



Universidad
Zaragoza



Master Universitario en Profesorado para E.S.O.,
Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y
Deportivas
Especialidad : Francés

Sensibiliser à l'interculturel.

**Proposition d'un projet annuel pour la quatrième année
du Secondaire :
«La diversité nous unit»**

Auteur : Silvia Valentina Cazzato

Professeur Responsable : María Jesús Salillas Paricio

Année scolaire : 2013-2014

Sensibiliser à l'interculturel

Proposition d'un projet annuel pour la 4ème année de l'ESO : «La diversité nous unit»

Silvia Valentina Cazzato

Professeur responsable : María Jesús Salillas Paricio



Première partie	4
Qu'est-ce que c'est l'interculturel?	4
<i>Introduction</i>	4
<i>Cadre théorique</i>	6
Deuxième partie	10
Le projet : «La diversité nous unit»	10
<i>Introduction</i>	10
<i>Contexte : le Centre et les élèves</i>	11
<i>Équipements et ressources. Organisation de l'espace et du temps</i>	13
<i>Objectifs et contenus</i>	14
<i>Évaluation</i>	15
<i>Schéma général du projet</i>	16
<i>Description par séance</i>	16
Troisième partie	20
Résultats espérés et conclusions	20
<i>Résultat espérés</i>	20
<i>Conclusions</i>	21
Références bibliographiques	24
<i>Sitographie</i>	25
Annexes	26
<i>Annexe 1</i>	27
<i>Annexe 2</i>	29
<i>Annexe 3</i>	32
<i>Annexe 4</i>	33
<i>Annexe 5</i>	34

Première partie

Introduction et cadre théorique

QU'EST-CE QUE C'EST L'INTERCULTUREL?

Introduction

Depuis quelques années - et notamment à partir de la publication du CECRL en 2001 - on a commencé à introduire dans la didactique des langues le concept de compétence interculturelle : plus en détail (p. 83), le CECRL parle de «prise de conscience interculturelle», (et non pas de compétence interculturelle) expliquant que «la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre 'le monde d'où l'on vient' et 'le monde de la communauté cible'» sont à l'origine de cette prise de conscience. Il ajoute que «elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. (...) Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux». Par la suite (p. 84), parmi les aptitudes et savoir-faire interculturels, on y ajoute «la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'autres cultures».

Si la théorie est assez claire, dans la pratique l'interculturel se traduit parfois en une idée assez floue, à savoir qu'on entend exactement avec la compétence interculturelle, surtout au moment de mettre en place des activités pertinentes. Le problème se retrace déjà à partir des méthodes utilisées dans l'Enseignement Secondaire : on dirait que les auteurs et éditeurs des manuels vivent à l'écart de ce mouvement - d'ampleur désormais mondiale - d'intégration et partage. En outre, l'apprenant ne connaît rien de ce qu'est l'effectif métissage de la vie sociale francophone. En effet, comme C. Gallien (2000 : 21) l'a efficacement observé, le terme «culture» est utilisé couramment dans les cours de langue étrangère en confusion avec celui de «civilisation», dans une approche monolithique qui n'est pas représentative de la réalité des tous les parlants la langue cible. Gallien dans son article souhaitait que l'acquisition de cette compétence, déjà reconnue, fût représentée comme l'un des objectifs principaux d'apprentissage, un souhait qui a été réalisé, du moins en ligne théorique, par le cadre, dont

le mérite a été celui d'insérer l'acquisition d'une compétence culturelle comme objectif dans les programmations didactiques. Gallien a voulu ainsi proposer une approche interculturelle qui implique aussi une dimension cognitive, pour mieux comprendre certaines différences d'une culture à l'autre : pour éviter des erreurs ou malentendus et donner la juste importance aux comportements non-verbaux, qui rentrent dans la sphère culturelle d'une langue, même si ce ne sont pas des éléments strictement communicatifs-langagiers.

Il est donc évident que «la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication» et que «ne représentent que la surface apparente et émergente de la communication» (Boudjadi 2012 : 108). Il n'est pas question d'inculquer des connaissances, mais de faire développer des compétences de savoir faire culturel qui conduisent l'apprenant, en tant qu'acteur social, à mieux comprendre une réalité étrangère (cf. aussi Bertocchini et Costanzo 2014). Ceci peut être encouragé, par exemple, à travers l'étude de certains mots et expressions linguistiques à forte charge culturelle, de manière à plonger l'apprenant dans un contexte linguistique et culturel qui lui permet de s'approcher à un nouveau monde et de développer son esprit critique. Il s'agit de voir dans la langue tout ce qui est «à charge culturelle partagée», comme Robert Galisson (1999 : 179) l'a défini, auquel on doit aussi l'expression «langue-culture», à indiquer la connexion étroite qui existe entre les deux systèmes.

Malheureusement jusqu'à ce jour, la formation professionnelle incluant aussi les aptitudes et le savoir faire interculturels a été peu ou pas du tout proposée aux enseignants, qui doivent traiter cet aspect en classe selon leur propre volonté et leurs ressources (avec des résultats excellents, comme nous le verrons). Ainsi, les professeurs restent seuls avec leurs questions : Quelle différence entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle? Quelles activités mettre en place? Quels supports choisir? Comment rendre opérationnels les concepts de «savoir socioculturel», «aptitudes et savoir-faire socioculturels»? Quelles stratégies sont susceptibles de développer ces compétences menant à une conscience interculturelle?

Cadre théorique

Le terme «interculture» apparaît en France au cours des années 1970, poussé par la présence croissante d'élèves d'origine étrangère, pour enseigner les langues et cultures d'origines avec la méthode de la pédagogie interculturelle. Ce sera dans les années 1980 que le terme se transpose à la didactique des langues aussi, avec l'avènement du *Niveau-seuil*. On commence ainsi à donner vie à une «approche interculturelle», dans laquelle on étudie la culture de la langue cible en la mettant en relation avec la culture d'origine, selon un jeu de «regards croisés» (Bertocchini et Costanzo : 2008) visant au respect de l'altérité. Cependant, cette approche «comparative» requiert la juste attention, car elle risque de simplifier le problème et renforcer les stéréotypes (qui peuvent être aussi une chance d'apprentissage, v. Bertocchini et Costanzo 2014b). Pour nous aider dans la compréhension de cette notion «omnicomprehensive», nous pouvons nous appuyer sur les définitions que Claude Compte (1983) nous donne pour expliquer le préfixe «-inter». D'abord, dans le mot «interaction», il nous indique «la connexion entre deux cultures et effet réciproque de l'une sur l'autre» ; dans le terme «interlangue» il nous suggère que l'interculture est «un état intermédiaire possédant sa propre structure cohérente et un rattachement à deux cultures» ; dans le mot «interdiscipline», finalement, il indique la «congruence de plusieurs cultures agissant par interactions réciproques afin d'atteindre un but qui dépasserait les objectifs et particularismes de chacune des cultures prises séparément». Dans les dernières années Ch. Puren (2002) a ajouté la notion de «co-culture», entendue comme «un faire ensemble, malgré et avec nos différences».

Comme on peut le voir, nous devons faire face à une notion assez complexe, qui est généralement interprétée comme la compétence interculturelle décrite dans le CECRL, qui, néanmoins, limite son application à la sphère des compétences linguistique et communicative. À ces compétences, Jean-Claude Beacco (2006) ajoute dans la compétence interculturelle cinq composantes couvrant les dimensions affectives, éducative et cognitive du savoir culturel :

1. La composante ethnolinguistique, «capacité à gérer verbalement les règles sociales qui sont à la base des comportements communicatifs et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication» ;
2. La composante actionnelle, qui «comporte un savoir agir minimum, dans une société peu connue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle en fonction de ses propres besoins» ;

3. la composante relationnelle, concernant «les attitudes et les compétences verbales nécessaires à une gestion appropriée d'interactions verbales avec des natifs», en essayant aussi de réveiller la curiosité vers l'autre ;
4. la composante interprétative concernant «l'interprétation/explication de la société autre à travers l'observation des représentations de cette société que des discours ou des images ou la parole des apprenants eux-mêmes portent en classe» ;
5. la composante éducative ou interculturelle proprement dite, qui concerne «la matière culturelle en tant qu'elle est objet de jugements évaluatifs de la part des apprenants susceptibles, en particulier, d'activer des réactions d'ethnocentrisme et d'intolérance, des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation». Cette composante peut aider à prévenir des comportements négatifs et d'intolérance, en donnant la possibilité d'une réflexion en classe.

Malgré cette bonne base théorique, la notion d'interculturel et, par conséquent, les démarches pédagogiques qui l'accompagnent, attendent encore une systématisation et une place définie dans les programmations didactiques. Néanmoins, les enseignants commencent à s'y intéresser de plus en plus, étant donné le nombre croissant d'élèves provenant de milieux sociaux et culturels variés qui fréquentent désormais nos salles de classe. Plus en particulier, en parlant de culture dans le FLE, la première notion à être mise en question est celle de «francophonie». En effet, on s'est demandé d'abord si l'enseignement du français ne serait pas trop centré sur la France, en négligeant les autres pays francophones. En effet, Komatsu et Delmaire (2008) ont pris en examen des manuels de FLE utilisés au Japon pour démontrer cette prédominance de la France dans les contenus culturels des cours. Les auteurs ont remarqué ce «monopole» très net à partir des titres, l'iconographie en couverture et, évidemment, les contenus. Si d'un côté cette prédominance a été longtemps justifiée par le prestige de la langue et la culture française dans le monde diplomatique et culturel en général, de l'autre on constate désormais un «déclin» de cette tendance au profit d'autres et multiples cultures francophones. Comme Komatsu et Delmaire l'ont observé, il faut introduire l'enseignement de la francophonie comme synonyme de diversité culturelle et linguistique : en effet, dans un monde dominé par l'anglais, le français peut être porte-parole de cette diversité. L'article cite (p. 52) le discours très éloquent de Monsieur Abdou Diouf, à l'époque Secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), qui explique clairement l'importance de cette démarche : «La Francophonie, ce n'est pas seulement la défense de la langue française. C'est, à travers et par la promotion de la langue française, l'engagement en faveur de la diversité linguistique et, au-delà, de la diversité culturelle et du dialogue des cultures». Les auteurs pensent qu'ouvrir l'étude de la culture à celle de la culture

francophone permet d'ouvrir aussi de nouveaux horizons pour les élèves, à des pays peu connus qu'ils n'auront peut-être pas pu connaître autrement. À ce propos, une observation cruciale est faite par les auteurs : connaître la diversité culturelle existante à l'intérieure du concept de francophonie peut encourager les apprenants à réfléchir sur le fait qu'on peut garder une culture et des coutumes propres à son pays tout en utilisant une langue commune de communication et sans être catalogué comme «français». Cela représente une bonne base pour une didactique du FLE interculturelle et pluriculturelle, qui serait souhaitable d'appliquer dans nos cours : par l'acquisition de cette compétence, l'étudiant peut apprendre que d'autres classifications de la réalité existent et il peut comprendre que sa culture n'est pas universelle ni centrale dans le monde.

Un autre aspect à prendre en compte dans notre démarche sur la diversité culturelle - et directement lié à celle-ci - est celui concernant la diversité sociale. Si, en effet, la compétence d'une conscience interculturelle doit inclure une attention aux cultures différentes de celle de l'apprenant, pour encourager le respect et la tolérance, un discours similaire peut être fait par rapport aux différences sociales. En effet, on doit dédier la même tolérance aux expressions des divers points de vue, qui dépendent des diversités des contextes et situations, des expériences de chacun, en créant une culture complexe et hétérogène (Benatti Rochebois 2004 : 58). C'est pour cela que Benatti Rochebois «dénonce» l'image de la France et des pays francophones stéréotypée et simplifiée qu'on trouve dans les manuels de FLE : une France vue comme ensemble harmonieux, sans diversité ni contrastes sociaux, sans référence au métissage et au mosaïque de cultures qui la composent. À la base de cette standardisation réside le fait que certains manuels ne visent pas un public spécifique, mais sont conçus pour être utilisés dans plusieurs pays et par un public divers : on assiste ainsi à l'universalisation des points de vue, notamment pour les contenus culturels. C'est pour cela que l'auteur fait une analyse des méthodes utilisées dans les écoles au Brésil. Elle a spécialement pris en compte les origines ethniques et leur diversité, en analysant l'image du Français «de souche» et du Français d'origine étrangère, immigrants de nombreux pays (Noirs, Maghrébins, Asiatiques). Mme Benatti Rochebois a ainsi pu voir que la première figure, celle du Français «classique» est prédominante dans les manuels et on ne peut compter que des exceptions dans lesquelles un monsieur aux traits asiatiques porte un nom français. L'attitude de ces personnages est en plus neutre et n'apporte rien de nouveau à la connaissance et l'enrichissement culturel de l'apprenant, étant donné qu'ils énoncent des phrases tellement évidentes qui pourraient être prononcées dans n'importe quel endroit du pays d'origine de l'apprenant (le Brésil dans le cas de cette étude). En ce qui concerne les dialogues, ce sont toujours des Français qui discutent, et il n'est pas très fréquent d'y voir un interlocuteur étranger. L'élève de FLE se trouve en somme en face d'une neutralité forcée et d'une

standardisation des discours à travers lesquels il ne peut pas se faire une idée de la diversité culturelle existante dans les pays francophones, en perdant la possibilité d'enrichir son bagage culturel, au profit de celui purement linguistique. Devant des informations inexistantes et le manque de référents, l'élève n'est pas appelé à confronter, réfléchir, discuter les aspects culturels : il ne peut pas développer sa compétence interculturelle qui a été l'un des objectifs prévus dans les programmation didactiques des dernières années (sans les approfondissements nécessaires).

Deuxième partie

Conception méthodologique

LE PROJET : «LA DIVERSITÉ NOUS UNIT»

Introduction

Le projet que je propose veut mener les élèves vers une «prise de conscience interculturelle», développer certaines compétences critiques et de réflexion. Le constat est simple et complexe à la fois : de plus en plus les élèves qui peuplent nos salles de classe sont d'origine étrangère. Ils sont conscients du passé de leur familles, et avec elles partagent le «deuil de la migration» dont a parlé le psychiatre Joseba Atxotegui (2010), qui affecte leur situation émotionnelle. Cependant, souvent ces enfants ne connaissent pas beaucoup de leur histoire familiale. À travers ce projet, ils auront donc la possibilité de se connaître mieux et connaître aussi les autres camarades qui ont des histoires semblables : c'est dans la conscience d'avoir des histoires communes ou - si ce n'est pas le cas - de connaître tout simplement l'autre, qu'on éduque à la tolérance et à vivre ensemble. Il s'agit de se connaître mieux pour s'intéresser aux autres. Il est important de sensibiliser à la diversité, car, comme souligné par le psychiatre d'enfants Marie Rose Moro, l'école devrait faire de la diversité un atout pour la réussite scolaire de tous. Dans son «Manifeste» pour la diversité contenu dans le projet *Photo de Classe* (2012), elle énonce, sous forme d'articles, les éléments principaux de cette démarche :

Art. 1 - Éduquer à la diversité

Art. 2 - Reconnaître le passé de chaque élève

Art. 3 - Donner de la place aux parents dans l'école

Art. 4 - Oser les autres langues que le français

Art. 5 - Positiver le mot immigration

Art. 6 - Valoriser l'appartenance minoritaire

Art. 7 - Inscrire les élèves dans la société française

Si les articles ci-dessus trouvent leur justification dans la réalité de la société française, ayant une tradition d'immigration et de métissage bien plus ancienne que l'espagnole, ils peuvent

guider également la mise en pratique d'un projet semblable dans une classe de 4^{ème} année d'ESO en Espagne, comme nous le proposons. L'objectif ultime étant l'apprentissage de la langue française, les échanges en classe, les débats, les rédactions etc. ainsi que le livre final, seront, bien évidemment, en français. Ainsi, pour certaines sections du projet des contraintes grammaticales/lexicales seront données.

Contexte : le Centre et les élèves

Le centre dans lequel s'inscrit le présent projet est le lycée «Pablo Serrano», situé à Saragosse, 30, rue Batalla de Lepanto, code postal 50002.

L'Institut d'Éducation Secondaire (IES) «Pablo Serrano», se situe dans le quartier de Las Fuentes, à l'est de la ville de Saragosse et il est limité par les rivières Huerva et Ebre à l'est et au nord, par la route de sortie de Saragosse vers Castellón (actuellement avenue Miguel Servet) et par les voies de contournement au sud et à l'ouest. Morphologiquement, le territoire du quartier est assez homogène. Sa configuration est déterminée par une croissance irrégulière sans une planification urbanistique concrète. Le quartier est intégré dans un noyau d'édifices de l'après-guerre, avec des équipements qui ressentent d'une manière intense le vieillissement et une population qui, surtout la plus âgée, subit d'une façon plus directe les problèmes de la situation actuelle : obsolescence des habitations, manque d'équipements, de services, de soutenabilité environnementale du quartier et de ses alentours. Il n'y a pas d'offre de logements adéquats ou accessibles, ce qui fait que les jeunes soient obligés de chercher des appartements hors du quartier, selon un phénomène qui a commencé pendant les années '80. Cela a provoqué une tendance au vieillissement de la population du quartier qui a été corrigée en partie par le phénomène de l'immigration. Dans les dernières années du XX^e siècle et les premières du XXI^e, le nombre d'immigrés dans le quartier a doublé, comme d'ailleurs dans toute la ville de Saragosse. La plupart est très jeune, ce qui baisse l'âge moyen des habitants de *Las Fuentes*. La distribution par continents est la suivante : Européens le 35% (la nationalité étrangère la plus présente est la roumaine) ; Latino-américains le 30% (notamment Équatoriens et Colombiens) ; Africains le 29% (Marocains, Sénégalais, Gambiens) ; Asiatiques 7% (leur récente et croissante occupation dans les commerces et les bars fait qu'ils soient très visibles).

Le niveau socio-éducatif est homogène et bas : il s'agit d'un quartier ouvrier. Le niveau éducatif des habitants est plus bas que la moyenne de la ville, avec plus d'analphabètes et sans études et moins de possesseurs de diplômes universitaires par rapport à d'autres quartiers similaires à celui-ci. Le sentiment de faire partie d'une communauté est élevé, avec des relations étroites entre les voisins, notamment entre les gens d'un âge moyen qui passent beaucoup de temps dans les ruelles de *Las Fuentes*. Parmi les travailleurs, les employés dans

l'industrie et les services et sans qualification est beaucoup plus élevé que les travailleurs dans l'ensemble de la ville, où le pourcentage de directifs, techniciens, professionnels, etc., est de 13,8 points supérieur à celui du quartier.

La problématique sociale est importante. Nous avons des situations variées : personnes âgées avec des revenus très bas, habitations inadéquates et souvent pas auto-suffisantes, qui manquent d'attention et assistance. Il n'y a pas de formation pour l'insertion dans le marché du travail, les habitations sont anciennes et ont besoin de restructuration, surtout celles occupées par les immigrés. Les femmes ont une formation insuffisante, souvent ne travaillent pas ou se trouvent à gérer des situations difficiles comme la famille monoparentale. Tous ces problèmes se transfèrent dans les résultats scolaires et la stabilité émotionnelle des élèves.

Les jeunes abandonnent les études à peine fêtés les 16 ans et entrent dans le marché du travail (10 points en-dessus de la moyenne de jeunes du reste de la ville). Le pourcentage d'échec scolaire est donc très élevé. On enregistre aussi une hausse de la violence parmi les enfants et les adolescents. Dans certains cas, ils se regroupent en bandes souvent en rivalité entre elles.

Le IES peut jouer le rôle d'instaurer des relations, de culturaliser, de socialiser dans le quartier, à travers les différentes activités qui sont organisées comme les Club de Lecture, ou groupes de discussions pour les familles organisées par le Département d'Orientation. Il y a aussi une association de parents très active et avec beaucoup d'initiative qui collabore avec le centre.

L'effectif scolaire de 4^{ème} année d'ESO inclut ces typologies :

-élèves normalisés en section bilingue (français)

-élèves normalisés non bilingues

-élèves avec nécessités éducatives spécifiques

Les élèves de la section bilingue se regroupent, quand possible, dans des sous-groupes à l'intérieur des groupes habituels. Pour ceci donc, dans certaines matières ils partagent le cours avec les élèves des autres typologies et dans les autres, comme les disciplines non linguistiques et celles dédoublées, ils forment des groupes homogènes.

Les élèves avec une attestation de Compensation Éducative sont suivis dans des groupes de soutien, selon ce qui est dit dans l'Arrêté du 25 juin 2001, du Département d'Éducation et Science, où sont établies les mesures d'intervention Éducative pour l'effectif scolaire avec nécessités éducatives spéciales qui se trouve dans des situations personnelles et sociales ou culturelles défavorisées ou qui manifeste des difficultés d'adaptation scolaire. Ces groupes de

soutien sortent de leur groupe de référence dans les matières de Mathématiques, Langue et Littérature Espagnole, Sciences Naturelles, Sciences Sociales et Anglais, pour un total de 17 heures hebdomadaires.

Les élèves du Programme d'Intégration Éducative sont distribués dans les différents groupes d'une manière égale, tout en évitant leur insertion dans les groupes qui pour leur composition puissent empêcher le déroulement normal de leur processus d'enseignement-apprentissage.

Les élèves redoublants sont distribués d'une manière égale dans les différents groupes si leur nombre est réduit. En cas d'un nombre élevé, on organise des regroupements homogènes avec des mesures pédagogiques spéciales.

Équipements et ressources. Organisation de l'espace et du temps

On aura besoin essentiellement d'ordinateurs avec connexion internet, Tableau, matériel de papeterie et matériel divers : dictionnaires, livres, revues, cd, etc. Chaque élève aura un «carnet de bord», un cahier sur lequel il notera ses impressions sur chaque séance, les résultats de l'enquête qu'il mènera sur l'histoire familiale et son pays d'origine, et tout ce qui lui a laissé une trace et qu'il considère important. À la fin de l'année on réalisera un album commun avec l'apport de chaque élève et de son histoire. Pour cela, à part la version papier, on réalisera un livre numérique grâce aux logiciels gratuits comme par exemple Picture Book Maker (<http://www.artisancam.org.uk/flashapps/picturebookmaker/picturebookmaker.php?PHPSESSID=52294f3aa6107061b3c993aobb692c57>)

En ce qui concerne les ressources structurales, nous aurons à disposition dans le Centre : la salle de langue, la salle des ordinateurs, un gymnase, un théâtre, une bibliothèque

Les cours auront lieu dans la salle de langue. La salle des ordinateurs sera utilisée pour la quatrième, huitième, onzième et douzième séance.

Pour ce qui en est de la distribution de l'espace dans la salle de classe, vu le nombre d'élèves en quatrième année d'ESO (25), les pupitres de la salle de français sont organisés en rangées. En cas d'activités en groupe, et dans la mesure du possible, ils seront organisés en forme de «U» ou bien on déplacera les chaises pour créer des espaces de travail.

Le Projet couvrira toute l'année scolaire, à raison d'une à deux séances par mois (selon la période de l'année), plus une séance supplémentaire en fin d'année. Selon le calendrier scolaire d'Aragon 2013-14, on va avoir environ 36 semaines de cours, ce qui nous donne donc 12 séances de la durée de 50 minutes chacune.

Objectifs et contenus

I. Objectifs

- Comprendre les consignes de l'enseignant, comprendre une chanson (compréhension orale)
- Lire et comprendre un document écrit (compréhension écrite)
- Connaître les termes concernant la diversité culturelle (compétence linguistique lexicale, compétence socioculturelle)
- Apprendre une règle de grammaire en contexte (compétence linguistique grammaticale)
- Débattre sur un sujet d'actualité (expression et interaction orale)
- Lire et comprendre un texte portant sur l'interculturel (compréhension écrite)
- Rédiger un texte sur un thème proposé (expression écrite)
- Favoriser le respect de l'altérité (prise de conscience interculturelle)
- Aider l'élève à développer davantage son savoir, savoir être et savoir faire (connaissance du monde, aptitudes et savoirs faire interculturels, compétence heuristique)

II. Contenus

- Lecture des textes portant sur l'immigration et la diversité culturelle
- Les actes de parole, notamment : relater des faits passés racontés par quelqu'un d'autre, situer des faits antérieurs à d'autres faits passés, exprimer la cause et la conséquence, rapporter des propos, réagir aux propos de quelqu'un, donner un avis, exprimer des sentiments, décrire une personne.
- Grammaire : voir programmation pour la 4^{ème} année d'ESO (v. annexe 1), en particulier la cause et la conséquence, le plus-que-parfait, le discours indirect, les connecteurs logiques, l'expression du but
- Débat et mise en commun d'idées et ressentis sur les exposés des camarades
- Réflexion sur le racisme et les stéréotypes
- Rédaction d'un «carnet de bord» personnel tout au long de l'année
- Réalisation d'un livre collectif

III. Compétences de base

- Compétence en communication linguistique
- Traitement de l'information et compétence dans le domaine des TIC
- Compétence sociale et citoyenne
- Compétence culturelle et artistique
- Compétence stratégique : apprendre à apprendre
- Autonomie et initiative personnelle

IV. Thèmes transversaux

- Égalité (non-discrimination, non domination)
- Solidarité (face aux différentes formes d'exploitation et d'égoïsme)
- Justice (défense des droits individuels et collectifs, opposition quand ceux-ci sont lésés)
- Liberté (opposition à tout type d'esclavages et de non-reconnaissance de l'espace réservé aux décisions personnelles)

Évaluation

Le projet aura une évaluation formative qui se réalisera en moments divers des différentes séances. Les critères d'évaluation seront les capacités écrites et orales dans la description d'images et objets, la participation en cours, la créativité et l'implication dans l'élaboration du cahier personnel et du livre final. En ce qui concerne l'évaluation finale, on considérera la description de leur histoire familiale (oral) et la rédaction écrite avec une petite réflexion sur le projet et tout ce que l'élève a appris de cette expérience.

Schéma général du projet

1. Activités autour d'une chanson sur le thème de l'égalité
2. Enquête préliminaire auprès des élèves
3. Exposé sur les drapeaux choisis par les élèves
4. Réalisation d'un poster sur les drapeaux
5. Exposés sur les objets de famille apportés par les élèves
6. Atelier langue
7. Atelier d'écriture créative
8. Personnalisation des «carnets de bord»
9. Débat et introduction des interviews de la part de l'enseignant
10. Atelier gastronomique
11. et 12 Réalisation du livre collectif

Description par séance

Première séance - Activités d'exploitation de la chanson de Kery James, *Y'a pas de couleurs pour pleurer*, portant sur le thème de l'égalité (v. annexe 2). Cela servira pour briser la glace et introduire le thème d'une façon motivante. Les élèves commenceront aussi à se familiariser avec le lexique de l'immigration, du racisme, etc.

Deuxième séance - Les chaises en «U», l'enseignant invite chaque élève à raconter ce qu'il connaît de l'histoire de sa famille avant de mener l'enquête. Des questions les guideront dans la tâche :

- Qu'est-ce que vous savez de vos parents et/ou grands-parents? Où sont-ils nés?
- Qu'est-ce que vous savez du pays d'origine de votre famille (Il se trouve où? L'avez-vous visité?...)
- Quelle langue parlez-vous à la maison?

Les dix dernières minutes seront dédiées à écrire une petite réflexion personnelle sur le cahier.

Comme devoir pour la prochaine séance, chaque élève choisit un drapeau de son pays d'origine ou d'un pays au choix, pour l'expliquer aux camarades. Pour donner une piste, l'enseignant présentera à la classe le drapeau français (v. annexe 3).

Troisième séance - Petit exposé de chaque élève, dans lequel ils devront expliquer :

- Pourquoi ils ont choisi ce drapeau
- Une petite histoire du drapeau du pays
- Que signifient les couleurs du drapeau

À la fin de la séance, on fera une votation pour choisir le drapeau plus joli. Chaque élève notera sur son cahier quel a été son drapeau préféré et pourquoi.

Quatrième séance - par groupes des 5 personnes, on réalisera une affiche pour la classe sur les drapeaux présentés lors de la session précédente. Les élèves dessineront les drapeaux en écrivant à côté les informations recueillies par leurs camarades et sur internet.

Pour la prochaine séance, on demandera à chaque élève d'apporter un objet «historique» de la famille.

Cinquième séance - Chaque élève raconte au reste de la classe pourquoi il a choisi son objet et la signification qu'il recouvre à ses yeux. Puis il va mettre par écrit son exposé, avec la recommandation de bien utiliser l'expression de la cause et de la conséquence et les connecteurs logiques vus lors des séances régulières de cours. Il ajoutera également quelques lignes de réflexion sur les exposés des camarades.

Sixième séance - Atelier langue : à tour de rôle, chaque élève - dont la langue maternelle est autre que l'espagnol¹ - va au tableau et écrit un mot ou une phrase dans sa langue. Les camarades devront deviner sa traduction en français et la noter sur leurs cahiers personnels. Puis on ouvrira un débat libre au cours duquel chacun peut dire quel est le mot ou expression qu'il a aimé(e) le plus.

Septième séance - Atelier d'écriture créative : pour pratiquer le lexique appris, les élèves seront invités à composer des haïkus sur le thème de l'immigration à l'aide du vocabulaire vu en classe. Dans la fiche qui leur sera distribuée, il y aura également des modèles auxquels

¹ À noter : il se peut que les camarades d'origine de l'Amérique du Sud connaissent des expressions hispanophones qui ne s'utilisent pas en Espagne. Ils seront invités à les proposer, le but étant d'impliquer le plus possible tous les apprenants.

s'inspirer. Je renvoie à l'annexe 4 pour voir la fiche, avec quelques exemples de ce que j'espère obtenir à la fin de la séance.

Huitième séance - C'est la séance un peu plus «ludique» du projet, car les apprenants, par groupes, feront des recherches sur internet d'images et informations à ajouter sur leur cahier pour le personnaliser. Ils devront également rédiger un petit compte-rendu pour «faire le point» sur les activités faites jusqu'à ce moment.

Neuvième séance - Échanges d'idées sur l'immigration et le racisme :

«Si je dis racisme/immigration, à quoi pensez-vous?»

L'enseignant explique ensuite la partie «sur le champ» du projet : les interviews aux parents et/ou grands-parents. Chaque élève devra interviewer un membre de la famille sur sa propre expérience d'immigrant. On lui propose une liste non exhaustive de questions qu'il pourrait poser :

- Pour commencer : comment tu t'appelles? Qu'est-ce que ça veut dire ton prénom?
- De quel pays nous venons? D'où viennent grand-papa et grand-maman? Comment ils se sont connus?
- Pourquoi ils sont venus ici/vous êtes venus ici? Est-ce que tu avais peur quand tu es arrivé ici?
- Tu voudrais rentrer un jour dans ton pays d'origine?

L'enseignant introduit l'atelier gastronomique de la séance suivante, en présentant un modèle qui devra être suivi par les élèves (v. annexe 5) : présentation et préparation d'un plat typique de leur pays avec photo et une description.

Dixième séance - Atelier gastronomique. Pour conclure le projet, et avant la réalisation pratique du livre collectif, on proposera aux élèves de préparer à la maison (aidés par leurs parents) un petit dessert typique de chaque pays. Ils feront aussi des photos de leur plat et une petite description ou recette du dessert qu'ils ont réalisé. Ils pourront ensuite l'apporter pour le déguster en classe. Les photos avec leurs descriptions seront incluses dans le livre qu'on préparera à partir de la séance successive.

Onzième et douzième séance - Aidés par l'enseignant, les élèves adapteront et rédigeront en français leurs interviews et les présenteront aux camarades. On travaillera ensuite à la réalisation d'un livre collectif racontant toutes ces histoires. On réalisera une édition

numérique pour le site du Lycée. Lors de la fête de fin d'année du Lycée, les familles ainsi que les autres classes seront invitées à visionner le livre.

Troisième partie

RÉSULTATS ESPÉRÉS ET CONCLUSIONS

Résultat espérés

Le résultat le plus important qu'on espère obtenir de ce projet est, avant tout, celui d'utiliser la langue française en contexte et d'une manière innovante. Il s'agit de faire sortir l'enseignement de la langue hors des sentiers battus jusqu'à ce moment : on peut utiliser le français non seulement pour parler de la France, mais pour raconter des histoires personnelles et pour parler d'autres cultures. Ainsi, l'apprenant trouve une motivation de plus dans l'étude d'une deuxième langue étrangère. Pour cela, on a donné espace à la pratique de l'expression orale, car généralement les jeunes apprécient ces moments de parole et de discussion en groupe.

Un autre objectif qu'on espère atteindre est celui de créer la curiosité et l'intérêt des élèves vers leurs camarades et leurs vécus, de manière qu'ils puissent relever des similarités et des différences avec leur expérience personnelle.

Un élément que je considère important dans ce projet est la mise en valeur, à travers l'atelier langue, des langues parlées par les élèves, qui sont souvent des langues minoritaires. L'éducation plurilingue peut en plus favoriser l'apprentissage de langues diverses en parallèle. J'ai trouvé à ce propos très intéressante la théorie de Hawkins sur le *awareness of language* ou conscience linguistique, qui facilite l'apprentissage des langues (Bernaus 2004 : 6). Selon ce processus, les élèves sont amenés à réfléchir sur le fonctionnement et la structure des langues, en analysant des langues connues ou non, qu'ils doivent comparer entre elles. Parfois ils peuvent trouver des ressemblances avec l'espagnol et le français, d'autres fois pas du tout, mais à travers cette réflexion ils peuvent acquérir la confiance nécessaire pour apprendre le français mais aussi l'anglais, car ils comprennent avec plus de facilité la structure d'une langue. En même temps, dans cette activité comme tout au long du projet, les éléments culturels liés aux langues et aux gens qui les parlent sont assimilés, pour encourager des attitudes positives vers les langues et les cultures méconnues.

Ce qu'on attend donc de sa mise en place est que les élèves se familiarisent avec les multiples réalités de l'immigration. Comme anticipé ci-dessus, c'est en connaissant sa propre histoire, à travers les interviews aux membres de sa famille, qu'ils peuvent arriver à solidariser avec les camarades, en écrivant une histoire commune à travers la rédaction d'un livre qui sera en fait un ouvrage collectif. En découvrant, par exemple, que chez un camarade on parle une autre langue comme on le fait chez lui, ceci permet à l'apprenant de découvrir qu'il n'y a pas vraiment beaucoup de différences entre eux, malgré les apparences.

L'école étant un point de rencontre entre le quartier et les familles, on espère une bonne participation de leur côté. Cela peut paraître assez ambitieux, mais sensibiliser les enfants et arriver aussi aux familles est un objectif envisagé dans le cadre de ce projet, qui - on l'espère - comptera sur l'appui d'autres enseignants pour créer un projet pluridisciplinaire. En effet, dans l'optique d'une éducation inclusive, il serait souhaitable que les élèves soient impliqués dans cette démarche interculturelle dans toutes les matières, avec un échange continu entre les élèves autochtones et étrangers, pour qu'ils comprennent l'importance de cet apport. Le bagage linguistique et culturel pourrait être mieux partagé si dans les établissements il y avait un projet global, dans lequel tout le corps enseignant participe et se coordonne, de manière qu'il ne soit plus limité à l'enseignement-apprentissage des langues.

Conclusions

Comme on vient de voir, les implications et conséquences du projet «La diversité nous unit» sont assez importantes. D'un côté, la pratique et l'apprentissage de la langue française entendue comme *lingua franca*, véhiculant plusieurs messages et non plus comme «langue de la France», éloignée de la réalité de l'apprenant. De l'autre côté, l'éducation en valeurs au respect et la tolérance, à reconnaître sa propre histoire pour pouvoir entrer en empathie avec celle des autres.

Beaucoup d'enfants ne connaissent pas l'histoire de leur propre famille : ce qui l'a poussée à migrer, si elle a vécu une guerre, etc...Les parents évitent parfois de raconter ces histoires en préférant les passer sous silence, par honte ou par pudeur. On peut voir que la composante émotive peut être importante aussi : le dialogue enfant/parent se renforce. Les enfants apprennent des événements vécus par leurs parents ou grands-parents qu'ils ne connaissent pas. Ensemble, ils peuvent apprendre qu'il ne faut pas avoir honte du passé, mais au contraire en être fiers.

La relation école/famille peut en sortir renforcée aussi : les parents acceptent de raconter leurs histoires que probablement ils n'ont jamais racontées auparavant. Ces histoires auront la juste mise en valeur et importance à l'intérieur du livre collectif qu'on aura créé en classe.

Les élèves auront la possibilité de discuter et réfléchir sur des choses qu'ils ne comprennent pas : immigration, racisme sont des idées encore floues pour eux, et ils auront ainsi la possibilité d'approfondir ces notions.

Dans ce processus d'échanges d'idées, histoires, expériences et leur oralité, chaque élève trouvera son coin, aucun ne restera de côté : tous doivent s'intéresser et participer. Chacun s'enrichit d'une façon ou d'une autre.

À travers ce projet j'espère m'approcher à une méthode d'enseignement qui conçoit les langues comme ayant une portée universelle, qui favorisent et enrichissent les relations entre les personnes. C'est de cette manière que je conçois l'enseignement des langues et j'espère pouvoir le transmettre à mes futurs élèves : grâce à l'apprentissage des langues, on peut comprendre mieux les autres cultures, établir et développer des liens affectifs, apprendre à cohabiter avec d'autres règles culturelles, mais sans oublier les propres ; échanger des valeurs et apprendre les uns des autres, consolider la connaissance de sa propre langue et culture maternelle devant l'apprentissage d'une langue et culture, et finalement la confiance en soi.

Dans le cas d'élèves de différentes origines, nous pouvons constater toute l'importance de cette démarche, étant donné qu'ils ont vécu - directement ou indirectement - un changement important du point de vue culturel et émotionnel qui doit être pris comme une forme d'enrichir la classe et non pas comme un handicap. L'apprentissage d'une langue étrangère, et du FLE dans notre cas, c'est une occasion d'interagir et s'intégrer dans le tissu social du pays d'accueil. L'identité culturelle de l'élève est valorisée, le respect et la tolérance sont pratiqués dans l'esprit d'un apprentissage coopératif.

L'école et le professorat doivent exploiter les potentialités de ces jeunes à renforcer ce concept d'identité qui va avec leur compétence linguistique et prédisposition pour les langues. Les professeurs de langues, en particulier, peuvent aider beaucoup à démasquer les préjugés et stéréotypes qui déforment la réalité, à cause des malentendus culturels entre des citoyens de différentes provenances qui cohabitent dans une même société et pour la xénophobie qui existe toujours dans notre société. L'enseignement-apprentissage des langues joue alors un rôle très important dans ce sens et la compétence interlinguistique et interculturelle doit être tenue en compte dans la didactique des langues.

Comme Luch (2002)² le soutient, l'école est un contexte privilégié pour traiter la diversité culturelle depuis une perspective de cohésion sociale, car elle constitue un microcosme dans lequel on peut intervenir pour souligner que la diversité sociale et culturelle est une réalité positive, un fait complexe mais un avantage pour la société.

² Cité dans Bernaus 2004 : 4.

Références bibliographiques

- Atxotegui, Joseba (2010), «Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial», disponible sur <http://www.integralocal.es/upload/File/2010/Los%20duelos%20de%20la%20inmigracion.pdf>
- Beacco, Jean-Claude (2006), «Éducation à la citoyenneté et enseignement des langues : valeurs et instruments», Actes du séminaire national *Lingue e culture : una sfida per la cittadinanza*, LEND, XXXVe année, décembre.
- Benatti Rochebois, Christianne (2010), «La diversité sociale dans les méthodes de FLE», *Synergies Brésil*, n° 8, pp. 57-67.
- Bernaus, Mercé (2004), «Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas», *Glosas Didácticas*, n° 11, pp. 3-13.
- Bertocchini, Paola et Costanzo, Edvige (2008), *Manuel de Formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, CLE International.
- Bertocchini, Paola et Costanzo, Edvige (2014), «La notion d'interculturel», *Le Français dans le Monde*, n° 391, janvier-février, pp. 26-27.
- Bertocchini, Paola et Costanzo, Edvige (2014b), «La notion de stéréotype», *Le Français dans le Monde*, n° 392, mars-avril, pp. 26-27.
- Boudjadi, Allouan (2012), «La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire», *Synergies Algérie*, n° 15, pp. 107-120.
- Butzbach Williot, Michele et alii (2008), *Essentiel 4*, éd. Santillana.
- Compte, Claude (1983), «Télévision, medium interculturel?», dans *Points de vue sur l'interculturel*, Paris, BELC.
- Conseil d'Europe (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, éd. Didier.
- Galisson, Robert (1999), «La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique», *ELA*, n° 116.
- Gallien, Chloé (2000), «Langue et compétence interculturelle», *Le Français dans le Monde*, n° 311, août, pp. 21-23.

- Instituto de Educación Secundaria Pablo Serrano (Zaragoza), *Proyecto Educativo de Centro*.
- Komatsu, Sachiko et Delmaire, Gilles (2008), «Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment?», *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, pp. 50-54.
- Puren, Christian (2002), «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle», dans *Langues modernes*, n° 3, Paris, Nathan.

Sitographie

- <http://www.echo-fle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/LinterculturelenclassedeFLE/tabid/273/Default.aspx>
- <http://www.photo-de-classe.org/>
- <http://www.elysee.fr/la-presidence/le-drapeau-francais/>
- http://www.marmiton.org/crepe/pate-a-crepes_1.aspx

Annexes

Annexe 1

SITUATIONS DE COMMUNICATION L1-L2-L3	ACTES DE PAROLE L1-L2-L3	GRAMMAIRE EN SITUATION L1-L2-L3	LEXIQUE L1-L2-L3	PHONÉTIQUE L1-L2-L3	LECTURE / TÂCHE L4	EVALUATION L5
« Retrouvailles » (questionnaire, photos, jeu de logique) L1 : « Galerie de personnages célèbres » (biographies) L2 : « Qui est qui ? » (descriptions) L3 : « Voyage, voyage... » (chanson) « A l'aéroport » (dialogue)	Réactiver son français Parler de vacances Décrire et commenter des photos Résumer la vie d'un personnage célèbre Décrire des comportements, des attitudes Donner des informations approximatives	Qui a voyagé ? Qui n'est parti(e)... Au premier plan, on voit... Cela / Ça me rappelle... Qui est-ce ? C'est un(e)... / Il / Elle est... Adverbes : manière, temps, quantité, lieu, négation (révision) Adjectifs qualificatifs (révision) Syntaxe du nom : objet + en / à	Professions, nationalités Caractères et comportements Adverbes de manière, de temps, de quantité... Matériel de voyage	Voyelles nasales	Doc Lecture : « L'origine des noms de famille » (information) Ⓞ Projet : « Notre groupe : page d'accueil » (élaborer une affiche qui présente le groupe-classe)	Test d'expression orale : « Êtes-vous capable de... ? » Test de compréhension orale : « Pubs ».
L1 : « A la gare » (planche de vocabulaire et mini-conversations) « Dans le train » (dialogue) L2 : « Vive la politesse » (chanson) L3 : « Un mariage au Mexique » (lettre) « Aux puces de Montreuil » (micro-conversations) « Lequel de ces tableaux vous plaît le plus ? » (tableaux)	Donner des ordres Intervenir poliment Raconter un événement au passé (résumé) Exprimer la cause S'informer sur un produit dans une situation d'achat Donner ses impressions sur un tableau	Impératif à la forme affirmative et négative + pronom personnel (révision) La cause : à cause de, parce que, comme, puisque Pronoms démonstratifs : celui-ci, celui-là, celui de / que...	La gare Famille, état civil Formules de politesse Achats (marché aux puces)	Les consonnes doubles et triples	Doc Lecture : « Tour du monde en famille » (article de revue) Ⓞ Projet : « Voyages de rêve... » (préparer un voyage imaginaire avec des amis) et le présenter comme si on l'avait réalisé	Test d'expression orale : « Êtes-vous capable de... ? » Test de compréhension orale : « Comment ça marche ? »
L1 : « Soirée interculturelle » (affiche, dialogues) L2 : « Bienvenue à l'auberge de jeunesse » (BD, dialogue) « Auberge de jeunesse René Cassin » (règlement) Ⓞ L3 : « Elle est petite, elle est souffrante... » (test)	Exprimer l'obligation, le souhait Faire des appréciations Indiquer ce qui est permis ou interdit Proposer des solutions pour améliorer son environnement Donner des informations complémentaires	Présent du subjonctif pour exprimer l'obligation et le souhait, un conseil, un doute, un sentiment... Pronoms relatifs : qui, que, où, dont	Fêtes : activités, organisation Règlements Ecologie, nature	Le singulier et le pluriel des verbes au présent	Doc Lecture : « L'école en Europe » (article informatif) Projet : « Chercheurs sur Internet » (faire des recherches sur Internet et présenter les résultats)	Test d'expression orale : « Êtes-vous capable de... ? » Test de compréhension orale : « Conseils ».
L1 : « Je zappe, tu zappes, on zappe ! » (dialogue) « Loft Story » (conversations) L2 : « Quel temps fait-il ? » (bulletins météo) « Il y a de l'orage dans l'air » (chanson) L3 : « L'actualité magazine » (articles de revue)	Donner son opinion, argumenter, discuter, s'opposer Indiquer la possession Faire des prévisions sur le temps Raconter une expérience passée	Adjectifs possessifs (révision) Pronoms possessifs Verbes d'opinion + indicatif ou subjonctif Imparfait et passé composé Passé, présent et futur (révision) Expressions de temps : hier, après-midi...	Emissions de télévision Le temps, la météo Sports		Doc Lecture : « Un siècle d'effets spéciaux » (article d'une revue de divulgation scientifique) Projet : « Journal télévisé » (élaborer et présenter un journal télévisé)	Test d'expression orale : « Êtes-vous capable de... ? » Test de compréhension orale : « On parle de cinéma »
L1 : « Ma ville, ça me regarde ! » (interview) L2 : « Que feriez-vous dans cette situation ? » (test) « Et si on jouait au portrait chinois ? » (jeu) L3 : « Métiers passion » (témoignages) Ⓞ	Exprimer des besoins, des souhaits. Faire des suggestions Faire des hypothèses Evocuer un parcours professionnel Exprimer la durée	Conditionnel : formes et emplois Si + présent + futur ; si + imparfait + conditionnel La durée : il y a, depuis, il y a / ça fait...	La ville (équipement) Métaphores Métiers	Comment parle-t-on au quotidien ?	Doc Lecture : « L'intelligence, une faculté aux mille visages » (article d'une revue de divulgation scientifique) Projet : « Deux minutes pour convaincre » (entretien pour une demande d'emploi)	Test d'expression orale : « Êtes-vous capable de... ? » Test de compréhension orale : « Interview »
L1 : « En votre âme et conscience » (sondage) L2 : « Regards dans un regard » (notices biographiques) L3 : « Histoires insolites » (récits)	Parler de soi Interpréter un sondage Interpréter et comparer des tableaux Raconter, comprendre un conte	Les indéfinis : quel/qu'un, quelques, chacun, chaque... Passé simple : identification, à l'écrit Plus-que-parfait : identification, à l'écrit	Expressions pour commenter un sondage Peintures et tableaux		Doc Lecture : « ????? » Projet : « Photo-collage : Mon paysage » (récit oral et écrit à partir d'un photo-collage)	Test d'expression orale : « Êtes-vous capable de... ? » Test de compréhension orale : « Le pari »

Annexe 2

Kery James, *Y'a pas de couleurs pour pleurer*

Message d'amour même en temps de guerre

Alors que certains attisent les passions

Moi j'rappe pour les Noirs, les Arabes et les Blancs

Saches que je suis pas de ceux qu'effraie la différence

Ta couleur de peau pour moi ne fait aucune différence

Y a pas de couleur pour aimer, pas de couleur pour souffrir

Pas une couleur qui t'empêche de mourir

Pas une couleur pour s'aimer, pas une couleur pour sourire

Pas une couleur pour pleurer (tu le sais)

Dans nos différences nous sommes liés

Nos apparences ne sont pas toujours le reflet

de ce que contiennent nos cœurs et c'est ce qui importe

Y a pas de couleur pour que la mort t'emporte

Y a pas de couleur pour tricher, pas d'couleur pour tromper

Pas de couleur pour blesser ou tuer

Pas une couleur qui t'immunises contre la douleur

Pas une couleur qui te rendes supérieur (sache-le!)

Ma sœur y a pas d'couleur pour pleurer

Tu vois mon frère, y a pas d'couleur pour aimer

Pas d'couleur pour souffrir

Pas d'couleur pour sourire

Y a pas d'couleur pour pleurer

Y a pas de couleur pour être stupide, ignorant, raciste et borné

Pas une couleur attirée à l'absurdité

Pas une couleur qui prouve ton intelligence

Pas une couleur qui témoigne de ta tolérance

Pas une couleur qui t'empêche de te sentir seul

Foudroyé, rescapé d'un amour manqué


Pas une couleur qui t'abrite de la pauvreté
 Pas une couleur qui garantisse ton honnêteté
 Pas une couleur qui te protège de l'erreur, frère
 Pas une couleur qui te protège de la peur, sœur
 Pas une couleur qui t'innocente de toute injustice
 Aucune couleur ne garantit ta réussite
 J'connais les méfaits du racisme et ce qu'ils provoquent
 Quand l'exclusion devient rage, arrive le choc
 Même en temps de guerre alors que la paix agonise
 J'réanime l'amour dont l'absence m'épuise
 Y a pas d'couleur pour pleurer
 Pas d'couleur pour aimer
 Message d'amour même en temps de guerre
 Y a pas d'couleur pour pleurer
 J'dis qu'il n'y a pas d'couleur pour aimer
 Message d'amour même en temps de guerre
 Moi j'rappe pour les Noirs, les Arabes et les Blancs
 J'suis pas là pour leur dire ce qu'ils veulent entendre

🎧 **Activité 1** - Écoutez une première fois la chanson et écrivez sur votre cahier quel est, d'après vous, son thème principal.

🎧 **Activité 2** - Deuxième écoute. Essayez de compléter les phrases de la chanson :

- « Ta couleur de peau pour moi ne fait aucune... »
- « Y a pas de couleur pour ..., pas de couleur pour ... »
- « Dans nos ... nous sommes ... »
- « Pas une couleur qui te rendes ... »
- « Y a pas de couleur pour être stupide, ..., raciste et ... »

- « Pas une couleur qui témoigne de ta ... »
- « J'connais les méfaits du ... et ce qu'ils provoquent »

 **Activité 3** - Troisième écoute, cette fois-ci avec les paroles de la chanson. Après avoir écouté, tournez la feuille avec les paroles et notez sur votre carnet de bord les phrases dont vous vous souvenez et que vous avez aimées le plus de la chanson.

Annexe 3

Voici le drapeau de la France! D'après vous, qu'est-ce que ses couleurs symbolisent?



Emblème national de la Cinquième République, le drapeau tricolore est né de la réunion, sous la Révolution française, des couleurs du roi (blanc) et de la ville de Paris (bleu et rouge). Aujourd'hui, le drapeau tricolore flotte sur tous les bâtiments publics. Il est déployé dans la plupart des cérémonies officielles, qu'elles soient civiles ou militaires.

Avant d'être drapeau, le tricolore fut cocarde. La Fayette, raconte dans ses Mémoires que, trois jours après la prise de la Bastille, il obligea Louis XVI se rendant à l'hôtel de ville de Paris, à porter la cocarde tricolore, le blanc représentant la monarchie, le bleu et le rouge, la ville de Paris, signe de « l'alliance auguste et éternelle entre le monarque et le peuple ». Le succès de la cocarde tricolore, symbole du patriotisme, est alors assuré.

Le drapeau tricolore ne prend sa forme définitive que le 15 février 1794, lorsque la convention nationale décrète que le pavillon national « sera formé des trois couleurs nationales, disposées en bandes verticalement, de manière que le bleu soit attaché à la gable du pavillon, le blanc au milieu et le rouge flottant dans les airs ». La légende voudrait que ce soit le peintre Louis David qui ait choisi l'ordre des couleurs.

Atelier d'écriture créative : qu'est-ce qu'un haïku?



- C'est une forme classique de poésie japonaise composée d'une strophe de 3 vers très courts
- Le petit poème est écrit au présent
- La rime est libre

Quelques exemples écrits par des élèves en classe de français :

Un pays étranger
une famille immigrée
où ils trouveront le bonheur

Heureux l'étranger
qui voyage
dans un autre pays

L'immigré, tout seul dans la rue
un pays inconnu
l'exil

Aimez-vous Les crêpes?



Pour préparer une pâte à crêpes, on utilise généralement les ingrédients de base de la cuisine, à savoir la farine, le lait, les œufs, le sucre ou le sel. Des ingrédients du quotidien qui vous permettront de réaliser de savoureuses crêpes ! En règle générale, on place les ingrédients « solides » (farine, sucre ou sel...) dans un saladier. On fait ensuite un puits au centre et on incorpore les liquides (les œufs battus et le lait...). Et voilà, la pâte à crêpe est prête ! À vous de la farcir selon votre goût !

