

Promouvoir la compétence interculturelle



Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine

Pistes didactiques

4

Promouvoir la compétence interculturelle

Zeliha Aktaş

Avec la collaboration de
Hüsniye Göktaş, Rolf Gollob,
Basil Schader, Wiltrud Weidinger

Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine

Pistes didactiques

4

Série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* (« enseignement LCO » en Suisse ; « ELCO » en France) ; *Pistes didactiques 4*.

Éditée par le centre IPE (International Projects in Education) de la Haute école pédagogique de Zurich.



Directeur du projet : Basil Schader

Auteurs : Zeliha Aktaş avec la collaboration de Rolf Gollob, Basil Schader, Wiltrud Weidinger (tous de la Haute école pédagogique de Zurich)

Rédaction de la partie LCO : Hüsniye Göktaş, Zurich

Essais réalisés par les enseignants : Nexhat Maloku, Zurich (LCO albanais)
Hüsniye Göktaş, Zurich (LCO turc)
Dragana Dimitrijević, Zurich (LCO serbe)
Elisa Aeschmann-Ferreira et Raquel Rocha (LCO portugais)
Hazir Mehmeti, Vienne
Rifat Hamiti, Düsseldorf

Illustrations, concept visuel général et réalisation : Barbara Müller, Erlenbach

Traduction : D^{re} Cécile Beer

Consultante pour la version française : Sylvie Boutard Conoscenti, enseignante LCO français et coordinatrice pour le canton de Zurich

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* a bénéficié du soutien de l'Office fédéral de la culture (OFC).



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Ce projet a été en partie financé grâce au soutien de la Commission européenne.
Le contenu de cette publication n'engage que ses contributeurs ; la Commission ne saurait être tenue pour responsable d'une utilisation ultérieure des contenus présentés.



Lifelong
Learning
Programme

Le genre masculin est utilisé dans tous les ouvrages de la série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

Avant-propos à la série : Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine	7
---	---

Introduction

1 La promotion de la compétence interculturelle dans l'enseignement LCO : justification et signification	9
2 Objectifs et structure de ce livret	9
3 Une orientation vers les compétences dans les cours LCO	10
4 Le concept de cadre de vie comme fondement important	10

1 Unité 1 : Culture et identité – pareils et pourtant différents ! (Zeliha Aktaş)

1.1 C'est moi	16
1.2 Perception intérieure – perception extérieure	17
1.3 Moi et les autres	20
1.4 Laissez-moi voler !	21
1.5 Inclus – exclus	23
1.6 La molécule d'identité personnelle	24
1.7 Ensemble, on est plus forts	25

2 Unité 2 : Histoires de migration – le monde dans notre classe (Zeliha Aktaş)

2.1 Emporté par le vent	30
2.2 Histoires de migration dans ma classe	31
2.3 Ma biographie migratoire comme une source de force	32
2.4 Mes patries – récit autobiographique	33
2.5 Hier – aujourd'hui – demain	34
2.6 J'écris des histoires !	36

3.7	Trois idées pour des journées consacrées à un projet	37
-----	--	----

3 Unité 3 : Nos langues – nous parlons plus d'une langue ! (Basil Schader)

3.1	Contours linguistiques	42
3.2	Projets d'écriture bilingues ou multilingues	43
3.3	Thèmes de biographie linguistique	44
3.4	Utilisation des médias électroniques dans différentes langues	46
3.5	Les dialectes dans notre langue et dans les autres langues	47
3.6	Correspondance sur des questions interculturelles	48
3.7	Un usage de la langue différent selon le contexte !	49

4 Unité 4 : Communication interculturelle – s'entendre les uns avec les autres (Zeliha Aktaş)

4.1	Quelque chose ne marche pas	54
4.2	Indiquer le chemin avec le langage	56
4.3	Écoute active	57
4.4	En visite	59
4.5	Comment est-ce que je réagis face à des situations critiques ?	61
4.6	Interprétations	63
4.7	Ce qui bloque la communication	65

5 Unité 5 : Conflits – chercher ensemble des solutions (Wiltrud Weidinger)

5.1	Tout va bien ! Vraiment ?	70
5.2	Ma manière de dire « non »	71
5.3	De bonnes raisons pour de mauvaises actions ?	72
5.4	C'est comme ça qu'on doit faire !	72

5.5	Rester cool ou « le plus intelligent est celui qui s'en va »	73
5.6	Mon thermomètre à conflit	74
5.7	Résoudre un problème en 6 étapes – conflits entre pairs	75

6 **Unité 6 : Démocratie et droits de l'enfant – nous nous impliquons !** (Rolf Gollob)

6.1	Un bouquet de fleurs	80
6.2	Tous différents – tous pareils	81
6.3	Si j'étais un magicien	82
6.4	Vol en montgolfière	83
6.5	Droits, responsabilité et règles dans la salle de classe	85
6.6	L'affiche des droits de l'homme	86
6.7	Minorités	87

Aperçu des propositions pédagogiques par domaine de compétences 89

Bibliographie 90

Explications, abréviations

Langue première : Aussi appelée « langue maternelle » ou « langue de la famille » : c'est la langue qu'un enfant apprend en premier et qu'il parle à la maison. Certains enfants ont deux langues premières.

Langue scolaire : C'est la langue parlée à l'école dans le pays d'immigration. À cela peut s'ajouter le dialecte local utilisé dans l'environnement social.

Abréviations : E = élève
P = professeur, enseignant

Légende

Concernant les informations relatives à l'organisation, au niveau et au temps requis pour les suggestions d'activités :



TI = Travail individuel



TB = Travail en binôme



PG = Petit groupe



CE = Classe entière

1^{re} – 9^e années

Activité appropriée pour les années à
(p. ex. 2^e – 4^e années).
Attention : ce classement peut varier en fonction
des connaissances préalables de chaque élève !

10 – 15 min

Temps approximatif requis, p. ex. 20 minutes
(donnée approximative, à définir par l'enseignant
en fonction du niveau et des connaissances préa-
lables de la classe.)

Avant-propos à la série : *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine*

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (enseignement LCO ou ELCO)¹ ou enseignement de la langue maternelle, appelé « Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) » en Autriche et en Allemagne, et « Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur » (HSK) en Suisse alémanique, joue un rôle important dans le développement linguistique et identitaire des élèves. Il contribue également au maintien du plurilinguisme comme valeur personnelle et ressource sociale. La recherche et les directives-cadres telles que les recommandations du Conseil de l'Europe R (82)18 et R (98)6 attestent depuis longtemps de cette prise de conscience. Cependant, comparé à l'enseignement ordinaire, ce type d'enseignement se déroule encore souvent dans des conditions difficiles. Différentes raisons, énumérées ci-après, expliquent ce phénomène.

- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine demeure fragile tant sur le plan institutionnel que financier dans de nombreux pays. En Suisse, la rémunération des enseignants LCO est le plus souvent à la charge du pays d'origine ou des parents.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est généralement mal relié à l'enseignement ordinaire, les contacts et les collaborations entre enseignants étant souvent très peu développés.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est réduit la plupart du temps à deux heures par semaine, au détriment d'un travail progressif et continu.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est généralement facultatif et les élèves ne sont pas très assidus.
- En règle générale, l'enseignement de la langue et de la culture d'origine a lieu dans des classes à plusieurs niveaux, fréquentées par des élèves de la 1^{re} à la 9^e année ce qui requiert, de la part des enseignants, de grandes compétences en différenciation interne et en didactique.

¹ On privilégiera dans la série l'appellation « enseignement LCO », qui est celle retenue par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ainsi que par le « Plan d'études général pour les cours de langue et de culture d'origine (LCO) » du canton de Zurich. En France, on emploie également l'abréviation ELCO pour « Enseignements de langue et de culture d'origine », voir le site du ministère de l'Éducation nationale : <https://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>. (Toutes les notes sont de la traductrice.)

- Dans l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, l'hétérogénéité des classes du point de vue des compétences linguistiques est également un élément crucial à prendre en compte. Tandis que les uns ont acquis au sein de leur famille de bonnes compétences dans le dialecte ou la variante standard de leur langue première (langue maternelle), les autres s'expriment uniquement en dialecte. Pour de nombreux élèves issus de la deuxième ou troisième génération, la langue locale (par ex. l'allemand) est devenue la langue dominante, alors qu'ils ne maîtrisent la langue première que dans sa variante dialectale, exclusivement à l'oral et pour des sujets de la vie quotidienne, avec un vocabulaire limité.

- Les enseignants de langue et de culture d'origine, qui ont pourtant suivi en règle générale une bonne formation de base dans leur pays d'origine, ne sont toutefois pas du tout préparés à la réalité et à la spécificité de l'enseignement dans des classes à plusieurs niveaux, issues de l'immigration. Les possibilités de formation continue dans les pays d'immigration demeurent le plus souvent en nombre insuffisant.

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* soutient les enseignants de langue et de culture d'origine dans la tâche importante et exigeante qui est la leur, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de ce type d'enseignement. Cette série vise à transmettre, d'une part, les principes et les contextes propres à la didactique et la pédagogie actuelles dans les pays d'immigration du nord et de l'ouest de l'Europe (voir le volume *Principes et Contextes*) et, d'autre part, des suggestions et des modèles concrets et orientés vers la pratique en classe dans les livrets Pistes didactiques. L'accent est mis sur la promotion des compétences linguistiques. Les pistes didactiques ont délibérément recours aux principes et méthodes auxquels les élèves sont habitués dans l'enseignement ordinaire et dans les manuels propres à celui-ci. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine et l'enseignement ordinaire sont ainsi rapprochés de la façon la plus cohérente possible. Partant, les enseignants de langue et de culture d'origine se familiarisent avec les méthodes concrètes et les approches didactiques appliquées dans l'enseignement ordinaire des élèves. Ils bénéficient ainsi d'une part de formation continue et, espérons-le, renforcent leur statut en tant que partenaires égaux au sein d'un processus ayant pour objectif de former des élèves grandissant dans un contexte bilingue et biculturel.

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* a été publiée par le Centre des Projets Internationaux en Éducation (IPE) de la Haute école pédagogique de Zurich. Elle repose sur une collaboration étroite entre d'une part des spécialistes de nationalité suisse et de divers pays européens, et d'autre part des experts et enseignants de langue et de culture d'origine. De la sorte, les informations et approches didactiques transmises correspondent aux circonstances, besoins et possibilités réels de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine ; elles sont assurément fonctionnelles et orientées vers la pratique.

Introduction

1. La promotion de la compétence interculturelle dans l'enseignement LCO : justification et signification

Au sein des pays d'immigration (et de nombreux autres endroits), les enfants et les jeunes grandissent dans des contextes très hétérogènes tant sur le plan culturel que linguistique. Cette diversité se reflète particulièrement dans le quotidien à l'école où, dans presque toutes les classes, plusieurs langues et cultures sont représentées et où le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est de l'ordre de 30, 40 ou 50 %, voire plus. Les classes de langue et culture d'origine (LCO) constituent une exception dans le cadre institutionnel de l'école. Ici aussi, on rencontre des différences dialectales et en partie nationales (par ex. chez les arabophones issus de différents pays arabes), même si l'on peut malgré tout parler d'un enseignement LCO d'arabe, de turc ou d'albanais.

L'une des tâches principales de l'école consiste à préparer les enfants et les jeunes à la vie en société. Dans notre cas, cela implique de vivre dans une société pluriculturelle et plurilingue. Cette mission relève tant des cours ordinaires de l'école que des classes LCO. L'enseignement ordinaire, conformément au programme scolaire, transmettra plutôt des contenus et des sujets liés au pays d'immigration, tandis que l'enseignement LCO privilégiera des sujets ayant trait a) au pays d'origine, à sa culture et à sa langue, et b) à la vie dans le pays d'immigration.

Toutefois, pour remplir leur mission, ces deux types d'enseignement doivent contribuer activement au développement d'un éventail de compétences essentielles à la vie dans des sociétés pluriculturelles et plurilingues. Cela comprend entre autres la capacité à gérer les conflits et la tolérance, l'intérêt et l'acceptation (plutôt que le rejet) d'autres cultures et modes de vie, et la volonté de repenser ses propres valeurs, normes et conception des rôles.

Pour les enfants et les adolescents issus de familles d'immigrants, vient s'ajouter à tout cela un autre aspect important de la compétence interculturelle : savoir se repérer dans et entre la culture du pays d'origine et celle du pays d'immigration. La tension latente entre les cultures en raison de normes et valeurs parfois différentes peut engendrer d'importants conflits nuisibles au bon développement de chacun. À cet égard, les enseignants LCO sont en mesure d'apporter une contribution d'autant plus précieuse qu'ils connaissent souvent mieux les deux contextes culturels que ceux des cours ordinaires. Ce livret comporte des propositions pédagogiques illustrant les formes que pourraient prendre les contributions de l'enseignement LCO dans six domaines différents (voir ci-dessous). Si leur mise en œuvre, leur adaptation et leur développement per-

mettent d'en tirer des leçons passionnantes, stimulantes et instructives, alors l'objectif de ce livret aura été atteint.

2. Objectifs et structure de ce livret

Le présent manuel aide les élèves et les enseignants des cours LCO à développer des compétences interculturelles au moyen de sujets représentatifs. Ceux-ci devraient permettre aux enfants et aux jeunes de faire face à leurs propres conditions de vie et au contexte social dans lequel ils évoluent. Renforcer leur identité pluriculturelle et plurilingue leur sera d'une aide précieuse pour communiquer de manière adéquate, formuler des attentes et faire face à des situations conflictuelles dans une société diverse, souvent contradictoire et incertaine.

Ce livret comprend six unités thématiques structurées à l'identique. Chacune commence par une courte introduction et comprend sept propositions pédagogiques concrètes, qui se réfèrent à différents domaines de compétence (voir ci-dessous ; voir l'aperçu à la fin du livret). Les suggestions d'enseignement sont prévues pour des années ou niveaux scolaires spécifiques ; cependant, la quasi-totalité d'entre elles peuvent également être mises en œuvre au niveau supérieur ou inférieur avec les adaptations appropriées.

Lors de la sélection des sujets de ces six unités, l'orientation vers l'environnement et le cadre de vie actuels des enfants et des jeunes a représenté un critère déterminant. Afin d'apporter un soutien optimal et authentique aux élèves dans leurs possibilités d'action et d'efficacité personnelle, les propositions pédagogiques abordent à la fois les conflits potentiels et le panel de ressources destinées à les résoudre tout comme la promotion de l'apprentissage interculturel en tant que tâche transversale à tous les niveaux. La coopération avec l'enseignement ordinaire ou d'autres groupes LCO est toujours envisagée et fortement conseillée.

Les six unités se présentent comme suit (avec entre parenthèses les principaux domaines à promouvoir) :

1 Culture et identité – pareils et pourtant différents ! (*promotion du développement de l'identité*)

2 Histoires de migration – le monde dans notre classe (*apprentissage biographique*)

3 Nos langues – nous parlons plus d’une langue ! (*sensibilisation au plurilinguisme comme une ressource dans la vie de tous les jours*)

4 Communication interculturelle – s’entendre les uns avec les autres (*compétences communicationnelles*)

5 Conflits – chercher ensemble des solutions (*compétence en matière de conflits et de résolution des conflits*)

6 Démocratie et droits de l’enfant – nous nous impliquons ! (*comprendre les notions de justice et de démocratie*)

Beaucoup de ces sujets font référence à des expériences très personnelles, au vécu et aux comportements des élèves. Traiter ces questions en classe exige de la sensibilité et de la retenue de la part de l’enseignant ainsi qu’une atmosphère caractérisée par la confiance et l’acceptation de l’autre. Si ces conditions déterminantes ne sont pas réunies, il est fort probable que les élèves ne s’ouvrent pas : les objectifs décrits ci-dessus ne seraient alors pas atteints – ou seulement partiellement.

3. Une orientation vers les compétences dans les cours LCO

Les chapitres 2, 5 et 9 du manuel *Principes et contextes* traitent en détail de l’orientation vers les compétences comme principe essentiel de la pédagogie actuelle. Les trois compétences décrites ci-après sont notamment d’une importance capitale pour le sujet du présent livret.

a) *La compétence de perception* élargie ici à celle de reconnaissance : il s’agit du développement cognitif de la capacité sensorielle émotionnelle à percevoir le monde extérieur et intérieur avec tous ses sens, à développer des images intérieures et à se percevoir soi-même comme élément du processus de communication. Les apprenants sont pris au sérieux et reconnus dans leurs univers émotionnels et leurs formes d’appropriation.

b) *La compétence de réflexion* concerne le développement de la capacité cognitive à l’aide du langage ou de concepts abstraits, en vue d’établir des liens de plus en plus larges, d’en discuter et d’y réfléchir.

c) *La compétence d’action (communicative)* consiste à exprimer ce qui est perçu et reflété à travers l’action communicative dans son propre cadre de vie. Grâce à cela, l’individu peut influencer sur son propre environnement et développer de nouvelles formes d’expression et perspectives d’action.

Selon Holzbrecher (1999 ; voir « Bibliographie »), le concept de compétence interculturelle consiste à relier le niveau du sujet à son environnement de vie et cadre social afin que les enfants et les jeunes puissent faire l’expérience de leur efficacité personnelle. Seule cette quatrième catégorie permet de développer de nouveaux modes de perception, de réflexion et d’action.

4. Le concept de cadre de vie comme fondement important

L’importance de proposer une pédagogie et un enseignement axés sur le monde réel des élèves a été expliquée à plusieurs reprises dans le manuel *Principes et contextes*, notamment aux chapitres 5 A.4 et 3 A.2.3. Bien entendu, l’orientation vers le cadre de vie joue également un rôle central, surtout en ce qui concerne l’interculturalité et la compétence interculturelle. En outre, cela concerne aussi les aspects linguistiques d’une société pluriculturelle : le plurilinguisme du cadre de vie – vivre dans, avec et entre différentes langues – est une réalité vécue qui doit être discutée et valorisée (cf. en particulier à ce sujet l’unité 3 « Nos langues »).

L’enfant des cours LCO, en tant que sujet de son propre cadre de vie, est toujours aussi membre d’une société. À ce titre, il évolue entre trois notions : le sujet qu’il est, son cadre de vie et la société. S’y greffent de multiples situations d’interactions et de recouvrements interculturels. Ces situations nécessitent un apprentissage interculturel et une prise de conscience des constructions identitaires et des conditions sociales. En même temps, elles permettent aux personnes de se percevoir comme des sujets compétents et efficaces dans l’action. Le paragraphe ci-après développe ce principe important.

Une orientation vers le sujet et le cadre de vie

Les enfants et les jeunes évoluent dans des contextes sociaux différents : famille, école publique, loisirs, entourage proche, voisinage, groupe de pairs (cercle d’amis), etc. Chacun représente un petit univers comportant ses propres valeurs et normes ; leur totalité constitue le cadre de vie de l’individu. L’orientation vers le cadre de vie en tant que principe pédagogique signifie une orientation vers l’enfant en tant que sujet

ici et maintenant, avec ses connaissances antérieures, ses comportements, ses différents rôles et ses images intérieures.

Pour que les enfants se perçoivent comme des sujets efficaces, capables d'agir, d'assumer la responsabilité de leur personne et de façonner leur cadre de vie, ils doivent faire face à leur identité, à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et à la manière dont les autres les perçoivent. Pour ce faire, il leur faut développer une sensibilité qui leur permettra d'appréhender les résistances intérieures et défis extérieurs. L'orientation vers le cadre de vie signifie aussi que les enfants et les jeunes, en tant qu'acteurs de leur environnement immédiat, acquièrent des expériences qui sont liées à un contexte structuré au niveau temporel, spatial et social. Lorsque l'on travaille avec des élèves LCO, il faut tenir compte d'au moins deux origines culturelles et ethniques différentes : celle « d'ici » et de « là-bas ». La première est géographiquement à leur portée, dans le pays d'immigration. Le cadre de vie dans le pays d'origine se situe à une portée potentielle : les élèves sont, en effet, assurés de pouvoir aussi en acquérir une expérience ici – par exemple au sein de leur entourage proche – qu'ils utiliseront alors comme une ressource.

Outre la dimension spatiale, le concept de cadre de vie comporte également un aspect temporel. Il convient ici d'établir une distinction entre a) les perceptions et expériences subjectives, actuellement vécues, et b) l'ancrage social dans des structures sociales plus larges, historiquement développées. Un enseignement axé sur le cadre de vie est lié à ces deux dimensions et repose sur le principe de l'apprentissage biographique. Il prend au sérieux le fait que l'efficacité personnelle vécue dans le temps présent ouvre à l'individu des perspectives de construction identitaire dans le futur. Comme les cadres de vie représentent aussi des zones historiquement cultivées, ils contiennent des expériences biographiques de migration, des compétences et des ressources en relation avec le passé. Celles-ci peuvent soutenir l'enfant dans son efficacité personnelle, car il prend alors conscience que ces expériences passées représentent pour lui une ressource importante.

Outre les dimensions spatiale et temporelle, intervient l'aspect social dans le concept de cadre de vie. L'enfant fait en effet partie d'un système d'interaction au sein de chaque environnement social, ce qui lui permet d'interpréter la réalité et de s'y comporter de manière appropriée. Dans chaque environnement social, l'enfant dispose d'un bagage de connaissances et de modes d'interprétation différents ainsi que, la plupart du temps, de nuances linguistiques spécifiques, qu'il utilise dans des situations d'action et d'interaction. En ce sens, les élèves LCO d'origine turque en Suisse

ne disposent pas simplement d'une culture turque et suisse (supposée homogène), mais aussi d'une culture familiale et scolaire, d'une culture migratoire spécifiquement turco-suisse, d'une culture de la langue et des pairs, d'une culture des loisirs, d'une culture alimentaire, musicale, etc. Les différentes valeurs et normes propres à chaque environnement social sont en partie contradictoires et se relativisent mutuellement. Souvent, les tensions naissent du choc de différents cadres de vie avec des modèles d'interprétation et d'action différents. Ainsi, les conflits classiques résultent, en général, du fait que les parents sont encore fortement axés sur le système de valeurs de leur pays d'origine tandis que leurs enfants adoptent des normes qu'ils ont apprises de leurs camarades dans le pays d'immigration.

L'enseignement LCO peut et doit jouer un rôle important de médiation dans ce domaine. Cela peut se faire en suivant le principe de l'interculturalité et en prenant au sérieux les différents cadres de vie des élèves ainsi que leur orientation dans et entre ceux-ci, et en en discutant avec eux. De cette manière, de nouvelles possibilités d'action et d'autres perspectives se développeront, et les enfants et les jeunes seront renforcés dans leur identité et leur rôle de créateurs de leur propre vie.

Unité 1 :
Culture et identité – pareils
et pourtant différents !

Introduction

L'école publique mais aussi l'enseignement de la langue et culture d'origine (LCO) poursuivent un objectif commun, à savoir soutenir tous les élèves dans la construction de leur identité. Développer sa propre identité et s'y confronter nécessite de la part de l'individu un dialogue permanent et stimulant avec lui-même et avec son environnement. Dans un contexte pluriculturel et plurilingue, en raison de la diversité des cadres de vie, des situations socio-économiques inégales et des différents modèles de valeurs, les élèves sont particulièrement mis à l'épreuve lorsqu'il s'agit d'affirmer leur identité et de sentir efficaces. Les élèves LCO font immanquablement face à leur statut de minorité, leurs origines et caractéristiques culturelles spécifiques. Dans les processus constants de négociation entre eux-mêmes et leur cadre de vie, ils dépendent d'une part de la reconnaissance sociale, et d'autre part d'espaces et de lieux où ils se sentent en sécurité et en terrain connu, et où ils peuvent alors tout aussi bien discuter des expériences d'exclusion qu'affirmer leur identité.

L'enseignement LCO permet aux élèves de réfléchir à leurs diverses expériences et de les analyser. Il contribue ainsi considérablement à l'ouverture et à la tolérance dans la gestion de la diversité culturelle à l'école et au sein de la société. Si ce processus fonctionne, les élèves sont encouragés à affirmer leur propre efficacité et à faire l'expérience de la solidarité tout comme découvrir leurs forces et capacités personnelles. Ils apprennent ainsi à percevoir et à valoriser leurs compétences et leurs potentiels ethniques et plurilingues comme partie intégrante de leur identité (bi-)culturelle. Ils s'habituent à la diversité de leurs appartenances et origines culturelles, prennent conscience des similitudes et des différences et découvrent ainsi leur caractère unique et leur individualité. Leurs appartenances transnationales leur apparaissent alors comme une évidence au sein d'une société mondialisée. Parallèlement, la reconnaissance et l'appréciation des identités de chaque élève avec leurs différentes caractéristiques sociales et culturelles favorisent le vivre ensemble et l'apprentissage commun en classe.

Les sept propositions pédagogiques suivantes contribuent à la promotion des compétences de perception, de réflexion et d'action dans le cadre des cours LCO. Le point de départ est toujours l'expérience identitaire, les ressources et le potentiel des élèves eux-mêmes. Bien entendu, l'enseignant joue également un rôle important eu égard à ses propres expériences et à celles des autres, qu'il apporte comme ressources pour la préparation et la conduite des leçons.

L'aperçu à la fin du livre montre quelle sous-compétence est mise au premier plan dans quelle unité. La répartition selon les classes et les niveaux est bien sûr flexible, la plupart des suggestions pouvant également être mises en œuvre au niveau supérieur ou inférieur moyennant de légers ajustements.

1.1 C'est moi

Objectif

Les E apprennent à mieux se connaître grâce à un arbre symbolique. Ils prennent conscience de leurs propres capacités, intérêts et besoins et découvrent ainsi à quel point ils sont importants et uniques. Sur cette base, ils peuvent se comparer aux autres et découvrir des similitudes et des différences.

1^{re} – 6^e années

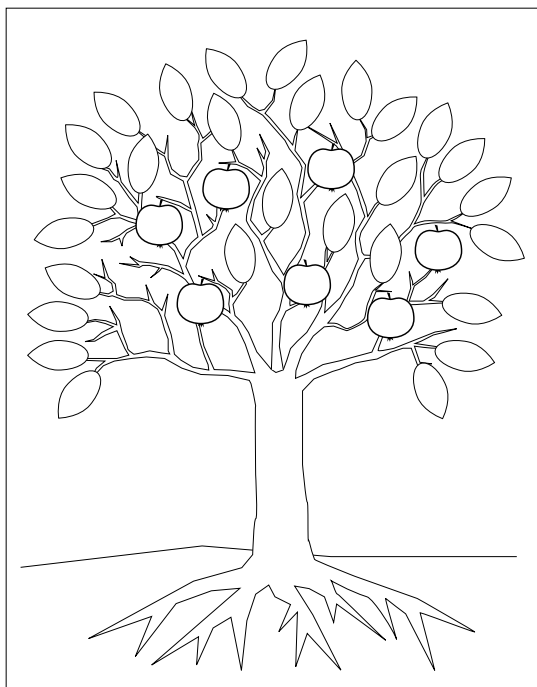
30 – 45 min



Matériel :
fiche de travail avec le contour
d'un arbre.

Déroulement :

- On distribue aux E une feuille sur laquelle est dessiné le contour d'un arbre. Ils comprennent que l'arbre est une représentation imagée d'eux-mêmes. Les parties de l'arbre correspondent aux catégories suivantes (ceci doit être discuté, illustré par un exemple et inscrit au tableau) :
 - Racines : besoins fondamentaux. De quoi ai-je besoin pour vivre ? Dans quoi suis-je enraciné ? (famille, nourriture, logement, etc.)
 - Branches : capacités/forces. De quoi suis-je capable ? Quels sont mes points forts ?
 - Feuilles : intérêts/loisirs. Quels sont mes loisirs favoris ? Qu'est-ce qui m'intéresse ?
 - Fleurs ou fruits : souhaits/rêves. Quels sont mes souhaits ? Quels sont mes rêves ?
 - Tronc : nom/surnom.



- Les E écrivent ce qui leur correspond dans chacune des différentes parties de l'arbre (les plus jeunes se font aider par le P ou un camarade). Ensuite, ils peuvent colorier la fiche.
- Réflexion et discussion avec toute la classe : chaque personne présente son propre arbre et donc en même temps, sa propre personnalité. Il est utile de donner quelques phrases à l'avance et de les écrire au tableau, par exemple : « Mes capacités sont ... », « Je m'intéresse à ... ». Enfin, on pourra discuter des similitudes et des différences, y compris celles liées au sexe et à l'âge.

1.2 Perception intérieure – perception extérieure

Objectif

Les E réfléchissent à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et à la façon dont les autres les perçoivent. Ils se rendent compte que l'image qu'ils ont d'eux-mêmes peut différer et de l'image que les autres ont d'eux et que cette perception extérieure peut les aider à mieux se connaître et à se développer personnellement. Ils prennent conscience que la connaissance de leur image à l'extérieur est tout aussi importante que l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et que toutes deux s'influencent mutuellement. Ceci stimule leur autoréflexion et leur esprit critique.

2^e–9^e années

30–45 min



Matériel :
contour d'une silhouette
(modèles à photocopier
aux pages 16 et 17).

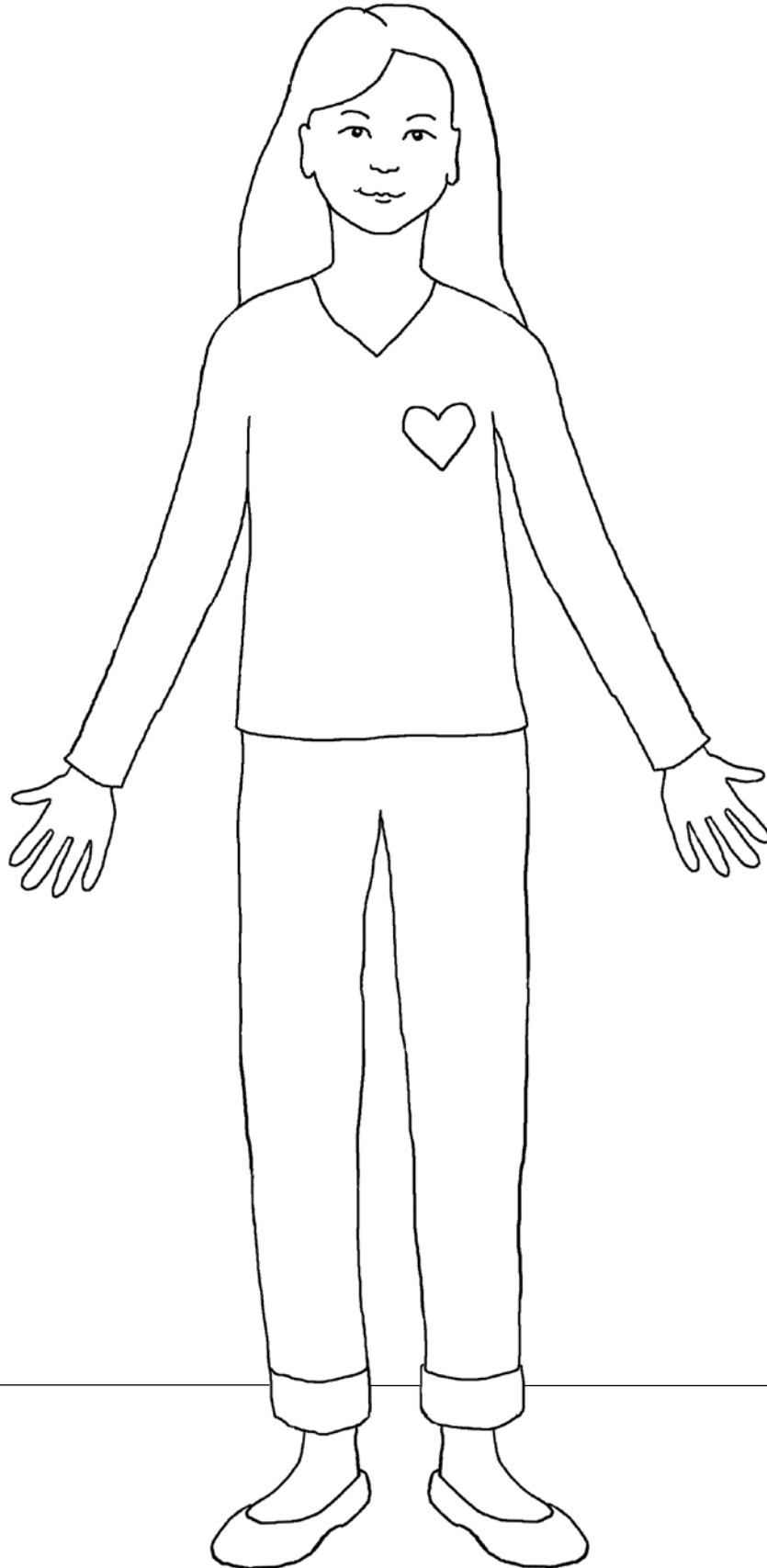
Indications :

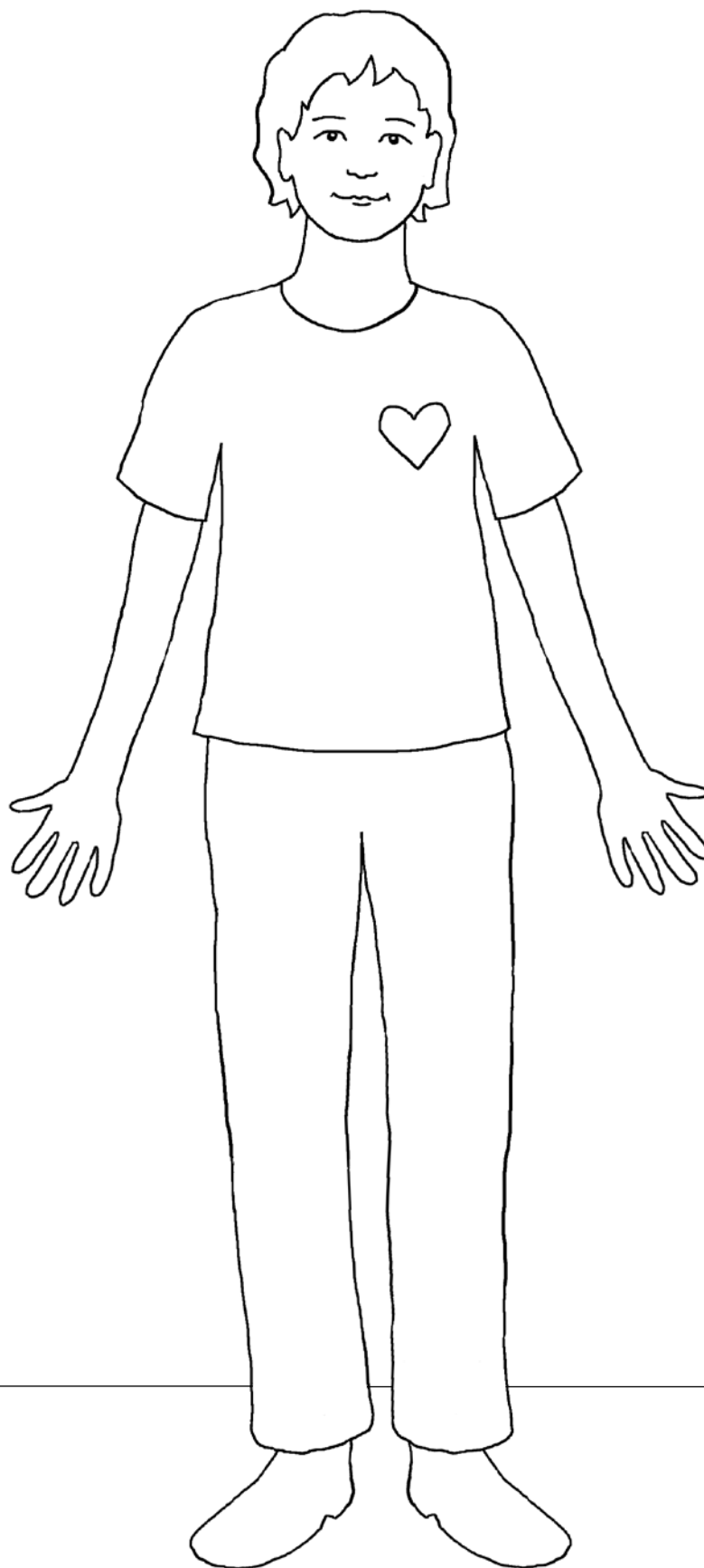
- L'exercice peut conduire à des analyses très personnelles, peut-être même douloureuses, et doit être soigneusement accompagné par le P. Les E ne présentent que ce qu'ils souhaitent devant toute la classe ; il ne s'agit en aucun cas de « s'exposer ».
- Source : jeu de société *Jetzt bist du dran!* (« C'est à ton tour ! ») ; brochure complémentaire pour les enseignants : Für Lehrer/innen. Ideen, Methoden und Kopiervorlagen. Demokratie-Training für Schüler/innen der Klassenstufe 5 bis 7. Lien : http://www.gesichtzeigen.de/wp-content/uploads/2008/06/begleit_gesell_05.pdf

Déroulement :

- On distribue à chaque E une fiche sur laquelle est dessiné le contour d'une silhouette et on leur donne les explications à l'oral. Ils doivent remplir individuellement l'intérieur du contour à l'aide d'adjectifs ou de courtes phrases sur eux-mêmes (perception de soi). Ce faisant, ils doivent réfléchir à ce qui les caractérise, à leurs forces, leurs faiblesses, leurs souhaits, leurs rêves, etc. Quelques exemples permettent de concrétiser l'exercice dont la durée est de 10 minutes environ.
- Ensuite, les E se mettent par deux et échangent leurs fiches. Sur la fiche de leur binôme, ils notent à l'aide de mots clés ou de courtes phrases comment ils le perçoivent (perception des autres ; référence aux mêmes points que dans la perception de soi).
- Réflexion et discussion avec toute la classe : en quoi l'image que j'ai de moi et celle de l'extérieur correspondent-elles ? Qu'est-ce qui m'a surpris ? Qu'est-ce que j'ai apprécié, appris ou remarqué ? Qu'est-ce que je veux garder – malgré ou à cause de la perception des autres – et changer ?
- Autre piste de discussion : nous avons maintenant découvert comment nous sommes perçus par les autres grâce aux contributions d'un camarade de classe. Mais il y a encore beaucoup d'autres personnes qui me perçoivent et me jugent « de l'extérieur ». De qui s'agit-il ? Comment est-ce que je ressens ces points de vue extérieurs, quels sont les sentiments que j'y associe ? (Il s'agit ici aussi de percevoir la diversité culturelle dans l'environnement et de réfléchir à son rôle et à son influence sur soi.)

Pour les classes de niveau supérieur, l'exercice peut être élargi (par ex. discussion d'une liste affinée de catégories à prendre en compte ; perception extérieure de deux camarades de classe et non d'un seul). Au lieu du contour d'une silhouette, on pourrait également tracer des échelles pour des aspects spécifiques (lignes avec des valeurs de 1 à 10 sur des aspects tels que « mon comportement social », « mon comportement en tant qu'élève », etc.) Sur ces échelles, on pourrait placer des croix de couleurs différentes pour la perception personnelle et la perception des autres. Il est aussi envisageable de mener des entretiens avec différentes personnes, afin de discuter de la perception que l'on a de soi et de celle des autres.





1.3 Moi et les autres

Objectif

Cet exercice incite les E à examiner de plus près leur propre identité et à y réfléchir. Il contribue au renforcement de l'identité, de la confiance en soi et de l'auto-analyse appréciative. Il favorise la perception de ses propres forces et de celles des autres.

2^e–9^e années

30–45 min



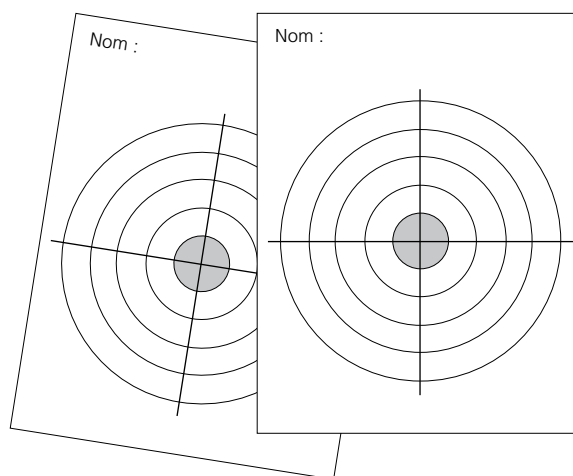
Matériel :
fiches représentant une cible
(deux fiches par élève).

Indications :

- L'introspection et l'analyse extérieure requièrent un degré élevé de confiance au sein du groupe et beaucoup de délicatesse de la part du P. Il est judicieux d'illustrer à l'avance, par des exemples, les domaines dans lesquels les élèves disposent éventuellement de points forts (compétences sociales, scolaires, personnelles, etc.) L'exercice peut aussi être réalisé en équipes avec séparation des genres, de manière à comparer ensuite les points forts des filles et des garçons, et à en discuter.
- Source : *Methodensammlung Lernort Stadion. Politische Bildung an Lernzentren in Fussballstadien*, Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit Bundesliga Stiftung. Chapitre 3 : Identität. Lien : http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Methodensammlung_mit_Lernkarten.pdf

Déroulement :

- Les E se répartissent en groupes de deux. Chaque enfant reçoit deux feuilles de papier comportant chacune une cible, il inscrit son propre nom sur une feuille et le nom de son binôme sur l'autre.



- Tout d'abord, les E notent cinq points forts personnels sur leur propre cible. Plus ils considèrent ces points comme importants, plus ils les placent près du centre de la cible.
- Ils répètent ensuite l'exercice pour leur partenaire. Enfin, ils comparent leurs résultats.
- Réflexion et discussion avec toute la classe : comment avez-vous vécu l'exercice ? Y a-t-il eu de grandes différences entre votre propre perception et celle de votre partenaire ? Qu'est-ce qui constitue réellement un point fort ? Que pouvez-vous faire pour acquérir des points forts ? Les faiblesses peuvent-elles aussi devenir des points forts ?
- L'évaluation doit d'abord se concentrer sur la diversité des différents points forts et potentiels, et ensuite sur la question : « Quelles faiblesses voulons-nous surmonter, de quel soutien avons-nous besoin pour y parvenir ? »

1.4 Laissez-moi voler !

Objectif

Les E réfléchissent à leur propre identité culturelle avec tous leurs rôles et appartenances à l'aide du symbole du « cerf-volant ». Ils prennent conscience qu'ils ne se situent pas simplement entre deux cultures ou deux pays, mais qu'ils disposent d'un potentiel et d'appartenances transnationales et biculturelles précieuses.

4^e–9^e années

ca. 2 Lektionen



Matériel :
fiche de travail « cerf-volant »
avec explications ; exemple de
cerf-volant découpé à deux faces ;
bande de papier pour la queue ;
ficelle et crayons de couleur.

Indication :

La réflexion sur sa propre identité pluriculturelle peut facilement faire l'objet d'un projet qui durera deux à trois semaines : les différentes parties ou faces du cerf-volant y sont alors traitées plus en profondeur. Les questions de réflexion seront adaptées aux niveaux. Le projet se prête également bien à une réalisation en collaboration avec les enseignants des classes ordinaires ou à une participation des parents. L'envol de véritables cerfs-volants à la fin du projet constitue vraiment un joli moment. Cela implique toutefois le transfert des cerfs-volants sur un papier approprié, ainsi que la construction d'une structure pour qu'ils puissent voler et, par conséquent, une phase de travail supplémentaire.

Déroulement :

- Au début de la séquence, le P présente le cerf-volant et ses différentes parties comme une image symbolique de l'identité. Il montre un cerf-volant découpé à titre d'exemple de résultat final et explique la fiche de travail. Sur cette fiche, le cerf-volant est dessiné et on a inscrit ce que représentent les différentes parties. Chacune constitue un cadre de vie et une part d'identité, par exemple la famille, l'école, l'amitié, le voisinage, etc. ; chaque part d'identité et cadre de vie comprend un rôle correspondant : fille, fils, élève, ami, proche, etc. La somme de tout cela constitue la personnalité et l'identité de l'élève. En introduction, une discussion s'impose afin que tous les E comprennent les tâches de la séquence.
- Les E placent tout d'abord un smiley au milieu du cerf-volant (ils dessinent un visage ou collent une photo). Autour du smiley, ils écrivent les informations les plus importantes sur eux-mêmes (âge, classe, frères et sœurs, langue, quelques caractéristiques...).
- Ensuite, ils définissent les différentes autres parties du cerf-volant. Selon la légende de la fiche, ils entrent les informations pour chacune des rubriques. Il est logique d'utiliser le recto du cerf-volant pour les cadres de vie dans le pays d'immigration et son verso pour ceux du pays d'origine. Si les six triangles ne suffisent pas, les E pourront les diviser en deux (tous ou seulement certains).
- Lors de l'étape suivante, on discute et on prend conscience des appartenances ou parts d'identité diverses et simultanées présentes dans la classe. À cette fin, le P énumère d'éventuelles parts d'identités et rôles (par exemple « cousin », « sportif », « élève », « membre d'un club »). Ceux qui ont la rubrique correspondante sur leur cerf-volant se lèvent et la présentent.
- Il est possible de présenter et d'expliquer les cerfs-volants en groupes de quatre avant ou après cette étape. Pour engager la discussion, le P peut proposer les pistes suivantes et les noter au tableau : qu'est-ce qui constitue mon identité ? Quels sont les éléments les plus importants de mon identité ? À quels groupes ai-je le sentiment d'appartenir ? Quelles sont les forces et les ressources dont je dispose en raison des différentes parts de mon identité/de mes cadres de vie ? Qu'est-ce qui est important pour moi ? Quelles convictions, normes et idées m'ont été transmises ?

- Lors d'une discussion finale, on réfléchira et on discutera de l'influence des différentes parts de l'identité. Les pistes de discussion doivent ici être adaptées à l'âge ; on mettra l'accent sur des questions du type :
 - Quelles parts d'identité sont particulièrement importantes pour vous et pourquoi ?
 - Quelles parts d'identité ne sont pas du tout pertinentes pour vous et pourquoi ?
 - Y a-t-il des parts d'identité ou des rôles qui sont particulièrement (ou seulement) importants dans votre pays d'origine ?
 - Y a-t-il une hiérarchie entre les différentes parts d'identité ?
 - Y a-t-il des parts de votre identité qui vous sont attribuées de l'extérieur, par la société, même si vous ne vous identifiez pas à celles-ci ?
 - Quel est le rôle joué par les langues dans votre identité ?
 - Quelles sont les parties des rôles qui prennent le plus de place sur le cerf-volant, celles qui en prennent le moins ?
 - Y a-t-il des rôles que vous aimez ou n'aimez pas en particulier ?
 - Y a-t-il des conflits ou des contradictions entre ces rôles, ou sont-ils complémentaires ?
 - As-tu appris quelque chose de nouveau sur toi-même et sur le groupe ?

Fiche de travail « cerf-volant » avec explications

Smiley au milieu : C'est moi ! *Qu'est-ce qui me rend spécial ? (courte présentation)*

Six triangles : lieux, situations, cadres de vie dans lesquels j'évolue. *À quels groupes ai-je le sentiment d'appartenir ? Quels sont les rôles que j'y occupe ?*

Trois ficelles de cerf-volant au milieu : mes capacités, forces, ressources, langues, intérêts et loisirs. *Qu'est-ce que je sais faire ? Quels sont mes points forts ?*

La ficelle du cerf-volant au milieu : mes souhaits pour l'avenir et mes rêves.

Deux queues du cerf-volant : mes valeurs, ma religion, ma vision du monde. *Qu'est-ce qui est important pour moi ? Quelles convictions, normes et idées m'ont été transmises ?*

Le vent, l'air : la société dans laquelle je vis, avec toutes ses conditions-cadres. *Quelles sont les attentes de la société à mon égard ? Qu'est-ce que j'attends de la société et de quoi ai-je besoin ?*

Longue queue du cerf-volant : mes racines, ma famille, mon origine, mon passé. *D'où est-ce que je viens ? Qui ou quels événements m'ont marqué ?*

1.5 Inclus – exclus

Objectif

Au cours d'un jeu de rôle, les élèves font l'expérience de la manière dont les gens peuvent être exclus d'un groupe, de façon intentionnelle ou non. La réflexion sur les sentiments liés à cette exclusion et l'élaboration de pistes d'action les aident à développer leur compétence à la fois sociale et actionnelle.

4^e–9^e années

60 min



Matériel :

set de cinq cartes de rôles.
Quatre cartes sont identiques,
la cinquième est différente
(voir l'exemple ci-dessous).

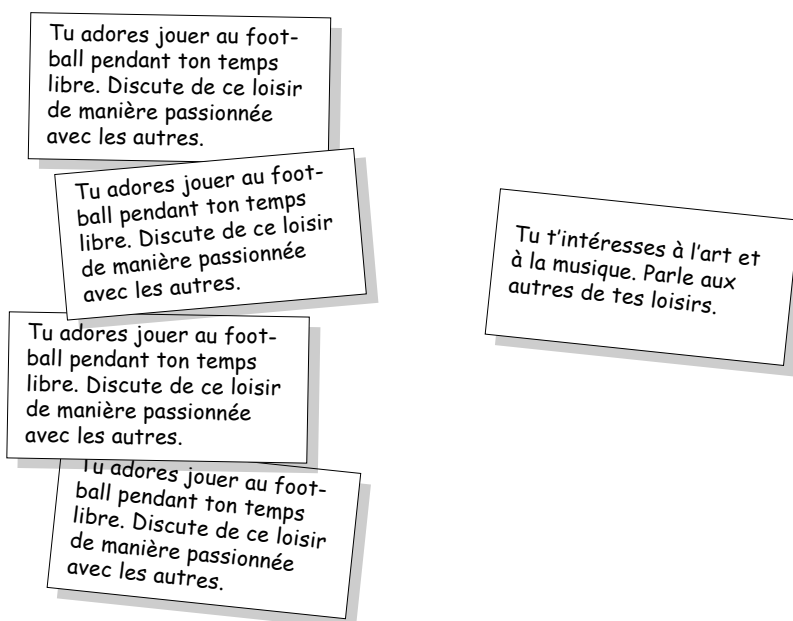
Indication :

- L'objectif sera plus facile à atteindre si les E ont déjà une expérience des jeux de rôle. Règle importante : les commentaires ne peuvent être formulés qu'après le jeu, pas pendant !
- Source : http://www.fippev.de/t3/fileadmin/fippev/userdaten/PDF/Anti-Bias-Ordner/Diskriminierung_Antibias_in_der_Schule.pdf

Déroulement :

- Information destinée aux E : dans le jeu de rôle, quatre personnes ont une conversation animée sur un sujet donné tandis qu'une cinquième personne en est exclue (voir l'exemple ci-dessous). Autres exemples : 4 cartes sur le thème « vacances à la mer », 1 carte « vacances à la montagne » ; 4 cartes sur le thème « problèmes avec les enseignants », 1 carte « expériences scolaires positives ».
- Cinq volontaires reçoivent chacun une carte et dialoguent à partir du sujet donné (même s'il est vite évident qu'une personne est constamment hors sujet). Ces cinq E s'assoient en cercle au milieu, et les autres prennent place autour d'eux. Le jeu de rôle dure au maximum 10 minutes. Il peut être répété avec un autre set de cartes, s'il reste suffisamment de temps.

Exemple de cartes de rôles



- Réflexion et discussion finales avec toute la classe à partir de questions clés, par ex. :
 - Comment les participants se sont-ils sentis pendant le jeu, comment se sentent-ils maintenant ?
 - Qu'ont vu les observateurs ?

- Référence à des mécanismes et à des motifs plus généraux d'exclusion : pourquoi l'exclusion a-t-elle eu lieu dans notre jeu, et quelles autres situations d'exclusion connaissez-vous ? Comment peut-on éviter une exclusion douloureuse ?
- Rassembler éventuellement des situations d'exclusion caractéristiques de notre société ; discussion sur des stratégies destinées à y remédier.

1.6 La molécule d'identité personnelle

Objectif

Les E réfléchissent à leur propre identité culturelle et perçoivent les similitudes et les différences. Ils reconnaissent leur appartenance à des groupes divers, leur appartenance à des groupes minoritaires ou majoritaires, et les expériences qui y sont associées.

4^e–9^e années

45–90 min



Matériel :
fiche de travail sur la molécule d'identité (voir exemple page suivante).

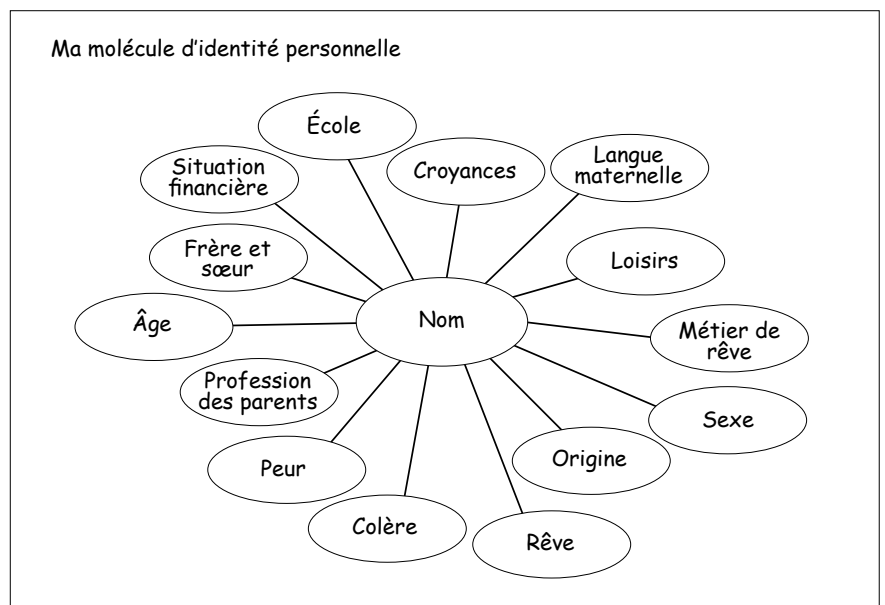
Indication :

Source : d'après «A World of Difference»; Institute Training Manual, ©1994 Anti-Defamation League.

Déroulement :

- On distribue aux E une fiche de travail « Ma molécule d'identité personnelle » et ils en prennent connaissance. Au cours d'une courte discussion en classe – puis de façon individuelle – ils réfléchissent aux différents groupes auxquels ils ont le sentiment d'appartenir.
- Ils écrivent ensuite leur nom dans le cercle central puis, dans les cercles voisins, les noms des différents groupes auxquels ils ont le sentiment d'appartenir (famille, école, loisirs ; proches dans leur pays d'origine, groupes de discussion, amis sur Facebook, etc.).
- Dans un deuxième temps, le P effectue un « exercice de stand up » pour rendre visibles les appartenances aux différents groupes. Le P appelle différents groupes possibles (« club de football », « parents dans le pays d'origine », etc.). Les élèves qui se reconnaissent dans un groupe se lèvent et émettent éventuellement un bref commentaire. On mentionnera ensuite les catégories qui n'ont pas été citées, mais qui se trouvent sur les fiches.
- Dans un troisième temps, les E forment des équipes de deux (le binôme sera si possible constitué d'E. qui se connaissent peu). Les binômes discutent des groupes et des appartenances qui les ont particulièrement marqués, de l'influence que différentes personnes, événements privés, politiques ou sociaux ont eue sur eux, et des empreintes que les différents cadres de vie (famille, loisirs, culture et traditions nationales) leur ont laissées. Quelle est l'importance particulière et la signification liée à l'appartenance à ce groupe, qu'est-ce que cela rend facile ou difficile d'en faire partie ? Les suggestions pour la discussion à deux doivent être expliquées à l'avance.
- La fin de la séquence est consacrée à une réflexion avec toute la classe. Suggestions pour la discussion :
 - Quels sont les points les plus importants dont vous avez discuté en binôme ?
 - L'un de vous deux a-t-il découvert sur lui-même quelque chose de nouveau ou de surprenant ?

- Quelqu'un a-t-il remarqué un élément intéressant pendant « l'exercice de stand up » ou lors de la discussion à deux (par exemple, un comportement spécifique, lié au genre ou à l'âge) ?
 - Quelles sortes d'appartenance peuvent être vécues comme problématiques et douloureuses ?
 - À ton avis, quelles appartenances sont reconnues par la société, lesquelles ne le sont pas ?
- Pour aborder cette dernière question, on peut discuter auparavant des appartenances à différents groupes sociaux (riches – pauvres ; étrangers – nationaux ; femmes – hommes ; chrétiens – musulmans ; hétérosexuels – homosexuels, etc.) Par la suite, les avantages et les inconvénients sociaux de ces appartenances et leur acceptation peuvent être présentés et discutés, voire illustrés à l'aide d'une échelle.



1.7 Ensemble, on est plus forts

Objectif

À travers le principe de la force collective, les E découvrent qu'une interdépendance multiple ne signifie pas de renoncer à sa propre identité. Les avantages d'être soutenu par un groupe deviennent évidents.

7^e – 9^e années

30 min



Indication :

Source : Schilling, Dianne (1993): *Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Déroulement :

- Les élèves se répartissent en groupes de 6 à 12. On remet à chacun un bâton ou une branche. Le P explique aux E que les bâtons les représentent et qu'ils doivent imaginer que ceux-ci sont dotés de toutes les forces, vulnérabilités et sentiments qu'ils possèdent en tant qu'individus. Il leur indique que la pression et le stress que les gens subissent dans leur vie peuvent les faire plier et parfois même les briser. Cela doit ensuite être illustré de façon pratique : le P demande aux E de casser leurs bâtons.

Matériel :
branches ou bâtons ronds en bois (environ 5 mm de diamètre, environ 30-40 cm de long, deux par élève), de la ficelle, petites étiquettes en papier.

- Après quoi, le P invite chacun à montrer et à rapporter quelle force lui a été nécessaire pour réaliser cet acte – très faible, moyenne ou extrêmement forte. On verra que certains ont pu briser leur bâton très facilement, tandis que d'autres ont dû fournir plus d'efforts.



- Au cours de la conversation, on explique que – tout comme les bâtons – les gens peuvent aussi résister aux pressions que la vie entraîne à des degrés divers. Le niveau de stress qu'une personne peut supporter dépend en grande partie de l'efficacité avec laquelle il ou elle peut gérer ce stress. Même la personne la plus forte peut se briser lorsque la pression devient trop forte.
- Les bâtons ou branches restants sont ensuite distribués et pourvus d'une étiquette. Chaque E écrit son nom sur son étiquette et l'attache à son bâton. Les bâtons sont rassemblés et attachés pour former un fagot. Maintenant, le P demande à différents E de briser ce fagot à mains nues. Il s'avère que même des personnes très fortes auront de grandes difficultés à remplir la mission.
- Suggestions pour la réflexion finale et la discussion avec la classe :
 - En quoi cet exercice nous concerne-t-il, quels parallèles pourraient être établis ?
 - Quelle est la différence entre l'identité personnelle et l'identité du groupe ?
 - Quels sont les avantages du travail en groupe ?
 - Qu'advient-il de l'identité individuelle lorsqu'une personne devient membre d'un groupe ?
 - Quand et dans quels domaines un groupe peut-il aider une personne à faire face aux difficultés de la vie et à maîtriser une tâche ; quand et de quelle manière ne le peut-il pas ?

Unité 2 :
Histoires de migration – le monde
dans notre classe

Introduction

Comme tous les autres enfants et adolescents, les élèves LCO ont une biographie unique. Ce qui les distingue des « natifs » grandissant dans un environnement monoculturel, et qui contribue à leur caractère unique, c'est notamment leur histoire de migration – qu'ils aient eux-mêmes vécu la migration ou qu'ils aient grandi en tant qu'enfants ou petits-enfants de parents ou grands-parents migrants. Dans les deux cas, le contexte migratoire constitue une ressource existentielle importante pour ces jeunes, même s'il ne bénéficie pas de la reconnaissance correspondante au sein de la société.

Dans l'enseignement LCO, le contexte migratoire, la culture d'origine et la vie dans et entre différentes cultures représentent des sujets centraux. En se confrontant à sa propre histoire de migration, on réfléchit à l'influence de la migration sur sa biographie. Les élèves sont ainsi sensibilisés aux défis auxquels ils font face dans le pays d'accueil. Par ailleurs, ils prennent conscience de leurs ressources spécifiques et apprennent à les utiliser dans leur vie de tous les jours. Ils découvrent que le processus de migration fait partie intégrante de leur propre histoire familiale et développent des sentiments de respect et de reconnaissance envers eux-mêmes, et ce que leurs parents et grands-parents ont vécu et réalisé.

Outre leur propre histoire de migration, il est important que les élèves soient aussi confrontés à l'histoire de leurs camarades et d'autres personnes issues de différents groupes culturels dans leur environnement proche afin de vivre consciemment la diversité et de la rendre visible. À travers l'analyse des biographies migratoires des autres, ils peuvent à la fois repenser leur propre histoire et faire preuve de compréhension vis-à-vis de celle des autres. Cet apprentissage biographique leur permet de reconnaître les diverses causes et conséquences de la migration et d'expérimenter les opportunités et défis de la vie avec des personnes de cultures diverses. Face à des biographies migratoires à différents niveaux, ils intègrent peu à peu le traitement social, politique et économique de la migration et développent leurs propres stratégies et possibilités d'action, tout comme des sentiments de tolérance et de reconnaissance envers la diversité culturelle et linguistique ; ils ainsi élargissent leurs compétences interculturelles.

Le point de départ des sept propositions pédagogiques suivantes repose sur l'expérience identitaire, les ressources et le potentiel des élèves. Bien entendu, l'enseignant joue également un rôle important eu égard à ses propres expériences et à celles des autres qui lui serviront de ressources pour préparer les unités d'enseignement.

La répartition selon les classes et les niveaux est bien sûr flexible, la plupart des suggestions pouvant aussi être mises en œuvre au niveau supérieur ou inférieur moyennant de légers ajustements.

Trois propositions (2.7 a–c) concernent des projets de grande envergure qui se prêtent particulièrement bien à des projets de coopération avec l'enseignement ordinaire sous la forme de journées ou de semaines de projet.

2.1 Emporté par le vent

Objectif

À travers la présentation de leur propre réseau de relations constitué de personnes, de langues et de lieux de vie différents, les E prennent conscience de leur histoire de migration et perçoivent la migration comme une situation quotidienne et naturelle.

1^{re} – 9^e années

90 min



Matériel :

cartes de pays ou grandes bandes de papier pour noter les pays ou les régions, bandes de papier blanches ; schéma de l'exercice 1.6 « La molécule d'identité personnelle ».

Déroulement :

- Des cartes (du/des pays d'origine, du pays d'immigration, cartes d'Europe et du monde) sont affichées dans la classe. À défaut, le P écrira les noms des pays concernés sur des bandes de papier qu'il fixera aux murs. On peut aussi utiliser les quatre points cardinaux comme aide supplémentaire. Au milieu de la pièce, se trouve un panneau avec le nom du lieu de résidence actuel et celui de l'emplacement de l'école.
- Le P demande aux E d'utiliser les cartes pour se situer d'abord dans leur propre pays de naissance, puis dans le pays de naissance de leur père et/ou de leur mère, et enfin dans celui du grand-parent le plus éloigné géographiquement.
- Après cette introduction commune, les E continuent à travailler de façon individuelle sur leur histoire de migration, en dessinant sur une feuille de papier (A4) leur réseau de relations, composé de personnes de référence importantes, de proches, de frères et sœurs, avec les langues, les lieux et les pays correspondants. Comme modèle, on utilise la représentation de « la molécule d'identité personnelle » (voir exercice 1.6), où le cercle du milieu représente l'emplacement actuel et les cercles extérieurs les pays. Les cercles proches sont utilisés pour les pays dans lesquels réside la famille des E (parents, frères sœurs et grands-parents) et à qui ils rendent visite. Les noms des personnes sont inscrits dans chacun des cercles. La taille de la police des noms peut également indiquer le degré d'importance de la personne. Les cercles plus éloignés sont utilisés pour les pays où habitent des membres de leur famille qu'ils n'ont jamais vus ou qu'ils connaissent peu. Les E plus âgés peuvent également dessiner ou copier une carte de l'Europe ou du monde à la place de ce type de représentation et y indiquer leur réseau de relations.
- Présentation et discussion de certaines des présentations en plenum. On pourra mener une réflexion commune sur les origines, les raisons de la migration, etc., à l'aide de questions sélectionnées dans l'exercice 2.7a.
- Prolongement possible : entretien avec les parents sur leur histoire de migration (voir 2.3) ; lettre à un parent éloigné avec pour thématique : « Sur les traces de notre propre famille ».

2.2 Histoires de migration dans ma classe

Objectif

Dans un projet d'entretien, les E explorent les histoires de migration de leurs camarades. En se fondant sur les similitudes et les différences, ils réfléchissent aux effets de la migration sur leur propre biographie.

3^e-9^e années

90 min



Matériel :
fiche de travail « Questions pour l'entretien » (à élaborer avec la classe), éventuellement des feuilles A3.

Indication :

Une à deux semaines à l'avance, le P présente le projet aux E afin qu'ils puissent recueillir des informations à la maison et éventuellement apporter un objet important pour eux (par exemple un souvenir). Le projet constitue également une bonne préparation aux entretiens avec les parents et à la recherche d'autres histoires de migration dans leur quartier ; voir 2.3 et 2.7a et b ci-dessous. Il convient tout à fait à une collaboration avec les cours ordinaires.

Déroulement :

- Le P expose le projet aux E. On discute et on donne des exemples pour illustrer le type de questions qui pourraient être posées lors des entretiens. Domaines thématiques appropriés : raison et date de la migration, contacts avec le pays d'origine, vie dans le pays d'immigration, perspectives d'avenir, etc. Voir également les questions du point 2.7a.
- On aborde également la manière dont formuler les questions à l'aide d'exemples explicatifs (pas de questions fermées auxquelles on ne peut répondre que par « oui » ou par « non » ; les suggestions qui incitent l'interlocuteur à raconter sont beaucoup plus productives !)
- Les E s'assoient par groupes de même âge ou forment des groupes d'âges mixtes de quatre personnes (éventuellement deux) et élaborent une liste de 4 à 6 questions en vue de l'entretien. Avant de les poser, on note rapidement le nom, l'âge, la région d'origine et le lieu de naissance.



- En binôme, les E discutent du thème de la « migration » dans le cadre des points élaborés ci-dessus. L'entretien doit durer cinq à dix minutes. Les rôles sont ensuite inversés.
- S'ils disposent de suffisamment de temps, les E peuvent élaborer une affiche sur la personne interrogée qui permettra de la présenter. On peut accrocher les affiches sous le titre : « Histoires de migration de la semaine » pour un usage ultérieur, ou les exposer lors d'un événement en présence des parents.

- Discussion finale en classe modérée par le P, au cours de laquelle les sujets convenus ci-dessus (raisons de la migration, etc.) sont comparés de manière transversale. Suggestions pour cette activité : quelles similitudes et différences remarquez-vous ? Pourquoi les gens émigrent-ils ? Quels sont les motifs de migration les plus courants ? Où, comment et que seriez-vous probablement maintenant si vous ou vos (grands-)parents n'avaient pas émigré ? (Éventuellement, texte à ce sujet).

2.3 Ma biographie migratoire comme une source de force

Objectif

Les E explorent d'où ils tirent leur force, quelles ressources ils possèdent et quel rôle joue leur histoire de migration en tant que ressource.

2^e–9^e années

45–90 min



Matériel :
une « image de soleil »
comme modèle
(voir exemple page suivante) ;
papier, couleurs.

Indication :

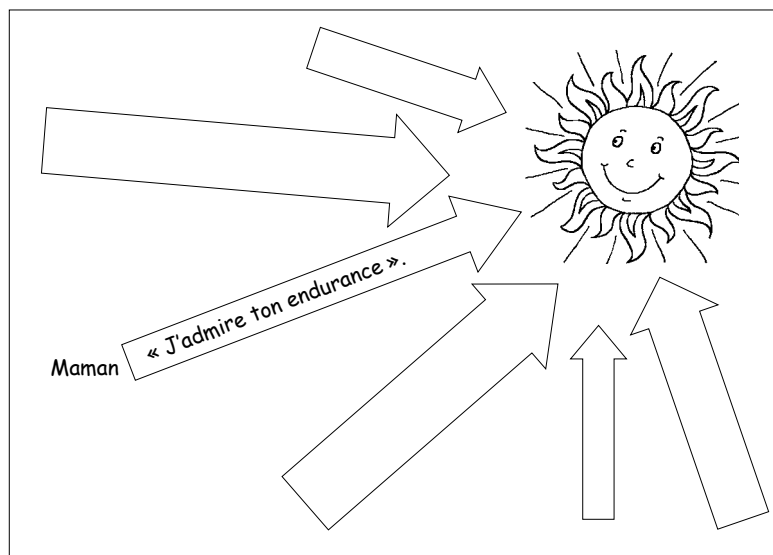
Afin d'éviter tout malentendu, le P peut contacter les parents à l'avance et les informer du but de l'activité (sensibilisation positive aux ressources). L'activité est également bien adaptée en tant que projet de coopération avec les cours ordinaires.

Déroulement :

- Le P explique le projet aux E : ils doivent interroger leurs parents, leurs frères et sœurs, leurs connaissances et leurs proches sur les ressources qu'ils perçoivent et apprécient chez les E.
- Les questions pour ces entretiens sont rassemblées en plenum ou en groupes. Ex. : qu'est-ce qui te plaît chez moi ? Qu'est-ce que tu apprécies chez moi ? Qu'est-ce que tu trouves cool chez moi ? Qu'est-ce que tu admires en moi ? Qu'est-ce que tu aimes chez moi ? etc.
- On élabore ensemble un questionnaire, éventuellement en deux ou trois versions différentes. Chaque E doit faire remplir au moins trois questionnaires.
- Les E distribuent les questionnaires aux personnes pertinentes pour le projet et peuvent, le cas échéant, les remplir avec elles. Ceux-ci peuvent aussi être complétés par téléphone (ou par Skype) avec des parents résidant dans les pays d'origine.
- Analyse des questionnaires la semaine suivante (chacun analyse soit ses propres questionnaires, soit ceux d'un camarade), d'abord sous forme de mots-clés, puis à l'aide d'une « image de soleil » (le soleil symbolisant la puissance et l'énergie; voir l'illustration ci-dessous). À cet effet, les E dessinent et colorient un soleil sur le côté droit de leur feuille et y inscrivent leur nom. Des flèches de différentes épaisseurs et couleurs pointent vers le soleil ; on inscrit les réponses aux questionnaires à l'intérieur de celles-ci (par exemple : « J'admire ton endurance »). Les flèches indiquent d'où le soleil (ou l'enfant dont il est question) tire sa force. Chacune symbolise une source de force et de reconnaissance, et spécifie également le nom de la personne qui a donné la réponse en question.
- En groupe, les E présentent leurs soleils et leurs sources personnelles de force ; par la suite, ceux-ci peuvent être exposés, par exemple, lors d'un événement en présence des parents.

- Suggestions pour une analyse finale avec toute la classe :
 - Quel est le rapport entre ces sources de force et ma biographie migratoire ?
 - Quelles sont les autres sources d'énergie dont je dispose pour recharger mes batteries ?
 - De quelle façon mes ressources ont-elles évolué au cours de ma vie ?
 - Que puis-je faire avec mes sources d'énergie ?

Exemple Image de soleil



2.4 Mes patries – récit autobiographique

2

Objectif

Pour les enfants et les jeunes issus de l'immigration, il est parfois difficile de répondre aux questions portant sur le pays d'origine ou l'identité personnelle. Dans l'exercice « Mes patries », les E montrent l'étendue géographique de leurs relations liée à la migration. À travers la narration autobiographique, ils perçoivent la façon dont leur biographie migratoire a été et est influencée par certaines personnes, lieux et événements. L'exercice leur permet d'aborder le sujet de la « patrie » de manière créative.

4^e–9^e années

45–90 min



Matériel : portraits individuels des E, photos de famille, photos des parents et de membres de la famille, photos avec des proches et des amis, etc. ; copies A3 d'une carte du monde (éventuellement juste une carte de l'Europe).

Déroulement :

- Une semaine à l'avance, on demande aux E d'apporter un petit portrait photo (ou un dessin) d'eux-mêmes ainsi que diverses photos et clichés représentant des groupes de membres de leur famille, d'amis et de connaissances.
- Au début de la séquence, les E sont assis en cercle sur le sol et le P remet à chacun la photocopie d'une carte du monde (ou d'Europe) au format A3, où figurent les noms des pays. Ils doivent tout d'abord coller leur propre photo sur leur lieu de résidence actuel, puis entourer en couleurs et éventuellement indiquer le nom des pays, villes et autres localités avec lesquels ils ont des liens de quelle que nature que ce soit. Ensuite, ils relient leur photo aux pays ou aux villes qu'ils ont encadrés, par un trait de la couleur correspondante.

- Lors d'un travail individuel, ils réfléchissent aux membres de leur famille, aux personnes avec qui ils entretiennent des relations dans ce pays ou ce lieu, et collent la photo qu'ils ont apportée d'eux à l'endroit correspondant.
- Pour finir, ils se souviennent d'une expérience partagée avec cette personne et l'écrivent en une phrase sur la ligne appropriée (fête d'anniversaire, cadeau, aide aux devoirs, récits d'histoires, enseignement de l'écriture, etc.) Il faut aussi noter les événements négatifs. Dans ce cas, les phrases commencent par le signe moins.
- Par groupes de quatre, les E se racontent leur biographie migratoire visualisée et commentent les différentes personnes, lieux et événements.
- Analyse finale en plenum ; questions et suggestions pour cette activité :
 - Que signifie pour toi le mot « patrie ? Où est-elle, pourquoi ?
 - Qu'associes-tu en premier lieu au terme « patrie ? (lieu de résidence, lieu de naissance, famille, amis, etc.)
 - As-tu décrit plusieurs endroits comme étant ta patrie ? Si oui, lesquels et pourquoi ?
 - Quelle est l'importance pour toi de te sentir chez toi dans ton lieu de résidence (sur une échelle de 0 à 5) ?
 - Que fais-tu concrètement pour que le pays où tu vis maintenant devienne ta patrie ?
 - Perds-tu tes origines culturelles lorsque ta patrie est aussi ici ?
- Approfondissement possible : entretiens avec différentes personnes sur le thème de la « patrie ».

2.5 Hier – aujourd'hui – demain

Objectif

Les E se font une idée générale de leur propre biographie migratoire au moyen d'une ligne temporelle. D'une part, cela leur permet de réfléchir à l'influence de la migration sur leur biographie, d'autre part, ils peuvent se pencher sur leurs propres intérêts, souhaits et espoirs.

4^e – 9^e années

90 min



Matériel :
feuille A3 pour la ligne du temps ou ligne de vie (voir exemple page suivante).

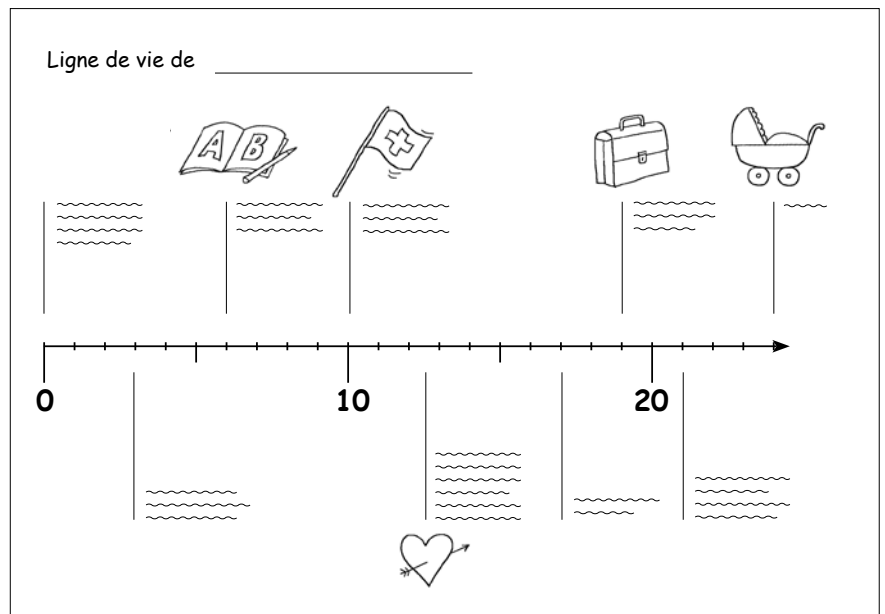
Indication :

Cet exercice est basé sur : Gudjons, Herbert; Birgit Wagener-Gudjons; Marianne Pieper (2008): *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Déroulement :

- En guise d'introduction, le P remet aux E un bout de papier où figurent les questions ci-après, auxquelles ils répondent individuellement (après une introduction et des explications en plenum) :
 - Quand j'avais 8 ans :
 - mon principal centre d'intérêt ...
 - un problème, une difficulté ...
 - un espoir, un souhait ...
 - Actuellement, dans ma vie :
 - Dans 10 ans :

Exemple : ligne du temps ou ligne de vie



- Dans un deuxième temps, ils tracent une ligne du temps ou de vie sur une feuille de papier A3, en commençant par 0 (= naissance) et en allant jusqu'à 25. Les E réfléchissent individuellement aux événements importants qu'ils souhaitent indiquer sur cette ligne du temps. Les événements perçus comme négatifs sont inscrits en dessous de la ligne, ceux qui ont été vécus de manière positive au-dessus. On peut créer des symboles pour les situations de transition (entrée à l'école, migration, entrée dans la vie active, éventuellement fondation d'une famille, émigration, etc.).
- Les fiches avec les lignes du temps ou de vie sont ensuite accrochées. On les observe, on les commente, on en discute. On échange des impressions et on apporte des réponses aux questions.
- Réflexion commune avec toute la classe ; suggestions et questions pour cette activité :
 - Quels types de sentiments avez-vous ressentis durant ce travail ?
 - Quelles sont les similitudes et les différences entre vos parcours de vie ?
 - Quelles raisons expliquent ces similitudes et différences ? (genre, âge, contexte migratoire, etc.)
 - Quels sont les événements décrits comme particulièrement négatifs/positifs ? Pourquoi ?
 - De quelle façon le passé, le présent et l'avenir sont-ils liés pour chacun de vous ?

2.6 J'écris des histoires !

Objectif

Les E prennent conscience des ressources résultant leur histoire de migration, et de leurs compétences biculturelles et bilingues. Ils montrent comment ils peuvent les appliquer et les utiliser dans la vie de tous les jours.

1^{re} – 9^e années

30 – 60 min



Matériel :
bandes de papier,
affiche en papier

Indication :

Les scènes dont on se souvient et qui sont racontées ici peuvent également être rejouées sous forme de jeux de rôle. À la fin de chaque scène, les observateurs donnent un feedback aux acteurs sur le contenu et la représentation.

Déroulement :

- En guise d'introduction, le P explique à l'aide d'un exemple puisé dans sa biographie migratoire comment les compétences biculturelles et bilingues qu'il possède lui ont servi de ressources. Les E enchaîneront avec leurs propres exemples : « J'ai aidé quelqu'un qui rentrait en avion à communiquer avec la police de l'aéroport parce que j'étais capable de traduire » ; « J'ai osé prendre part à une discussion entre deux personnes qui portait sur ma religion, parce que c'est la mienne » ; « Je suis intervenu lors d'un malentendu entre deux personnes de cultures différentes, et j'ai pu contribuer à l'éclaircir ».
- Ensuite, les E se remémorent leurs propres expériences (ou celles des personnes de leur entourage) et les notent sur des bandes de papier.
- Avec toute la classe (assise en cercle) ou en deux ou trois groupes de niveau, on lit et on commente les notes écrites sur les bandes. On les colle sur une affiche intitulée « Mes ressources en matière de migration » et on les complète éventuellement avec d'autres bandes. Exemples : « Je parle plusieurs langues, donc je peux jouer un rôle de médiateur », « Je peux communiquer avec des personnes issues de deux pays différents », « J'ai plusieurs lieux de résidence et j'ai des amis ici et là-bas », « Je peux célébrer deux fois plus de fêtes : celles de ma religion et culture d'origine, et celles d'ici », « Je connais des histoires que tout le monde ne connaît pas », etc.
- Approfondissement/prolongement de l'activité (bien adapté comme devoirs à la maison) : « autoportraits photographiques » : les E doivent se prendre en photo (selfies) avec leur téléphone portable à dix endroits importants pour eux. À travers ces photos, les lieux d'identification sont documentés et des ressources émergent ; on peut les visualiser sur les affiches.

2.7 Trois idées pour des journées consacrées à un projet

Remarque préliminaire :

Les propositions suivantes requièrent davantage de temps et conviennent particulièrement aux journées consacrées à un projet. Ce type de journée ou bien les projets qui se déroulent sur plusieurs jours n'ont pratiquement jamais lieu dans l'enseignement LCO traditionnel qui ne dispose que de deux à trois heures hebdomadaires. Les idées suivantes sont toutefois très adaptées à une coopération entre les classes LCO et les cours ordinaires ou entre différents groupes LCO, qu'il s'agisse de journées dédiées aux projets individuels ou de journées s'inscrivant dans le cadre d'une semaine de projet au sein de l'établissement scolaire concerné. Ces propositions peuvent aussi convenir dans le contexte des cours de vacances ou d'été, tels qu'ils sont offerts par certains organismes responsables de l'enseignement LCO.

Objectif

Des sujets tels que la migration, la diversité culturelle et linguistique (voir également l'unité 3) sont d'une grande actualité tant dans les pays d'origine que dans les pays d'immigration. L'acquisition d'une conscience, d'une sensibilité et d'une compétence à l'égard de ces questions est assurément un objectif primordial, à la pertinence avérée. Les propositions suivantes présentent à cet égard différentes approches.

2.7a L'histoire de migration de ma famille



4^e–9^e années

journee de projet

Déroulement :

- Le projet est divisé en au moins deux séquences (par ex. deux demi-journées d'une semaine de projet). Durant la première phase, des questions sur l'histoire de migration de la famille sont rassemblées et recensées dans un questionnaire (voir ci-dessous pour des exemples de questions). Les E répondent d'abord eux-mêmes à ces questions lors d'un travail individuel. Ils échangent ensuite leurs réponses en petits groupes.
 - Puis, en guise de devoirs à la maison, ils interrogent leurs parents, grands-parents ou d'autres membres de la famille. Les réponses sont consignées par écrit et rapportées à l'école.
 - Dans la deuxième phase, les résultats sont présentés et analysés. À cette fin, on peut produire des affiches et ensuite les présenter, en discuter et les comparer. Aspects importants : raisons de la migration ; visualisation sur une carte du monde ou de l'Europe ; effets de la migration sur la famille, par exemple au niveau économique, culturel et linguistique. On peut compléter les affiches avec des images, des objets, des graphiques.
-
- Exemples de questions pour l'entretien :
- Questions sur le contexte migratoire (Où es-tu né ? Quand es-tu arrivé ici ? Quel âge avais-tu à l'époque ? Quels sont tes contacts avec tes proches ? De quelle manière entretiens-tu ces contacts ? Comment parles-tu avec tes parents, tes frères et sœurs ? etc.).
 - Questions sur l'histoire de migration des parents/grands-parents/voisins (Où sont-ils nés ; où vivent-ils maintenant ? Pourquoi sont-ils venus ici ? Comment les membres de votre famille parlent-ils du pays de vos parents, de vos grands-parents ? Quelles sont les fêtes spéciales que vous célébrez dans votre famille, qui est présent, que mange-t-on ? À quels groupes, associations, institutions se sentent-ils appartenir ? Quels types de contacts entretiennent-ils au sein du pays d'origine et du pays d'immigration ? Rétrospectivement, que pensent-ils de leur décision d'émigrer ? Quels rêves et souhaits ont été réalisés, lesquels ne l'ont pas été ?)

2.7b

La diversité culturelle dans notre quartier

4^e – 9^e années

journée de projet



Déroulement :

- Le P donne les informations à la classe : par le biais d'entretiens et d'un reportage dans le quartier du domicile, on prendra conscience de la diversité culturelle. On réfléchira à cette diversité et aux causes de la migration dans un contexte plus large, allant au-delà de la propre famille et du groupe ethnique. Le projet se présente comme un prolongement idéal de la proposition 2.7a.
- En plenum ou en groupes, on rassemble des questions pour les entretiens avec les voisins et d'autres personnes du quartier. Les questions des entretiens du projet 2.7a servent de base. Elles sont complétées par des informations sur le pays d'origine, la langue et le moment de la migration.
- L'analyse des résultats se déroule de manière analogue à celle du projet 2.7a.

2.7c

La migration nous concerne tous !

4^e – 9^e années

journée de projet



Déroulement :

- Dans le prolongement authentique des entretiens du projet 2.7b, on invite en classe des migrants d'origines culturelles différentes (par exemple des connaissances ou des voisins dans l'entourage du P ou des E) afin qu'ils racontent leur histoire de migration. Au préalable, le P peut discuter avec les E des étapes et des aspects importants d'une biographie migratoire et établir une grille comprenant notamment les points suivants : lieu d'origine, raisons de la migration, voyage, arrivée dans le pays d'immigration, situation actuelle, souhaits.
- Les E prennent des notes dans la grille pendant la narration. La situation du pays lors de la migration peut également faire l'objet de recherches sous forme de devoirs ou de la lecture d'un texte de référence.
- Discussion finale sur les points mentionnés ci-dessus et comparaison avec leur propre situation et motifs de migration.

Unité 3 :
Nos langues – nous parlons
plus d'une langue !

Introduction

La pédagogie interculturelle, intégrative ou inclusive a pour objectif prioritaire de permettre à chacun de se repérer dans des contextes pluriculturels et de communiquer sans problème ni préjugé avec des personnes d'autres cultures. Dans le même temps, il faut bien entendu être capable de préserver sa propre identité et de la développer sans subir la pression de l'assimilation.

Le plurilinguisme représente la face linguistique des sociétés pluriculturelles ; il constitue une réalité dans chaque établissement scolaire, dans chaque classe au sein des pays d'immigration. L'aborder avec intérêt et esprit d'ouverture tout en appréciant et cultivant parallèlement sa propre langue (ou ses propres langues et dialectes) figure parmi les compétences interculturelles les plus importantes et indispensables.

L'enseignement de la langue d'origine est en mesure, et a le devoir, d'œuvrer en ce sens. Bien entendu, on privilégiera la langue première, mais sans négliger ni oublier pour autant le potentiel et les autres ressources dont disposent les élèves. (Cela ne doit pas non plus avoir lieu dans le cadre de cours ordinaires où l'on doit reconnaître et utiliser ces potentiels dans le sens d'une orientation vers l'apprenant et son cadre de vie.)

Les sept propositions exposées ci-après illustrent de manière simple comment le bilinguisme ou plurilinguisme des élèves et de la société peut susciter des séquences d'enseignement stimulantes. Ces projets sont d'autant plus motivants qu'ils s'appuient sur le potentiel et les expériences directement accessibles et disponibles des élèves LCO. Dans de nombreux cas, ils peuvent être associés à des activités créatives. Enfin, et surtout, la comparaison de sa propre langue avec d'autres rend particulièrement reconnaissables ses caractéristiques et ses particularités. L'aperçu à la fin du livre montre quelle sous-compétence est à chaque fois mise au premier plan (compétence de perception, réflexion, action). La répartition selon les classes et les niveaux est flexible, la plupart des projets pouvant également être réalisés à différents niveaux moyennant des ajustements en fonction de l'âge des élèves.

En outre, il importe de préciser que, concernant la langue première, l'enseignement LCO se concentre sur la promotion des compétences littérales (transmission de la langue standard, lecture et écriture dans cette langue). Cela est compréhensible, car de nombreux élèves ne pratiquent leur langue première à la maison que sous une forme dialectale et avec parfois un vocabulaire très limité. Cependant, dans les projets linguistiques de ce chapitre, les dialectes (ceux de la langue première et du pays d'immigration) doivent absolument être pris en compte ainsi que les codes spécifiques à certains groupes ou les formes d'utilisation de la langue.

3.1 Contours linguistiques

Objectif

Ce petit projet, adapté à tous les groupes d'âge, aide les élèves à prendre conscience de leur propre environnement linguistique de manière créative et à réfléchir aux relations qu'ils entretiennent avec les différentes langues (compétence de réflexion). Il conduit également à des discussions fructueuses et enrichissantes pour le P.

1^{re} – 9^e années

30 min



Matériel :
une feuille A4 par enfant
avec le contour d'une
silhouette de garçon ou de
fille (modèles à photocopier
aux pages 16 et 17) ;
crayons de couleur.

Indication :

Ce projet convient parfaitement comme introduction à des thèmes de biographie linguistique tels que présentés au point 3.3.

Déroulement :

- Le P présente l'activité avec soin, mais sans trop développer : nous grandissons tous dans et entre différentes langues (la nôtre, celle parlée à l'école, celle des voisins, l'anglais de la publicité et de la scène musicale, etc.). Le dialecte et la variante standard de la langue première, ainsi que celle de la langue du pays d'immigration, sont également considérés comme des langues. Nous apprécions énormément certaines de ces langues, et d'autres moins. On peut facilement représenter les différentes relations entretenues par chaque E avec ses diverses langues en les associant à certaines parties du corps.
- Le P remet à chaque enfant une feuille où figure le contour d'une silhouette de garçon ou de fille. Consigne : prendre des crayons de couleur et créer une légende pour les couleurs en haut de la feuille (par exemple, rouge = langue maternelle en dialecte, bleu = langue maternelle dans la variante standard, vert = langue [dialecte] du pays d'immigration, violet = tamoul comme langue d'une famille voisine, etc.)



- Dans la silhouette, il convient de colorier la partie qui correspond à une certaine langue avec la couleur appropriée (par ex. la langue maternelle/le dialecte au niveau du cœur ; la langue française comme langue scolaire au niveau des mains, car elle pourra plus tard m'aider à travailler, etc.). Certaines langues de l'environnement ne sont pas écrites à l'intérieur du contour, mais autour (par ex. la langue de la famille voisine que j'entends souvent, mais avec laquelle je n'ai peut-être pas de relation particulière). Important : ne pas faire de suggestions ni donner d'instructions concrètes aux enfants ! Le remplissage des contours des silhouettes se fait individuellement et dans un silence absolu en classe.
- Après environ 10 à 15 minutes, les E s'assoient ensemble (soit toute la classe, soit en trois cercles) et s'expliquent mutuellement leurs images : quelle langue ai-je mise ici et pourquoi à cet endroit particulier, quelle signification a telle langue pour moi, et pourquoi ?

Variante:

Des autoportraits ou une description personnelle axée principalement sur les langues (ma langue première, les autres langues que je parle, celles parlées dans mon environnement, etc.)

Indication bibliographique :

Des informations plus détaillées sur « l'inventeur » des portraits linguistiques, le professeur Hans-Jürgen Krumm de Vienne, sont disponibles sur le site suivant : http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf

3.2 Projets d'écriture bilingues ou multilingues

Objectif

Dans les projets d'écriture bilingues ou multilingues, on prend conscience des ressources et du potentiel bilingues des élèves LCO et on les utilise de manière productive. Concernant la langue première, on peut, grâce à des situations concrètes, promouvoir les compétences à l'écrit. Il en résulte des créations attrayantes qui contribuent à la motivation des élèves.

3^e–9^e années

30–60 min



Matériel :
en fonction du projet.

Indications :

- Dans les cours LCO, on privilégie la réalisation de projets dans la langue première (même si certains E se sentent plus à l'aise dans celle du pays d'immigration). La version dans la deuxième langue ou celle du pays d'immigration ne sera réalisée que dans un deuxième temps.
- Dans le cadre de ces projets, une coopération avec les cours ordinaires est particulièrement fructueuse et utile. Les textes bilingues qui sont produits se prêtent parfaitement à un développement multilingue (cf. les idées n°21 et 22 du livret 1 : Promouvoir l'écrit dans la langue première).

Déroulement :

- Informer la classe sur l'intention de mettre en place un projet d'écriture bilingue ou multilingue ; convenir d'un thème, d'un type de texte et du produit à réaliser. Les E doivent comprendre qu'il s'agit ici d'utiliser leurs compétences dans deux langues.
- Thèmes et produits possibles :
 - niveau élémentaire : création d'un album illustré bilingue (en dessous figurera le texte dans la langue première, au-dessus dans la deuxième langue). Soit les images sont dessinées par les enfants (pour une histoire qu'ils ont inventée eux-mêmes ou lue à voix haute par le P), soit le P fournit des modèles à coller (par ex. une histoire en images). Variante : réaliser un « mini-book » ; voir livret Promouvoir l'écrit dans la langue première, n°21.2 et 22.4 ; lien : <http://www.minibooks.ch>
 - niveaux élémentaire et intermédiaire : poèmes bilingues à partir d'un thème ou d'une forme littéraire (par ex. poèmes de onze mots (« Elfchen-Gedichte »), voir le livret Promouvoir l'écrit dans la langue première, n°21.1). Les textes ainsi obtenus peuvent ensuite être joliment présentés sur des feuilles de couleur reliées pour former un recueil.
 - niveau intermédiaire : conception d'un livre d'aventures bilingue, voir livret Promouvoir l'écrit dans la langue première, n°21.2.

- niveaux intermédiaire et avancé : collection bilingue (recettes de cuisine, instructions de bricolage, blagues, devinettes, etc.) à rassembler dans un livret ou un dossier ; éventuellement à reproduire et à décorer.
- niveaux intermédiaire et avancé : conception d'une couverture de livre et d'un texte de quatrième de couverture (version bilingue ou deux versions parallèles dans la langue première et la langue scolaire) ; voir <http://www.sikjm.ch/literale-foerderung/projekte/mein-buchumschlag> et <http://www.sikjm.ch/medias/sikjm/litera-le-foerderung/projekte/mein-buchumschlag-didaktische-anregungen.pdf>
- niveaux intermédiaire et avancé : conception d'un « roman-photo » bilingue ou multilingue avec des photos prises par les élèves et des bulles de texte. L'utilisation d'un ordinateur est recommandée. Cf. brochure Promouvoir l'écrit dans la langue première, n°22.3.
- niveaux intermédiaire et avancé : journal scolaire bilingue (mural, agrafé au format A4 ou électronique).

3.3 Thèmes de biographie linguistique

Objectif

Se confronter avec le fait de grandir dans et entre deux langues renforce la compétence de réflexion et la connaissance des spécificités de sa propre biographie et de ses compétences personnelles. L'attrait du sujet réside dans le fait qu'il est directement lié à des expériences et souvenirs propres à chacun.

2^e–9^e années

30–45 min



Matériel :
selon le type de réalisation
(papier au format A2
pour l'affiche).

Indications :

- Dans la plupart des cas, tant la langue première que celle du pays d'immigration existent dans des variantes dialectales et sous une forme standard. Bien entendu, il faut discuter de ces différentes formes (de nombreux élèves LCO ont davantage de difficultés avec la variante standard de langue première).
- Le sujet peut être abordé à l'aide de diverses questions adaptées à l'âge. Il est tout à fait envisageable que des groupes de différents niveaux travaillent en parallèle sur différentes questions et se présentent mutuellement leurs résultats à la fin.
- Normalement, le projet dure deux semaines (introduction lors de la première semaine, réalisation durant la seconde). Les « contours linguistiques » constituent une bonne introduction, voir 3.1 ci-dessus.

Déroulement :

- Le P expose le projet aux E, formule la question de manière précise (elle sera éventuellement différente en fonction du groupe d'âge, voir ci-dessus), puis donne des consignes claires concernant la suite du travail (par ex. obtenir les informations demandées pour la semaine prochaine et apporter les notes correspondantes). Pour une liste de questions possibles, voir ci-dessous.
- La semaine suivante, les résultats des travaux seront rassemblés, éventuellement par écrit sur une affiche, et présentés en classe. Selon l'objectif, ce travail peut donner lieu à un texte écrit ou une discussion qui permettra aux E de faire le point sur les connaissances acquises au cours du projet.

- Formulations de questions possibles :
 - tous niveaux : mes premiers mots et phrases dans la langue première et la deuxième langue (demandez à la maison !) ; des erreurs et des quiproquos amusants dans la langue première et la deuxième langue (éléments mal compris ou mal utilisés) ; des personnes qui ont été importantes pour moi dans l'apprentissage de la langue première et de la deuxième langue.
 - niveaux intermédiaire et avancé : quelles difficultés particulières ai-je rencontrées lors de l'acquisition de la deuxième langue ? Qu'ai-je appris et comment, quelles stratégies ai-je utilisées/quelles sont celles que j'utilise encore ? Quels sont les aspects qui me posent encore des problèmes aujourd'hui et comment pourrais-je les gérer ? Variante : présenter des malentendus amusants sous forme de sketch.
 - niveaux intermédiaire et avancé : qu'est-ce que je sais bien faire dans ma langue première et dans quels domaines ai-je encore des difficultés ?
 - niveaux intermédiaire et avancé : dialecte et langue standard dans la langue première et la deuxième langue. Où dois-je utiliser quelle forme ? Quelle est ma relation émotionnelle avec les deux variantes ? Quels sont les avantages de l'acquisition de la langue standard (en quoi est-ce utile, surtout dans la langue première) ?
 - niveaux intermédiaire et avancé : grandir dans et avec deux langues. Quels sont les avantages, mais aussi les problèmes liés au fait de grandir avec une seule langue ? Est-ce que je vais aussi élever mes propres enfants dans deux langues ou non, et pourquoi ?
 - niveaux intermédiaire et avancé : expériences de parents ou de grands-parents qui ont déménagé dans une nouvelle zone linguistique. Comment se sont-ils débrouillés, quelles difficultés ont-ils rencontrées, comment ont-ils fait face à la situation ? Préparer éventuellement ici des questions clés pour un entretien et enregistrer une partie de celui-ci sur un support audio.
 - niveau avancé: les différentes langues jouissent souvent d'un prestige différent. Qu'en est-il de notre langue première ; quel genre d'expériences ai-je déjà vécues ici ?

3.4 Utilisation des médias électroniques dans différentes langues

Objectif

La compétence dans l'usage des médias, en particulier les médias électroniques, compte parmi les qualifications essentielles dans le monde d'aujourd'hui. Dans un environnement multilingue, il convient bien sûr de développer cette compétence et la maîtriser dans plusieurs langues. L'enseignement LCO peut et doit tirer parti d'un large éventail de possibilités dans ce domaine.

5^e–9^e années

10–90 min



Matériel :
ordinateur avec accès à Internet
(à l'école ou à la maison),
téléphone mobile/smartphone.

Indications :

- Parmi les médias électroniques qui se prêtent bien à un usage multilingue dans les écoles, on peut citer les suivants : ordinateurs (traitement de texte, mise en page et design ; Internet pour obtenir des informations ; courrier électronique ; réseaux sociaux [Facebook, forums de discussion, etc.] ; Skype et d'autres plateformes similaires pour les contacts et informations à l'écrit et à l'oral), téléphones mobiles pour les SMS, smartphones pour les fonctions de type informatique.
- Au sein de l'enseignement LCO, on privilégie l'utilisation des médias électroniques dans la langue d'origine ; toutefois, ceux-ci peuvent bien sûr servir à d'autres projets (dans ce chapitre, voir par exemple les propositions 3.3 – 3.6).
- Pour saisir les termes d'une recherche sur Internet, il est important de savoir les orthographier correctement. En cas d'incertitude, il faudra consulter un dictionnaire ou recourir à défaut à un traducteur automatique.
- Si l'école ne dispose pas d'ordinateurs, les tâches seront réparties entre les élèves de sorte qu'ils les effectuent à la maison. Il peut être nécessaire de former des équipes pour que chaque enfant ait accès à un ordinateur.

Possibilités et exemples d'utilisation :

- Concevoir un texte (poème, histoire) ou un livre dans la langue d'origine sur ordinateur (mise en page soignée avec d'éventuelles illustrations ; réalisable sans Internet).
- Présenter aux E les principaux moteurs de recherche ou les sources d'information dans la langue d'origine (Wikipedia, etc.) ; passer en revue quelques exemples.
- Obtenir des informations sur des sites web dans la langue d'origine (par exemple sur un sujet historique, l'agriculture, la poésie ou les contes, etc.). Il convient de définir les sujets avec les E ; les résultats de la recherche sur Internet doivent être intégrés comme matériel pédagogique.
- Utilisation du courrier électronique, Skype, SMS pour obtenir des informations provenant du pays d'origine (parents, amis).
- Correspondance avec une classe dans le pays d'origine ; voir ci-dessous 3.6.
- Expériences avec des traducteurs automatiques (par exemple avec le « traducteur » intégré dans Google) : saisir un court texte dans la langue du pays d'immigration, puis voir ce que donne sa traduction dans la langue d'origine, notamment comment expliquer les erreurs du traducteur automatique, etc. Refaire l'expérience dans le sens inverse.

3.5 Les dialectes dans notre langue et dans les autres langues

Objectif

Dans la plupart des langues, il existe toute une série de variantes dialectales, surtout utilisées à l'oral, outre les variantes standard ou écrites. Il convient d'affiner la perception des E à ce sujet et de développer leurs connaissances linguistiques et prise de conscience.

5^e–9^e années

45 min



Matériel :
éventuellement une carte.

Déroulement :

- Introduction : par exemple, le P commence la leçon dans le dialecte le plus répandu et annonce que la leçon de langue du jour portera sur un sujet particulier. De quoi peut-il s'agir ?
- Discussion : suppositions des E, expériences avec le ou les dialectes dans la langue première. Qui utilise le dialecte, quand et où, quels mots typiques du dialecte connaissez-vous (les écrire au tableau), quelles sont les différences dialectales entre les diverses régions (à montrer sur la carte !) ; problèmes de compréhension entre les différents dialectes etc.
- Consigne : apporter pour la semaine suivante des enregistrements de dialectes (grands-parents, etc., éventuellement enregistrement par téléphone/Skype). Des échantillons audio de dialectes sont peut-être disponibles sur Internet (exemple pour l'italien : <http://www.yougulp.it/dialetto>) : apportez-les et localisez-les sur la carte.
- Analyse de la langue standard : en quoi diffère-t-elle des dialectes, où est-elle utilisée (pour l'écrit, dans les journaux télévisés, etc.) ? Éventuellement, écrire un court texte dans la langue standard et le dialecte, et les comparer. Qu'est-ce qui est difficile dans la langue standard ?
- Quel est le prestige du dialecte dans notre langue ; où l'entend-on ; qui l'utilise (ou non) ?
- Dialectes et langue standard dans le pays d'immigration : que savent les E à ce sujet ? Quand utilise-t-on telle ou telle variante ? Quel est le prestige du dialecte ici ?
- Discussion : ma relation affective avec le dialecte et la langue standard dans la langue première et la deuxième langue ; mon évaluation quant à l'utilisation pratique du dialecte et de la langue standard.

3.6 Correspondance sur des questions interculturelles

Objectif

Les questions liées à la vie dans, avec et entre les cultures sont particulièrement d'actualité pour les élèves LCO. Le but du projet « correspondance » est d'échanger des points de vue sur ces questions avec des personnes évoluant dans d'autres contextes afin d'élargir les horizons des élèves LCO. Le projet contribue aussi au développement des compétences à l'écrit et dans l'usage des médias.

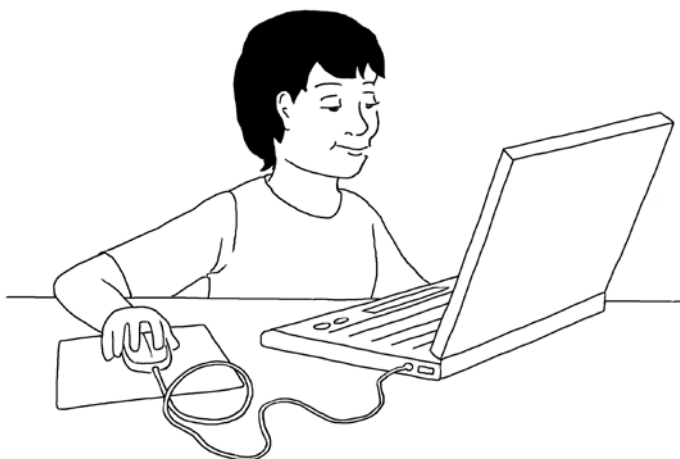
5^e–9^e années

45 min



Déroulement :

- À partir d'une question d'actualité ayant pour thème la « coexistence interculturelle », le P propose aux E d'entrer en contact avec des personnes issues d'autres contextes afin d'échanger des points de vue. Cela doit prendre la forme d'une correspondance électronique (e-mails, éventuellement SMS). Sujets/questions possibles : expériences personnelles de xénophobie chez nous ; statut des « étrangers » dans le système politique ; statut de l'enseignement LCO dans le système éducatif ; statut et prestige des minorités telles que les Roms ; discussion autour d'une question tirée du débat politique actuel.



- Un sujet est choisi avec la classe et on discute des correspondants possibles ainsi que des contextes. Exemples de correspondances entre classes : une classe d'école du pays d'origine ou une classe LCO dans une autre municipalité du pays d'immigration ou une classe LCO dans un autre pays d'immigration ou une classe LCO d'un autre groupe linguistique (le ministère de l'Éducation du pays d'origine peut peut-être aider à établir les contacts nécessaires). Pour la correspondance individuelle : proches, amis, connaissances du même ou de différents groupes linguistiques. Il est fort intéressant de voir comment réagissent des destinataires issus de contextes différents face à une même problématique. Bien entendu, il est également possible de contacter des hommes politiques ou des autorités, et de leur demander quelle est leur position.
- On convient au préalable de lignes directrices pour la correspondance (par ex. une série de questions communes) afin que les résultats soient comparables.
- Si le nombre de réponses reçues est suffisant, celles-ci sont évaluées, regroupées, présentées (par ex. sur une affiche), puis on en discute.

3.7 Un usage de la langue différent selon le contexte !

Objectif

Par capacité à agir et à communiquer, on entend l'aptitude à se comporter d'une manière appropriée à la situation ou à la configuration sociale concernée, à la fois sur le plan linguistique, mais aussi dans l'usage de la gestuelle, des mimiques, dans la distance entre les locuteurs, etc. Les règles correspondantes sont en grande partie non écrites et spécifiques à une culture donnée. Y réfléchir et les expérimenter renforce la compétence sociale et communicative.

3^e–9^e années

20–45 min



Déroulement :

- Introductions possibles au sujet :
 - Une question stimulante (par ex. : comment fonctionne l'usage du « vous » et du « tu » dans notre langue et dans celle du pays où nous vivons actuellement ?)
 - Un épisode concernant un malentendu dans la communication (maladresse dans l'usage du vous/tu, se placer trop près de la personne à qui on s'adresse, parler trop fort, salutations trop formelles ou trop familières).
 - En guise de bonne entrée en matière, le P peut transgresser délibérément l'une des règles de communication non écrite (utilisation d'un langage trop formel ou trop décontracté envers une élève, trop grande distance avec la personne à laquelle on s'adresse, volume de la voix trop bas ou trop fort ...).
- Discussion sur les sujets abordés ; prise de conscience des normes non écrites qui doivent être respectées (outre la compréhension grammaticale) pour le fonctionnement de la communication.
- Expériences scéniques d'un usage de la langue et d'éléments non verbaux propre à un groupe (contact physique, volume de la voix, gestuelle, distance entre locuteurs, etc.). Qu'est-ce qui est « approprié » dans la communication avec les amis ; avec les autorités ; avec les grands-parents ; avec les frères et sœurs, etc. ? Qu'est-ce qui serait déplacé ? Pourquoi ? Réfléchissez également à l'utilisation du dialecte et de la langue standard.
- Comparaison des normes concernant l'usage du tu/vous, du volume de la voix, de la distance entre les locuteurs, du contact physique, de la poignée de main/du baiser lors de l'accueil, etc., dans la culture d'origine et dans le pays d'immigration. Où y a-t-il des différences importantes ? Que recommanderiez-vous plus particulièrement à une personne qui vient d'arriver ici ? (Éventuellement, dresser une check-list par écrit).
- Gestuelle : quels sont les gestes courants (ou tabous) dans notre culture d'origine, dans le pays où nous vivons aujourd'hui ? Lesquels sont « internationaux » ?

Unité 4 :
Communication interculturelle –
s'entendre les uns avec les autres

Introduction

Lorsque nous communiquons, nous n'échangeons pas uniquement des informations. Nous envoyons aussi constamment des signaux sur le type de relation que nous entretenons avec notre interlocuteur. En outre, la façon dont nous communiquons – que ce soit au niveau du contenu ou de la relation – est toujours imprégnée par notre culture. Cela concerne, par exemple, le volume de la voix, la gestuelle, la proximité ou la distance avec la personne en face, le contact physique avec l'interlocuteur, les éléments de « rituel » en début et fin de communication (questions sur comment va l'autre, etc.), la manière directe admise pour formuler une demande, etc. Tous ces aspects sont spécifiques à une culture propre. On ne les remarque pas dans notre propre culture, mais ils peuvent engendrer des interprétations erronées, des incertitudes et des malentendus lors d'une communication interculturelle, c'est-à-dire avec les membres d'une autre culture. En outre, dans un contexte de migration, la communication peut être affectée par des dissymétries en matière de pouvoir et des images stéréotypées des autres, d'où l'importance d'aborder la communication interculturelle de manière consciente, avec une sensibilisation à la différence, ce qui permet d'agir de façon sereine dans des contextes pluriculturels et multilingues.

L'école peut et doit largement contribuer au développement des compétences de communication interculturelle. Cela vaut tant pour l'enseignement ordinaire dans des classes culturellement hétérogènes que pour les cours LCO dans un groupe homogène sur le plan linguistique et culturel. La présente unité fournit des suggestions et des exemples sur la manière de développer, au sein des cours LCO, sa sensibilité et ses compétences en matière de communication interculturelle. Au moyen de divers exercices, simulations et jeux de rôle, les élèves perçoivent les processus de communication, réfléchissent à leur propre comportement, se familiarisent avec les pièges liés à la communication interculturelle et développent des stratégies pour améliorer leur propre comportement dans ce domaine. Bien sûr, les ressources et les expériences propres aux élèves jouent ici un rôle important, car ces derniers doivent évoluer, se repérer et se faire comprendre au quotidien dans et entre deux cultures.

4.1

Quelque chose ne marche pas

Objectif

Réfléchir aux différences propres à la culture dans le comportement communicationnel constitue une partie importante de la compétence interculturelle. L'exercice montre quels réactions, sentiments et évaluations peuvent survenir lorsque des personnes issues de contextes culturels différents communiquent avec un langage corporel, des mimiques, une gestuelle, etc., qui leur sont spécifiques.

3^e–9^e années

30 min



Matériel :
consignes du jeu
(modèles à photocopier,
voir page suivante).

Indication :

Source : Interkulturelles Training. Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport. Lien : http://old.dsj.de/uploads/media/interkulturelles_training_2015.pdf

Déroulement :

- Les étudiants se mettent par deux (E1 et E2). Les E1 restent dans la salle de classe, tandis que les E2 vont dans une pièce adjacente ou dans le couloir.
- Les E de la salle de classe (groupe E1) doivent réfléchir à un sujet dont ils peuvent parler pendant quelques minutes (expérience, livre, film, vacances, etc.). Chaque E1 ira ensuite discuter avec un E2 pendant environ 5 minutes.
- Le P distribue au groupe E2 la feuille où figurent les instructions du jeu qu'il explique jusqu'à ce que les règles soient claires pour tous. Les E2 retournent alors dans la salle de classe.
- Les élèves qui sont restés dans la salle (groupe E1) entament la conversation. Celle-ci dure environ 5 minutes, puis le P les interrompt.
- Réflexion et discussion avec toute la classe sur l'exercice précédent : que s'est-il passé ? Quelle a été la qualité de la conversation ? Comment vous êtes-vous senti ? Qu'avez-vous pensé de votre partenaire ? Ensuite, généralisation : avez-vous connu des expériences similaires avec différents styles de communication, ou en avez-vous été témoins dans votre environnement ? Quelles sont les différences de communication entre votre culture d'origine et celle du pays où vous vivez actuellement (par ex. en matière de salutations, de volume de la voix, de distance entre les interlocuteurs, de phrases types, etc. ; voir également le point 3.7 ci-dessus) ?

Les règles du jeu

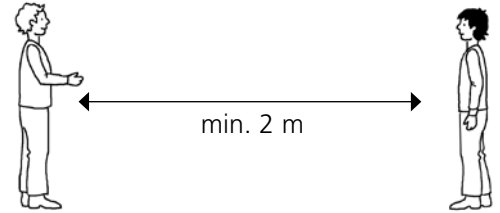
Si tu discutes ensuite avec un autre enfant, suis les règles 1, 4 et 5.

Pour la règle 2, tu peux décider si tu veux choisir a ou b, même chose pour la règle 3.

- 1 Au début de la conversation, tu salues ton interlocuteur en tapant trois fois dans tes mains.



- 2 a) Durant la conversation, tu gardes toujours au moins deux mètres de distance.



- b) Durant la conversation, tu te tiens tout près de ton interlocuteur et tu poses parfois la main sur son bras ou autour de son épaule.



- 3 a) Pendant la conversation, tu regardes toujours par terre.



- b) Pendant la conversation, tu regardes toujours à côté du visage de la personne qui est en face de toi.



- 4 Quand l'autre parle, tu gardes les paupières fermées.



- 5 Avant de parler ou de répondre, tu attends toujours dix secondes ; entre les phrases, tu fais systématiquement une pause de cinq secondes.



4.2 Indiquer le chemin avec le langage

Objectif

Une communication claire et efficace est essentielle pour vivre et travailler ensemble dans un contexte pluriculturel. L'exercice 4.2 développe la compétence des E à communiquer clairement et efficacement. En même temps, les E apprennent à décrire les éventuels problèmes qui peuvent découler d'une communication imprécise et réfléchissent à des stratégies pour les résoudre.

1^{re} – 9^e années

40 min



Matériel :
objets disponibles dans la classe.

Indication :

Source pour 4.2, 4.3 et 4.7 : Schilling, Dianne (1993): *Miteinander klar-kommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Déroulement :

- Sans leur donner d'explication, le P demande aux E de l'aider à construire une piste d'atterrissage pour avion. Avec des chaises, des bancs, etc., on construit une piste de 6 à 8 mètres de longueur et de 1,5 à 2 mètres de largeur. On répartit ensuite 6 à 10 objets (livres, papier, stylos, etc.) sur cette piste.
- Le P demande alors qui veut jouer le rôle d'un pilote devant atterrir sur la piste, et qui veut être un contrôleur du trafic aérien assis dans la tour imaginaire de l'aéroport donnant des instructions au pilote.
- Le pilote et le contrôleur aérien se tiennent aux extrémités opposées de la piste. Le P bande les yeux du pilote et lui explique qu'il y a un orage avec tempête. Un éclair a interrompu le contact radio entre l'avion et la tour dans un sens : le pilote peut toujours entendre le contrôleur, mais ne peut plus envoyer de signaux. La tempête a également dévasté la piste d'atterrissage ; il y a des choses qui traînent partout. Le pilote doit maintenant essayer d'atterrir en toute sécurité, sans endommager l'avion. Comme il ne voit rien, il lui faut entièrement se fier aux instructions du contrôleur. Si le pilote heurte un des objets épars sur la piste, l'avion est considéré comme perdu.
- Plusieurs équipes de contrôleurs et de pilotes tentent de faire atterrir l'avion en toute sécurité. Après chaque tentative, on discute brièvement des difficultés rencontrées.
- Suggestions pour la discussion finale en plenum : qu'ont ressenti les pilotes ? Comment s'y sont-ils pris pour compenser leur « cécité » ? Qu'ont ressenti les contrôleurs ? Qu'ont-ils fait pour guider les pilotes le plus précisément possible ?

Transfert : avez-vous vous-même vécu des situations dans lesquelles les formulations ou les instructions les plus précises étaient importantes ? Quel genre de situations pourrait-il y avoir en rapport avec des cultures et des langues différentes ?

Généralisation : comment peut-on transmettre des messages clairs et précis ? Quelle est l'importance de la langue dans la communication ? Quels autres éléments jouent aussi un rôle dans la communication et sont susceptibles de l'améliorer ?

4.3 Écoute active

Objectif

L'exercice favorise l'écoute active chez les E. C'est un élément central de la communication et de la compétence d'action interculturelle. Par un exercice de simulation, on éveille l'intérêt des E et on leur fait prendre conscience de leur propre rôle en tant qu'auditeurs, dans la communication interculturelle.

4^e–9^e années

40 min



Matériel :
copies de la fiche de travail
« Suis-je un bon auditeur ? »
(voir modèle à photocopier
à la page suivante.)

Déroulement :

- Le P demande aux E ce qu'ils entendent par communication et recueille des exemples de situations de communication. Il dessine un schéma simple (émetteur ⇌ récepteur) sur le tableau et explique que « la communication peut être considérée comme un ping-pong entre deux personnes – un émetteur et un récepteur. S'ils veulent bien se comprendre, ils doivent être capables de communiquer de façon aussi fiable que possible. À cet effet, l'émetteur doit formuler son message le plus précisément possible. D'ailleurs, celui-ci est généralement accompagné de signaux non linguistiques, tels que des sourires, des froncements de sourcils ou des gestes. Une communication réussie exige également que le récepteur écoute attentivement et n'interprète pas mal le message ».
- On rassemble ensuite au tableau des idées expliquant comment un bon récepteur peut montrer qu'il s'intéresse aux messages de l'émetteur et qu'il est vraiment à l'écoute. Ensuite, le P distribue la fiche de travail, il discute des suggestions proposées et ajoute éventuellement des éléments.
- Les E se mettent par groupe de trois pour pratiquer l'écoute active. Au premier tour, E1 est l'émetteur et E2 le récepteur, c'est-à-dire l'auditeur actif. E3 doit observer E2 qui écoute puis faire part de ses impressions au sein du groupe. Il y a trois tours, de sorte que chaque élève assume une fois chaque rôle. Pour les émetteurs, le P propose des sujets tels que : « Quand j'avais besoin d'aide » ; « Ce que j'aimerais faire mieux » ; « Un problème que j'aimerais résoudre ». Les émetteurs choisissent un sujet, et ne doivent pas oublier de faire des pauses pendant qu'ils parlent afin que le récepteur puisse répondre. Le P donne le signal du départ ; au bout de 3 minutes, il met fin au premier tour. Les observateurs disposent d'une minute pour faire leur rapport. Ensuite, ils échangent les rôles. Après quoi, chacun remplira sa feuille de travail de façon individuelle.
- Réflexion et discussion avec toute la classe : qu'as-tu ressenti en tant qu'auditeur actif ? Qu'as-tu éprouvé en tant qu'observateur ? Quand tu étais émetteur, comment te sentais-tu lorsque quelqu'un t'écoutait attentivement ? Lorsque tu étais auditeur actif, quelle était la chose la plus facile, la plus difficile ? Qu'as-tu appris grâce à l'observateur ? Pourquoi est-il important de savoir écouter attentivement ? Souviens-toi d'une situation où tu as écouté avec attention ! Donne un exemple où tu étais fier de toi parce que tu as reçu un bon feedback pour ton écoute attentive.

Suis-je un bon auditeur ?

Fiche de travail pour l'élève

En tant que bon auditeur ...



- ... tu observes celui qui parle ;
- ... tu le regardes dans les yeux ;
- ... tu es détendu, mais aussi attentif ;
- ... tu écoutes attentivement et tu réfléchis à ce que l'orateur veut dire ;
- ... tu ne l'interromps pas et tu ne t'agites pas dans tous les sens ;
- ... tu réponds seulement pendant les pauses ;
- ... tu essaies de percevoir ce que ressent l'orateur ;
- ... tu hoches la tête, tu dis « humm » ou résumes brièvement afin que l'orateur sache que tu as écouté.

Que sais-tu bien faire quand tu écoutes ?

Qu'est-ce qui ne fait pas partie de tes points forts quand tu écoutes ?

Que pourrais-tu faire pour améliorer ton écoute ?

4.4 En visite

Objectif

Dans un jeu de simulation non verbal, les E jouent une rencontre entre étrangers ayant des attentes différentes. L'analyse qui en découle vise à promouvoir leur compétence de réflexion et à leur donner une expérience plus approfondie de la communication interculturelle.

4^e–9^e années

30–45 min



Matériel :
consignes sur les rôles des hôtes
et des invités (voir modèles à
photocopier à la page suivante).

Indications :

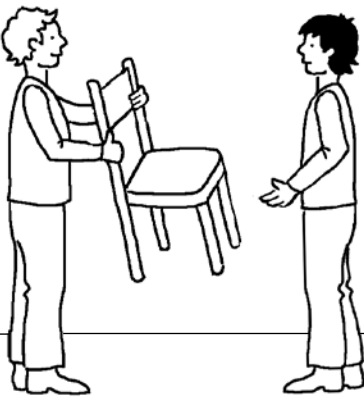
- On peut approfondir la sensibilisation à la communication non verbale si l'on demande aux E de s'observer consciemment ou d'observer les autres dans des situations de communication au cours des deux ou trois semaines suivantes et d'apporter des exemples avec eux.
- Source : Interkulturelles Training (voir ci-dessus 4.1).

Déroulement :

- Les élèves se mettent par deux. L'un est l'hôte, l'autre l'invité. Tous reçoivent les consignes de rôles pour leur binôme (voir page suivante). Pour se préparer, les hôtes restent dans la salle de classe, les invités vont dans la pièce d'à côté ou dans le couloir. Pendant la préparation, les E doivent réfléchir silencieusement à la façon de mettre en œuvre de manière non verbale les différents points figurant sur leur fiche.
- Après environ 10 minutes, la rencontre commence. Il est interdit de parler. Le jeu dure 10 minutes. Après quoi, le P demande à certains binômes de raconter brièvement leur expérience.
- Réflexion et discussion avec toute la classe. Suggestions :
 - Qu'est-ce qui s'est bien passé ; pourquoi ? Quels sentiments cela a-t-il déclenchés ?
 - Qu'est-ce qui ne s'est pas bien passé : pourquoi ? Quels sentiments cela a-t-il déclenchés ?
 - Les invités ont-ils pu déchiffrer le comportement des hôtes ?
 - Qu'est-ce que cela a provoqué lorsque certaines attentes n'ont pas été satisfaites ?
 - À quoi les attentes étaient-elles liées ?
 - Généralisation : où des situations similaires avec des attentes différentes se produisent-elles dans la réalité ? Qu'avez-vous déjà vécu de similaire, comment vous êtes-vous comportés ?
 - Connaissez-vous des exemples où les attentes sont différentes, en raison tout particulièrement des différences culturelles ?



Consignes pour le rôle de l'hôte



Comportement des hôtes :

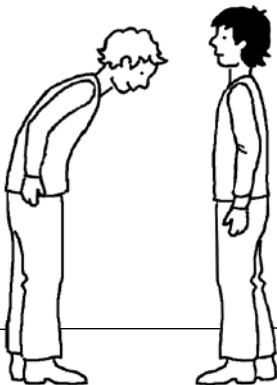
- Ils font « oui » en roulant/clignant des yeux.
- Ils font « non » en tirant la langue.
- S'ils veulent montrer un objet, ils ne le font pas de la main, mais le fixent intensément.

Attentes des hôtes envers les invités : Ceux-ci doivent ...

- ... enlever leurs chaussures.
- ... commencer par se laver les mains.
- ... donner un peu de monnaie à l'hôte en guise de cadeau.
- ... apporter une chaise à l'hôte.
- ... s'asseoir les jambes croisées à côté de la chaise.



Consignes pour le rôle de l'invité



Attentes des invités envers les hôtes : Ceux-ci doivent ...

- ... s'incliner pour les saluer.
- ... montrer leurs dents.
- ... donner leur numéro de téléphone.
- ... donner un objet personnel à l'invité.
- ... écrire leur nom sur un bout de papier.
- ... proposer une chaise à l'invité.

4.5 Comment est-ce que je réagis face à des situations critiques ?

Objectif

Les E sont constamment confrontés à des situations de communication critiques dans leur cadre de vie, y compris dans des contextes interculturels. Le présent exercice les aide à acquérir les compétences d'action nécessaires et favorise leur empathie. L'exercice a aussi pour objectif de montrer des stratégies basées sur le genre.

4^e-9^e années

45 min



Matériel :
questionnaire (voir modèle à photocopier à la page suivante),
grandes feuilles de papier ou flipchart.

Déroulement :

- Introduction au sujet : nous voulons réfléchir à la manière dont nous traitons les situations critiques. Clarification de ce que l'on entend par « situation critique » (par ex. une situation émotionnellement stressante, des conflits au sein de la famille et à l'extérieur, des hostilités). Rassembler des exemples concrets en classe.
- Le P distribue le questionnaire (voir ci-dessous). De manière individuelle, les E doivent lire attentivement chaque déclaration et réfléchir à quelle fréquence ils font preuve du comportement mentionné dans des situations critiques. Pour cela, ils utilisent une échelle de 1 à 4 (1 = je ne me comporte jamais ou très rarement ainsi ; 2 = je me comporte parfois ainsi ; 3 = souvent ; 4 = très souvent).
- Au bout de 10 minutes environ, on discute des réponses en plenum, en accordant une attention particulière aux éventuelles différences entre garçons et filles.
- Enfin, la classe essaie de diviser les stratégies en catégories plus larges (par ex. éviter le problème, chercher du soutien, aborder le problème directement, montrer des émotions négatives). Les E classent les appellations pour analyser la fréquence de la stratégie concernée et la répartition entre filles et garçons.

Questionnaire : comment est-ce que je me comporte dans des situations critiques ?

Fiche de travail pour l'élève

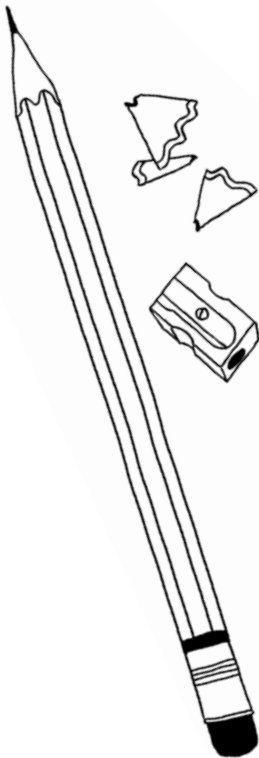
1 = Je ne me comporte jamais ou très rarement ainsi

2 = Je me comporte parfois ainsi

3 = Je me comporte souvent ainsi

4 = Je me comporte très souvent ainsi

Veuillez cocher la case correspondante.



	1	2	3	4
Je me retire et je veux être seul.				
Je pense simplement à autre chose.				
J'essaie d'être moins stressé en écoutant de la musique forte, en mangeant, en faisant du sport.				
J'essaie de faire retomber la pression.				
J'essaie d'oublier le problème en faisant autre chose.				
Je demande de l'aide à quelqu'un.				
Je n'arrive pas à penser à autre chose qu'au problème.				
Je suis énervé contre moi-même. J'aurais pu réagir de manière plus détendue !				
J'attends de voir.				
J'essaie de régler le problème tout de suite.				
Je laisse les choses comme elles sont.				
J'envisage différentes manières de résoudre le problème.				
Je réfléchis à chacun des aspects du problème.				
Je recherche la solidarité et le soutien des autres.				
Je résous tout de suite le problème.				
J'essaie de repousser le problème aussi longtemps que possible.				

4.6 Interprétations

Objectif

Les E approfondissent leur conscience de l'influence des modèles de pensée et d'interprétation culturels sur notre communication. Le point de départ consiste en un exemple d'échec de communication dû à des interprétations influencées par la culture.

7^e–9^e années

45 min



Matériel :
copies du dialogue
(voir modèle à photocopier
à la page suivante).

Indications :

- L'exemple de dialogue peut bien sûr être facilement remplacé par un dialogue situé dans votre propre cadre de vie. Toutefois, il faut le traiter de la même manière que dans notre exemple.
- Source : d'après Triandis (1972) in Thomas Alexander u. a. (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, Bd. 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Déroulement :

- Le LP explique d'abord ce qu'est une attribution (définition : tout ce que les gens s'attribuent ou établissent sur eux-mêmes et les autres, par ex. les clichés ethniques ou les clichés sur les rôles ou d'autres interprétations). Discussion sur les expériences des E à ce sujet.
- Le P informe qu'un dialogue doit être analysé à deux niveaux :
1. au niveau de ce qui a été réellement dit ; 2. au niveau des interprétations et des attributions non dites. Contexte : il s'agit d'un dialogue entre un chef américain et un employé grec d'une société internationale. L'action se déroule en Grèce. Le Grec est un employé de longue date qui réussit. L'Américain a récemment été promu à la tête de la branche grecque de la compagnie.
- On distribue aux E une copie du dialogue, le côté concernant l'attribution (colonne de droite) ayant été préalablement plié par le P, car il ne faut pas encore le regarder. En se distribuant les rôles, les E lisent le dialogue et discutent ensuite des raisons des problèmes de communication en petits groupes.
- Puis ils déplient la feuille et lisent les attributs dans la colonne de droite. Ils discutent par deux de la manière dont ces attributions sont apparues.
- Réflexion et discussion avec la classe entière :
 - Quelles sont les principales raisons de l'échec de la communication ?
 - Quelles valeurs, quels modèles de comportements et quelles attitudes spécifiques à la culture ont pu être déterminants dans le comportement des deux hommes ?
 - Quelle pourrait être la prochaine étape pour une gestion constructive de la situation ? (Il s'agit ici de rassembler des stratégies de communication interculturelle.)
 - Quelles expériences de ce type les E ont-ils déjà vécues personnellement ?

Le nouveau chef américain et son employé grec

Fiche de travail pour l'élève

Comportement / Paroles	Attribution : Interprétation / Réflexion
L'Américain : Tu as besoin de combien de temps pour finir ce rapport ?	L'Américain : <i>Je lui demande de participer ; je veux l'impliquer dans la décision.</i>
Le Grec : Je ne sais pas. De combien de temps suis-je censé avoir besoin ?	Le Grec : <i>Qu'est-ce que cela signifie ? C'est lui le chef ! Pourquoi ne me donne-t-il pas des instructions claires ?</i> L'Américain : <i>Il refuse de prendre ses responsabilités.</i>
L'Américain : C'est toi qui es le mieux à même d'estimer le temps que cela prend.	L'Américain : <i>Il doit assumer la responsabilité de ses actes.</i> Le Grec : <i>Quelle absurdité ! Je ferais mieux de lui donner une réponse.</i>
Le Grec : OK, dix jours.	L'Américain : <i>Il est incapable d'évaluer correctement le temps nécessaire. Cette estimation est totalement irréaliste.</i>
L'Américain : 15 jours, c'est mieux. Es-tu d'accord pour accomplir cette tâche en 15 jours ?	L'Américain : <i>Je lui propose un accord.</i> Le Grec : <i>D'accord, il exige 15 jours, c'est lui le chef.</i>
En réalité, il faut 30 jours de travail pour réaliser le rapport. Le Grec a donc travaillé jour et nuit, mais il avait encore besoin d'un jour supplémentaire à la fin du 15 ^e jour.	
L'Américain : Où est le rapport ?	L'Américain : <i>Je vérifie qu'il respecte bien notre accord.</i> Le Grec : <i>Il veut le rapport.</i>
Le Grec : Il sera prêt demain.	Tous les deux : <i>Le rapport n'est pas encore prêt.</i>
L'Américain : Mais nous avons convenu qu'il devait être prêt aujourd'hui !	L'Américain : <i>Je dois lui apprendre à respecter les accords.</i> Le Grec : <i>Quel chef stupide et incompetent ! Non seulement il m'a donné de mauvaises instructions, mais il n'apprécie même pas que je fasse un travail de 30 jours en 16 jours.</i>
Le Grec donne son congé. L'Américain est surpris.	
	Le Grec : <i>Je ne peux pas travailler pour quelqu'un comme ça.</i>

4.7 Ce qui bloque la communication

Objectif

Les E expérimentent et décrivent ce qui peut affecter la communication et comment gérer les situations de communication difficiles. Ils élaborent des stratégies et élargissent leurs compétences en matière d'action communicative.

7^e–9^e années

45–60 min



Matériel :

tableau préparé à l'avance ;
éventuellement copies de la fiche de travail « Entraves à la communication » (voir modèle à photocopier à la page suivante).

Déroulement :

- Avant le début de la leçon, le P a écrit au tableau une liste des « entraves à la communication » (voir les termes en gras sur la fiche de travail de la page suivante).
- La liste est analysée et commentée avec la classe. Les E doivent inventer un titre. Si rien de convenable n'est trouvé, le P suggère le titre « Entraves à la communication ». Les différents points peuvent éventuellement être réexaminés, en fonction de la façon dont chacun peut bloquer une conversation ou une autre situation de communication. Les E pourront certainement apporter des exemples tirés de leur propre expérience.
- Les effets des comportements mentionnés ci-dessus doivent être expérimentés et concrétisés dans le cadre d'un jeu de rôle. Deux rôles sont requis : une personne (rôle A) qui veut avoir une conversation normale (par ex. sur l'école ou les loisirs), et une autre (rôle B), qui perturbe la communication de manière répétée, par le biais d'entraves à la communication, comme des interruptions, des questions inappropriées, etc. Dans un premier temps, le P peut jouer le rôle B, pour s'assurer que les E comprennent parfaitement l'enjeu.
- Le jeu de rôle est limité à 5 minutes. Le rôle B cherche à dominer la conversation pour susciter un « clash » ; le rôle A essaie constamment de la poursuivre de manière collaborative.
- Brève discussion/réflexion/analyse ; puis 2 à 3 autres tours avec d'autres E.
- Réflexion finale : comment se sont sentis les E dans le rôle B ? Qu'ont ressenti les personnes du rôle A ? À votre avis, existe-t-il des modèles de communication ou des entraves typiques d'une culture, d'un sexe ou d'un groupe d'âge ? Quelles stratégies utilisez-vous personnellement dans les situations où quelqu'un tente de saboter la communication ?
- En guise d'approfondissement, éventuellement distribuer et lire la fiche de travail « Entraves à la communication ».

Entraves à la communication	Ce qu'il ne faut pas faire !
<p>Interrompre :</p> <p>Les interruptions sont probablement la raison qui perturbe le plus fréquemment la communication. Elles transmettent le sentiment frustrant que notre interlocuteur ne nous écoute pas et ne nous prend pas au sérieux.</p>	<p>Intervenir de manière répétée lorsque ton interlocuteur te parle – par exemple avec des commentaires sur toi et des choses que tu as vécues.</p>
<p>Donner des conseils non sollicités :</p> <p>Personne n'aime recevoir des conseils non sollicités. Des déclarations du type : « Si j'étais toi... » ou « Si tu veux mon avis » équivalent souvent à un feu rouge. Cela signifie : « Je suis supérieur à toi ». Des conseils non sollicités peuvent amener l'interlocuteur à se sentir impuissant et stupide.</p>	<p>Donner beaucoup de conseils non sollicités avec de « super » phrases comme : « Si j'étais toi ... », « Je trouve que tu devrais ... », « Ce serait mieux, si tu faisais ainsi... », « Si tu me le demandes ... », etc.</p>
<p>Évaluer :</p> <p>Si tu expliques à ton interlocuteur que ses idées ou ses sentiments sont faux, tu lui donnes l'impression de savoir mieux que lui. C'est souvent blessant et cela conduit à un comportement défensif. C'est en revanche acceptable, si tu formules une évaluation comme étant ton opinion personnelle.</p>	<p>Évaluer l'interlocuteur et tout ce qu'il dit en utilisant des phrases du type : « Ce serait beaucoup mieux... », « De manière objective, c'est une absurdité... », « Cela ne marche certainement pas comme ça ... » ; etc.</p>
<p>Interpréter :</p> <p>Si l'on interprète ou analyse constamment les déclarations de l'interlocuteur, on donne l'impression de savoir mieux que lui et de ne pas le prendre au sérieux tel qu'il est.</p>	<p>Analyser tout ce que dit ton interlocuteur. Par exemple : « Tu penses peut-être que c'est comme ça, mais tu te trompes... », « Tu ne sais pas vraiment comment faire », etc.</p>
<p>Dominer :</p> <p>S'entretenir avec quelqu'un qui a toujours quelque chose de mieux ou de plus intéressant à raconter est démotivant. L'interlocuteur se retirera bientôt par frustration ou réagira de manière agressive.</p>	<p>Prendre le contrôle de la conversation et dire clairement que tu sais mieux : « Non, c'est comme ceci et comme ça ... », « J'ai vécu quelque chose d'encore plus passionnant ».</p>
<p>Poser des questions inappropriées :</p> <p>Si l'on pose des questions tout le temps au lieu de commencer par écouter, l'interlocuteur sera sur la défensive. Si tu poses trop de questions, tu distrais ton interlocuteur et donnes l'impression que tu te méfies et que tu veux tout contrôler.</p>	<p>Poser question après question comme pour mettre l'interlocuteur au défi : « Pourquoi es-tu allé là-bas ? », « Qui as-tu rencontré ? », « En général, qu'est-ce que cela signifie ? »</p>
<p>Remettre en question, accuser, contredire :</p> <p>Si l'on remet en question tout ce que dit notre interlocuteur, si l'on rabaisse toujours ses idées, on rend impossible une communication entre partenaires de valeur égale.</p>	<p>Contredire tout le temps l'interlocuteur et souligner à quel point il a tort : « Tu as tort », « Cela ne peut pas être ainsi », etc.</p>
<p>Critiquer, insulter, humilier :</p> <p>Les commentaires négatifs, ironiques, cyniques ou sarcastiques donnent une impression de je-sais-tout et ont un effet démotivant. Peu de personnes ont envie poursuivre une conversation dans laquelle ils sont insultés et rabaissés.</p>	<p>Faire des remarques sarcastiques et négatives, par ex. « Tu te crois si intelligent », « Tu n'as jamais eu de bons sentiments envers les gens », etc.</p>

Unité 5 :
Conflits – chercher ensemble
des solutions

Introduction

L'enseignement en général, et l'enseignement de la langue et culture d'origine en particulier, visent à intégrer tous les enfants et les jeunes, chacun avec sa propre histoire, ses marques, besoins et caractéristiques, dans une réalité commune au sein de la classe et de l'école. Il est important de développer des règles et des manières de se comporter menant à une coopération fructueuse. Ainsi, la classe et le P ont également pour tâche de percevoir et de traiter les conflits qui surgissent et de trouver des moyens de régler les problèmes éventuels.

Des conflits surviennent inévitablement dans la vie en commun quotidienne à l'école. Cela se produit chaque fois que les intérêts d'individus ou de groupes entrent en conflit avec ceux d'autres individus ou groupes. Les raisons peuvent être des divergences au sein du travail commun ou l'affrontement des préjugés et des opinions.

Par rapport à la classe ordinaire pluriculturelle, les groupes LCO ont la particularité d'être plus homogènes en termes de langue et de culture d'origine. Mais dans les cours LCO, il s'agit aussi de considérer la communauté et la société pluriculturelles du pays d'immigration comme une réalité et une évidence. C'est la seule façon de résoudre les conflits qui surgissent selon une approche réfléchie et rationnelle. Chaque élève appartient à un groupe ethnique particulier, mais fait surtout partie d'un autre groupe plus important. Par conséquent, la résolution des conflits ne doit pas être fondée sur l'appartenance à un groupe ethnique, mais sur l'appartenance à la communauté et à la société multiculturelle réelle. L'enseignement LCO peut largement contribuer au développement de la compétence interculturelle dont il est ici question.

Parmi les tâches qui lui incombent, l'enseignant doit veiller à ce que les conflits soient pris en compte et former les élèves dans leur perception, réflexion et compétence d'action. L'objectif est ici de trouver et de tester des stratégies de gestion et de résolution des conflits qui soient utiles pour la coopération et le bien-être émotionnel de toutes les personnes impliquées. Bien entendu, les résolutions de conflits ne doivent pas créer de nouvelles stigmatisations, ni cimenter les préjugés ou durcir les tensions entre les groupes rivaux. Il ne s'agit pas juste de faire régner une harmonie provisoire au sein de la classe ; ces séquences d'enseignement doivent être considérées comme une préparation à la vie en société. Compte tenu de l'importance de ce sujet, une collaboration entre les enseignants LCO et ceux des cours ordinaires serait particulièrement bienvenue.

Les sept propositions pédagogiques suivantes montrent, à différents niveaux, comment les élèves peuvent travailler leur compétence sociale et leur manière de gérer les conflits, à travers les sous-domaines de la perception, de la réflexion et de la compétence d'action. L'aperçu à la fin du livre montre quelle sous-compétence est à chaque fois mise au premier plan. Les propositions sont définies de manière flexible en termes d'âge et de niveau et doivent être comprises comme des recommandations susceptibles d'être modifiées. Le rôle de l'enseignant est ici essentiel, il est une fois de plus appelé à être un médiateur, un coach et un guide attentif et réfléchi dans les processus d'apprentissage et de comportements des élèves, afin de développer chez eux les compétences, les attitudes et les comportements mentionnés ci-dessus.

5.1 Tout va bien ! Vraiment ?

Objectif

Les E développent une compréhension des conflits dans leur classe et dans la vie en commun à l'école. Ils réfléchissent à leurs conflits et les classent selon différents types.

1^{re} – 9^e années



30–45 min



Matériel :
flipchart, deux grandes
feuilles (A2),
bandes de papier.

Déroulement :

- Le P écrit le titre « Tout va bien ! Vraiment ? » au tableau ou sur un flipchart. Les E réfléchissent aux choses qui ne vont pas dans leur groupe ou leur classe. Il est important que le P indique d'abord les différentes formes de difficultés :
 - problèmes dans le travail en commun avec d'autres E ;
 - problèmes entre les filles et les garçons ;
 - problèmes dans le partage des affaires (par ex. place de travail ou matériel) ;
 - problèmes d'amitié avec les autres.
- Les E écrivent leurs problèmes et conflits sur de petites bandes de papier et les collent individuellement au tableau ou sur le flipchart. Une fois toutes les bandes collées, les E s'assoient en cercle.
- Le P explique alors qu'il existe deux types de conflits et problèmes : individuels et communs. Il faut illustrer ces propos par des exemples (trop de bruit dans la classe = problème commun ; trop peu de place sur votre propre table = problème individuel, etc.) Ensuite, on examine et on classe les bandes de papier dans les deux catégories. À cette fin, le P a préparé deux grandes feuilles portant les titres : « Problèmes communs » et « Problèmes personnels ». Lorsque tous les problèmes sont classés, on organise une discussion de classe sur la question : « Quels problèmes peuvent être facilement résolus et de quelle façon ? » La séquence se termine en rassemblant les problèmes faciles à résoudre.

Problèmes communs : 	Problèmes personnels : 
Nous avons trop de devoirs à faire à la maison.	Markus prend toujours mes crayons de couleur sans me demander la permission.
Trop peu de temps durant les tests.	On se moque de moi à cause de mes cheveux roux.
Les garçons ne nous laissent pas jouer au football.	

5.2 Ma manière de dire « non »

Objectif

Les E approfondissent leur conscience de l'influence exercée par les modes de pensée et d'interprétation culturels sur notre communication. Le point de départ est un exemple d'échec de communication dû à des interprétations influencées par la culture.

1^{re}–3^e années

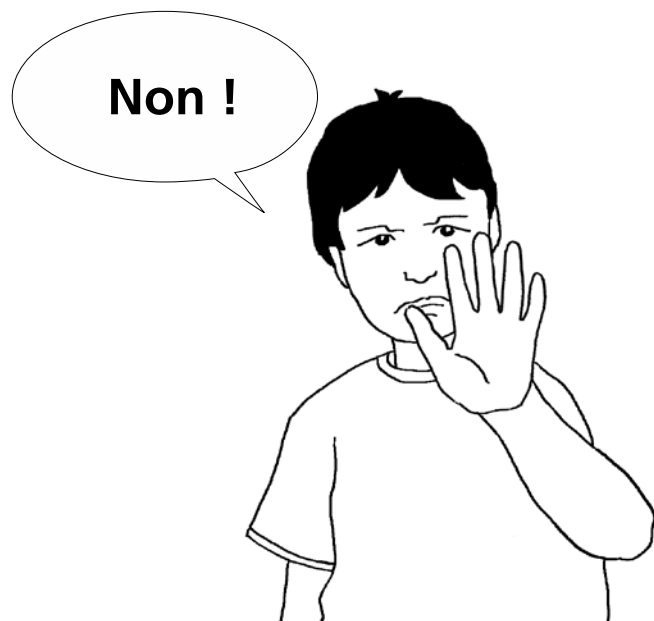
30 min



Matériel :
aucun ou à définir en fonction
de la situation de jeu.

Déroulement :

- Le P pense à une situation de conflit typique et l'explique aux E. La situation est ensuite rejouée deux ou trois fois à la manière d'un jeu de rôle. Exemple : un enfant construit une tour avec des blocs de construction. Un autre le rejoint et l'embête en le poussant et en le dérangeant. Le premier enfant réagit en disant clairement et distinctement à son camarade : « Arrête, je veux jouer seul » ou « Je ne veux pas que tu m'embêtes ». Les enfants doivent exprimer leurs demandes d'une voix ferme et en manifestant leur force intérieure.
- À partir de cette situation de jeu, les E s'imprègnent de formulations claires pour exprimer leurs besoins. Les enfants peuvent ensuite se souvenir de ces formulations dans des situations réelles et sont alors capables de s'affirmer sans ambiguïté.



- D'autres situations de jeu ou d'apprentissage peuvent prendre la forme suivante : être dérangé par quelqu'un lors de l'assemblage d'un puzzle, une situation problématique dans le vestiaire (on prend quelque chose à un enfant ou on ne lui laisse pas de place), un conflit lors de travaux manuels dans le coin bricolage, etc.
- Après un premier moment d'hésitation, les E sont ensuite généralement assez réactifs. Le jeu sert d'une part à reproduire des situations sans stress et à s'exercer à avoir un comportement adapté dans différentes situations. D'autre part, il peut aussi aider à libérer des émotions refoulées.

5.3 De bonnes raisons pour de mauvaises actions ?

Objectif

À l'aide de courts scénarios, les E explorent les contextes possibles de comportement conflictuel. Ils développent une sensibilité pour déceler les sentiments et les désirs pouvant conduire à un comportement manifestement négatif. Ce faisant, ils entraînent leurs compétences de perception et de réflexion.

4^e–9^e années

30–45 min



Matériel :
brèves descriptions de situations
(le P doit réfléchir au préalable à
quelques situations).

Déroulement :

- Les E sont assis par groupes de trois ou quatre. On remet à chaque groupe une ou deux brèves descriptions de situation dans lesquelles une personne a un comportement négatif. (Ex. : un enfant en menace un autre de le frapper si ce dernier ne lui donne pas son argent de poche.) Il est important que les situations soient adaptées à l'âge et au cadre de vie des enfants. Ensuite, le petit groupe discute des motifs et des raisons de ce comportement négatif. Quels sentiments et désirs pourraient se cacher derrière ? Les réponses sont consignées par écrit au sein du petit groupe.
- Ensuite, chaque groupe présente en plenum son cas et les causes possibles, selon le groupe, du comportement négatif.
- Questions et suggestions supplémentaires éventuelles pour une discussion finale en groupe ou en plenum :
 - Éprouvez-vous vous aussi de tels sentiments ou désirs ?
 - Que faites-vous dans ce cas ?
 - Connaissez-vous des gens qui se comportent ainsi ?

5.4 C'est comme ça qu'on doit faire !

Objectif

Les E réfléchissent à leurs stratégies de résolution des conflits (compétence de réflexion). Ils développent leur compréhension des différents points de vue, personnalités et modèles de comportement. Ils réfléchissent aux stratégies de résolution des conflits qu'ils privilégient et pratiquent couramment.

1^{re}–9^e années

30 min



Matériel :
liste ou petites cartes avec
différents conflits (préparées
par le P), flipchart ou affiche.

Déroulement :

- Les E sont répartis en groupes de trois ou quatre. Le P présente une série de problèmes ou de conflits possibles sur des cartes ou sous forme de liste (voir également la séquence 5.1 ; il peut s'agir de problèmes ou de conflits individuels ou communs). Chaque groupe sélectionne deux conflits sur lesquels ses membres veulent travailler ensemble (un seul conflit si le temps est limité).
- Les groupes discutent ensuite des idées de résolutions possibles aux deux conflits qu'ils ont choisis. Les E consignent leurs idées et solutions par écrit ou sous forme de dessin et s'en servent pour créer une affiche présentant différentes solutions. Ils soulignent ou marquent en couleur la résolution de conflit qu'ils privilégient en tant que groupe.
- La session se termine par la présentation et la discussion de toutes les propositions de résolution de conflits avec toute la classe.

5.5 Rester cool ou « le plus intelligent est celui qui s'en va »

Objectif

Selon l'adage : « Je ne cède pas à la provocation », les E apprennent dans de petits jeux de rôle à ne pas s'engager dans un conflit. Dans un deuxième temps, ils s'entraînent à éviter les conflits provoqués avec pour devise : « Je n'ai pas à me laisser imposer un conflit, je peux m'en aller » (compétence de communication).

1^{re}–6^e années

45 min



Matériel :
tableau au mur ou affiche.

Déroulement :

- Le P demande aux E de raconter des situations de disputes. Les E nomment ensuite diverses réactions possibles face aux provocations et aux « invitations au conflit », puis réfléchissent à d'éventuelles autres stratégies. Le P note les possibilités sur des cartes ou sur une affiche (par écrit ou à l'aide de dessins).
- Le P sélectionne ensuite les réponses qui correspondent à la stratégie « Rester cool » et demande aux E de mettre ces solutions en scène (sous forme de jeu de rôle). Les quatre éléments gestuels suivants doivent à chaque fois être présents : croiser les bras, lever les épaules, faire « pff... » et tourner le dos. Tous les E reconstituent la situation avec un partenaire. Le P indique sur le tableau/affiche : « Rester cool – ignorer l'autre ».



- Dans un deuxième temps, le P demande dans quelles situations le simple fait d'ignorer l'autre de la manière décrite ci-dessus n'est pas suffisant. Il sélectionne ensuite les réponses parmi les solutions de conflit notées qui correspondent à la stratégie suivante : « le plus intelligent est celui qui s'en va ». Là encore, on met en scène de petits jeux de rôle et on en discute. En guise de devoirs à la maison, on donne aux E la consigne d'essayer les deux astuces. Durant la séquence de cours suivante, on échange sur les expériences réalisées et on en discute.

5.6 Mon thermomètre à conflit

Objectif

Les E perçoivent et découvrent à quel type de situations de conflit ils sont personnellement très sensibles. En se comparant avec les autres, ils reconnaissent que les conflits sont vécus et perçus de manière subjective. Il ne s'agit pas de ce qui est bien ou mal, mais de la façon dont chacun le ressent.

4^e–9^e années

30–45 min



Matériel :
petites cartes avec des informations sur la température (0°, 50°, 100°), situations à lire à voix haute (voir ci-dessous).

Déroulement :

- Le P explique de quoi il s'agit (voir ci-dessus) et pose les trois petites cartes de température de manière à former un thermomètre au sol. 100° signifie que le conflit est vif. 50° indique que la situation est probablement conflictuelle, mais que cela n'est pas encore si important. 0° est synonyme d'une situation non vécue comme un conflit.
- Le P lit alors à voix haute les petites cartes, avec les différentes situations de conflit. Chaque fois, les E se positionnent sur le thermomètre en fonction de leur évaluation subjective de la gravité du conflit. De manière brève, ils expliquent pourquoi ils ont choisi cette position. Ces explications ne doivent pas être commentées ; il s'agit juste de présenter les perspectives individuelles et la façon dont chacun vit le conflit.
- Enfin, on discute du terme « conflit » et on en clarifie le sens. Si possible, on élabore une définition commune et on la note par écrit.

Supplément : situations à lire à voix haute et petites cartes de température

Un élève fait trébucher un autre élève dans la cour de l'école.	Un élève traite une camarade de classe de « connasse ».	100°
Un élève menace un camarade de classe de le frapper s'il ne lui donne pas sa veste.	Un ami te doit de l'argent.	50°
Une élève fait la liste de ses meilleurs amis.	Une élève dit à un camarade de classe : « Tu pues ».	0°
Une élève prend le téléphone portable de sa voisine de table sans le lui demander et joue avec pendant la pause.	Un élève plaque un autre élève au sol pour l'empêcher de frapper un camarade plus jeune.	
Tu aimerais jouer à un jeu. Mais ton ami préférerait lire un livre.	Deux élèves discutent d'une enseignante.	

5.7 Résoudre un problème en 6 étapes – conflits entre pairs

Objectif

Les E découvrent une technique de résolution des conflits. Ils comprennent que celle-ci est également liée à des compétences et des capacités qui peuvent être acquises.

6^e–9^e années

60 min



Matériel :
fiche de travail « Résoudre un problème en six étapes » (modèle à photocopier, voir page suivante).

Déroulement :

- Le P décrit une situation de conflit réaliste (voir exemples ci-dessous). La situation est rejouée sous forme d'un jeu de rôle. Les E discutent ensemble de la manière dont le conflit pourrait être résolu. Il est possible qu'ils décrivent déjà des étapes partielles du modèle « Résoudre un problème en 6 étapes ».
- On distribue aux E la fiche de travail « Résoudre un problème en 6 étapes ». Après l'avoir lue, ils recueillent des exemples de conflits tels qu'ils se produisent entre parents et enfants, ou au sein d'un groupe de pairs. Exemples :
 - Une fille/un garçon veut sortir, mais ses parents disent qu'il devrait plutôt étudier, et surtout ne pas se rendre à l'endroit où il a précisément envie d'aller.
 - Un élève se moque d'un camarade à cause de son accent ou d'un défaut de prononciation.
 - Une fille/un garçon fait connaissance avec un garçon/une fille, mais les parents s'y opposent en raison de son origine (par ex. parce qu'il/elle appartient à un pays ou à un groupe ethnique différent).
 - Plusieurs jeunes aimeraient écouter une musique spécifique pendant la pause. D'autres sont contre parce qu'ils préfèrent passer un autre morceau.
 - Certains E refusent de s'asseoir à côté d'un élève, notamment parce qu'ils ont des préjugés sur son origine, sa religion ou sa nationalité.
- On sélectionne un conflit qui sera analysé plus en détail ci-dessous (variante : 2 à 3 conflits pour 2 à 3 groupes).
- Dans un premier temps, les parties en conflit s'assoient séparément et discutent de leurs positions respectives sur la base du plan en 6 étapes (par ex. tous les « parents », tous les jeunes qui veulent écouter une musique spécifique, tous les garçons/filles qui ne veulent pas s'asseoir à cette place, etc.). Ils rencontrent ensuite la partie adverse au sein de leur groupe et entament les négociations selon le plan en six étapes. Après un temps défini (15 à 20 minutes), le P met un terme aux négociations et on partage ensuite les expériences en plenum.
- Remarque : l'idéal serait que des médiateurs soient nommés pour accompagner chaque groupe et le guider dans le plan en 6 étapes. Cela peut également se faire lors d'un second tour.

Modèle de fiche de travail à photocopier « Résoudre un problème en 6 étapes » → voir page suivante.

1. Étape : Clarifier les besoins.	
De quoi as-tu besoin ? Que veux-tu exactement ?	<i>Toute personne impliquée dans le conflit doit répondre à cette question sans accuser les autres ni leur faire de reproches.</i>
2. Étape : Décrire précisément le problème.	
Quel est, selon toi, le problème dans ce cas ?	<i>Tous les élèves peuvent décrire le problème et ses causes selon leur point de vue. Les opposants doivent être prêts à accepter les points de vue des autres groupes.</i>
3. Étape : Chercher différentes solutions.	
Quelles pourraient être les éventuelles solutions à ce conflit ?	<i>Tous les élèves peuvent apporter des réponses. Il faut les noter – sans commentaire ni évaluation. L'objectif est de trouver le plus grand nombre de solutions possibles.</i>
4. Étape : Évaluer les solutions.	
Dans quelle mesure serais-tu satisfait des différentes solutions ?	<i>Chaque partie évalue les différentes solutions proposées et explique lesquelles sont acceptables et pourquoi, et lesquelles ne le sont pas.</i>
5. Étape : Décider quelle est la meilleure solution.	
Acceptes-tu cette solution ? Le problème a-t-il été résolu ?	<i>Il doit être clair que les deux parties acceptent la solution. Leurs efforts pour en trouver une doivent être valorisés.</i>
6. Étape : Analyser de quelle façon la solution est appliquée.	
Parlons à nouveau de la situation et assurons-nous que le problème a été résolu.	<i>On élabore un plan pour évaluer la solution. Selon le type de conflit et l'âge des parties, on peut réaliser une évaluation en quelques minutes, en quelques heures ou seulement lors de leçon suivante.</i>

**Unité 6 :
Démocratie et droits de l'enfant –
nous nous impliquons !**

Introduction

Le développement des sociétés modernes soulève une question importante, liée au fait que le droit à la liberté va automatiquement de pair avec le développement de sociétés pluralistes, ouvertes et laïques, ce qui favorise de plus en plus un mode de vie individualisé, et débouche sur la problématique suivante : comment ces sociétés plurielles peuvent-elles trouver un consensus minimal sur les valeurs fondamentales qui soit contraignant pour tous les citoyens ? En l'absence d'un tel consensus, la société se compose en effet seulement d'individus non liés par un accord et risque de s'effondrer.

Les fondements de la démocratie, ainsi que les droits de l'homme et de l'enfant, sont acceptés et valables dans presque tous les pays. Ils contribuent à maintenir les citoyens en discussion les uns avec les autres. Ils ont aussi considérablement contribué à la modernisation des systèmes politiques, économiques et culturels dans le monde entier. Néanmoins, les fondements de la démocratie et des droits de l'homme et de l'enfant ne doivent jamais être considérés comme acquis. Chaque génération doit contribuer à leur développement, les renégocier constamment et veiller ensuite au respect des principes associés à ces fondements et à ces droits.

Les droits de l'homme, sur lesquels se fondent ceux de l'enfant, relèvent d'une longue tradition. On trouve des précurseurs et des parallèles dans les grandes religions du monde ainsi que dans de nombreux courants philosophiques. Les droits de l'homme des temps modernes ont été définis pour la première fois au siècle des Lumières et ont inspiré les révolutions américaine et française. Aujourd'hui, ils sont inscrits en tant que lois fondamentales dans les constitutions, écrites ou non, des démocraties modernes. Dès le début, les droits de l'homme ont été particulièrement importants afin de protéger les membres les plus faibles de la société contre les plus forts. C'est pourquoi les droits de l'enfant sont fondamentaux, les mineurs appartenant aux groupes dont le statut juridique est le plus faible face au pouvoir exécutif.

Les modèles pédagogiques suivants donnent aux enseignants et aux apprenants la possibilité de marcher ensemble sur le chemin de la démocratie vivante dans la vie scolaire quotidienne et de découvrir directement les droits de l'enfant.

Indication :

Les modèles pédagogiques sont tirés de la version allemande révisée de Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (eds.) (2008): Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education. Straßburg: Council of Europe.

6.1 Un bouquet de fleurs

Objectif

Cet exercice favorise la cohésion des groupes et l'estime de soi de leurs membres. Il permet aux E d'expérimenter et d'apprécier le fait que chaque individu au sein d'un groupe est à la fois unique et contribue à la force globale du groupe.

1^{re} – 3^e années

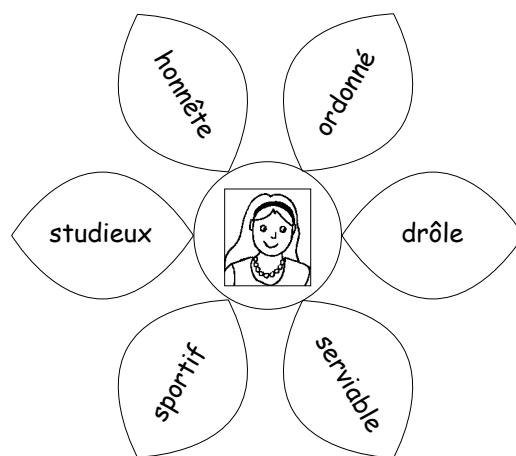
30–45 min



Matériel :
petit portrait photo de chaque élève (max. 4 x 4 cm ; éventuellement aussi autoportrait dessiné). Papier jaune ou orange, dans lequel sont découpés des cercles d'environ 6 cm de diamètre, représentant le cœur des fleurs. Papiers de différentes couleurs dans lesquels les pétales sont découpés, feutres ou crayons de diverses couleurs, grandes feuilles de papier (A1, format flipchart), colle.

Déroulement :

- Le P distribue à chaque E un morceau de papier rond sur lequel celui-ci colle son portrait.
- Chaque E prend six pétales et écrit dessus un ou deux mots positifs que :
 - le P pourrait dire à son sujet (par ex. « studieux » ou « sportif ») ;
 - un membre masculin de la famille pourrait dire à son sujet ;
 - un membre féminin de la famille pourrait dire à son sujet ;
 - il dit de lui-même ;
 - un ami ou une amie pourrait dire à son sujet ;
 - une personne de la classe, de l'école ou de la communauté pourrait dire à son sujet.
- L'E colle les pétales autour du cercle comportant la photo et crée ainsi des fleurs.



- Les fleurs sont toutes disposées sur une grande feuille de papier et collées.
- Pour chaque fleur, les E dessinent ensuite une tige et des feuilles, de façon à créer un bouquet coloré. Si l'on ajoute un ruban, on obtient un bouquet particulièrement joli !
- En plenum : les E s'assoient en cercle et commentent leur bouquet. Ainsi, ils comprennent également la signification symbolique du bouquet. Celui-ci serait moins riche s'il manquait des fleurs (communauté) ; chaque fleur est différente et contribue de façon unique au bouquet (individualité, dignité humaine) ; chaque fleur/portrait est aussi important que les autres (égalité).

6.2 Tous différents – tous pareils

Objectif

Les E apprennent à mieux se connaître et à s'accepter dans un groupe. Ils se découvrent des points communs dont ils n'avaient pas conscience.

2^e–6^e années

30–45 min



Matériel :
un morceau de craie
ou une corde.

Déroulement :

- La salle de classe (ou une partie dégagée, sans tables) est divisée en deux moitiés par une ligne (craie ou corde). Au début, toute la classe se tient d'un côté de la ligne.
- Le P énumère alors l'une après l'autre une série de caractéristiques (voir ci-dessous). Dès qu'il nomme une caractéristique, les enfants auxquels elle s'applique se trouvent de l'autre côté de la ligne.
- La liste doit, bien entendu, être établie en fonction de l'âge et de la situation de la classe. Exemples de caractéristiques :

Ceux qui ...

- portent aujourd'hui un jean ;
 - connaissent ou maîtrisent un dialecte particulier de leur langue maternelle ;
 - sont plus âgés ou plus jeunes que la moyenne d'âge ;
 - sont nés dans le pays d'origine de leurs parents ;
 - ont passé une partie de leur scolarité dans ce pays ;
 - lisent régulièrement un journal ;
 - ont déjà fait l'objet d'une discrimination ;
 - ont des amis qui sont handicapés physiquement ou mentalement ;
 - ont des préjugés envers un autre groupe de personnes.
- Les E discutent des questions suivantes :
 - Quelqu'un a-t-il rencontré dans un groupe un élève avec qui il pensait auparavant n'avoir aucun point commun ?
 - Que ressent-on lorsqu'on appartient à un grand groupe ?
 - Que ressent-on lorsqu'on est seul ou presque ?
 - Où avez-vous vécu des expériences similaires dans votre vie :
 - a) le fait d'appartenir à une majorité,
 - b) le sentiment d'être seul et sans appartenance ?

Élargissement :

Lors d'un deuxième ou troisième tour, les E peuvent facilement rassembler eux-mêmes au préalable les caractéristiques. Le P doit cependant disposer d'un droit de veto concernant certains aspects sensibles ou discriminatoires.

6.3 Si j'étais un magicien

Objectif

Les E sont encouragés à développer leurs propres visions du monde de manière créative et imaginative. Ils doivent comprendre que les personnes qui n'ont pas de telles visions sont amenées à se contenter passivement et pour toujours du statu quo.

2^e – 6^e années

30 min



Matériel :
amorces de phrases préparées
au tableau noir ou flipchart
(voir page suivante),
éventuellement photocopiées
sous forme de fiche de travail.

Déroulement :

- Les E doivent se mettre mentalement dans la peau d'un magicien. Avec les jeunes E en particulier, il est important de présenter une entrée en matière vivante et attrayante afin de les stimuler.
- Ils lisent les amorces de phrases au tableau ou sur le flipchart :
« Si j'étais un grand magicien, je m'assurerais que les hommes, les femmes et les enfants n'aient plus jamais à subir une seule guerre. Pour cela,
– je déciderais que ...
– j'interdirais que ...
– je m'assurerais que ...
– j'arrêteraï de ...
– je continuerais de ...
– j'oublierais que ...
- Les E complètent par écrit une ou plusieurs de ces phrases, individuellement ou en binôme.
- Pour simplifier, on peut concevoir et distribuer les amorces de phrases (plus le texte d'introduction) aux E sous forme d'une fiche de travail (avec, bien sûr, suffisamment d'espace pour ajouter la fin des phrases). De cette manière, le reste des phrases à compléter peut également être repris dans une séquence ultérieure ou donné comme devoirs à la maison.
- On lit les réponses et on en discute en classe. Pour cela, il est recommandé de disposer les chaises en cercle. Si possible, il devrait y avoir un court moment réservé aux questions ou aux commentaires après les contributions individuelles.
- Dernier tour/résumé : y a-t-il des points mentionnés par plusieurs E ? Que pourrions-nous faire pour que certains des « tours de magie » ou visions souhaités se réalisent ?



Variantes :

- « Si j'étais architecte, je ... » : les E imaginent à quoi leur école ou leur ville pourrait ou devrait ressembler.
- « Si j'étais un homme politique démocratiquement élu (alternative : chef d'État, ministre de la Justice, etc.), je ... ».

6.4 Vol en montgolfière

Objectif

Les E prennent conscience de l'importance des droits de l'homme et de leur universalité. Ils comprennent que certains droits de l'homme implicitement englobés dans d'autres sont tout aussi indispensables. Il devient clair pour les E que les droits de l'homme sont intouchables et qu'il n'est pas permis de les suspendre de manière arbitraire.

4^e–6^e années

45 min



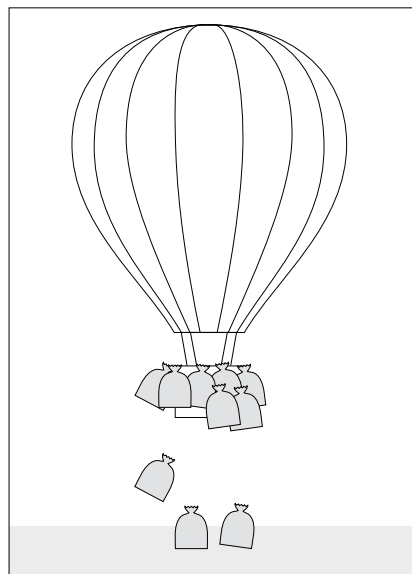
Matériel :
crayons et papier,
grandes feuilles de papier ;
liste avec les droits de l'homme
ou de l'enfant (voir sélection à
la page suivante).

Indications :

- Le présent exercice peut être réalisé comme introduction à une séquence de leçons sur les droits de l'homme ou à la fin, en guise d'approfondissement.
- Le poids ou le lest de la montgolfière pourrait être constitué des droits de l'homme énumérés ci-dessous. Cependant, une autre sélection de droits de l'homme est également envisageable, voir la liste complète sur différents sites Internet.

Déroulement :

- Les E forment des groupes de cinq ou six. On remet à chaque groupe une affiche et des feutres. Les E doivent dessiner une montgolfière qui flotte au-dessus de la mer ou d'un paysage (par ex. au-dessus de l'école ou de la capitale du pays d'origine). Les sacs de sable qui l'alourdissent symbolisent dix droits de l'homme et sont collés sur l'affiche (voir la liste à la page suivante).



- Le jeu peut alors commencer. Les E doivent imaginer qu'ils volent dans la « montgolfière des droits de l'homme ». Quand le ballon commence à descendre, il faut que les passagers lâchent deux ou trois sacs pour ne pas s'écraser.
- Les E doivent décider de la priorité à accorder aux différents droits de l'homme représentés par les sacs de sable. Les critères suivants sont alors déterminants : est-ce qu'un droit est inclus implicitement dans un autre ? Est-ce qu'un droit est particulièrement important pour une démocratie ou pour nos besoins personnels ?
- Malgré tout, le ballon continue de plonger et il faut se débarrasser d'un ou deux sacs de sable ou droits de l'homme supplémentaires. Après que quatre ou cinq sacs ont été jetés par-dessus bord, le ballon se pose en toute sécurité sur le sol.

- Réflexion avec toute la classe. Chaque groupe présente sa liste et commente quelques-unes de ses priorités. Les listes peuvent ensuite être comparées. Quelles sont les différences ? Il faudra également qu'il y ait une discussion sur le travail en groupes. Où est-il particulièrement difficile d'arriver à un accord et pourquoi ? En quoi est-il difficile d'accorder la priorité à certains droits de l'homme par rapport à d'autres ?
- Dans une constitution qui fonctionne, l'abolition de l'un de ces droits ferait beaucoup de tort à la démocratie. Les droits de l'homme sont des droits naturels et donc intouchables. À cet égard, le voyage en ballon n'était que la simulation d'une situation qui, espérons-le, ne se produira jamais. En conclusion, il convient de clarifier une fois de plus ce point.
- Au niveau avancé, on peut réaliser la séquence en examinant quels sont parmi ces droits ceux qui se trouvent dans la constitution du pays d'origine ou d'immigration, et de quelle façon ils sont protégés.

Sélection de droits de l'homme

→ Droit à des élections libres
→ Droit à la propriété
→ Égalité des droits entre hommes et femmes
→ Droit à un environnement propre et sain
→ Droit d'accès à une nourriture saine et à une eau propre
→ Droit à l'éducation
→ Droit à la liberté de pensée, de conscience et de croyance
→ Droit de se vêtir et de se loger pour tous les citoyens
→ Droit à une sphère privée dans laquelle personne ne s'immisce
→ Droit à la liberté de mouvement

6.5 Droits, responsabilité et règles dans la salle de classe

Objectif

Les E se familiarisent avec une méthode permettant d'élaborer et de convenir de règles de manière démocratique et consensuelle. Ils découvrent que leur contribution compte et qu'ils ont la possibilité de co-décider. Ils renforcent leur estime d'eux-mêmes et leur indépendance, et ils font l'expérience d'une participation active au sein de la communauté de classe.

4^e–6^e années

45 min



Matériel :
grandes feuilles de papier
(au moins A3) divisées en trois
parties de taille égale.

Déroulement :

- La classe est divisée en groupes de 4 à 5 E. Chaque groupe désigne un porte-parole.
- On distribue à chaque groupe une feuille de papier (A2 ou A3) à diviser en trois parties égales. Dans la première partie/colonne, les E écrivent les droits qu'ils pensent que tous les E et le P d'une classe devraient avoir. Chaque proposition est pourvue d'un numéro.

Droits :	Responsabilités :	Règles :

- Les E donnent leur travail à un autre groupe.
- Chaque groupe examine la liste des droits du groupe précédent et réfléchit aux questions suivantes : quels devoirs ou responsabilités avons-nous pour garantir que les droits dans la première colonne sont vraiment respectés ? Que devons-nous faire ? Comment devons-nous nous comporter ?
Exemple : « Chacun a le droit d'être entendu. » – « Par conséquent, nous avons la *responsabilité* ou le *devoir* d'écouter. »
- Dans la colonne du milieu, ils écrivent ensuite les responsabilités ou les devoirs appropriés. Dans chaque cas, ils inscrivent le numéro de la première colonne auquel leur ajout se réfère.
- Suggestion du P : la responsabilité exige des règles. On peut illustrer cette phrase par des règles de classe ou d'école déjà connues. Celles-ci doivent être formulées de manière positive (« Fais ceci » au lieu de « Ne fais pas cela »), elles doivent être concrètes et décrire le comportement souhaité.
Exemple sur le droit d'être entendu : Nous avons la *responsabilité* d'écouter ; la *règle* est la suivante : tiens-toi tranquille, lorsque les autres parlent.
- Les E passent la feuille à un autre groupe. Les groupes étudient toutes les entrées des deux groupes précédents et se mettent ensuite d'accord sur un maximum de cinq règles, qui seront écrites dans la troisième colonne.

- Plenum : les porte-parole expliquent les règles de leur groupe à la classe. Ensuite, la classe discute pour savoir si certaines règles se chevauchent ou se répètent, en comparant de manière croisée les listes de chaque groupe. Ils s'accordent démocratiquement sur ce qu'il faut supprimer ou synthétiser.
- Vote sur les règles. Chaque E reçoit quatre pions ou points adhésifs. Il peut les assigner à des règles qu'il estime valables en classe. Les E peuvent attribuer les points comme ils le souhaitent (tous sur une seule règle ou répartis sur 2, 3 ou 4 règles). La classe adoptera les quatre règles ayant reçu le plus de votes. Elles sont écrites sur une affiche qui est signée par tous les E et placée à un endroit bien visible dans la classe.

6.6 L'affiche des droits de l'homme

Objectif

Les E discutent de certains droits de l'homme de manière plus approfondie et développent également leur habileté créative.

4°-9° années

45 min



Matériel :
grandes feuilles de papier,
feutres, ciseaux, colle, vieux
journaux et magazines, images et
photos ; texte de la « Con-
vention européenne des droits de
l'homme » ou de la « Déclaration
universelle des droits de l'homme
» (faciles à trouver sur Internet).

Déroulement :

- Les E forment des groupes de quatre.
- Le P assigne un article tiré des « Droits de l'homme » à chaque groupe (variante : les E peuvent décider eux-mêmes de l'article qu'ils veulent traiter).
- Chaque groupe réalise une affiche sur « son » droit de l'homme. L'affiche contient les éléments suivants :
 - le titre indiquant le droit de l'homme choisi par le groupe ;
 - le passage correspondant dans la « Convention européenne des droits de l'homme » ou la « Déclaration universelle des droits de l'homme » ;
 - une image (symbole, pictogramme) qui représente le droit de l'homme en question (par ex. une roue pour la liberté de mouvement, une bouche ou des lèvres pour la liberté d'expression et de parole).
- Pour les classes de niveau plus avancé, l'affiche contiendra une analyse de la structure de l'article des droits de l'homme choisi, concernant :
 - les personnes qui ont droit à ce droit ou pour lesquelles ce droit est particulièrement important ;
 - son contenu (ce que le droit protège ou garantit) ;
 - les moyens de sa mise en œuvre ou application ;
 - éventuellement des exemples possibles de violations de ce droit.
- Les E présentent leur affiche à la classe et en discutent.

6.7 Minorités

Objectif

Les E prennent conscience que le sentiment d'exclusion n'est pas seulement lié à la façon dont les « étrangers » sont perçus par les membres d'une société, mais tout autant à l'acceptation au sein de son propre groupe.

7^e-9^e années

45 min



Matériel :
set comprenant des cartes positives et négatives pour chaque groupe (voir page suivante ; doivent avoir été découpées au préalable) ; deux grandes feuilles (A3 ou A2) par groupe ; l'une porte le mot « Sentiments », l'autre le mot « Réactions ».

Indication :

Le contenu de la séquence est une sorte de jeu de rôle. Au début, les E ne doivent pas savoir qui ou quel groupe ils vont représenter, sinon les clichés risquent tout de suite de faire leur apparition. Les conditions de base concernant la durée et les consignes du jeu doivent être expliquées de manière claire et compréhensible. Au sein de ce cadre, les E disposent d'une grande liberté.

Déroulement :

- La classe est divisée en groupes de quatre élèves.
- On remet à chaque groupe un set de cartes positives (voir ci-dessous), un stylo et une grande feuille de papier comportant le titre « Sentiments ». Chaque groupe désigne un responsable pour noter les commentaires et les réactions du groupe sur la feuille de papier (alternative : chaque élève note ses propres commentaires).
- Le P indique que dans l'exercice suivant, les E ne se représenteront pas personnellement, mais en tant que membres d'un groupe minoritaire. Dans un premier temps, ils doivent réfléchir à l'aide des cartes positives aux forces et aux qualités de leur groupe et à ce qu'ils ressentent en tant que membres de ce groupe. Les réponses correspondantes seront discutées en groupe et consignées sur la fiche « Sentiments ».
- On donne à présent à chaque groupe les six cartes négatives et une feuille intitulée « Réactions ». Cette fois, la question clé est la suivante : comment réagiriez-vous, en tant que membres de votre groupe, aux expériences négatives consignées sur ces cartes ? Les réponses sont inscrites sur la feuille « Réactions ».
- En plenum :
 - Chaque groupe rend compte des sentiments qu'il a enregistrés sur la feuille « Sentiments ». On clarifie les questions de compréhension, on discute brièvement des commentaires.
 - La fiche « Réactions » est utilisée de la même manière. La classe doit identifier les actes constructifs, les actes violents et les différences entre les groupes et au sein des groupes.
 - Tour de classe au sujet du travail en groupe : où étaient les problèmes, pourquoi ? Qu'avez-vous appris sur vous-même et sur les autres ?
 - Question/suggestion : pouvez-vous établir une relation entre le groupe minoritaire représenté par vous et d'autres groupes que vous connaissez peut-être ?
- Dernier tour de classe : à quel groupe les personnes caractérisées sur les cartes peuvent-elles appartenir ? (Solution : ce sont des gens du voyage ou des Roms.)

**Set de cartes positives
(à gauche) et négatives
(à droite)**

<p>Nos maisons ne sont pas comme celles des autres. Elles sont spéciales et nous les aimons. Nous tenons à conserver nos traditions.</p>	<p>La télévision et la presse ne disent pas la vérité à notre sujet. Ils affirment que nous représentons un problème. Ils ne nous donnent pas la possibilité d'exprimer notre propre vision des choses.</p>
<p>Nous sommes habiles et avons de nombreuses aptitudes. Nous effectuons divers travaux manuels et artisanaux. Par notre travail, nous apportons une contribution précieuse au pays dans lequel nous vivons.</p>	<p>Certaines personnes nous traitent mal et nous parlent avec mépris. Parfois, nous nous faisons attaquer sans raison. Des milliers d'entre nous ont été tués, il n'y a pas longtemps.</p>
<p>Notre peuple a accompli de nombreux actes de bravoure dans le passé. Nous aimons nous souvenir de notre histoire.</p>	<p>Nous n'avons presque jamais l'eau courante, nos déchets ne sont pas ramassés.</p>
<p>Nous sommes très indépendants. Nous préférons prendre soin de nous-mêmes. Nous ne devons rien à personne.</p>	<p>Certains médecins ne veulent pas nous soigner quand nous sommes malades. Il est difficile pour nous d'obtenir des prestations sociales.</p>
<p>Nous aimons nous réunir pour nous raconter des histoires et chanter. Nous trouvons qu'il est important de cultiver le sens de la communauté. La famille (élargie) est l'institution la plus fiable pour nous.</p>	<p>Les gens refusent que l'on vive près d'eux. Certaines personnes ne veulent pas nous donner de travail parce que nous appartenons à ce groupe ethnique.</p>
<p>Nous essayons de vivre près de notre famille et de nos amis. Nous prenons bien soin des personnes âgées dans notre communauté. Nous aimons nos enfants plus que tout.</p>	<p>Parfois, nous avons des problèmes avec la police et les autorités locales parce que nous nous trouvons dans un endroit particulier.</p>



Aperçu des propositions pédagogiques par domaine de compétences

Propositions pédagogiques avec pour objectif

La compétence de perception

1.1 C'est moi *	1.3 Moi et les autres	
2.1 Emporté par le vent *	2.4 Mes patries – récit autobiographique *	2.7a L'histoire de migration de ma famille **
3.2 Projets d'écriture bilingues ou multilingues **	3.5 Les dialectes dans notre langue et dans les autres langues *	
4.3 Écoute active **		
5.1 Tout va bien ! Vraiment ? **	5.3 De bonnes raisons pour de mauvaises actions ? *	5.6 Mon thermomètre à conflit *
6.1 Un bouquet de fleurs **	6.4 Vol en montgolfière	6.6 L'affiche des droits de l'homme *

Propositions pédagogiques avec pour objectif

La compétence de réflexion

1.2 Perception intérieure – perception extérieure *	1.4 Laissez-moi voler ! **	1.6 La molécule d'identité personnelle *
2.2 Histoires de migration dans ma classe **	2.5 Hier – aujourd'hui – demain	2.7b La diversité culturelle dans notre quartier **
3.1 Contours linguistiques	3.3 Thèmes de biographie linguistique	3.6 Correspondance sur des questions interculturelles
4.1 Quelque chose ne marche pas **	4.4 En visite *	4.6 Interprétations *
5.4 C'est comme ça qu'on doit faire ! **		
6.2 Tous différents – tous pareils *	6.7 Minorités	

Propositions pédagogiques avec pour objectif

La compétence d'action communicative

	1.5 Inclus – exclus	1.7 Ensemble, on est plus forts
2.3 Ma biographie migratoire comme une source de force *	2.6 J'écris des histoires !	2.7c La migration nous concerne tous ! **
3.4 Utilisation des médias électroniques dans différentes langues *	3.7 Un usage de la langue différent selon le contexte ! *	
4.2 Indiquer le chemin avec le langage **	4.4 En visite *	4.6 Interprétations **
5.4 C'est comme ça qu'on doit faire ! **	5.5 Rester cool ou « le plus intelligent est celui qui s'en va » *	5.7 Résoudre un problème en 6 étapes – conflits entre pairs **
6.2 Tous différents – tous pareils *	6.7 Minorités	

Légende : * = proposition adaptée / ** = très adaptée à une coopération avec les cours ordinaires.

Bibliographie

- Alle anders, alle gleich (1998): Education pack. Ideen, Quellen, Methoden und Aktivitäten für die informelle interkulturelle pädagogische Arbeit. Straßburg: Council of Europe.
- Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer.
- Brander, Patricia et al. (2012): Compass. Manual for human rights education with young people. Straßburg: Council of Europe.
- Broschüre Kinderrechte: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/kinderrechte.html
- Datenbank Mehrsprachigkeit der PH Zürich: http://www.phzh.ch/de/ipe/Projekte-und-Mandate/Europaweite-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/Datenbank-Mehrsprachigkeit
- Gudjons, Herbert; Birgit Wagener-Gudjons; Marianne Pieper (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (eds.) (2010): Growing up in democracy. Lesson plans for primary level on democratic citizenship and human rights. Straßburg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (eds.) (2008): Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education. Straßburg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf (eds.) (2007): Exploring Children's Rights. Nine short projects for primary level. Straßburg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf et al. (2007): Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern: Schulverlag.
- Heringer, Hans Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Holzbrecher, Alfred (1999): Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 5. Beiheft, pp. 141–168.
- Jennewein, Engelbert et al. (2011): Gefühle zeigen – Gewalt vermeiden. Soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung. Donauwörth: Auer.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI): Trainingshandbuch Lernförderliche Gruppenentwicklung. Lien: <http://li.hamburg.de/content/blob/3567428/data/download-pdf-trainingshandbuchlernfoerderliche-gruppenentwicklung.pdf>
- Losche, Helga (2005): Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Augsburg: ZIEL.
- Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, Lien: <http://www.humanrights.ch> oder: <http://www.phlu.ch/dienstleistung/zentrum-menschenrechtsbildung>
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- UNICEF, Praxisbuch Kinderrechte (2010): Eine Werkstatt für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Lien: http://www.unicef.be/kids/IMG/pdf/praxis-buch_kinderrechte_komplett.pdf
- Website «Schule mehrsprachig» des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen: <http://www.schule-mehrsprachig.at>
- Website des Projekts Marille: Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung: <http://marille.ecml.at/Practiceexamples/Examples-frommajoritylanguageclassrooms/tabid/1847/language/de-DE/Default.aspx>

Commentaires, expériences, autres idées :

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* comprend six volumes, destinés à promouvoir la qualité de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (« enseignement LCO » en Suisse ; « ELCO » en France) et à renforcer ses liens avec l'enseignement ordinaire.

Cette série s'adresse aux enseignants LCO en exercice ou en devenir ainsi qu'aux institutions qui sont leurs responsables dans les pays d'origine et d'immigration. Le volume de base (*Manuel et livre de travail : Principes et contextes*) présente, entre autres, les points fondamentaux de la pédagogie, de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'Europe du Nord et de l'Ouest.

Les livrets avec les pistes didactiques présentent des suggestions concrètes et des planifications pour les différents domaines de cet enseignement (promouvoir l'écrit dans la langue première, etc.). Tous les volumes ont été réalisés en collaboration étroite avec des enseignants LCO en exercice de manière à garantir dès le début la pertinence des suggestions et leur possible réalisation dans la pratique.

La série comprend les volumes suivants :



La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* est disponible en allemand, français, italien, anglais, albanais, bosnien/croate/serbe, portugais et turc. Elle est éditée par le Centre IPE (International Projects in Education) de la Haute école pédagogique de Zurich.