

1ère phase : en classe, le professeur de langue utilise un stimulus (comme une image ou une vidéo "environnement") afin d'extraire la langue qui appartient déjà aux apprenants et d'anticiper certains actes de communication se référant à ce contexte spécifique. Ensuite, des activités préparent la prochaine visite :

- remplir une carte d'observation avec les termes les plus probables (pendant la visite, les participants n'auront qu'à rayer les mots déjà écrits)
- préparation d'une liste de questions pour poser à la personne qui accueillera le groupe
- l'orientation spatiale du trajet au lieu de visite (la carte n'est pas utilisée car elle peut représenter une abstraction excessive pour de faibles niveaux).

2e phase : déroulement de la visite où les apprenants ont une interaction orale avec le professionnel

3e phase : de retour en classe, l'enseignant aide les apprenants à consolider le lexique grâce à des outils ludiques : lien image-mot, mémorisation, dominos, et par la réutilisation de la carte d'observation pour partager les informations recueillies. C'est la phase où l'enseignant utilise la « grammaire des valeurs » avec les apprenants peu instruits pour apprendre les nombreuses façons d'utiliser un mot ou une phrase. Ici, l'accent est mis uniquement sur la communication orale, le but principal étant d'encourager la participation active dans des situations réelles où l'utilisation de l'italien est nécessaire pour atteindre des objectifs personnels ou répondre aux demandes du contexte. L'enseignant peut également utiliser des documents écrits, par exemple la notice d'un médicament avec l'explication du langage technique de base.

Les apprenants en sont capables de :

- mettre la langue en pratique
- se familiariser avec la culture du pays d'accueil
- connaître la région avec les services offerts
- connaître des contextes de travail spécifiques

Des kits d'apprentissage en italien sont disponibles : https://padlet.com/progetto_nisaba/jwtlpcnfsskn



Quel emploi rechercher ?

Un conseiller d'orientation est habitué à adopter une réflexion exploratoire avec les personnes à la recherche d'un emploi. Le principal obstacle rencontré par les réfugiés et les bénéficiaires d'une protection internationale est dû au besoin qu'ils expriment en premier lieu, à savoir trouver un emploi.

La question « Qu'aimeriez-vous faire ? » donne généralement une réponse comme celle-ci : « Je voudrais faire n'importe quel travail » qui ne permet pas d'explorer les compétences, les attentes et les valeurs réelles de la personne interrogée. Un spécialiste de l'insertion professionnelle des migrants du projet Tenda propose de jouer au jeu suivant pour sortir de l'impasse.

Le conseiller-interviewer répond en se référant à un emploi hautement qualifié « Je vois, vous voulez n'importe quel emploi. Ensuite, l'interviewer dit : « Vous pourriez travailler comme infirmière » ou « Je vous fais travailler comme comptable » et l'interviewer continue le jeu en proposant une liste de domaines de travail génériques, en enregistrant les réponses du migrant et en demandant pourquoi cet emploi spécifique n'est pas approprié. Après avoir listé un certain nombre de professions, l'intervieweur demande « Alors après cela, qu'est-ce que vous aimeriez vraiment faire ? La communication devient exploratoire, permettant à la personne interrogée d'exprimer ses connaissances, ses compétences, ses attentes et ses valeurs. Comme dans un jeu, la personne s'ouvre et apprend à en savoir un peu plus.

L'intervieweur peut utiliser des fiches d'emploi avec des images et des textes simples en plusieurs langues lorsqu'il communique avec des migrants peu qualifiés et des réfugiés qui n'ont pas de bonnes connaissances linguistiques.

Pendant cet entretien, il est extrêmement important de maintenir une écoute active et de s'efforcer de regarder le monde avec les yeux du migrant, sans le juger. Certains emplois peuvent représenter un problème en raison des valeurs religieuses, par exemple, cela peut être le cas pour un serveur musulman ou un plongeur dans un restaurant où l'on sert de la viande de porc. Même si la personne ne doit pas manger de porc, l'argent gagné peut être considéré comme "sale" comme non "halal", ce qui peut générer une conscience coupable.

Cette méthode est efficace si elle repose sur les principes suivants :

- L'écoute active du récit de l'autre
- Reconnaissance de l'ensemble de la personne et valorisation de la personne (expériences, compétences, besoins, attentes, valeurs culturelles)
- Apprendre par l'expérience
- Utiliser la technique de poser des questions

Ce tableau permet d'exprimer ses attentes professionnelles en classant différents métiers : emploi préféré, acceptable et l'emploi nécessaire à l'autonomie financière.

Emploi préféré à moyen terme	Domaine réaliste Emplois qui correspondent à mes qualifications	Emplois qu'il peut être nécessaire d'accepter pour être autonome
Vendeur en magasin Ventes Commande de produits Réception des produits Service à la clientèle	Employé d'entrepôt Prélèvement de marchandises Emballage de marchandises Livraison	Nettoyage Bureaux Espaces de production

Evaluer la compétence apprendre à apprendre

Le but de cette auto-analyse est de donner au migrant les moyens d'acquérir des compétences pour apprendre à apprendre. Il doit prendre conscience de ce que l'apprentissage signifie pour lui et de la manière dont il peut améliorer son apprentissage. Il peut être rempli avec un tuteur, qui facilitera le sens des questions et qui pourra reformuler et approfondir les sujets, par exemple en apportant sa propre pratique.

Donnez à l'apprenant la grille *Comment j'apprends ?* ou remplissez-là avec lui. Analysez ensemble les réponses. Ensuite réfléchissez avec lui aux questions suivantes.

- Pourquoi j'apprends ? Quels sont mes motivations ?
- Comment j'apprends ? Est-ce que je peux parler des différentes stratégies d'apprentissage que j'utilise ?
- Est-ce que j'évalue régulièrement ce que j'ai appris ?
- Où est-ce que j'apprends ?
- Qu'est-ce que je dois changer dans mon organisation quotidienne pour mieux apprendre ? Quelles sont les contraintes que je dois lever ?
- Est-ce que je recherche toujours les occasions pour apprendre ?
- Est-ce que je peux lister les tâches à réaliser et établir des priorités ?
- Est-ce que je fais le lien entre ce que j'apprends et mon projet de vie ?
- Est-ce que je suis conscient de l'influence des facteurs sociaux sur mes choix professionnels ?
- Est-ce que je sais où me renseigner sur l'offre de formation ?
- Est-ce que je connais la formation dont j'ai besoin pour atteindre mes objectifs ?
- Que donneriez-vous comme conseil à un ami pour mieux apprendre ?

Comment j'apprends ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Je suis content d'aller en formation			
J'ai un cahier, un classeur ou une pochette ou je garde tous les documents			
Je prends des notes en français pendant le cours			
Je prends des notes dans ma langue maternelle pendant le cours			
Je dessine facilement des schémas pour prendre des notes			
Après un cours, je note les points importants et ce que j'ai appris			
Le soir, je fais le point sur ce que j'ai appris dans la journée			
J'utilise un carnet de bord pour suivre ma formation où je note chaque jour ce que l'on a fait et ce que j'ai appris			

J'utilise des images pour me rappeler certaines choses			
Je cherche des ressources complémentaires sur internet			
Je vais régulièrement à la bibliothèque ou dans un centre de documentation			
Je me concentre facilement pour résoudre un problème			
J'ai des difficultés à fixer mon attention			
Quand je n'ai pas compris quelque chose, je lève la main pour demander une explication au formateur			
Si je ne comprends pas quelque chose, je n'ose pas demander, j'essaie de trouver la réponse par moi-même			
Avant un cours, j'essaie de me souvenir ce qu'on a vu au cours précédent			
Entre deux cours, je note les questions que je veux poser			
J'aime faire des activités en petit groupe			
Dans les activités de groupe, je participe beaucoup			
J'aime les jeux de rôle et les simulations			
J'ai du mal à rester assis pendant tout le cours			
Je n'interviens pas beaucoup parce que j'ai peur de me tromper			
Je demande facilement de l'aide à mes collègues			
J'explique à mes collègues quand je vois qu'ils ne comprennent pas			
J'aime apprendre de nouveaux mots			
Quand j'entends un mot nouveau, je suis curieux de savoir comment il s'écrit			
J'ai une alimentation équilibrée			
Je dors suffisamment			
Je fais de l'exercice physique			
Je fais le point sur mes réponses avec le formateur :			



Exemples de projets



Le projet Tenda

Tenda (www.progettotenda.net) est une coopérative qui œuvre pour l'accueil des personnes en difficulté et la diffusion d'une éducation interculturelle. Ils soutiennent l'inclusion des demandeurs d'asile et des titulaires d'une protection internationale dans l'aire métropolitaine de Turin. Ils accompagnent également les femmes victimes de la traite et les mineurs non accompagnés pour les services de base tels que la nourriture et le logement, la formation préparatoire au travail, le placement professionnel, l'assistance juridique. Leur équipe est composée d'éducateurs, de psychologues, d'anthropologues, de médiateurs culturels, de formateurs et de conseillers en orientation.

Anna est une formatrice-accompagnatrice qui aide les réfugiés à trouver un emploi. Elle explique leur méthode pour les impliquer activement dans la formation préparatoire au travail et comment surmonter les obstacles :

« 85 % des participants ont faible niveau de formation avec un usage limité des TI. Comme leur objectif premier est de trouver un emploi², l'éducation et la formation sont perçues comme moins importantes. Ils ne sont pas non plus motivés à apprendre à utiliser un ordinateur (ils font presque tout avec un smartphone), ce qui peut être un problème sur le lieu de travail et pour la recherche active d'un emploi et beaucoup ne sont pas conscients de l'importance d'apprendre l'italien. Des méthodes actives sont utilisées. Les parcours d'orientation combinent des périodes de stage en entreprise, des réunions collectives, des entretiens individuels en face à face et une assistance personnalisée pour la préparation du CV.

Les réunions collectives sont un mélange d'apprentissage par l'action, avec des simulations, des jeux de rôle et des discussions où les formateurs utilisent l'approche du théâtre social. L'accent est mis sur les études de cas, le décodage du langage des offres d'emploi (qui est généralement trop technique) et les aspects culturels de la vie professionnelle qui peuvent être difficilement compréhensibles par des non européens. Les personnes issues de certaines cultures ne sont pas à l'aise de dire non à leur chef ou pour dire qu'elles n'ont pas compris : le jeu de saynètes est un bon outil pour aborder ces thèmes. Le CV est généralement perçu comme quelque chose de peu important ; même lorsqu'ils en ont un excellent, ils ne le montrent pas pendant l'entretien ou ne le présentent pas comme un papier froissé ou froissé pris dans leur poche.

Les rencontres en face à face sont nécessaires pour explorer les besoins, les attentes, les craintes, les doutes, rédiger un CV efficace et construire une relation de confiance. Pendant le stage, des réunions collectives sont organisées pour partager les expériences et les problèmes rencontrés. La clé du succès est le processus de construction de la confiance, qui demande du temps, de l'écoute active et de l'empathie et il n'est pas surprenant que les migrants continuent à appeler leur conseiller, chef ou "maman" (si c'est une femme). »

2. En Italie, un demandeur d'asile peut travailler 60 jours après sa demande de protection internationale.



L'Isola di Ariel – La cuisine comme pratique d'inclusion sociale et économique

L'Isola di Ariel (www.isoladiariel.it) est une coopérative sociale italienne qui travaille avec des personnes défavorisées, avec des problèmes psychiatriques, mais aussi avec des migrants, principalement demandeurs d'asile (85 % n'ont pas encore reçu de titre de protection). L'Isola di Ariel s'occupe du premier accueil jusqu'à l'insertion sociale et professionnelle. Leurs méthodes s'inspirent de l'approche anthropologique et antipsychiatrique. Ainsi, ils prennent l'habitude de mettre la table et attendent que les personnes s'assoient pour développer les relations interpersonnelles. Considérant qu'une table dressée facilite le dialogue et les relations, cette coopérative promeut la nourriture comme un moyen social facilitant les échanges, en particulier entre personnes de cultures différentes. L'alimentation peut aussi être un catalyseur de l'inclusion sociale et professionnelle. Les nouveaux arrivants ont besoin d'aide pour se construire et c'est plus facile s'ils sont inclus le plus tôt possible dans un contexte social et professionnel. Former les demandeurs d'asile dans le domaine de la cuisine leur donne les moyens de se prendre en charge et de travailler. Plus vite ils seront intégrés dans un contexte de travail, par exemple en stage ou en tant que bénévoles, plus vite ils amélioreront leurs connaissances linguistiques et leurs compétences générales. Trois auberges spécialisées dans la cuisine méditerranéenne, Locanda Clandestina, ont été créées à Turin, et elles font travailler des personnes de différentes origines.

Une action similaire est menée au Piémont – **Food for Inclusion** – partenariat entre l'Université des sciences gastronomiques et le HCR. Des cours basés sur les techniques culinaires, les cuisines métissées et les traditions gastronomiques du monde entier sont proposés aux réfugiés et aux demandeurs d'asile,

44 points = emploi

Le projet « 44 points = emploi » fait référence à une méthode développée à l'origine par la municipalité danoise de Gribskov en collaboration avec KHRS (une entreprise de services offrant un large éventail de services, en particulier dans l'industrie hôtelière), l'école locale de langues et d'autres acteurs. Le titre fait référence au système de points développé spécialement pour le projet. Au moyen de tests, les participants ont été évalués selon les normes de KHRS. Après avoir obtenu 44 points et effectué un stage de 4 semaines, les participants y ont été embauchés.

L'intérêt de la méthode est d'exprimer des exigences de qualification mesurables par un système de points qui traduit de façon concrète et détaillée les normes professionnelles de l'entreprise. Cet outil de mesure visualise la distance du participant à l'emploi dans l'entreprise en question.

Le nombre de points nécessaires pour que les participants puissent passer au niveau suivant est visible en permanence, dans l'objectif de les motiver et les stimuler. Leur progression est évaluée dans des salles de classe conçues comme des chambres d'hôtel, créant ainsi un cadre similaire au futur lieu de travail.



Témoignages



Témoignages de conseillers

Adaptation aux besoins d'un migrant (Ana de Colombie)

Ana, Colombienne de 40 ans vit en Espagne depuis six mois avec ses trois enfants. Elle est divorcée. Elle n'a pas demandé d'équivalence pour son diplôme d'études secondaires et elle ne mentionnait pas dans son CV son expérience de serveuse en Colombie. Très active et très motivée, elle a suivi plusieurs cours (cuisine et service).

Elle a très bien accepté les séances d'orientation, mais individuellement. Bien que sa conseillère ait identifié un manque de compétences numériques pour chercher un emploi, Ana ne s'est pas rendu aux ateliers de groupe sur ce sujet. La motivation pour développer cette compétence a eu lieu lors de rencontres individuelles. Au début, c'est le professionnel qui faisait le travail à sa place : s'inscrire sur les sites d'offres d'emploi, postuler à des offres. De bons résultats l'ont amenée à s'intéresser aux compétences numériques et elle a commencé à être motivée pour en apprendre davantage.

L'intervention s'est adaptée aux besoins mais aussi à la volonté de la personne en comprenant qu'elle avait changé ses priorités et ses objectifs d'emploi : elle a accepté un travail de serveuse, ce qui au début ne l'intéressait pas du tout.

Suivi d'un migrant (Maria du Vénézuéla)

Maria, 32 ans, Vénézuélienne, a demandé l'asile en Espagne il y a 10 mois. Au Venezuela, elle a travaillé dans le secteur bancaire. Elle n'a pas demandé l'équivalence de son diplôme. La plupart des immigrants ne le font pas, pensant que c'est inutile ou parce qu'ils n'ont pas les moyens d'assumer le coût.

Ayant perdu ses papiers, elle se retrouvait sans papiers. Comme le paiement d'une chambre était urgent, avec l'aide d'un conseiller en orientation professionnelle, elle a publié une annonce pour faire des ménages. Elle a ainsi travaillé comme domestique dans le secteur informel pendant qu'elle attendait ses papiers légaux.

Quand sa situation a été régularisée, elle a cherché d'autres opportunités et a trouvé un travail dans une entreprise de télémarketing.

C'est une personne avec une grande motivation, des capacités de recherche d'emploi et des compétences numériques. L'accompagnement dont elle a bénéficié s'est centré sur la recherche de logement, le fonctionnement du marché du travail espagnol, la sécurité sociale. Il s'est déroulé en séances individuelles, car elle ne pouvait pas venir aux séances de groupe en raison de ses heures de travail.

On constate que les professionnels se sont adaptés à la situation personnelle de la nouvelle arrivante, l'aidant à faire face à une situation économique critique au début et à développer une nouvelle carrière lorsque sa situation juridique a été stable. En outre, ils se sont concentrés sur les apprentissages de base sur les procédures du système social et du travail espagnol.



Bilan de compétences et parcours d'intégration pour se familiariser avec le nouvel environnement de travail. (Madame S. du Cameroun)

Madame S est arrivée en France en 2011 dans le cadre d'un regroupement familial. Originaire d'un pays d'Afrique centrale, Madame X n'a jamais été scolarisée. Elle est analphabète mais se débrouille bien en calcul. Elle a plus de 45 ans et une longue expérience professionnelle dans le commerce en Afrique puisqu'elle était vendeuse sur les marchés.

Madame S a signé le CAI dans les 2 ou 3 mois qui ont suivi son arrivée en France. L'OFII lui a prescrit une formation linguistique dans l'objectif surtout de travailler les compétences écrites même si l'expression et la compréhension orale ont été également améliorées. En effet, son vocabulaire nécessitait d'être enrichi, Madame S ayant pratiqué dans le pays d'origine une langue vernaculaire.

Madame S a donc suivi le parcours FLE obligatoire de l'OFII mais aussi le parcours complémentaire là encore financé par l'OFII. Parallèlement, elle a pu réaliser un bilan de compétences également prescrit par l'OFII dans le cadre de la signature du CAI. Ce bilan a permis à madame S de prendre conscience et d'identifier les compétences qu'elle avait acquises tout au long de sa vie de travail même si celui-ci était dans le secteur informel et par conséquent non justifiable.

Alors que sa formation linguistique était terminée, Madame S pensait ne pas avoir à travailler, son mari retraité ayant suffisamment de ressources pour subvenir à son existence.

Pourtant, des difficultés dans le foyer, l'ont conduite à envisager une recherche d'emploi. Grâce à l'accompagnement pédagogique mis en œuvre par les équipes du Greta Madame S a identifié le Greta comme un lieu « ressources ». C'est donc vers lui qu'elle s'est tournée pour être accompagnée dans ses recherches d'emploi lorsque sa situation est devenue critique. Inscrite à Pôle emploi, Madame S a intégré une formation préparatoire à l'emploi en septembre 2013. Cette formation financée par la Région Auvergne ouvrait droit à une rémunération ce qui lui a permis de prendre en charge ses frais de base mais également de lever des freins liés notamment à la mobilité, étant donné qu'elle habitait dans un village à 20 km du centre de formation. Grâce à ce dispositif madame S a découvert le monde du travail en France, l'environnement de l'entreprise, les exigences des employeurs et lui a donné des repères administratifs. Les immersions en entreprise quant à elles lui ont permis de découvrir des postes de travail qu'elle ne connaissait pas et n'avait jamais exercé. Elle a pu acquérir des gestes professionnels, développer son expérience sur un poste où ses compétences antérieures étaient réutilisables. Mais surtout, elle a pu montrer ces aptitudes au travail disposant des savoir-être particulièrement prisés par les employeurs : adaptabilité, dynamisme et investissement dans le poste de travail. Les mises en situation de travail ont été primordiales dans le parcours d'insertion de Madame S pour plusieurs raisons : aucune expérience dans le métier visé – employée d'étage (ses expériences antérieures ne pouvaient pas être transposées telles quelles sur un poste de travail en France) ; difficultés à rentrer en contact seule avec les entreprises, à exprimer ses savoir-faire et à argumenter sa candidature lors des entretiens. Les périodes de stage ont permis à Madame S de montrer ce qu'elle était capable de faire, de le prouver à l'employeur.

Au final, ces périodes de stages en entreprise ont permis de lever les a priori de part et d'autres.

Le rôle du formateur a été important puisque le formateur a servi de médiateur entre l'employeur et madame S, tout d'abord pour décoder et expliciter les attentes des deux parties (présentation des objectifs de stage à l'employeur mais aussi des obligations à avoir envers l'employeur). Le suivi du formateur lors du stage a permis de clarifier les interrogations qu'avait l'employeur mais aussi Madame S. La relation de confiance établie avec chacune des parties, le formateur a par conséquent été associé à la négociation d'un contrat de travail, contrat aidé de type CUI CAE de 6 mois.

La souplesse du dispositif de formation a permis de bâtir pour Madame S un parcours d'insertion sur mesure où les points de blocage ont été repérés puis levés. Le parcours a pu être prolongé jusqu'à ce qu'elle accède à l'emploi. Le suivi post formation du formateur a permis de consolider les liens entre Madame S et son employeur. A l'issue de ce premier contrat, Madame S a signé un CDI.

La réussite de cette d'insertion professionnelle tient surtout à la notion de parcours. La maîtrise de la langue française était le premier frein à lever notamment à l'oral. L'accompagnement du formateur a permis de pallier la non maîtrise de l'écrit. La formation préparatoire à l'emploi a permis un décodage de la législation du travail, la connaissance du bassin d'emploi, le travail sur les métiers et les compétences ainsi que les mises en situation professionnelles. Celles-ci ont été déterminantes pour Madame S qui a pu démontrer ainsi ses compétences.

Une intégration professionnelle et sociale rendue possible par la volonté de poursuivre ses objectifs et le soutien de la communauté paroissiale. (Yunan d'Irak)

Yunan a 25 ans lorsqu'il arrive en France en 2017. Avec ses parents et sa sœur, ils ont fui leur pays en guerre, l'Irak. Ils rejoignent la Haute-Loire pour retrouver des membres de la communauté irakienne originaires de la plaine de Ninive. Ils sont accueillis par une paroisse catholique dont fait partie sa fiancée. L'accompagnement mis en place par la paroisse permet à Yunan et sa famille d'être logés dans un environnement où les contacts avec des Français sont quotidiens. Epaulés dans leurs démarches administratives, ils bénéficient du réseau des bénévoles pour les questions matérielles, notamment de déplacement.

Il obtient le statut de réfugié quelques mois plus tard. Très actif, Yunan participe bénévolement à des travaux de rénovation puis trouve un emploi de plâtrier peintre grâce au réseau des bénévoles. Yunan demande par conséquent un report de la formation linguistique qui lui est prescrite par l'Office français de l'immigration et de l'intégration lors de la signature du contrat d'accueil et d'intégration.

C'est donc au contact des bénévoles puis de ses collègues de travail, que Yunan acquiert les bases en français et développe des compétences à l'oral dans un premier temps. Au niveau personnel, Yunan se marie au sein de la communauté irakienne présente au Puy. Quelques mois plus tard, conscient de l'importance de maîtriser le français à l'écrit Yunan prend contact avec le Greta pour commencer la formation linguistique obligatoire prescrite par l'OFII même s'il a déjà atteint à l'oral le niveau A1 visé. La formation sera donc surtout orientée sur le travail de l'écrit afin que Yunan puisse prétendre à de nouvelles responsabilités au sein de l'entreprise qui l'emploie. En effet, même si les études supérieures qu'il a suivies en Irak ne sont pas dans le secteur du bâtiment, il a été formé au management d'équipe et son employeur actuel souhaite lui confier un poste de chef d'équipe.

Yunan dit vouloir poursuivre dans le pays d'accueil les objectifs qu'il avait dans son pays d'origine, à savoir exercer un métier à responsabilité, fonder une famille et construire une maison. Pour Yunan le sésame pour réaliser ses objectifs est la volonté qu'il déploie notamment dans le travail ainsi que le désir de participer à la « vie de la cité ». Il souhaite demander la nationalité française et s'est inscrit au test TCF qui validerait son niveau B1 en français à l'oral afin de pouvoir déposer dans les prochaines semaines son dossier de demande de naturalisation.

La réussite de cette insertion tant professionnelle que sociale nous parait avoir deux causes principales :
la volonté et la détermination de Monsieur H à vouloir poursuivre des objectifs intrinsèques.
le soutien apporté par la communauté paroissiale qui a accueilli la famille de Yunan.



La cuisine et le patrimoine culturel peuvent conduire à une insertion plus rapide. (Jackeline du Cameroun)

Jackeline, 32 ans, est une Camerounaise arrivée en Italie en 2016. Elle a été prise en charge par les services sociaux pour les réfugiés et les bénéficiaires d'une protection internationale. Apprendre l'italien n'a pas été difficile pour elle, qui avait un bon niveau d'éducation. Elle a deux emplois, selon les périodes saisonnières : en hiver, elle travaille dans un hospice, tandis que le reste de l'année, elle travaille dans une coopérative agricole où elle s'occupe de la culture de fruits et légumes, ainsi que de la transformation de produits. Elle a appris à faire des marmelades, des confitures, des sauces et d'autres produits typiques du Piémont. Elle est fière d'avoir inventé une nouvelle sauce, *Jackeline sauce*, qui est inspirée des cuisines africaine et italienne. C'est ce métier qu'elle préfère, tandis que le travail à l'hospice reste un job alimentaire. Avec la coopérative, elle fait preuve d'une grande compétence commerciale dans la promotion de leurs produits. Son italien est excellent. Elle ne parle pas de sa vie antérieure, à laquelle elle semble accorder moins d'importance maintenant. Elle se sent vraiment une habitante de Turin.

Valider son diplôme tout en créant une entreprise (Patricia d'Equateur)

Patricia est arrivée en Espagne en 1997 de l'Equateur, où elle avait obtenu un diplôme de premier cycle en administration des affaires. Jusqu'en 2011, lorsqu'elle a perdu son emploi, elle ne s'est pas souciée de la validation de ses connaissances antérieures, car elle n'a pas eu de difficultés à trouver un emploi en Espagne, mais toujours dans des fonctions non qualifiées. De 2011 à 2017, ne trouvant pas d'emploi permanent à temps plein, elle a dû recourir à l'aide sociale. Ensuite, elle a été transférée au service de l'emploi de *Solidaridad Sin Fronteras*. Elle a exposé son cas à l'assistante sociale, qui l'a guidée pour commencer le processus de validation de son diplôme, ce qui prend plus d'un an en Espagne. En même temps, elle a suivi pendant 6 mois une formation différente, pour améliorer ses compétences numériques et entrepreneuriales, au cours de laquelle elle a dû élaborer un business plan en attendant d'obtenir la validation. Avec le soutien de *Solidaridad Sin Fronteras*, elle a obtenu une bourse pour financer son idée d'entreprise : un restaurant "arepas" à Alcorcón, une ville proche de Madrid.

Surmonter la barrière de la langue et le manque de compétences (Seedy de Gambie)

Seedy est arrivé en Espagne en 2009, lorsque la crise financière a éclaté mais son statut juridique n'a été régularisé qu'à la fin de 2018, de sorte qu'il a dû effectuer des travaux durs et mal payés, sans être déclaré. Dans ces emplois, il n'a pas eu l'occasion d'apprendre l'espagnol correctement. Parce que les services sociaux ont orienté Seedy vers les services de l'emploi de *Solidaridad Sin Fronteras*, il a commencé un parcours axé sur l'acquisition des compétences clés pour s'adapter aux besoins du marché du travail espagnol. Il n'avait pas suivi d'études en Gambie mais le principal problème était le manque de maîtrise de l'espagnol. Seedy a suivi un double itinéraire : tout en acquérant les compétences nécessaires pour travailler, il a également amélioré son niveau d'espagnol. Cela lui a permis d'obtenir un contrat de manutentionnaire dans un supermarché. Aujourd'hui, il continue à fréquenter les services de l'emploi de la SSF et son niveau d'espagnol s'améliore grâce à la combinaison des cours d'espagnol et de l'utilisation régulière au travail.



Témoignages de migrants

Participation à un programme de stages en entreprise (Rania de Syrie)

Rania est une réfugiée syrienne. Elle a 36 ans. Elle est arrivée au Danemark en juillet 2014 avec son mari et leurs enfants. Rania est titulaire d'un baccalauréat en littérature anglaise de l'Université de Damas.

Depuis le début de l'année 2016, Rania est en voyage, passant du chômage à un stage dans le cadre du programme de stages en entreprise de Novo Nordisk, pour décrocher son emploi de rêve d'administratrice d'essais cliniques chez Novo Nordisk en avril 2017.

Au cours de mon stage chez Novo Nordisk, j'ai définitivement pris conscience de mes propres forces et compétences. Mais ce qui a vraiment fait de ce stage une expérience révolutionnaire, c'est que toutes les personnes que j'ai rencontrées m'ont fait me sentir la bienvenue. Ils m'ont aidé à développer mon estime de soi professionnelle et m'ont soutenu dans le développement de mes compétences. Et ils l'ont fait par souci sincère pour moi. Je ne l'oublierai jamais ».

Pour Rania, le programme de stages en entreprise a été une voie d'intervention extrêmement réussie pour améliorer son accès au marché du travail car il lui a offert une ouverture.

Une succession de choix individuels et familiaux soutenus par des associations locales dans un environnement réglementé (Anton d'Arménie)

« J'ai quitté mon pays car j'avais des problèmes avec le gouvernement, j'avais une grosse entreprise en Arménie et avec la corruption, il fallait toujours payer pour travailler. J'ai décidé d'arrêter cela. Ce qui était important c'était de protéger ma famille. Quand j'ai décidé de partir je ne savais pas où aller mais la France je connaissais. J'imaginai la France comme un pays de liberté. A mon avis la France est le seul pays sur la planète où on trouve la liberté, l'égalité.

On est arrivé avec ma femme et mon fils à Clermont en car. On a demandé la protection de l'Etat français à la préfecture directement. On a eu un bon accueil dès le début. On a été hébergé en hôtel un mois environ par la préfecture puis on a été logé en CADA par l'association CECLER. Notre fils est allé à l'école. On a été envoyé au CADA de Langeac 6 mois après notre arrivée en France. Là-bas on a côtoyé des gens de beaucoup de nationalités différentes. C'était très important car on devait parler le français. Notre logement était adapté et meublé, propre. Une association sur place les « restos du cœur » donnait des cours de français. Notre fils était lui toujours scolarisé.

Du côté du travail, il fallait beaucoup de volonté, c'est moi qui ai choisi ce que je fais. C'est moi qui voulais décider, je voulais pas faire n'importe quoi, j'avais mon idée en tête. Au CADA je m'ennuyais et surtout je voulais rendre ce qu'on nous donnait. J'ai travaillé comme bénévole à Emmaüs en utilisant mes compétences en ébénisterie et menuiserie. L'OFPRA nous a accordé la protection internationale et on est allé signer le contrat d'accueil et d'intégration à Clermont. Grâce à ça j'ai pu suivre des cours de français tout en continuant mon travail à Emmaüs. J'ai bien progressé.

Comme j'avais laissé mon permis en Arménie, je ne pouvais pas conduire. C'était un gros problème, j'étais pas autonome et très dépendant des autres. Avec ma famille on était coincé, on pouvait pas se déplacer. C'est Pôle emploi qui a financé mon permis le conduire. J'ai travaillé la nuit pour apprendre tous les mots par cœur pour passer le code que j'ai eu du premier coup. Après, quand j'ai reçu mon permis, j'ai pris un crédit à la banque pour acheter un véhicule. Avec la voiture, j'ai distribué des prospectus pendant 26 mois au Puy et autour. Le salaire était très variable, la situation assez instable. Le

directeur d'Emmaüs m'appréciait bien et m'a donné beaucoup de conseils. J'ai fait une formation à l'AFPA en menuiserie agencement. Mais personne voulait m'embaucher en sortant de cette formation. De toutes façons moi je voulais travailler à mon idée, je voulais pas faire n'importe quoi. Mes amis m'ont donné des informations, m'ont aidé à comprendre le fonctionnement des choses. Et du coup, je suis allé à la chambre des métiers pour voir comment créer mon activité et j'ai fait la formation de 4 jours, j'ai payé ma formation et j'ai eu le droit de m'installer comme auto entrepreneur. Aujourd'hui je travaille bien, je suis en contact avec des magasins de cuisine qui font appel à moi pour monter les meubles chez les clients.

Plusieurs choses ont été importantes pour moi, le bon accueil de la France à notre arrivée, un bon logement. Ce qui a été important c'est qu'on avait beaucoup de relation avec des Français. Je dirai qu'aujourd'hui 70 % de nos relations sont françaises.

Mais ce qui était important pour moi c'était que je savais ce que je voulais, que j'avais envie de travailler et que je voulais pas me laisser porter par les autres. Je voulais la liberté de faire ce que je voulais, et je voulais une bonne vie !

Maintenant je veux avoir une maison, c'est le prochain projet. »

Le bénévolat accélérateur d'insertion : en complément des différentes mesures proposées par l'Etat pour l'acquisition de la langue (Ana de Géorgie)

« Lorsque je suis arrivée en France avec mon mari et mon fils, j'étais enceinte. Je ne connaissais que quelques mots de français : « bonjour, au revoir, merci, je ne comprends pas ». J'avais fait des études de musique dans mon pays. J'ai travaillé 11 ans comme professeur en école de musique et en école primaire pour des cours de chants. Dès mon arrivée en France, j'ai voulu suivre des cours pour parler français. Ça a commencé aux « restos du cœur » puis lorsqu'on a été au CADA j'ai encore suivi des cours.

Comme mon fils allait à l'école je regardais ses devoirs et j'ai appris aussi comme cela en suivant son travail d'école. J'ai aussi beaucoup regardé la télé française. Quand on a été à l'OFII pour signer le contrat d'accueil et d'intégration on nous a envoyé au Greta pour suivre des cours de français.

J'ai fait la formation obligatoire et j'ai passé le DELF A1. J'ai continué encore jusqu'au DELF A2 toujours grâce à l'OFII. Ensuite, j'ai suivi une formation avec pôle emploi de 600 heures. Vraiment ça m'a beaucoup aidé.

L'apprentissage de la langue m'a ouvert des portes. Je peux parler, expliquer ce dont j'ai besoin. Connaitre le français m'a beaucoup aidé. Je peux m'exprimer, dire ce que je pense. Ici les gens pensent librement, il ne faut pas avoir peur de parler. Il ne faut pas se décourager car parfois c'est difficile. Sortir de la maison, être en contact avec les autres et ne pas rester avec les gens de son pays. Le fait aussi d'être en contact avec le travailleur social du CADA a été important aussi. Moi, j'avais toujours été très active et je voulais vraiment travailler. Je voulais continuer à travailler dans la musique comme professeur. Il fallait que je trouve quelque chose à faire, même bénévolement. Après la naissance de mon deuxième fils, j'ai fait du bénévolat à la crèche mais aussi à l'église pour les fêtes de la musique. Je joue d'un instrument de mon pays. Grâce à la crèche j'ai été repérée par une personne de la mairie du Puy pour participer à la fête des bébés et jouer de la musique. Je joue aussi pour des fêtes de quartier, et avec l'orchestre symphonique du conservatoire de musique. Je chante dans une chorale comme soliste. Un jour on m'a proposé un remplacement au conservatoire comme professeur de piano, puis des cours de solfège dans les villes aux alentours, de l'initiation musicale également. Depuis je fais même des remplacements pour la chorale, je remplace beaucoup.



En France, il y a beaucoup d'aides sociales, surtout au niveau de la santé. J'ai été bien entourée à la maternité pour la naissance de notre deuxième enfant. Les femmes ont plus de droits ici. Mais je peux dire que les mentalités se ressemblent avec celles de mon pays, elles sont assez semblables. On a les mêmes fêtes religieuses. En plus, je vivais dans une petite ville comme ici.

Mon fils s'est très bien adapté.

L'an dernier j'ai suivi une formation pour valider un niveau B1 par l'OFII et j'ai pu faire ma demande de naturalisation. Je suis très contente d'être là. »

Le rôle du parrainage (Khawla de Syrie)

Khawla, 36 ans, est une Syrienne arrivée au Danemark en 2014. Comme beaucoup d'autres nouveaux Danois, elle a eu du mal à transférer ses expériences antérieures du système éducatif et du marché du travail syrien dans un contexte danois. En Syrie, elle a obtenu un diplôme en droit correspondant à un baccalauréat aux normes danoises. Cependant, elle a rapidement commencé une formation professionnelle pour devenir assistante sociale. Elle s'est inscrite à un programme pour être mise en relation avec un parrain. Celui-ci a joué un rôle clé pour son avenir, car il a aidé Khawla à naviguer dans le système. Elle a réalisé qu'elle était intéressée par les mathématiques, et qu'elle avait envie de se former pour trouver un emploi dans ce domaine. Son parrain l'a aidée à faire des recherches sur différentes industries au Danemark, et ils ont découvert qu'une formation en ingénierie lui conviendrait. De plus, c'est une industrie avec une pénurie de main-d'œuvre. Khawla suit actuellement un cours préparatoire et s'attend à être admise dans une école d'ingénieurs prochainement.

La motivation et l'auto-efficacité génèrent un cercle vertueux pour apprendre la langue (Marine de Côte d'Ivoire)

Marine, 40 ans, est une femme ivoirienne arrivée en Italie en 2014. Elle a grandi dans une famille de six enfants, elle a passé son enfance avec un cousin qui ne la laissait pas aller à l'école. Quand elle est arrivée en Italie, elle était analphabète et avait une mauvaise connaissance du français oral. Pendant la guerre civile en Côte d'Ivoire, elle avait quitté le pays pour la Libye, où les conditions de vie étaient aussi difficiles et dangereuses. Elle a donc décidé d'en partir avec Ghanéen qui partageait les mêmes mauvaises conditions de vie. A son arrivée en Italie, elle a été suivie par une coopérative travaillant avec les réfugiés et elle a été immédiatement inscrite dans un programme d'alphabétisation où elle a appris à écrire et à lire en italien. Ce fut vraiment difficile pour elle et elle avait honte par rapport à ses camarades (tous réfugiés adultes mais avec une éducation supérieure), mais elle était très motivée pour apprendre l'italien : son engagement était à plein temps car après les cours elle continuait à étudier. La télévision sous-titrée en italien a été une excellente source d'auto-apprentissage. Elle avait l'habitude de se fixer de petits objectifs hebdomadaires dans l'apprentissage de l'italien ; elle a vécu chaque objectif atteint comme un succès qui la poussait à se fixer des objectifs plus élevés. Aujourd'hui, elle lit et parle couramment et n'a que quelques problèmes d'écriture. Elle se sent très reconnaissante et dit qu'« ils l'ont laissée devenir une personne ». Elle travaille comme cuisinière stagiaire dans un centre d'accueil pour mineurs non accompagnés et est capable de subvenir à ses besoins³. Elle est fière d'elle-même si les peines de sa vie

3 En Italie, ces stages appelés *borse lavoro* sont spécifiquement définis pour les réfugiés et les bénéficiaires de protections internationales et sont payés par l'administration publique nationale ou locale.



antérieure en Afrique sont encore ouvertes, mais maintenant elle a de nouveaux projets pour l'avenir : préparer un diplôme en cuisine et apprendre le français.

Références

Intégration et d'inclusion

- Algan, Yann avec Alberto Bisin, Alan Manning & Thierry Verdier. (2012). *Intégration culturelle des immigrants en Europe*. Oxford : Oxford University Press
- Diaz Andrade, Antonio et Bill Doolin. (2016). *Les technologies de l'information et de la communication et l'inclusion sociale des réfugiés*. MIS Trimestriel
- Scott, John. (2015). intégration (sociale). Dans John Scott, *A Dictionary of Sociology* (4^e éd.). Oxford : Oxford University Press

Apprendre à apprendre

- GAUSSEL, M. (2016). Ce que la recherche nous dit sur les styles d'apprentissage (ou retour sur un mythe tenace). IFE, ENS de Lyon, Institut français de l'éducation. Edupass.
- MERRILL, M. D. (2002). Les premiers principes de l'enseignement. Recherche et développement en technologie éducative.
- www.competencescles.eu

Développer l'autonomie

- Erden, Ozlem. (2016). *Jeter des ponts pour l'autonomisation des réfugiés*. Journal of International Migration and Integration
- Jensen, Louise Rosenthal et Sofie Havn Jensen. (2018). *Fra flygtning til faglært – En kortlægning af nordiske erfaringer med at rette integrationsindsatser mod erhvervsuddannelse*. Copenhague : Foreningen Nydansker
- Møller, Morten. *Empowerment skal drive integrationsindsatsen* (en danois). Trouvé le 12 février 2019 à : https://akantus.net/uf/40000_49999/43655/ef7623837c7a9bf862fc3eab5e2104fe.pdf
- Pantalon, Mandakini. (2014). Autonomisation. Dans David Coghlan & Mary Brydon-Miller, *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Londres : SAGE Publications Ltd
- Tadayon, Fereshteh & Ali Khodi. (2016). *Empowerment of Refugees by Language : Les apprenants de l'ALS peuvent-ils se faire une idée de la culture cible ?* Journal Tesl Canada

Encourager la formation autodirigée

- KNOWLES, M. (1975). Apprentissage autodirigé – Guide à l'intention des apprenants et des enseignants. Chicago, IL Follett Publishing Company.



- TREMBLAY, N. A. Quelques méthodes et techniques In : L'autoformation : Pour apprendre autrement [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003.
- CARRÉ, P. et MOISAN, A. (dir.). La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques. Paris : L'Harmattan. 2002.

Approches de l'apprentissage des langues

- Springer, C. Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? 2017. hal-01540738
- Puren, C. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Clé international diff. Nathan, DL 1988, Cop. 1988
- Beacco, J-C. (2007). L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. (Editions). Paris : Didier

Apprentissage basé sur les compétences

- Boutin G. L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. In Connexions 2004/1 (n°81), pages 25 à 41.
- [Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation](#)
- d'Iribarne Alain. Trente ans de Céreq. Des qualifications aux compétences : chronique d'un oubli accepté ?. In : Formation Emploi. N.76, 2001. Numéro spécial : 30 ans d'analyses des relations entre travail, emploi et formation. pp. 71-97.
- https://edupass.hypotheses.org/118_ffensl-01576214
- [Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie](#)
- Rey O. (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences ». Dossier d'actualité de la VST n°34, avril. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Rey O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier de veille de l'IFÉ.
- [Compétences transversales](#)
- Zarifian Philippe, Le modèle de la compétence, éditions Liaisons, septembre 2004

Développer des compétences interculturelles

- Dearsdorff, D. K. (2006), The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, Journal of Studies in International Education 10:241-26.
- Stratégies pour améliorer la communication interculturelle. Université de Notre Dame. <https://www.notredameonline.com/resources/intercultural-management/strategies-to-improve-intercultural-communication/> Consulté le 14 janvier 2019.

Attentes et priorités

- Ager, Alastair Ager & Alison Strang. (2008). *Comprendre l'intégration : Un cadre conceptuel*. Oxford : Oxford University Press
- Scholten, Peter, Fleur Baggerman, Linda Dellouche, Venja Kampen, Julia Wolf & Rick Ypma. (2017). *Innovation politique en matière d'intégration des réfugiés ? A comparative analysis of innovative policy strategies toward refugee integration in Europe*. Rotterdam : Université Erasmus de Rotterdam
- Konle-Seidl, Regina et Georg Bolitz. (2016). *Intégration des réfugiés au marché du travail : Stratégies et bonnes pratiques*. Union européenne
- Jensen, Louise Rosenthal et Sofie Havn Jensen. (2018). *Fra flygtning til faglært – En kortlægning af nordiske erfaringer med at rette integrationsindsatser mod erhvervsuddannelse*. Copenhague : Foreningen Nydansker



Accueil le migrant

- Services conviviaux pour les migrants. Introduction à la migration (2015)
www.migrationyorkshire.org.uk/integrationupnorth. Consulté le 11 mars 2019.

Méthodologies pour améliorer l'expérience de vie des migrants

- Helliwell, John F., Richard Layard et Jeffrey D. Sachs, éd. (2018). *Rapport sur le bonheur dans le monde 2018*. New York : Réseau pour des solutions de développement durable des Nations Unies (disponible en ligne)
- Hendriks, Martijn (2018). *Le bonheur des migrants : Aperçus des résultats généraux en matière de bien-être de la migration et de ses déterminants*. Rotterdam : Université Erasmus (disponible en ligne)
- OIT, Genève (2017), *Comment faciliter la reconnaissance des compétences des travailleurs migrants. Guide à l'intention des fournisseurs de services d'emploi* (disponible en ligne)
- The LISTEN Manual, *Learning from Intercultural storytelling* (www.listen.bupnet.eu)
- Salis Ester, Pastore Ferruccio, (2017). *Groupe d'experts sur les compétences et les migrations. Rapport final*.
- Sheherazade, *1001 histoires pour l'éducation des adultes*, Projet Grundtvig www.sheherazade.eu
- Stroud P., Jones R., Brien S., (2018) *Global people movements*. Legatum Institute Foundation en partenariat avec Oxford Analytica (disponible en ligne)

Elaborer un plan de formation

- [Projet Lighthouse : http://www.lighthouse-project.eu](http://www.lighthouse-project.eu)

Prévenir les problèmes

- Associazione Centro Astalli, "I get you" *Buone pratiche di integrazione di migranti forzati attraverso il community building*. EU JUST project <http://www.igetyou-jrs.org/>
- OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights, OSCE/ODIHR (2018), *Good practices in migrant integration : trainer's manual*
- Sauquet M., Vielajus M., ed. Charles Léopold Mayer (2014), *L'intelligence interculturelle. 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures*.
- Godfried Engbersen, (2003) *Spheres of integration : towards a differentiated and reflexive ethnic minority policy*, in Sackmann R., Peters B., Faist T. (Eds) (2003), *Identity and Integration : Migrants in Western Europe* (chap. 4).
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*.

Organiser le suivi du migrant

- Mental Health and Psychosocial Support for Refugees, Asylum Seekers and Migrants on the Move in Europe. A Multi-Agency Guidance Note. December 2015.
- Parsloe E. & Leedham L. (2009). *Coaching and Mentoring*. Ed : London and Philadelphia.
- Smart practices to enhance resilience of migrants. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (2019).

