



Fiesta, Fiesta, Fiesta: la mixidad social y el multiculturalismo en el aula al servicio de la tolerancia, de la construcción de la identidad y de la comprensión internacional

Terry Desbrueres-Martin

► To cite this version:

Terry Desbrueres-Martin. Fiesta, Fiesta, Fiesta: la mixidad social y el multiculturalismo en el aula al servicio de la tolerancia, de la construcción de la identidad y de la comprensión internacional. Education. 2021. dumas-03276907

HAL Id: dumas-03276907

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276907>

Submitted on 2 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année Universitaire 2020-2021

MASTER 2 – MEEF

(Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation)

Mention 2nd degré – parcours Espagnol

FIESTA, FIESTA, FIESTA:

**LA MIXIDAD SOCIAL Y EL MULTICULTURALISMO EN EL AULA
AL SERVICIO DE LA TOLERANCIA, DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD Y DE LA COMPRENSIÓN INTERNACIONAL.**

Présenté par:

M. Terry DESBRUERES-MARTIN

Encadré par:

Mme. Isabelle CABROL & Mme. Angélique QUER

MOTS CLÉS:

ESPAGNOL – ENSEIGNEMENT – MULTICULTURALISME – THÉÂTRE – DOCUMENTAIRE – IDENTITÉ

AGRADECIMIENTOS

Un año más, el COVID-19 ha marcado nuestras vidas, nuestras formas de vivir y nuestras formas de trabajar. El año escolar 2020/2021 ha sido un año intenso, fuerte en emociones y los apoyos que he recibido a lo largo de los meses han sido los que me ha hecho avanzar y conseguir mis objetivos.

Para empezar, quiero agradecer a mis tutores del INSPE de París y especialmente **Angélique Quer, Yannick Boutier y Christina Duranfroix** por su cercanía, sus consejos a lo largo del año en cuestiones didácticas, realización y puesta en marcha de clases, estrategias pedagógicas y por la gran experiencia humana que nos hicieron vivir para acabar nuestra carrera universitaria de la forma más acompañada posible. Les doy las gracias por su humanidad, por su buen humor en cualquier situación y por todas esas sonrisas y risas que nos encontrábamos detrás de nuestras pantallas a lo largo de esas duras semanas en tiempos de coronavirus. Asimismo, agradezco mi tutora universitaria, **Isabelle Cabrol**, por su ayuda, sus consejos y por su gran paciencia en la realización de esta memoria. Le agradezco su humanidad, su profesionalidad, por habernos transmitido su amor por el teatro durante nuestros años universitarios y su buen humor que nunca ha fallado y siempre nos alegraba el corazón.

Por fin, quisiera agradecer mi tutora académica, mi colega de trabajo en el instituto Hélène Boucher de Voisins-le-Bretonneux, **Julie Mottini-Prioul**, por sus visitas, por sus valiosos consejos y nuestras largas charlas con el único fin de cuestionarme y llevarme hacia una reflexión profunda para mejorar cada día mi práctica docente. Cada visita y cada charla me ha abierto los ojos hacia la mejora. Le doy también las gracias a **Paul Tchakarian-Médard** por haberme abierto las puertas de su instituto, por haberme dado la posibilidad de seguir con su trabajo con unos alumnos curiosos, trabajadores y fantásticos que echaré mucho de menos.

No quiero olvidar a mi amiga, **Rebeca Del Amo**, mi “*novia intelectual*”, por ser lo que es, una amiga de verdad con la que compartimos horas y horas de estudios, de trabajo didáctico, de reflexión, pero también de risas y buenos momentos. Gracias a ella por ser un apoyo diario.

Por fin, me gustaría dedicar este trabajo a **Francisca y Stéphane**, mi madre y mi difunto padre, así como a mis abuelos, **Juan de Dios y Carmen**, mi hermano **Kevin** y mi tía **Estefanía**, por haberme apoyado en mi nueva carrera profesional. También tengo un pensamiento para **mis antiguos compañeros de la Escuela Jeannine Manuel** por haberme empujado a cambiar de carrera y haberme apoyado en todo momento.

SOMMAIRE

PARTE DE INVESTIGACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	6
1. Prólogo ineludible al mundo de Lucía Miranda	8
1.1. La artista y la arte-educadora	8
1.2. <i>The Cross Border Project</i> , la Escuela <i>Cross</i> y sus intervenciones	9
1.3. El teatro moderno de Lucía Miranda	12
1.4. La dramaturgia “ <i>mirandiana</i> ” al servicio de la capitalidad de lo real y la visibilidad	13
2. <i>Fiesta, Fiesta, Fiesta</i> : una obra de teatro documental al servicio de la realidad	15
2.1. Génesis de la obra	16
2.2. Proceso de escritura de la obra basada en lo real	17
2.3. Realidad, lenguajes y <i>verbatim</i>	18
3. Una fiesta de la visibilidad, juegos de espejismos y <i>mise en abyme</i> al servicio de la tolerancia, de la identidad y de la comprensión internacional	21
3.1. Tema y estructura de la obra	21
3.2. La problemática de la identidad, la diversidad y la inclusión	22
3.3. La cuestión del feminismo y la igualdad de oportunidades	25
3.4. Los adultos, árbitros de las vidas de los adolescentes como portadores de valores de vida y educación	28
CONCLUSIÓN	31
PARTIE PÉDAGOGIQUE	32
INTRODUCTION	33
1. Présentation de la séquence	34
2. Objectifs	38
2.1. Objectifs culturels	38
2.2. Objectifs linguistiques	39
2.3. Objectifs pragmatiques	40
2.4. Objectifs civiques	41

3. Travail de fin de séquence et évaluation	41
3.1 Le changement du travail de fin de séquence motivé par les mesures gouvernementales	41
3.2 Une évaluation à distance en trois étapes	43
4. Mise en œuvre des séances	44
4.1. Séance 1	45
4.2. Séance 2	47
4.3. Séance 3	49
4.4. Séance 4	51
5. Analyse de productions	52
5.1. Production d'élève n°1	52
5.2. Production d'élève n°2	53
CONCLUSIONS RÉFLEXIVES	56
 BIBLIOGRAPHIE	 58
SITOGGRAPHIE	58
ANNEXES	62

PARTE DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Gracias a este trabajo de investigación, nos adentraremos en el universo del teatro de Lucía Miranda, dramaturga, directora en escena y arte-educadora vallisoletana.

Lucía Miranda es la fundadora de *The Cross Border Project*, un proyecto personal de la autora que nació en la ciudad de Nueva York en 2010 con objetivo de “*fomentar que el teatro como herramienta de transformación social y educativa, se convierta en una parte integrante de los centros de artes escénicas y educativos*”¹. *The Cross Border Project* es una iniciativa artística, cultural y social compuesta de una Compañía de teatro, una Escuela de Teatro y un lugar donde investigar y desarrollar proyectos con otros grupos y otras disciplinas que llaman más comúnmente “la Cocina” basándose en las técnicas del teatro documental y del teatro foro.

The Cross Border Project ya tiene ocho proyectos en su historial, entre ellos *Alicias buscan maravillas*² (2018), *La chica que soñaba*³ (2019), y *Nora, 1959* (2015). Esta última obra fue objeto de estudio en la asignatura de literatura española contemporánea en *Sorbonne Université*⁴ bajo las directivas de Doña Isabelle Cabrol en segundo año de filología hispánica⁵. *Nora, 1959* es una libre adaptación de *La Casa de Muñecas* de Henrick Ibsen basada en un taller de teatro documental que Lucía Miranda llevó a cabo con un grupo de adolescentes que entrevistaron a mujeres que vivieron en la época de la dictadura franquista en España al fin de investigar el papel de la radio y de la música además del papel de la mujer en aquella época. *Nora, 1959* se contextualiza en la España de los cincuenta/sesenta y cuenta la historia del personaje de Nora,

¹ The Cross Border Project, “*Filosofía Cross Border*”, en línea: <https://thecrossborderproject.com/filosofia-cross-border/> (consultado el 5 de abril de 2021).

² *Alicias buscan Maravillas* es una versión libérrima y particular de *Alicia en el País de Las Maravillas* y *Alicia a través del espejo* que se escribió en el Vº Laboratorio de Escritura Teatral de la Fundación SGAE. Es una obra de teatro documental y también una obra *site specific* para un parque de Madrid.

³ *La chica que soñaba* es un espectáculo de teatro foro, es decir, participativo. Es un espectáculo que creamos entre todos, en el que el público se convierte en *espect-actor*, donde entra y juega, soñando una realidad que nos guste más que la que se vive. La chica sueña con robots y con ecuaciones de Maxwell.

⁴ Paris IV-Paris Sorbonne pasó a llamarse Sorbonne Université en 2017 tras la fusión de Paris III-Sorbonne Nouvelle y Paris IV-Paris Sorbonne.

⁵ LLCER (*Langue, Littérature et Civilisation Étrangères et Régionales*) parcours Espagnol.

una mujer ventanera que vive a través de su ventana, encerrada en su casa por las normas sociales de la época, unas normas patriarcales que no otorgaban libertad a las mujeres. Esta obra tiene un sentido muy fuerte para la autora ya que la creó pensando en su abuela cuya historia se parece a la del personaje de Nora. Lucía Miranda dedica su obra a todas esas abuelas que vivieron su vida en sus casas a través de sus ventanas. El 13 de diciembre de 2017, Doña Isabelle Cabrol organizó un encuentro entre Lucía Miranda, Belén de Santiago – actriz principal en el papel de Nora – y Javier Burgos – escenógrafo – con los alumnos de *Sorbonne Université* en la biblioteca Marcel Bataillon del *Institut d'études hispaniques et latino-américaines* al cual tuve el honor de participar y hablar con la autora a propósito del carácter realista, documental y participativo de su obra.

Lucía Miranda ha seguido escribiendo con la técnica del teatro documental y del teatro participativo. En 2018, estrenó *Fiesta, Fiesta, Fiesta*, una obra de teatro documental que se ambienta alrededor de una clase de compensación educativa, de sus alumnos, de sus profesores y de todas aquellas personas que tienen vínculo con ella poniendo de relieve y cuestionándonos sobre la diversidad social, el multiculturalismo, la identidad y la lucha de los estereotipos. La obra participó al festival Don Quijote⁶ y fue interpretada en el *Théâtre 13* el 29 de noviembre de 2018.

Gracias a este trabajo de investigación, nos adentraremos en el particular universo de Lucía Miranda (1) a través de *Fiesta, Fiesta, Fiesta*, una obra de teatro documental escrita con la técnica *verbatim* (2) que pone de relieve las historias cotidianas, los retos, las esperanzas y las resiliencias de los adolescentes dentro de un instituto y de los adultos que se preocupan por ellos, por su futuro, por su bienestar, en cada momento (3).

⁶ El Festival Don Quijote de teatro español en París fue creado en 1.992. Esta cita propone a un público que sueña con otros idiomas una selección de obras de teatro en versión original y espectáculos (danza, música, conciertos etc. ...) españoles y latinoamericanos, cultivando de esa forma – desde un cuarto de siglo – los sueños y el imaginario del público. También organizan lecturas, debates, conferencias y encuentros en colaboración con las universidades que imparten filología hispánica.

Festival Don Quijote, “*Festival Don Quijote*”, en línea: <https://festivaldonquijote.fr/> (consultado el 5 de abril de 2021).

1. Prólogo ineludible al mundo de Lucía Miranda:

Este trabajo nos propone aprender más acerca de Lucía Miranda, una directora en escena, dramaturga y arte-educadora (1.1) que después de haber orientado sus estudios hacia el teatro y la educación, fundó su compañía *The Cross Border Project* (1.2). A lo largo de su carrera, Lucía Miranda propone un teatro lejos del convencional, mucho más moderno (1.3) que trata de plasmar lo real sobre un escenario de teatro como lo ha hecho en otras obras (1.4).

1.1. La artista y la arte-educadora:

Lucía Miranda nació el 17 de noviembre de 1982 en Valladolid en una familia feminista. Su madre y su abuela le contaban los clásicos cuentos infantiles con algunas modificaciones que marcarían el resto de su vida. En su intervención en el TEDx de Valladolid⁷ en septiembre de 2013⁸, contó que su madre cambiaba el final de *Caperucita Roja*: “...entonces llegaba Caperucita y se comía el lobo feroz”. Al volver de la escuela, Lucía Miranda le decía enfadada a su madre que se burlaban de ella porque no se sabía bien el cuento, a lo que la madre le respondía: “Sí, hija sí. Es así. Caperucita se come al lobo feroz y no necesita a ningún leñador para que venga a ayudarla”. Una mujer es capaz de defenderse sola, de aprender, de pensar y reflexionar por ella misma.

A la vista de esas anécdotas, Lucía Miranda nos lleva a una reflexión profunda hacia el papel que juegan las historias que nos narran de pequeños, las historias que leemos, las películas o las series que vemos en nuestra educación, pero también en nuestros valores y nuestra sociedad.

Esa reflexión fue la que empujó Lucía Miranda hacia unos estudios teatrales que finalizarían orientados en la educación dentro del arte y más precisamente en el teatro⁹. En 2005, Lucía

⁷ **Annexe n°1:** Fotografía de la charla TEDx de Valladolid de septiembre de 2013 con Lucía Miranda y código QR para ver el vídeo.

⁸ YouTube, TEDx Talks, “Contemos las historias de otra manera : Lucía Miranda at TEDxValladolid”, en línea: https://www.youtube.com/watch?v=Cys0zuExx-Q&t=66s&ab_channel=TEDxTalks (consultado el 6 de abril de 2021).

En esa charla, Lucía Miranda dice que cree en la educación y el teatro como herramienta de cambio social y en esta charla se pregunta por el papel que juegan los cuentos y las historias que nos narran de pequeños, las novelas que leemos, las películas que vemos, en el imaginario de nuestros valores, y presenta su propuesta para redefinir la sociedad actual.

⁹ Miranda, Lucía, “Bio”, en línea: <https://www.lucia-miranda.com/bio/> (consultado el 18 de abril de 2021).

Miranda obtuvo una licenciatura en Humanidades otorgada por la Universidad Carlos III de Madrid tras haber estudiado un año en la Universidad Paris-Sorbonne (Paris IV) gracias a una beca Erasmus. Siguió sus estudios en la Universidad de la Complutense en Madrid para obtener en 2008 un máster en Gestión de Artes Escénicas. Un año más tarde, decidió viajar a Estados Unidos donde se matriculó en la *New York University* (NYU) para estudiar un máster en Educación y Teatro especializado en el trabajo con comunidades¹⁰.

Gracias a este diploma y esta experiencia, Lucía Miranda aprendió a diseñar, implementar y evaluar el teatro culturalmente receptivo por y para miles de receptores¹¹, evaluar y analizar los roles cambiantes del teatro y la educación dentro de espacios transnacionales complejos y politizados, identificar brechas en el campo desde perspectivas teóricas, prácticas y estéticas, generando nuevos conocimientos en consecuencia, formular, implementar y modificar estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizando marcos teatrales para explorar contenido, cómo experimentar en la creación y presentación del teatro en entornos formales o informales, utilizando una variedad de métodos y estructuras¹².

1.2. *The Cross Border Project*, la Escuela *Cross* y sus intervenciones:

Desde entonces, Lucía Miranda ha multiplicado los proyectos teatrales, pero se ha centrado en un gran proyecto social: la creación de *The Cross Border Project* en 2010, un proyecto personal de la autora que nació en Nueva York con objetivo de “*fomentar que el teatro como herramienta de transformación social y educativa, se convierta en una parte integrante de los centros de artes escénicas y educativos*”¹³. *The Cross Border Project* es una iniciativa artística, cultural y

¹⁰ NYU, NYU Steinhardt, “*Educational Theatre in Colleges and Communities.*”, en línea: <https://steinhardt.nyu.edu/degree/ma-educational-theatre-colleges-and-communities> (consultado el 18 de abril de 2021).

¹¹ Tanto interpretes como espectadores, educadores y educados.

¹² Traducido del inglés por Reverso – NYU, NYU Steinhardt, “*MA, Educational Theatre in Colleges and Communities, What You’ll Learn*”, <https://steinhardt.nyu.edu/degree/ma-educational-theatre-colleges-and-communities>

¹³ The Cross Border Project, “*Filosofía Cross Border*”, en línea: <https://thecrossborderproject.com/filosofia-cross-border/> (consultado el 5 de abril de 2021).

social que defiende gracias al teatro y su Escuela, valores como la interculturalidad, la equidad de género, la colaboración¹⁴ en procesos abiertos¹⁵, experimentales¹⁶ y globales¹⁷.

La Escuela *Cross* es una escuela de teatro aplicado¹⁸ en la que el teatro no es sólo un fin, sino un medio para resolver conflictos, para recuperar historias olvidadas, para que personas de distintas generaciones o distintos países jueguen juntos. Lucía Miranda y su compañía intervienen para coordinar proyectos y formaciones en colegios, institutos y universidades españolas, pero también fuera de España como en Francia, Senegal, Etiopía, Bulgaria, Noruega, Bolivia, Argentina, Uruguay y Estados Unidos. A través de esa Escuela, Lucía Miranda pone en aplicación todo lo que aprendió en la NYU.

En más de una ocasión, han intervenido en clases de licenciatura hispánica en *Sorbonne Université* en las clases de literatura contemporánea y han propuesto varias actividades dentro del proyecto #BichosRaros¹⁹. De los dieciséis ejercicios propuestos en el proyecto Bichos Raros, ocho de ellos están inspirado en la obra de teatro documental *Fiesta, Fiesta, Fiesta* y tratan de trabajar entre otros temas la diversidad cultural y el racismo. Vamos a centrarnos en tres de ellos: *el mismo color*, *la radio* y *#YoSoyDe*.

*El mismo color*²⁰ es un juego de teatro aplicado a la diversidad cultural en el aula que consiste en buscar semejanzas y diferencias entre unos y otros a partir de los colores con el foco de

¹⁴ Desarrollando procesos de creación de coreografías, espacios sonoros o dramaturgias contruidos desde el grupo.

¹⁵ Invitando a público y alumnos a que participen en el trabajo de investigación y ensayos.

¹⁶ Presentación de los productos artísticos como una experiencia y no como un hecho exclusivamente representativo.

¹⁷ Uniendo el trabajo local e internacional y siendo una ventana en España de propuestas de teatro para la transformación social y la educación en el mundo.

¹⁸ El teatro aplicado es un término que sirve para describir unas prácticas teatrales y procesos creativos en los que los participantes y el público participan en un teatro no convencional que responde a la gente corriente y sus historias.

¹⁹ The Cross Border Project, “Escuela Cross Online | Tutoriales de Teatro Aplicado | Bichos Raros” en línea: <http://thecrossborderproject.com/escuela-online/> (consultado el 19 de abril de 2021).

²⁰ El tutorial está disponible en la Escuela Cross online únicamente accediendo con credenciales.

reflexionar sobre el racismo²¹. En otras palabras, los participantes usan sus cuerpos para hablar de racismo buscando personas que llevan los mismos colores que ellos. El ejercicio empieza con los participantes andando y repartidos en un mismo espacio. Los coordinadores de la actividad pedirán a los participantes que se junten con personas que tengan el mismo color de camiseta. Se pararán y se observará como están distribuidos en el espacio. Vuelven a andar y los coordinadores repetirán las mismas instrucciones y que se junten con personas que lleven el mismo color de pantalón, de pelo, de ojos etc. ... Después de cada frase, los coordinadores paran a los participantes y analizan todos juntos como se han re-organizado en el espacio. Se repiten las instrucciones y ahora los participantes tienen que unirse a personas que tienen el mismo color de piel que ellos insistiendo en “*exactamente el mismo color de piel*”. Para acabar, los participantes y los coordinadores se sientan en corro y se comenta por qué ha decidido estar solos y con qué relacionan el juego con lo que es el racismo.

*La radio*²² es un juego de teatro aplicado a la diversidad cultural a través de la música²³. En otras palabras, los participantes a esta actividad usaran la música para reflexionar sobre qué es la diversidad creando emisoras de radio. Para esta actividad, se necesitan folios, bolígrafos y un batidor de huevo. Se divide el grupo en otros pequeños y los coordinadores piden a esos grupos que inventen un nombre para su emisora, un jingle y que hagan un listado de canciones - que para los miembros del grupo - representen la diversidad. Se les otorga a los grupos unos quince minutos para que ensayen las canciones con objetivo de defenderlas con coreografías, coros o lo que se les ocurra. Con el batidor de huevo usado como micro, los coordinadores presentan cada radio pasando de una en una. Los grupos cantarán, bailarán, unidos en una misma atmósfera musical. Por último, los coordinadores y los participantes se sientan en coro y analizan como han elegido el material, de dónde provienen esas elecciones y qué es la diversidad y la cultura.

²¹ **Annexe n°2:** Fotografías del juego *El Mismo Color* en Sorbonne Université (site de Clignancourt) en 2018.

²² El tutorial está disponible en la Escuela Cross online sin credenciales.

²³ **Annexe n°3:** Fotografías del juego *La Radio* en Sorbonne Université (site de Clignancourt) en 2018.

#YoSoyDe²⁴ es un juego de teatro y de escritura creativa aplicado a la diversidad cultural en el aula que consiste en crear y compartir un poema de *spoken word*²⁵ a partir de nuestros recuerdos²⁶. En este ejercicio, los participantes reflexionarán sobre cómo construyen su identidad. Se necesitarán folios y bolígrafos. Los participantes tienen que escribir dos o tres respuestas a una serie de temas²⁷. Al acabar, escogerán entre ocho y diez cosas de su lista y crearán un poema en el que cada verso empieza por “Yo soy de...”. Durante quince minutos, los participantes elegirán un espacio que les convenga para trabajar y ordenen el material elegido de la manera que les guste y lo combinen libremente. Después, los coordinadores y los participantes se sientan en corro y comparten los poemas. Por último, el grupo reflexiona sobre los poemas, de cómo se sienten y lo que los participantes han descubierto sobre su propia identidad. Al fin y al cabo, el grupo reflexiona sobre la complejidad de los elementos que los conforman y el autoconocimiento.

1.3. El teatro moderno de Lucía Miranda:

Por su formación y su visión del arte, Lucía Miranda propone un teatro moderno y exclusivo más allá del convencionalismo. La formación universitaria de Lucía Miranda le ha permitido formar parte de la exhausta lista de investigadores que trabajan en el desarrollo del teatro aplicado en España y – gracias a sus intervenciones – al extranjero, principalmente en Europa y América Latina.

El teatro aplicado es un término que sirve para describir prácticas teatrales y procesos creativos en los que los participantes y el público participan en un teatro no convencional que responde a la gente corriente y a sus historias. Generalmente, tiene lugar en espacios no teatrales y pone la atención en esas historias que no se han contado de una comunidad. Por lo tanto, la aplicación de ejercicio de teatro aplicado dentro de la comunidad educativa tiene un sentido más profundo.

²⁴ El tutorial está disponible en la Escuela Cross online únicamente accediendo con credenciales.

²⁵ Traducción del inglés: palabra hablada.

²⁶ **Annexe n°4:** Fotografía del juego #YoSoyDe en el *Lycée Évariste Galois* de Noisy-le-Grand.

²⁷ Ejemplos de temas: ¿Qué he sentido al hacer ejercicio? ¿Qué tenemos en común y nos diferencia? ¿Qué sucede cuando compartimos algo que habla de mí con el resto del grupo? ¿Qué dice mi madre de mí? ¿Qué dice mi padre de mí? ¿Cuál es la prenda que me gusta? ¿Qué quiero ser de mayor? Etc. ...

El término se generó en la segunda mitad del siglo XX, bebiendo de figuras como Bertolt Brecht²⁸, Paulo Freire²⁹ y su Pedagogía del Oprimido. El propio Freire define la pedagogía del oprimido “*como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación*”. Para Freire, la educación no consiste en una mera transmisión de conocimiento, sino la continua construcción de un mundo común. Por lo tanto, el conocimiento se construye día a día en las aulas y por medio de la educación, tanto formal como no formal³⁰. El teatro aplicado también se inspira de las técnicas desarrolladas por Augusto Boal³¹ con el Teatro del Oprimido y el movimiento de Teatro en Educación en la Inglaterra de los años 60.

Hay muchas de prácticas que se engloban bajo el término teatro aplicado como el teatro foro, el teatro documental o el *ethnodrama*, el teatro comunitario, el teatro museo, etc. ...

1.4. La dramaturgia “*mirandiana*” al servicio de la capitalidad de lo real y la visibilidad:

Lucía Miranda se considera más directora en escena y arte educadora que dramaturga. Pero inevitablemente, Lucía Miranda también es una excelente dramaturga y cuenta ya con ocho proyectos teatrales a sus espaldas. Todas sus obras responden a una voluntad capital de

²⁸ Eugen Berthold (Bertolt) Friedrich Brecht (1898 - 1956) fue un dramaturgo y poeta alemán, uno de los más influyentes del siglo XX, creador del teatro épico, también llamado teatro dialéctico.

²⁹ Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997) fue un pedagogo y filósofo brasileño, destacado defensor de la pedagogía crítica. Es conocido por su influyente trabajo *Pedagogía del oprimido*, que generalmente se considera uno de los textos fundamentales del movimiento de pedagogía crítica. Además, entre otras ideas, Freire proponía la autonomía como fundamento pedagógico en la escuela.

³⁰ Garrido, María Pilar, “*La pedagogía del oprimido de Paulo Freire*” en línea: <http://redsocal.rededuca.net/la-pedagogia-del-oprimido-de-paulo-freire/> (consultado el 19 de abril de 2021).

³¹ Augusto Boal (1931 - 2009) fue un dramaturgo, escritor y director de teatro brasileño, conocido por el desarrollo del Teatro del Oprimido, método y formulación teórica de un teatro pedagógico que hace posible la transformación social. Fue nominado para el Premio Nobel de la Paz 2008.

visibilidad de lo real – y no lo realista – poniendo en escena temas recurrentes en los que se compromete Lucía Miranda.

Su abuela y su madre como narradoras de historias crearon nuevos imaginarios para la autora. Según Lucía Miranda, los imaginarios conciben roles sociales y estos, patrones de conducta. Esta máxima se entrelaza en su escritura, donde predominan los personajes femeninos y donde hay dos temas recurrentes: el conflicto que surge entre el deseo de querer ser algo o alguien en un entorno que no te lo permite y el continuo cuestionamiento sobre palabras como patria, casa o familia³².

Para Lucía Miranda es capital narrar imaginarios basados en hechos reales con el fin de educar a los lectores, los espectadores y cualquier participante. No importa saber si la forma de la narrativa o el espacio creado para contar la historia son realistas, lo importante es que lo real - la realidad - sea lo que hace reflexionar y en cuanto más real sea la base de la historia, más impacto tendrá y más visible será.

En todas sus producciones, Lucía Miranda trata de poner de relieve problemas sociales, de identidad y cuestionamientos contemporáneos con el fin de cambiar la sociedad, educar y dar una nueva visión. Lo cotidiano es la base y después Lucía Miranda trata de extrapolarlo a la sociedad.

En *Alicias buscan Maravillas*³³ (2018), versión libérrima y particular de *Alicia en el País de Las Maravillas* y *Alicia a través del espejo*, obra de teatro documental y también obra *site specific* para un parque de Madrid, Lucía Miranda entrevistó de manera individual y en grupo a treinta personas y se realizó un taller con niños en el festival “Una Mirada Diferente” del Centro Dramático Nacional. La obra consiste en un viaje por la diversidad, un cuestionamiento a la normatividad, un canto a la locura, un juego gigante donde el verdadero protagonista es el público que se adentra en un mundo de sombrereros con enfermedad mental, flores con síndrome de Down que huyen de sus padres y adolescentes que guían a los adultos en un mundo

³² Miranda, Lucía, « *Dramaturgia* » en línea: www.lucia-miranda.com/dramaturgia-contemporanea/ (consultado el 19 de abril de 2021).

³³ **Annexe n°5:** Fotografías de *Alicias buscan Maravillas*.

Burgos, Javier, “*Espectáculo Alicias Buscan Maravillas*”, *Flickr*, en línea: www.flickr.com/photos/crossborderproject/albums/72157694542000752. (consultado el 19 de abril de 2021).

al revés³⁴. Este espectáculo trata de narrar la diversidad y hacerla descubrir tanto a pequeños como a mayores.

En *La chica que soñaba*³⁵ (2019), espectáculo de teatro foro, es decir, participativo, el espectáculo que se crea entre todos, contando en el que el público se convierte en *espect-actor*, donde entra y juega, soñando una realidad que nos guste más que la que se vive. La chica sueña con robots y con ecuaciones de Maxwell, pero podría haber soñado con dirigir una empresa o con conducir coches de carreras o con ser disc-jockey en grandes festivales. La obra cuestiona sobre cómo se elige una profesión, cuánto influye el género en esta elección y lo que ocurre con la maternidad una vez que trabajamos. La chica pierde la capacidad de soñar, y ahí nos preguntamos, público y elenco qué podemos hacer los demás por ella³⁶. En esta obra, Lucía Miranda cuestiona sobre la plaza de la mujer en la sociedad y su libre albedrío a la hora de construir su vida personal y profesional y de la plaza de la mujer en profesiones que todavía, en el siglo XXI, se cualifican de masculinas especialmente las profesiones científicas.

Como todas las obras de Lucía Miranda, *Fiesta, Fiesta, Fiesta* no hace excepción y sigue la voluntad de la autora en dar visibilidad a través de una escritura basada en lo real.

2. *Fiesta, Fiesta, Fiesta*: una obra de teatro documental al servicio de la realidad:

*Fiesta, Fiesta, Fiesta*³⁷ es un proyecto muy personal de Lucía Miranda cuyo origen se encuentra en las comparaciones que hizo entre sus experiencias entre España y Estados Unidos (2.1). Decidió que su obra fuese una obra de teatro documental poniendo en la mesa de la creación experiencias y testimonios reales usando técnicas de escritura que aprendió durante sus estudios

³⁴ The Cross Border Project, “*Alicias Buscan Maravillas*”, en línea: <http://thecrossborderproject.com/alicias-buscan-maravillas/> (consultado el 19 de abril de 2021).

³⁵ **Annexe n°6:** Fotografías de *La Chica que Soñaba*, Burgos, Javier, “*Espectáculo La Chica que Soñaba*”, Flickr, en línea: www.flickr.com/photos/crossborderproject/albums/72157711935645597 (consultado el 19 de abril de 2021).

³⁶ The Cross Border Project, “*La Chica Que Soñaba*”, en línea: <http://thecrossborderproject.com/la-chica-que-sonaba/> (consultado el 19 de abril de 2021).

³⁷ **Annexe n°7:** Cartel de la primera puesta en escena de *Fiesta, Fiesta, Fiesta* (2018).

en la NYU (2.2) y más precisamente la técnica *verbatim*, una técnica anglosajona en la que el dramaturgo trabaja codo con codo con los testimonios grabados, las transcripciones y los actores que tendrán que dar vida a esos personajes.

2.1. Génesis de la obra:

Fiesta, Fiesta, Fiesta es un proyecto personal de la autora que ha ido creciendo desde que volvió de Estados Unidos a España cuando comprobó que las aulas españolas se parecían cada vez más a las aulas estadounidenses: con una diversidad cultural inmensa sentada detrás de pupitres.

Esta idea se fraguó con el tiempo en la cabeza de la autora cada vez que intervenía en un taller en un colegio, cuando tenía una conversación con un profesor sobre el estado del sistema educativo español o cuando hablaba con amigos y familiares sobre los problemas de España y lo que era ese país.

Lucía Miranda está muy en contacto con el público joven a la hora de escribir. Su interés por el público joven responde a una experiencia personal. Cuando era joven, la dramaturga explica que se sentía olvidada y que sentía que no había bastantes espacios donde las voces de los jóvenes estuvieran representadas, proyectos donde los jóvenes fueran los protagonistas y los participantes. Yendo hacia ellos y dejándoles una plaza muy significativa en los proyectos, Lucía Miranda trata de compensar ese olvido que ella sintió en su momento³⁸.

En 2016, la propia autora subraya que llevaba cinco años sin reconocer a España, país al que pertenece. Incluso llega a decir que ella es de un país del que le da vergüenza ser a veces y por lo tanto, tenía que actuar para entenderlo y quererlo mejor. Por lo tanto, decidió ir a un instituto con una grabadora a preguntar sus dudas a quienes podían contestarlas mejor: los actores del sistema educativo español³⁹.

³⁸ TeVeo.es, “*Lucía Miranda: el teatro sirve para generar diálogo*” en línea: <https://teveo.es/01-lucia-miranda-el-teatro-sirve-para-generar-dialogo/> (consultado el 21 de abril de 2021).

³⁹ Miranda, L. “« *Fiesta, fiesta, fiesta* » : la próxima obra de Lucía Miranda.” The Cross Border Project, en línea: <https://thecrossborderproject.com/fiesta-fieta-fieta-la-proxima-obra-lucia-miranda/> (consultado el 21 de abril de 2021).

2.2. Proceso de escritura de la obra basada en lo real:

Lucía Miranda pone de relieve que no ha sido fácil encontrar a un grupo de gente que se abriera en canal con tanta facilidad.

Lo que Lucía Miranda tenía claro a lo largo de sus intentos es que tenía que contar la verdad, que tenía que contar lo que los entrevistados le contaban. Por lo tanto, tenía claro que su obra iba a ser una obra de teatro documental.

El teatro documental es un género de dramaturgia o espectáculo en base a testimonios e historias de un grupo de personas que pertenecen o no a una misma comunidad. Raúl Losáñez, crítico teatral madrileño, insiste en que *“todo ha de partir de la realidad. La realidad quiere decir de los datos, de los hechos y de las personas, de los testimonios reales”*⁴⁰.

Lejos de ser un procedimiento fácil, el teatro documental siempre supone una serie de preguntas y responsabilidades que el autor debe tener en cuenta a la hora de trabajar su proyecto. Se plantean las preguntas del acercamiento hacia la comunidad con la que quiere trabajar, cuáles son sus límites en este tipo de proceso, cómo se obtienen las historias y cómo encajan dentro de un proceso artístico y cómo se crean personajes con y a través de los testigos. Nando López, autor de la obra de teatro documental, *#Malditos16*⁴¹, insiste en que hay que *“tratar con mucha delicadeza y mucho respeto lo que se está contando porque se está hablando de vidas que se van a “ficcionalizar”, pero que tienen nombres y apellidos”*⁴². El teatro documental permite

⁴⁰ RTVE.es. “El teatro documental bebe de la realidad para contar una historia”, en línea: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/teatro-documental-bebe-realidad-para-contar-historia/5513329/> (consultado el 21 de abril de 2021).

⁴¹ López, N. (2017). *#MALDITOS16*. Antígona. Sinopsis: «Y tú, ¿volverías a tener dieciséis años?». Ali, Dylan, Naima y Rober son cuatro jóvenes que se conocieron en el peor momento de su vida: justo después de querer quitársela. Todos ellos intentaron suicidarse cuando rondaban los dieciséis y ahora, a sus veintipocos, el hospital donde estuvieron internados les propone colaborar en un taller con adolescentes en su misma situación. Acuden con ganas de ser útiles y, a la vez, con miedo de que las grietas se abran y se liberen de nuevo los fantasmas. Monstruos cotidianos de los que apenas se habla. Vidas invisibles —las suyas y las nuestras— que no protagonizan titulares ni ocupan espacio en los medios. Realidades que no existen porque no se nombran y que, sin embargo, todos compartimos. Y es que, aunque nos empeñemos en negarlo, aquellos *#malditos16* siguen viviendo bajo el adulto que fingimos ser.

⁴² RTVE.es. “El teatro documental bebe de la realidad para contar una historia”, en línea: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/teatro-documental-bebe-realidad-para-contar-historia/5513329/> (consultado el 21 de abril de 2021).

visibilizar un conflicto y crear un marco donde una comunidad se sienta cómoda y segura para compartir sus historias a través de un proceso creativo⁴³.

En ese sentido, en cuanto a *Fiesta, Fiesta, Fiesta*, en varias ocasiones Lucía Miranda da las gracias a una persona muy cercana a ella que en la obra tiene el nombre ficticio y misterioso de El Conseguidor que, en realidad, es una persona que forma parte de la comunidad educativa, que creyó fuertemente en su proyecto y consiguió abrirle las puertas de un instituto de estudios secundarios madrileño.

2.3. Realidad, lenguajes y *verbatim*:

En la primavera de 2016 y durante un mes, Lucía Miranda pudo entrar en un instituto con una grabadora y tuvo la posibilidad de entrevistar a madres, profesores, personal no docente y alumnos. De hecho, entrevistó a cuarenta personas. Durante días y días, de las ocho de la mañana a las siete de la tarde, Lucía Miranda se aproximó a esas personas narrando su necesidad de conectar con ellas, con sus historias a través de las entrevistas para contar lo que sucedía en las aulas, lo que vivían y que, sin ellas, no podía contarlas. El proceso de recogida de material no se limitó a esas entrevistas. Tras recoger esos testimonios, Lucía Miranda organizó varios talleres de teatro documental con los jóvenes que más tarde serían los personajes principales de la obra. Después, la autora realizó dos talleres más en dos institutos distintos.

El primer taller dio lugar a la creación del espacio sonoro trabajando sobre una pregunta nada simple: *¿a qué suena el instituto?*⁴⁴ Con unos jóvenes del IES Pradolongo de Madrid y una mirada nueva, Lucía Miranda y el grupo trabajaron con Nacho Bilbao, el músico de la compañía, para contestar a la pregunta removiendo actualidad y recuerdos y para elegir los temas que inspiraban más el material recogido entre las selecciones musicales de los jóvenes entrevistados. El segundo taller trataba de la coreografía. En el gimnasio del IES Tirso de Molina de Madrid, Lucía Miranda y Ángel Perabá, coreógrafo de la compañía, y un grupo de jóvenes trabajaron los dos momentos musicales y coreográficos de la obra⁴⁵. El objetivo de

⁴³ *The Cross Border Project*, “*Teatro Documental | Creación Documental | Escuela Cross*”, en línea: <https://thecrossborderproject.com/teatro-documental-3/> (consultado el 22 de abril de 2021).

⁴⁴ Vimeo, “*Taller de creación de espacio sonoro para FIESTA, FIESTA, FIESTA*”, en línea: <https://vimeo.com/217289290> (consultado el 22 de abril de 2021).

⁴⁵ Vimeo, “*La Gozadera. Taller de creación coreográfica para FIESTA, FIESTA, FIESTA*” en línea: <https://vimeo.com/215713114> (consultado el 22 de abril de 2021).

esos dos talleres era completar el material adquirido. Lucía Miranda subrayó en una entrevista que “[querían] que todo lo que fuera adicional al proyecto, lo que no fuera palabra, no fuera una imposición de los creadores, sino que respondiera a un proceso de recogida documental, de manera que la obra fuera más veraz y representativa de la comunidad a la que se refiere”⁴⁶. Los talleres vinieron completar el material con el mismo objetivo que las entrevistas: referirse a la realidad vista por los que la viven.

Por lo tanto, Lucía Miranda tenía claro que el máximo de material explícito o implícito tenía que rozar la realidad. En *Fiesta, Fiesta, Fiesta*, el lenguaje no se resume solamente a la obra puramente escrita, el espacio sonoro dentro de una comunidad como la educativa es un lenguaje adicional que completa lo verbal.

A la hora de escribir la obra, Lucía Miranda decidió usar una técnica de teatro documental que conoció en la NYU, la técnica anglosajona del *verbatim*⁴⁷ que dominó estudiando, entre otros, el trabajo de Anna Deavere Smith⁴⁸, actriz, dramaturga y profesora afroamericana.

El *verbatim* es una técnica teatral que hace referencia al origen del texto hablado de la obra. Las palabras de las personas reales son grabadas y/o transcritas por un dramaturgo en el proceso creativo. En otros términos, entre la grabación y la transcripción en papel, no se modifica absolutamente nada para no alterar la veracidad del material. Todo está transcrito, de las pausas, de las risas, de las toses hasta los errores sintácticos, gramaticales u ortográficos del sujeto entrevistado. Como lo dice la autora, “*el lenguaje es identidad. Eso es el verbatim*”⁴⁹.

En una primera fase, Lucía Miranda transcribió lo que le parecía relevante de las entrevistas respetando el habla de los entrevistados en la manera *poema orgánico* de Anna Deavere

⁴⁶ TeVeo.es, “Lucía Miranda: el teatro sirve para generar diálogo” en línea: <https://teveo.es/01-lucia-miranda-el-teatro-sirve-para-generar-dialogo/> (consultado el 21 de abril de 2021).

⁴⁷ Miranda, Lucía, “Usando verbatim para «Fiesta, Fiesta, Fiesta»”, *The Cross Border Project*. <https://thecrossborderproject.com/usando-verbatim-fieta-fieta-fieta/> (consultado el 22 de abril de 2021)

⁴⁸ Colaboradores de Wikipedia, “Anna Deavere Smith”, *Wikipedia, la enciclopedia libre*, en línea: https://es.wikipedia.org/wiki/Anna_Deavere_Smith (consultado el 22 de abril de 2021).

⁴⁹ Miranda, Lucía, “Usando verbatim para «Fiesta, Fiesta, Fiesta»”, *The Cross Border Project*. <https://thecrossborderproject.com/usando-verbatim-fieta-fieta-fieta/> (consultado el 22 de abril de 2021)

Smith⁵⁰. La propia autora pone de relieve que el 95% del texto es una transcripción directa de las entrevistas y que el 5% restante está ficcionado o dialogado en base a las historias que le contaron. En una segunda fase, Lucía Miranda seleccionó el material para darle un sentido dramático.

En el prólogo de la obra⁵¹, Christina Marín, profesora de teatro en el *Central Arizona College*, subraya que usando la técnica *verbatim*, Lucía Miranda “*enriquece el texto al no simplificar o generalizar el lenguaje de los participantes, incluyendo a menudo patrones de habla que, aunque no gramaticalmente “correctos”, realzan la musicalidad de las identidades inmigrantes que contribuyen a esta historia colectiva*”.

Por lo tanto, esta técnica no solo incumbe al dramaturgo, sino que también llama a un gran trabajo de apropiación del actor o la actriz.

Así mismo, la técnica *verbatim* es también trabajo del actor o la actriz tienen que plasmar la realidad, uno sobre papel y el otro en un escenario. Miriam Montilla - actriz de la primera puesta en escena de la obra en 2018 - fue bastante sorprendida a la hora de crear sus personajes ya que no se estudian únicamente con el texto en mano, sino que se estudian oyendo sus testimonios grabados lo que hace resaltar sus voces, sus tonos, sus estructuras gramaticales, sus melodías, dónde acentúan etc. ... La propia Miriam Montilla dice que “*estudias [el papel] como si escucharas música*” lo que hace que “*inconscientemente, el cuerpo del personaje va apareciendo a partir de la voz*”⁵².

Gracias a esas entrevistas, Lucía Miranda nos sumerge en el ecosistema de la educación secundaria pública y trata de llevar a un escenario las historias cotidianas, los retos, las esperanzas y las resiliencias de los estudiantes de los adultos que se preocupan profundamente por ellos.

⁵⁰ Lockwood, David, “*If you say a word often enough, it becomes you.*”, *One Bike, One Year*, en línea: <https://onebikeoneyear.wordpress.com/2014/08/06/if-you-say-a-word-often-enough-it-becomes-you/#respond> (consultado el 22 de abril de 2021).

⁵¹ Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) Obra descargable: <http://muestrateatro.com/archivos/02-Fiesta-fiesta.pdf>

⁵² Montilla, Miriam, “*Cómo es ser actriz de teatro documental en « Fiesta, Fiesta, Fiesta »*”. *The Cross Border Project*, en línea: <https://thecrossborderproject.com/actriz-teatro-documental/> (consultado el 23 de abril de 2021).

3. Una fiesta de la visibilidad, de juegos de espejismos y de *mise en abyme* al servicio de la tolerancia, de la identidad y de la comprensión internacional.

Fiesta, Fiesta, Fiesta tiene una estructura única basada en más de veinte personajes con el fin de educar a la sociedad (3.1) dando visibilidad a problemas que no son lo bastante representados públicamente: La problemática de la identidad, la diversidad y la inclusión en las aulas y fuera de ellas (3.2), la condición de la mujer y la igualdad de oportunidades (3.4) y el rol de los adultos de la comunidad educativa en el desarrollo personal del alumnado (3.4).

3.1. Estructura y tema de la obra:

El resultado de todo este trabajo de recogida de material dentro de un procedimiento de teatro documental es una obra de teatro que se ubica dentro de un instituto, “*porque las aulas están llenas de mundos*”⁵³, y más especialmente en un aula de compensación educativa (ACE) de 3º de la ESO⁵⁴ – o *aula de compensatoria* – que consiste en un conjunto de programas que destinan recursos específicos, materiales y humanos, a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social⁵⁵. *El aula de compensatoria* es destinada a alumnos entre 15 y 16 años que presentan problemas de fracaso escolar con absentismo y situación en riesgo de exclusión social, económica y familiar, como causas principales. Son chicas y chicos con una baja autoestima, con un desfase curricular de al menos dos años y, sobre todo, un rechazo absoluto al sistema académico, disciplina u organización escolar⁵⁶.

⁵³ Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) - *Sobretítulo: Carta a los Reyes Magos*, p.86 - Antonio: (...) “*Quiero que el mundo entre en las aulas. Porque las aulas están llenas de mundo.*”

⁵⁴ ESO: Educación Secundaria Obligatoria (1ºESO: 5ème, 2ºESO: 4ème, 3ºESO: 3ème, 4ºESO: 2nde).

⁵⁵ Consejería de Educación, Juventud y Deporte, “*Educación Compensatoria*”, Madrid, en línea: http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/educacion_compensatoria.html (consultado el 21 de abril de 2021).

⁵⁶ Colaboradores de Wikipedia, “*Aula de Compensación Educativa*”, Wikipedia, la enciclopedia libre, en línea: https://es.wikipedia.org/wiki/Aula_de_Compensaci%C3%B3n_Educativa (consultado el 21 de abril de 2021).

La obra gira entorno a más de una veintena de personajes entre alumnos, antiguos alumnos, profesores, personal no-docente del instituto además de los propios padres y adultos, con los que estos jóvenes se cruzan en su día a día tanto educativo como personal. La obra se centra en los siete alumnos de la clase de compensatoria y en sus historias, sus experiencias, sus encuentros, sus problemas y sus inquietudes cuyo origen familiar se sitúa en lugares como Iberoamérica, Europa, África o Asia.

Las escenas no siguen un orden cronológico clásico, sino que se pasa de un lugar a otro o un momento a otro en un abrir y cerrar de ojos. A veces, estamos dentro del aula, en los pasillos, en las casas de los alumnos o en lugares públicos como un restaurante chino. Lejos de ser una obra naturalista en su escenografía, *Fiesta, Fiesta, Fiesta* es una obra cuya escenografía es evocada gracias a juegos de luces, proyecciones y un espacio sonoro rico en referencias. En la escenografía original de 2018, los únicos decorados fijos eran unas sillas para representar el aula y una multitud de globos terrestres al fondo del escenario que se iluminan de forma aleatoria según la escena que representan la multitud de mundos que se pueden encontrar en un aula. Por mundos, entendemos las vidas y las historias de estos adolescentes.

Justamente de ese modo, Lucía Miranda quiere dar visibilidad a esos diferentes mundos en los que crecen y viven sus personajes, todos diferentes los unos de los otros. Son pequeños mundos, pero finalmente nos damos cuenta de que, extrapolándolos, esos pequeños mundos, esos problemas adolescentes son finalmente problemáticas corrientes de la actual sociedad española.

Al fin y al cabo, el propósito de *Fiesta, Fiesta, Fiesta* es educar a la sociedad al fin de acabar con el racismo, la xenofobia, el machismo y la intolerancia partiendo de la mirada y de las experiencias de unos adolescentes.

3.2. La problemática de la identidad, la diversidad y la inclusión:

Lo primero que hay que destacar es que Lucía Miranda toma el reto de poner en el centro de su obra a siete adolescentes de 14/15 años de orígenes muy dispares: son españoles de primera generación con orígenes extranjeros, extranjeros que acaban de llegar y españoles con padres y abuelos españoles. Lucía Miranda subraya que, en su obra, “*hay de todo y que en ese todo hay*

que entenderse. Para [Lucía Miranda], ese el mayor conflicto que hay en el aula, pero también en [España]”⁵⁷.

En la obra, los personajes de Nate y Ana, su madre, son los primeros en testificar del problema de la identidad y de la integración. El personaje de Nate es un alumno mestizo español de origen guineano, es español de primera generación, su padre es español y blanco y el personaje de Ana, que es guineana y negra. “[Lleva] en España desde los 13 años [es] enfermera, y [lleva] en el mismo hospital desde hace 10”⁵⁸. En una emotiva escena en la que madre e hijo alternan la narración, los dos personajes cuentan una experiencia de racismo cotidiano muy similares pero que ninguno de los dos sabe sobre el otro.

El personaje de Nate ha tenido que enfrentarse a un compañero de colegio⁵⁹ que lo insultaba con un mote directamente vinculado con su color de piel: Cola Cao⁶⁰. El personaje de Nate acaba contando que al final, tuvo que usar la fuerza para que su compañero entendiera que no le tenía que llamar así después de varios avisos. Es importante subrayar que, en este testimonio, los protagonistas tienen entre ocho y nueve años. Son niños que aprenden con todo lo que ven a su alrededor pasa saber como comportarse en sociedad.

El personaje de Ana cuenta unas anécdotas similares pero esta vez entre adultos, es decir gente teóricamente civilizada y educada. La primera es el mote que le dan en su trabajo, siguen llamándola “*negrita*”⁶¹ a pesar de que lleva en España desde su adolescencia y se identifica como española. La segunda anécdota ocurre mientras iba en el metro con su hermana que la

⁵⁷ RTVE.es, “*Dramedias - Lucía Miranda, Anahi Beholi, Miriam Montilla, Ana Zamora, Projecte Ingenu y El Burlador de Sevilla - 22/04/18*”, en línea: <https://www.rtve.es/alacarta/audios/dramedias/dramedias-lucia-miranda-anahi-beholi-miriam-montilla-ana-zamora-projecte-ingenu-burlador-sevilla-22-04-18/4577452/> (consultado el 22 de abril de 2021).

⁵⁸ Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) - *Sobretítulo: El Cola Cao*, p.29.

⁵⁹ Equivalente de *École Primaire* en Francia.

⁶⁰ Equivalente español del *Nesquik* o del *Banania* en Francia. El Cola Cao son polvos de chocolate instantáneo que se mezclan con leche formando de ese modo una bebida láctea chocolatada de color marrón claro.

⁶¹ Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) *Sobretítulo: El Cola Cao*, p.29.

visitaba por primera vez a España. Un señor, acompañado de su hijo de ocho años, empieza a reírse de ellas e insultarlas:

ANA.- (...) *“Ja, ja, me parto en tu culo, joder tía, qué feos sois, los negros sí que sois feos de cojones ¿eh? ¡qué cabrones!, mira hijo, mira riéte de ellos, mira qué cara de mono tienen”*.

Igual que su hijo, el personaje de Ana tuvo que usar la fuerza para pararle los pies y que parece de insultarlas después de varios avisos. Lejos de ser una broma graciosa, este individuo las insulta gratuitamente por su físico y su color usando la risa, tacos y comparándolas a monos. Lo que se tiene que subrayar, además de la violencia de las palabras, es que no se dirige a ellas directamente, se dirige a su hijo de ocho años. Está transmitiendo una educación basada en el odio y el racismo a su hijo que, como Nate y su compañero, aprenden con todo lo que ven a su alrededor para saber como comportarse en sociedad.

Esos dos testimonios ponen de relieve un espejismo de las reacciones padre/madre e hijos. La educación que se recibe es la que determina nuestra forma de ser en sociedad y demuestra que los hijos son influenciados por los ejemplos que les dan los padres. También ponen de relieve la segregación existen en las aulas que de transfiere a las calles y viceversa.

Por lo tanto, Lucía Miranda pone de relieve la problemática de la identidad. ¿Existe una identidad puramente española? ¿Qué es ser español, -a hoy en día? Lucía Miranda lo tiene claro y para ella, hoy en día, *“España ya no es blanca, ni todos los abuelos son de Zamora, como los [suyos]”*⁶². La autora insiste en que hay que trabajar en esa segregación desde las aulas y que la sociedad se tiene que dar cuenta que es diversa pero también unida y única. El personaje de Alma, la conserje del instituto subraya esa reflexión de manera muy fiestertera en la obra haciendo un vínculo entre los diferentes orígenes de los alumnos y su amor por la música pop:

“ALMA.- ¡Se acabó, ya, hombre!
Es que es increíble,
todos los días tenemos algunas de estas
entre ellos que cada uno es de un lao,

⁶² Vila, José Miguel, *“Lucía Miranda, directora y dramaturga: «Al escenario se llevan conflictos que no aparecen tan nítidamente expresados en los medios de comunicación»”, Diariocrítico.com*, en línea: <https://www.diariocritico.com/entrevistas/lucia-miranda-directora-dramaturga> (consultado el 22 de abril de 2021).

uno dice “moro de mierda”
y el otro “tú puto chino”
aquí tenemos a toda la ONU metida
y es que se llevan a matar entre ellos.
Luego tú le preguntas: ¿cuál es tu canción favorita?
Y todos te contestan lo mismo.
Todos coinciden.
Si en este mundo bailásemos más, discutiríamos menos.

*Enciende su radiocasete y suena La Gozadera*⁶³ de Marc Anthony.
*Todos bailan.*⁶⁴

3.3. La cuestión del feminismo y la igualdad de oportunidades:

Uno de los temas de predilección de Lucía Miranda es la cuestión de la plaza de la mujer en la sociedad y *Fiesta, Fiesta, Fiesta* no hace excepción. En la obra, varios personajes femeninos llaman particularmente nuestra atención a la hora de poner el tema del feminismo en la sociedad actual encima la mesa.

Farah es una alumna española de origen marroquí que lleva pañuelo mostrando explícitamente que es musulmana. Por lo tanto, la pregunta que cada uno se plantea al conocer a este personaje es saber si esta adolescente lleva el velo por decisión propia o si lo lleva obligada por su familia. La historia de Farah resalta en los recuerdos de los adultos del instituto y presentan al auditorio una antigua alumna llamada Naima. A través de los recuerdos del personaje de Alma, la conserje del instituto, conocemos a esa joven musulmana que vivía bajo la presión de una familia muy tradicional que no entiende porque una mujer tiene que estudiar. Alma cuenta que, durante su graduación, ningún miembro de su familia acudió a verla, es más, su propia madre ignoró el evento. La madre de Naima era el miembro de la familia más crítico y tradicionalista.

⁶³ YouTube, “*Gente de Zona - La Gozadera (Official Video) ft. Marc Anthony*”, en línea: https://www.youtube.com/watch?v=VMp55KH_3wo&ab_channel=GenteDeZonaVEVO (consultado el 22 de abril de 2021).

Esta canción era la canción del verano 2015 y se pretende canto a una identidad latinoamericana que –nombrándose apenas como latina– se desembaraza de las connotaciones ideológicas o políticas de un vocablo que surgió para reivindicar la americanidad latina.

⁶⁴ Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) - *Sobretítulo: La Gozadera*, p.73.

Su padre, de lo contrario, era un hombre valiente que, aun siendo tradicional, se alegró por su hija:

“NAIMA.- (*recordando*)

Estudia para que no dependas de ningún hombre
si no quieres,
y para que no seas tan burro como yo.”⁶⁵

El personaje de Alma pone de relieve el ascenso de Naima como mujer intelectual, con libre albedrío y nos revela que Naima eligió los estudios de Medicina y que estaba preparándose para el MIR⁶⁶. Nos enteramos de que se ha casado con un chico musulmán que le deja hacer lo que quiere. Ella lleva el pañuelo porque lo quiere, pero también dice que “*se quitará el velo cuando pueda traer dinero a casa, porque nadie la va a decir nada. Y tendrán que entender que es así*”⁶⁷.

A contrario, otra antigua alumna aparece en la narración, esta vez a través de los profesores. Recuerdan a Amal, una alumna muy especial, encantadora que no llevaba velo de la cual no se podía intuir que era musulmana, pero lo era. Su historia es bastante trágica ya que nos enteramos de que falleció, supuestamente se suicidó el año de su décimo sexto cumpleaños. Antonio nos hace comprender implícitamente que su religión y su edad son la solución al misterio de su muerte: “*En mundo musulmán 16 años eres casable (...) Y no se sabe realmente por qué murió. Yo por lo menos no lo sé. No sé si alguien de aquí lo sabe*”⁶⁸.

El personaje de Farah es un personaje más tradicional que Naima y Amal que entiende que vivir en una familia musulmana tradicional conlleva a guardar unas ciertas costumbres, pero tampoco quiere ser una mujer sumisa y callada. Nos hace entender que todas sus decisiones serán

⁶⁵ Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) - *Sobretítulo: Con un par de ovarios*, p.55.

⁶⁶ Colaboradores de Wikipedia, “*Examen MIR*”, *Wikipedia, la enciclopedia libre*, en línea: https://es.wikipedia.org/wiki/Examen_MIR (consultado el 23 de abril de 2021).

El examen MIR (Médico Interno Residente) es una prueba de evaluación para acceder a la formación de especialistas médicos en España.

⁶⁷ Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) - *Sobretítulo: Con un par de ovarios*, p.56.

⁶⁸ Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) - *Sobretítulo: La sonrisa de los pasillos*, p.61.

tomadas por ella y nadie más, pero resalta una cierta paradoja cuando dice que pondrá sus normas cuando se case, que quiere estudiar Traducciones a Interpretación para trabajar en ese dominio, pero que no quiere trabajar después del matrimonio. Después de esa enumeración de normas, aparecen en el escenario la Chica Galáctica y el Chico Galáctico que tienen una conversación sobre el tema del amor. Nos enteramos de que esos dos personajes están sacados de la imaginación de Farah. Podemos interpretar a esos dos personajes como la expresión de su subconsciente que le pide más libertad, libertad de identidad, libertad sexual, libertad de pensar.

Con estos ejemplos, Lucía Miranda trata de romper con los estereotipos clásicos según los cuales los hombres son los que mandan y someten a las mujeres en las civilizaciones árabes. En realidad, pone de relieve una complejidad del tema que hace resaltar una cantidad incalculable de situaciones diferentes que no se pueden resumir en una sola. Lo que sí queda claro es que Lucía Miranda trata de encontrar un equilibrio entre el respeto de las culturas ajenas y la independencia de la mujer en la sociedad que, como cada hombre, tiene derecho a vivir su vida como la entiende y tener libre albedrío.

Paradójicamente, el personaje de Xirou es una alumna española de origen chino muy discreta que ama tocar la viola. La familia de Xirou tiene un restaurante y contrariamente a los personajes suscitados, el personaje de Xirou está atrapado en la esfera familiar que mandará su futuro sin que ella puede objetar y dar su opinión. El personaje de Yolanda, la profesora de música pone de relieve el dominio que los padres de Xirou ejercen en ella. Para estos, Xirou tiene que trabajar en el restaurante, cosa que hace desde los seis años, y seguirá haciéndolo al margen de lo que ella quiere realmente. Además, nos cuenta que aprendió a tocar la viola con mucha rapidez y mucha facilidad. Al enterarse de eso, los padres de Xirou decidieron romperle la viola. Entristecida, se lo cuenta a Yolanda que le obtiene una viola nueva. Al cumplir los dieciséis años, los padres de Xirou deciden darle de baja en el instituto para que trabaje a jornada completa en el restaurante familiar.

El personaje de Xirou es el personaje femenino de la obra que no tiene derecho a opinar y pensar por ella misma. Su futuro está decidido por sus padres desde que puso los pies en España y finalmente, su mundo se limita a la gestión del restaurante familiar. Con el personaje de Xirou, Lucía Miranda pone de relieve el revés de la medalla de la independencia de la igualdad de oportunidades entre los alumnos de un mismo instituto. Ella sabe que todos los alumnos no tienen la misma historia personal y que el instituto es una escapatoria para olvidar lo que ocurre

en casa. Cada alumno entra en el instituto con sus problemas y sus peleas personales. Cada alumno es tan único como el mundo en el que vive.

3.4. Los adultos, árbitros de las vidas de los adolescentes como portadores de valores de vida y educación:

Si los personajes principales de la obra son los alumnos de la clase de compensatoria de 3ºESO, los adultos no se quedan muy atrás y tienen su protagonismo.

En *Fiesta, Fiesta, Fiesta*, Lucía Miranda homenajea al profesorado y al personal no-docente del mundo educativo que son la herramienta prima para combatir el racismo, la xenofobia y la intolerancia. Son ejemplos y árbitros para unos alumnos y unas alumnas que aprenden día tras día a comportarse en sociedad y comprenderla a través de la historia, de la lengua y la cultura.

En una entrevista en Radio 3, Miriam Montilla, actriz que da vida al personaje de Alma en la puesta en escena de 2017, decía que *“vivimos en un mundo un poquito feo, pero hay gente tan bonita que están haciendo cosas tan bonitas que salen ya del marco de su trabajo, que se entregan a su profesión porque es vocacional. Gracias a la obra, nos ha cambiado en concepto de la gente que trabaja en un instituto. La función tiene un material humano del que hay que aprender”*⁶⁹.

En la obra, dos personajes adultos han llamado especialmente nuestra atención: el personaje de Alma, la conserje del instituto y el personaje de Antonio, el profesor de la clase de compensatoria.

El personaje de Alma es la conserje del instituto y es uno de los raros personales no-docente que tiene contacto con toda la comunidad educativa. En España, una conserje de instituto no solo se ocupa de tener las llaves, también se ocupa de atender al teléfono, acoger a los padres, hacer las fotocopias y distribuir las y alguna tarea administrativa más⁷⁰. Al fin y al cabo, tiene contacto tanto con profesores, alumnos y padres y son muy observadores. En la obra, el

⁶⁹ RTVE.es, “*Dramedias - Lucía Miranda, Anahi Beholi, Miriam Montilla, Ana Zamora, Projecte Ingenu y El Burlador de Sevilla - 22/04/18*”, en línea: <https://www.rtve.es/alacarta/audios/dramedias/dramedias-lucia-miranda-anahi-beholi-miriam-montilla-ana-zamora-projecte-ingenu-burlador-sevilla-22-04-18/4577452/> (consultado el 22 de abril de 2021).

⁷⁰ Con los profesores, también ejercen de *surveillants*, puesto de trabajo que no existe en el sistema educativo español contrariamente a Francia.

personaje de Alma es un encanto de mujer, benevolente con los alumnos y narra la historia de principio a fin. De hecho, ese personaje es el que abre y cierra la función. Ella es como un ángel de la guarda para los alumnos que no duda en poner los puntos en las íes cuando hace falta y también recordarles que ellos pueden ser lo que quieren ser hoy y más tarde. Es un personaje muy vinculante para aquellos alumnos que se sienten perdidos.

Por otro lado, el personaje de Antonio es el típico profesor que se toma a pecho su trabajo y que quiere que el resto de los alumnos no vean a los alumnos de la clase de compensatoria como los bichos raros del instituto. Antonio es un profesor que intenta hacer su trabajo lo mejor posible a pesar de los recortes de presupuestos que son el mayor obstáculo para la educación.

Como educador, el trabajo por proyectos que manda a sus alumnos tiene un gran sentido para su construcción como individuos, pero también para su visión personal e investigada del mundo. Los alumnos tienen que hacer una presentación de cinco minutos en las que presentan a una fiesta de otra cultura.

De manera implícita, el personaje de Antonio insiste en fiestas en relación con los orígenes de los alumnos presentes y enumera los elementos que quiere que aparezcan en las presentaciones: el lugar donde se lleva a cabo (*presentación del país, de la ciudad, situación geográfica, etc...*); el origen histórico y cultural de esa fiesta; la población que participa; los trajes típicos; la música y los instrumentos tradicionales; las canciones que se cantan y las danzas que se bailan; la comida que se come.

Todos esos elementos son elementos puramente culturales que los alumnos podrán descubrir a través de las presentaciones de sus compañeros. El verdadero objetivo de este trabajo es identificar lo que constituye y alimenta una cultura para comprender mejor aquellas personas que se identifican con esa cultura. Tiene el mismo objetivo que la enseñanza de un idioma que no se limita a la gramática y al vocabulario. Detrás del idioma existe una civilización, una cultura, una identidad, una manera de ser que, enseñándola e investigándola, se comprende mejor y conocernos y comprendernos mejor los unos a los otros: es la comprensión internacional.

Por lo tanto, como el personaje de Alma y cualquier personaje inspirado de la comunidad educativa, el personaje de Antonio fomenta la investigación personal de cada alumno hacia el descubrimiento de su propia identidad al fin de construirla (*ser quien quieren ser*), compartirla

con los demás para que las diferencias sean un arma de comprensión y apertura de mente y no ser el alimento del odio y la xenofobia.

Para los profesores y los alumnos espectadores o lectores de la obra, ésta es una *mise en abyme* del mundo en el que conviven y en el que se desarrollan como individuos y como ciudadanos. Los adultos de la comunidad educativa son portadores de valores que intentan inculcar a los alumnos. Entre ellos, la libertad, la fraternidad, la igualdad y el rechazo de toda discriminación hacia cualquier persona.

CONCLUSIÓN

Lucía Miranda siempre impresiona con cada una de sus obras teatrales. *Fiesta, Fiesta, Fiesta* no hace excepción a la regla. Esta obra de teatro documental *verbatim* nos abre las puertas del mundo educativo, un mundo lleno de mundos que creíamos conocer y que finalmente descubrimos nuevamente en un ambiente festivo, lleno de música y baile.

El carácter documental *verbatim* de la obra hace de ella un gran testimonio que legitima las preocupaciones de alumnos, profesores, personal no-docente, madres y la búsqueda de soluciones a los problemas que nos podemos encontrar en las aulas ya que, al final, si extrapolamos, son los mismos problemas que nos encontramos en la sociedad actual.

Lucía Miranda siempre ha sido una mujer de valores que quiere que la sociedad evolucione hacia la tolerancia, el rechazo de las discriminaciones y dentro del marco de la libertad, la igualdad y la fraternidad. Gracias a *The Cross Border Project* y su Escuela de Teatro Aplicado, Lucía Miranda pone una piedra más al edificio de libre albedrío, del desarrollo de la identidad, de la tolerancia y de la comprensión internacional.

Si los alumnos son libros de páginas blancas que hay que rellenar, los adultos de la comunidad educativa son la ayuda que estos alumnos necesitan para escribir sus historias y crear sus propios mundos.

Sin profesores, no hay educación. Y sin educación, no hay mundo.

PARTIE PÉDAGOGIQUE

INTRODUCTION

Après avoir passé le troisième concours du CAPES session 2020 dans des conditions réellement uniques en raison de la pandémie mondiale de la COVID-19, j'ai été affectée au Collège Hélène Boucher sis à Voisins-le-Bretonneux (78960) dans les Yvelines. Ce petit établissement de l'académie de Versailles accueille pour l'année scolaire 2020/2021 460 élèves encadrés par près de 38 adultes : équipe de direction, enseignants, équipe éducative, personnels administratifs, personnels d'entretien. L'établissement propose quatre classes pour chaque niveau (de la 6^{ème} à la 3^{ème}), une section bilingue anglais-allemand et l'espagnol en LVB à partir de la classe de 5^{ème} avec un taux horaire de 2,5 heures par semaine pour l'ensemble des niveaux de la 5^{ème} à la 3^{ème}. Par ailleurs, le collège Hélène Boucher est connu dans la région pour ses classes sportives en 4^{ème} et 3^{ème}. De plus, 93,5% des élèves de 3^{ème} inscrits au Diplôme National du Brevet ont obtenu le diplôme à la fin de l'année scolaire 2019/2020⁷¹.

À la rentrée 2020, la direction de l'établissement m'a affectée à une classe de 4^{ème} regroupant les élèves hispanistes des classes de 4^{ème} 1 et 2 formants ainsi une classe de 32 élèves et à deux classes de 3^{ème}, la classe de 3^{ème} 3 complète formée de 28 élèves et les élèves hispanistes non-bilingue de 3^{ème} 1 formant un groupe de 17 élèves. Dans le cadre de ce mémoire et de la séquence que nous allons étudier ci-après, nous nous concentrerons sur le groupe de 3^{ème} 1-ESP2.

Il s'agit un groupe motivé avec un niveau assez hétérogène : il y a une excellente tête de classe de huit élèves ayant une moyenne globale égale ou supérieure à 15/20, suivie de quatre élèves ayant une moyenne comprise entre 10 et 15/20 et enfin 5 élèves en difficultés ayant une moyenne globale en dessous de 10/20. De manière générale, le niveau est satisfaisant avec une moyenne de 13,47/20 au premier trimestre et de 14,18/20 au deuxième trimestre lors de l'année scolaire 2020/2021.

⁷¹ Annuaire des établissements de l'académie de Versailles, "*CLG HELENE BOUCHER - VOISINS-LE-BRETONNEUX (0781570H) - Académie de Versailles*", en ligne: <https://bv.ac-versailles.fr/rechetab/0781570H-college-helene-boucher-voisins-le-bretonneux.html> (consulté le 27 avril 2021).

En somme, on peut affirmer qu'enseigner à la classe de 3^{ème} 1 est un véritable plaisir car il s'agit d'un groupe très agréable composé d'élèves sympathiques, intéressés, actifs et volontaires.

L'année scolaire 2020/2021 n'a pas été de tout repos. L'épidémie mondiale de la COVID-19 qui a éclaté en décembre 2019 a marqué une nouvelle fois l'année scolaire, nos pratiques pédagogiques et le quotidien de millions d'élèves à travers la France et le monde. Le président de la République, monsieur Emmanuel Macron, le gouvernement du Premier Ministre monsieur Jean Castex et le Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, monsieur Jean-Michel Blanquer, ont souhaité maintenir les établissements scolaires du premier et du second degré ouverts un maximum de temps sur l'année scolaire afin de pallier les mois de confinement en 2020 et de classes virtuelles. Non seulement cette période de confinement national strict a retardé les programmations de l'année scolaire 2019/2020, mais elle a également creusé les inégalités sociales lorsque l'on constate le nombre d'élèves décrocheurs.

Malheureusement, la pandémie s'est accentuée au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire 2020/2021. Les lycées ont dû s'adapter rapidement à un enseignement hybride à demi-jauge dès les premiers mois de l'année scolaire. Par la suite, l'organisation du début du troisième trimestre a également été changé par nos autorités de tutelle. Lors de son allocution du 31 mars 2021, le Président de la République, monsieur Emmanuel Macron a décidé d'avancer les vacances de printemps d'une semaine et elles ont été précédées et suivies d'une semaine de confinement pendant lesquels élèves et professeurs ont dû faire cours à travers des écrans. À la suite de cela, les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} ont dû s'organiser de la même façon que les classes de lycée : en enseignement hybride et à demi-jauge dès le 3 mai 2021. En somme, les élèves et le corps enseignant ont dû s'adapter et faire preuve de flexibilité tout au long de l'année scolaire.

1. Présentation de la séquence :

À l'origine, la séquence était intitulée « *Encuentros : descubrir, pensar, atreverse, compartir y cuidar* »⁷² et était composée de cinq documents (trois textes et deux vidéos), d'une séance de travail en salle informatique pour l'élaboration du travail de fin de séquence en binôme, d'une séance de restitution du travail de fin de séquence et d'une évaluation finale. Nonobstant, à la

⁷² Traduit de l'espagnol: "Rencontres: découvrir, penser, oser, partager et prendre soin".

suite des annonces gouvernementales et du chamboulement du calendrier scolaire, j'ai dû repenser ma séquence et m'adapter à la situation afin de pouvoir la terminer dans des conditions autant que possible correctes pour la rédaction de ce mémoire.

Après réflexions et changements, la séquence s'est intitulée « *Encuentros culturales : descubrir, pensar y cuidar* »⁷³ et s'est finalement composée de trois documents principaux d'étude (deux textes et une vidéo). Les élèves se sont concentrés sur un travail de fin de séquence différent de l'original et ils ont complété une évaluation à distance.

Cette séquence est centrée sur le rapport à l'altérité, la définition de l'identité, l'ouverture culturelle et la compréhension internationale comme arme contre l'intolérance, la xénophobie et le racisme et elle s'inscrit dans l'un des quatre parcours citoyen de l'élève tel qu'ils sont définis par la plateforme *Éduscol*⁷⁴ :

- **Le parcours Avenir** : de la 6^{ème} à la Terminale, le parcours Avenir permet à chaque élève de construire progressivement son orientation et de découvrir le monde économique et professionnel ;
- **Le parcours d'éducation artistique et culturelle** : de l'école au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle ;
- **Le parcours éducatif de santé** : de la maternelle au lycée, le parcours éducatif de santé permet de structurer la présentation des dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires ;

⁷³ Traduit de l'espagnol : "Rencontres culturelles: découvrir, penser et prendre soin"

⁷⁴ Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire, « *Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée* », en ligne : <https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee#:~:text=Mis%20en%20place%20progressivement%20depuis,au%20long%20de%20sa%20scolarit%C3%A9> (consulté le 29 avril 2021).

- **Le parcours citoyen de l'élève**⁷⁵ : de l'école au lycée, le parcours citoyen vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement.

Cette séquence s'inscrit dans le dernier parcours, le parcours citoyen de l'élève, qui vise également au respect des Valeurs de la République qui sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité et le refus de toutes sortes de discriminations.

En effet, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la connaissance des règles de grammaire, du vocabulaire et de la syntaxe afin de communiquer. Communiquer se ne limite pas à la forme : le fond est tout aussi important. Communiquer, c'est comprendre l'autre afin de le découvrir, connaître l'autre à travers sa langue qui nous ouvre les portes de sa culture, de sa pensée et de sa façon de vivre et de se comporter. La peur issue de l'ignorance est la source des conflits, non seulement entre nations et cultures, mais aussi entre individus au sein d'une même société. En somme, à travers les rencontres, qu'elles soient culturelles, linguistiques ou sociétales, le brassage des cultures permet à l'individu en tant que citoyen de découvrir une culture, penser et réfléchir autour de celle-ci afin d'en prendre soin en évitant les amalgames, en combattant le racisme, la xénophobie et les discriminations sous l'égide de l'esprit critique et d'un libre arbitre éclairé.

La conception de cette séquence a pour origine mon parcours professionnel avant mon admission au concours du CAPES. Entre 2009 et 2020, j'ai exercé les fonctions d'assistant d'éducation au sein de l'École Jeannine Manuel⁷⁶, établissement privé sis à Paris. Jeannine Manuel, jeune femme engagée dans la Résistance pendant la Seconde Guerre Mondiale à Londres, participe à la libération de Paris en 1944. Elle rentre convaincue que la peur et l'ignorance sont la source des conflits entre nations. Dans cet optique, en 1954, Jeannine Manuel décide d'ouvrir une école qui répondrait à cette problématique. Pour Jeannine Manuel, *« le but de l'enseignement est de former des hommes complets, ce qui signifie des individus conscients de leur présence dans le monde, intéressés par le déroulement de l'histoire qui les*

⁷⁵ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, *« Le parcours citoyen de l'élève »*, en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm?cid_bo=103533 (consulté le 29 avril 2021).

⁷⁶ École Jeannine Manuel, *« Découvrez l'histoire passionnante de l'École »*, en ligne : <https://ecolejeanninemanuel.org/histoire-de-l-ecole/> (consulté le 29 avril 2021).

entoure, prêts à participer à cette histoire ». La compréhension internationale a toujours été au centre de l'enseignement de cet établissement scolaire parisien qui accueille des élèves de plus de 80 nationalités de la grande section de maternelle à la Terminale. En 2014, alors que l'École Active Bilingue Jeannine Manuel fête ses 60 ans, celle-ci décide de changer de nom pour devenir École Jeannine Manuel et d'inscrire une signature qui traduit la mission de compréhension internationale de la fondatrice : *International understanding through a bilingual education*⁷⁷.

À travers cette séquence mais aussi de ma vision de la pédagogie et du monde, c'est la transmission de la mission de Jeannine Manuel que j'ai décidé de mettre en avant auprès de mes élèves en l'adaptant au monde hispanique.

Ainsi, la problématique de la séquence qui me semblait adaptée au niveau de 3^{ème} et qui fait écho à la mission de Jeannine Manuel est : *¿en qué los encuentros entre varias personas de diferentes culturas y/o diferentes nacionalidades son la mejor manera de abrirse al mundo y comprenderlo?*⁷⁸

Tout au long de la séquence, nous avons abordé les cinq activités langagières, les activités de réception soit la compréhension de l'oral (CO) et de l'écrit (CE) et les activités de productions, l'expression orale en continu (EOC), en interaction (EOI) et l'expression écrite. L'ensemble des élèves de la classe a pu avoir un panorama complet d'activités et a pu se manifester principalement à l'oral sans écarter l'écrit lors de cette séquence qui était au centre du travail de fin de séquence.

La séquence se composait de quatre séances. D'une part, les trois premières séances visaient à étudier l'importance de la découverte des cultures à travers un extrait recomposé de la pièce *Fiesta, Fiesta, Fiesta* de Lucía Miranda, le fruit du brassage de cultures au sein d'une famille et le ressenti d'un youtubeur franco-espagnol, Sebastián G. Mouret, avec l'un de ses vidéos disponibles en ligne et l'importance d'identifier les stéréotypes pour pouvoir les combattre ainsi que le racisme et la xénophobie. D'autre part, la dernière séance est venue confirmer les acquis avec une évaluation sommative à distance via Google Forms[©].

⁷⁷ Traduit de l'anglais : La compréhension internationale à travers une éducation bilingue.

⁷⁸ Traduit de l'espagnol : En quoi les rencontres entre plusieurs personnes de différentes cultures et/ou de différentes nationalités sont le meilleur moyen de s'ouvrir au monde ?

2. Objectifs :

Les objectifs de cette séquence sont multiples et variés mais ils ont été considérablement diminués en raison de l'aménagement de la séquence.

2.1. Objectifs culturels :

Dans un premier temps, nous avons abordé le monde très particulier de la dramaturge, la metteuse en scène et l'éducatrice artistique espagnole, Lucía Miranda. Le théâtre de cette dramaturge est un théâtre engagé qui vise à éduquer à travers les thématiques de l'identité, de la place de l'individu dans le monde, de ce qu'il veut être et faire et de la place de la femme dans la société. Nous avons abordé la notion du réalisme du théâtre documentaire verbatim. Grâce à la diversité culturelles des personnages de la pièce, nous avons pu reprendre le lexique des pays et des nationalités (*España, español, -a, Guinea, guineano, -a, Ecuador, equatoriano, -a etc. ...*) et aborder le multiculturalisme au sein des salles de classes. Enfin, comme les personnages sont des élèves interagissant au sein d'un établissement scolaire à Madrid, les élèves ont découvert à nouveau le fonctionnement du système éducatif espagnol et ont découvert les classes dites « *de compensatoria* »⁷⁹.

Dans un second temps, nous avons abordé la question de l'identité et du multiculturalisme au sein d'une famille hispano-française (père espagnol et mère française) à travers la vision de leur fils qui essaye comme il le peut de trouver son identité. Nous avons pu ainsi faire découvrir aux élèves le proverbe espagnol « *No eres de donde naces, sino de donde paces* »⁸⁰. Grâce au parcours de vie du youtubeur, Sebastián G. Mouret, nous avons pu aborder la géographie physique de l'Espagne et plus particulièrement la Galice, les Asturies et la Communauté de Madrid.

Enfin, dans un troisième et dernier temps, en nous rapprochant du continent américain, nous avons pu aborder la question des stéréotypes envers les communautés latino et latino-américaines aux États-Unis et plus particulièrement à Hollywood où les latinos sont toujours

⁷⁹ Équivalent d'une classe d'adaptation pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires liées au milieu social.

⁸⁰ Traduit de l'espagnol : « Tu n'es pas de là où tu nais, tu es de là où tu vis ».

représentés comme des hommes et femmes « à tout-faire » (jardinier, bonne ...), des mères célibataires ou des trafiquants de drogue.

2.2. Objectifs linguistiques :

La séquence a d'abord été conçue pour enrichir la formation culturelle, civique et morale des élèves, leur vision du monde, leur esprit critique et leur libre arbitre face à une problématique de société telle que le multiculturalisme et la relation entre les différentes cultures au sein de la société. Nonobstant, elle a permis de réactiver des points linguistiques vus dans les séquences précédentes, de les approfondir et d'en découvrir de nouveaux.

Dans un premier temps, nous avons pu réactiver l'emploi du verbe *ser* suivi d'un adjectif de nationalité pour caractériser une personne et ces origines ainsi que le lexique de certains pays et leurs nationalités. Nous avons réactivé le présent du subjonctif qui est un temps complexe à retenir pour les élèves. L'inversement des terminaisons du présent de l'indicatif est un automatisme que quelques apprenants ont encore du mal à maîtriser. Il me paraissait donc judicieux de réactiver ce temps ainsi qu'une formule d'obligation personnelle telle que *tener que* + subjonctif avant de faire découvrir aux élèves deux formules employées en espagnol pour exprimer la volonté : *querer que* + subjonctif et *pedir que* + subjonctif.

Dans un second temps, les apprenants ont découvert le passé simple et son emploi. Temps du passé par excellence en espagnol, le passé simple est le temps le plus utilisé pour parler d'une action passée qui n'a plus d'incidence dans le présent à l'instar du passé simple en français qui a tendance à disparaître ou à être uniquement utilisé dans un registre de langue soutenu. Les apprenants ont donc pu découvrir son emploi, sa formation, ses terminaisons ainsi que certains radicaux irréguliers.

Dans un troisième et dernier temps, les apprenants ont redécouvert certains emplois du verbe *ser* qui, avec le verbe *estar*, rappelons-le, est l'une des plus grosses difficultés linguistiques pour un apprenant français qui lui, ne connaît qu'un seul verbe « être », où l'espagnol en connaît deux. Les apprenants ont également découvert le lexique des stéréotypes mexicains (*el bigote*, *el sombrero*, *el cactus*, etc. ...) mais aussi celui des stéréotypes français (*una boina*, *una baguette*, *un cruasán*, etc. ...).

2.3. Objectifs pragmatiques :

Les objectifs pragmatiques de la séquence étaient ambitieux à mon sens car il s'agissait d'objectifs vraiment intellectuels qui poussaient les élèves à la réflexion et à l'expression de leur opinion sur un thème sociétal tel que le multiculturalisme et le brassage des cultures.

Dans un premier temps, l'objectif pragmatique principal de la première séance était la compréhension de l'importance de la découverte d'autres cultures. Cet objectif pragmatique était relevé dans l'extrait par la compréhension implicite de l'objectif de Antonio, le professeur de la classe d'adaptation lorsqu'il présente le projet sur lequel les élèves doivent travailler. Il s'agit d'un projet d'exposé sur les fêtes traditionnelles pour lequel les élèves doivent se mettre en contact avec des gens originaires de cette culture qui pourront leur parler en détail de ces fêtes avec toute la réalité de la situation. Ici, le rôle de la transmission est très important car c'est grâce à elle que les élèves découvrent des cultures nouvelles. Par la suite, les exposés eux-mêmes sont une mise en abyme de la transmission : les personnes interviewées par les élèves leur ont fait découvrir une culture puis les élèves l'ont fait découvrir à leurs camarades à travers leurs exposés. Par ailleurs, subtilement, Antonio a demandé aux élèves de s'entretenir avec des membres ascendants de leur propre famille. Finalement, l'objectif premier de cet exercice est que les élèves découvrent les cultures de leurs camarades afin de mieux les connaître.

Dans un deuxième temps, l'objectif pragmatique principal de la deuxième séance était la compréhension des origines de quelqu'un. Grâce à l'histoire personnelle de Sebastián G. Mouret, les élèves ont découvert que les origines d'une personne ne sont pas seulement dictées par les origines des parents sinon qu'elles sont aussi dictées par l'histoire personnelle de la personne qui raconte ses origines. Lorsque j'ai demandé aux élèves de me dire d'où venait le youtubeur, les élèves ont répondu que « *¡Es complicado porque viene de muchas partes diferentes !⁸¹* ». Grâce à cette première phrase, les élèves ont pu approfondir en faisant la différence entre ses origines « officielles » et ses origines de cœur.

Dans un troisième et dernier temps, l'objectif pragmatique de la troisième et dernière séance d'étude sur document authentique était l'identification des stéréotypes pour les combattre. Pour commencer, les élèves devaient clairement savoir ce qu'était un stéréotype pour pouvoir les identifier avec plus de facilité et rapidité. Enfin, afin que la définition soit claire, les élèves se sont mis dans la peau d'un étranger et on fait la liste des stéréotypes concernant les français ou

⁸¹ Traduit de l'espagnol : C'est compliqué parce qu'il vient de plusieurs endroits différents !

comment les français étaient vus à l'étranger, ce qui a confirmé l'acquisition de la définition. Enfin, grâce à tout ce travail, les élèves ont été capables de donner des solutions pour les combattre.

Enfin, des objectifs pragmatiques d'usage ont été mobilisés tout au long de la séquence : l'analyse d'un texte complexe, l'analyse d'un document vidéo, la synthétisation des idées en sous-parties ainsi que la réalisation d'articulation d'idées claires et complexes au moyen de phrases simples et complexes en langue étrangère.

2.4. Objectifs civiques :

Il me semble nécessaire de mentionner cet aspect lors de la réalisation de cette séquence dans la mesure où certains aspects sont essentiels à la constitution de l'élève comme citoyen. Comme nous l'avons souligné précédemment, cette séquence s'est inscrite dans le parcours citoyen de l'élève afin en se centrant sur le rapport à l'altérité et l'ouverture culturelle tel que le préconisent le programme d'espagnol et le programme d'Éducation Morale et Civique.

Le combat contre le racisme, la xénophobie et les discriminations passe par la connaissance l'autre, de son histoire, de sa culture et de façon vivre en société. La connaissance de l'autre se construit à travers l'échange et la transmission, par la conversation et la compréhension de l'autre dans quelque langue que ce soit.

3. Travail de fin de séquence et évaluation :

3.1. Le changement du travail de fin de séquence motivé par les mesures gouvernementales :

À l'origine de la séquence telle que je l'avais prévue, j'avais choisi de faire une mise en abyme du travail d'exposé sur les fêtes traditionnelles de la pièce *Fiesta, Fiesta, Fiesta* en demandant aux élèves, en binôme, de présenter une fête culturelle d'une ville ou d'un pays hispanophone pendant des exposés d'une durée de cinq minutes avec des notes autorisées et l'élaboration d'une présentation Power Point® pour illustrer leurs propos. J'avais élaboré une liste non-exhaustive des points qui devaient obligatoirement apparaître dans leurs exposés en m'inspirant des consignes données par Antonio dans la pièce telles que le nom de la fête, l'endroit où elle a lieu (*présentation du pays, de la ville, de la situation géographique etc. ...*), l'origine

historique et culturelle de cette fête, la population qui y participe, les vêtements typiques, la musique, les instruments traditionnels, les chansons, les danses et la nourriture qu'on y consomme. Ainsi, l'activité langagière principale aurait été l'expression orale en interaction (EOI) et les élèves auraient découvert de nouvelles cultures et de nouvelles fêtes comme les élèves de la classe d'adaptation de la pièce.

Nonobstant, les consignes gouvernementales et les changements de calendrier ont considérablement entravé la mise en place de cette activité qui avait pourtant plu aux élèves lorsque je l'avais présenté en fin de première séance. Plusieurs binômes s'étaient déjà proposés. En conséquence et pour ne pas perdre la possibilité de faire ce travail de fin de séquence avec mes élèves, j'envisage de proposer cette même activité dans une autre séquence que je ferais en fin d'année sur les fêtes traditionnelles.

La mise en place des deux semaines de confinement avant et après les vacances m'ont finalement poussé à demander aux élèves de rédiger une expression écrite d'une quinzaine de lignes dans laquelle il ne devait pas se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre mais rester dans la leur, celle d'un élève de 3^{ème} qui participe au club de débat de son collègue. Pendant une séance de l'atelier, les élèves débattent sur le multiculturalisme, la rencontre entre les cultures et les langues en mettant en avant les avantages et les désavantages avec des arguments et des exemples. Les élèves étaient invités à rédiger leur intervention orale lors de ce débat d'une longueur approximative de quinze lignes dans laquelle ils donnent trois arguments (avec exemples et opinions) en faveur du multiculturalisme.

Pour ce faire, les élèves devaient assimiler tout au long de la séquence les idées clefs qui entouraient les avantages et les tensions autour des notions suscitées comment elles étaient exprimées afin de les reprendre dans leur argumentaire. Nous leur avons précisé qu'ils pouvaient parfaitement donner des exemples et des arguments qui n'avaient pas été vus en classe. Cette consigne orale avait pour objectif d'avoir des travaux originaux et différents afin d'en faire une mise en commun en guise de correction.

Afin de ne pas stresser davantage les élèves en raison de la situation, j'ai opté pour leur laisser toutes les vacances scolaires pour rédiger cette rédaction et je leur ai également donné la possibilité de la rendre jusqu'au lundi de la rentrée au soir.

Certains élèves ont été déçus par ce changement mais ils ont globalement compris que l'activité d'origine allait être très compliquée à organiser en présentiel.

Sur les 17 élèves constituant le groupe, 11 ont rendu un travail de fin de séquence. Les autres élèves seront invités à rattraper leur retard en présentiel à partir du 3 mai.

3.2. Une évaluation à distance en trois étapes :

Vu le nouveau calendrier mis en place par le gouvernement, il était impossible de mettre en place une évaluation en présentiel avant le rendu de ce mémoire. Néanmoins, nous avons opté pour une « *évaluation-devoir maison* » à distance prenant en compte la liberté des élèves et la situation actuelle.

Nous avons donc mis en place une évaluation avec trois grands exercices que les élèves pouvaient compléter pendant toute la journée entre 9h et 19h grâce à Google Forms⁸³. Ce choix est motivé par le fait que nous ne voulions pas mettre la pression aux élèves, particulièrement à ceux qui ont des besoins particuliers (PAP⁸²) et ceux dont les connaissances en informatique n'étaient pas poussées.

Au cours de cette évaluation très spéciale, les élèves étaient appelés à mettre en pratique les objectifs de la séance en reprenant les notions clefs et les réflexions qui avaient été menées pendant les trois séances d'étude de document.

Les trois formulaires ont été mis en ligne sur Oze la veille de l'évaluation et activés toute la journée entre 9h et 19h pour que les élèves les complètent quand ils voulaient. Afin d'éviter les bugs informatiques, nous avons optés par la création de trois formulaires distincts pour chacune des tâches qui constituaient l'évaluation :

- **La compréhension de l'écrit (CE)**⁸³ : il s'agissait d'un extrait du roman *El viaje de Ana* (2002) de Luz Martínez Ten, Claudia Leal y Sandra Bosch dans lequel la protagoniste doit faire face au regard des autres du fait qu'elle est étrangère et aux stéréotypes liés à ses origines. Le texte était accompagné de huit questions de compréhension et dont trois de justification à partir de citations du texte. L'activité a été extraite du manuel *Vamos Allá 3^{ème}*⁸⁴.

⁸² Plan d'Accompagnement Personnalisé.

⁸³ **Annexe n°19:** Google Forms® de la compréhension écrite.

⁸⁴ Hérard, A., Castillo, S., Pérez, P., Béatrix, M., & Beneteau, M., *Vamos allá 3e LV2*, DIDIER, 2017, (140 p.) - p. 30.

- **La compréhension de l'oral (CO)⁸⁵** : il s'agissait d'une vidéo de la chaîne BBC News portant sur les nouvelles générations de latino-américains bilingues anglais-espagnol et de leur identité. La vidéo était accompagnée de quatre questions de compréhension à choix multiples et d'une question d'expression écrite (*¿Y tú, qué opinas ? ¿crees que es bueno para estos niños hablar dos idiomas? ¿Por qué ?⁸⁶*). L'activité a été extraite du cahier d'activités *Reporteros 3^{ème}*⁸⁷.
- **L'expression écrite (EE)⁸⁸** : il s'agissait de deux exercices. Le premier exercice reposait sur l'étude d'un document inédit, une campagne de sensibilisation à la diversité menée par la Mairie de Logroño et le Ministère du Travail et de la Formation datant de 2011. Les élèves devaient présenter le document et le décrire. Le deuxième exercice reposait sur la rédaction d'un paragraphe d'entre 50 et 70 mots contre le racisme.

Sur les 17 élèves constituant le groupe, 10 élèves ont complété intégralement les trois formulaires, 3 élèves l'ont complété partiellement et quatre élèves n'ont rien rendu. Ces 7 élèves seront invités à rattraper l'évaluation en présentiel à partir du 3 mai.

4. Mise en œuvre des séances :

La séquence a été mise en place à la fin du mois de mars, au début du troisième trimestre. Comme nous avons mentionné précédemment, il s'agit d'une classe de 3^{ème} comptant un effectif de 17 élèves. C'est un groupe assez hétérogène qui, en général, montre une grande envie d'apprendre et un vrai enthousiasme en cours.

Lors de la mise en œuvre de cette séquence, nous avons essayé de mettre en place une diversité de supports pour que les élèves puissent enrichir leurs apprentissages. Les trois documents principaux sont deux textes et une vidéo mais nous avons enrichis l'étude de ces derniers avec des bandes dessinées, des affiches et des photographies.

⁸⁵ **Annexe n°20** : Google Forms[®] de la compréhension orale.

⁸⁶ Traduit de l'espagnol : Et toi, qu'en penses-tu ? Crois-tu que cela est bien que ces enfants parlent deux langues ? Pourquoi ?

⁸⁷ Allemand, J., Rouet, S., Hamon-Diaz, M. C., Rouchy, D., Roussel-Decaluwé, L., & Rousselet, G., *Reporteros 3ème - Cahier d'activités*, Maison des Langues, 2017, (62 p.).

⁸⁸ **Annexe n°21** : Google Forms[®] de l'expression écrite.

4.1. Séance 1 :

La première séance était dédiée à l'exploitation de l'extrait recomposé de *Fiesta, Fiesta, Fiesta*⁸⁹. Il s'agissait donc d'une compréhension de texte. Dans cette scène, Antonio présente à ses élèves de la classe de 3^{ème} « adaptation » un projet qu'ils vont devoir faire autour des fêtes et plus particulièrement de fêtes issues de la culture des élèves et de leurs familles.

Ce jour-là, j'ai reçu la visite de madame Bénédicte MacGregor, formatrice des tuteurs auprès de l'académie de Versailles qui a souhaité organiser une visite-conseil en présence de ma tutrice académique, madame Julie Mottini-Prioul. La séance a été suivie d'un entretien d'une heure pendant laquelle nous avons fait un retour réflexif que nous traiterons en fur et à mesure des activités.

En début de cours, j'ai commencé par présenter la séquence et la séance à partir d'un Power Point⁹⁰ que j'avais élaboré. J'ai demandé aux élèves de faire un lien entre le français et l'espagnol avec le mot *encuentros*. Une élève a proposé dans un premier temps le verbe « rencontrer ». L'idée principale ayant été identifiée, j'ai suivi la présentation en disant que la séquence allait porter sur les rencontres culturelles.

À partir de là, j'ai continué la présentation en me centrant sur la séance en présentant chaque diapositive afin que les élèves aient accès au sens et aient les éléments contextuels de la pièce qu'ils allaient étudier. Avec cette présentation contextuelle, les élèves ont découvert l'affiche, le lieu, l'auteur et l'écriture de la pièce. Après avoir présenté chacun de ces éléments, nous demandions aux élèves d'intervenir en répondant à une ou plusieurs questions sur ce qui venait d'être dit. Après l'avoir mis en application, il est apparu clairement que cette méthode a restreint la participation orale des élèves et ne leur a pas laissé la possibilité de s'exprimer librement et d'émettre des hypothèses.

Plutôt que ce soit le professeur qui présente tous ces éléments, il aurait été plus judicieux de les faire découvrir aux élèves juste en le projetant au tableau et laisser les élèves prendre la parole et émettre toutes les hypothèses possibles. Ainsi, une étude de l'affiche avec cette méthode aurait introduit en une seule fois le type de document, le titre de la pièce et le lieu. Pour le reste

⁸⁹ **Annexe n°11:** Fiche-séance n°1

⁹⁰ **Annexe n°12:** Power Point[©] de contextualisation de la séance n°1.

des diapositives, il est judicieux d'opter pour la même méthode d'élaboration et d'expression d'hypothèses.

Malgré ce faux pas, la méthode suscitée a été utilisée dès le premier essai avec la dernière diapositive qui introduisait les personnages de la pièce et leurs origines puisqu'il s'agit là d'un des éléments principaux de la pièce : l'identité. Avec l'aide de dessins et des drapeaux, les élèves se sont portés au jeu de présenter les origines de chaque personnage (« *Antonio es español de origen español ; Mustafá es español de origen marroquí* »).

Contextualisation faite, nous avons procédé à la distribution du document de la séance pour commencer l'étude de l'extrait de la pièce.

Dans une première étape de compréhension globale, nous avons procédé à une lecture modélisante, lente, articulée et théâtralisée de l'extrait en indiquant aux élèves de repérer les mots clefs qui les aiderait à répondre aux questions « qui, quoi, où et quand ». Suite à la première lecture, plusieurs élèves ont pris la parole pour présenter la situation. Après que tous les éléments ont eu été présentés par les élèves, nous avons fait une pause récapitulative pour commencer la rédaction de la trace écrite⁹¹ au tableau.

Dans une seconde étape de compréhension détaillée, nous avons demandé aux élèves de relire le texte de façon autonome en leur demandant de relever les éléments des consignes du travail en projet qu'Antonio donne aux élèves. Afin d'introduire le point de grammaire de la séance, nous avons demandé aux élèves d'expliquer ce que les élèves d'Antonio avait à faire avec la question *¿Qué tienen que hacer los alumnos?*. Les élèves ont utilisé la formule *tener que* + subjonctif. Par la suite, nous avons inversé la situation en demandant aux élèves *¿Qué pide Antonio a los alumnos?* afin d'introduire le point de grammaire de la séance. Les élèves ont été mis en difficulté puisqu'ils n'ont pas déduit que les formulations *pedir que* ou *querer que* étaient suivis du subjonctif. Nous avons pu ainsi écrire le point de grammaire au tableau et demander aux élèves de rectifier leurs phrases et nous avons pu faire une pause récapitulative pour la rédaction de la trace écrite avec leurs propres phrases.

Dans une troisième et dernière étape de compréhension fine, les élèves ont été appelés à réfléchir sur le sens du travail qu'Antonio donnait à ses élèves et sur l'objectif de celui-ci. Quelques élèves ont émis des hypothèses qui allaient toutes dans le sens du document. Nous

⁹¹ **Annexe n°13:** Trace écrite de la séance n°1.

avons fait une dernière pause récapitulative et nous avons demandé aux élèves de rédiger la trace écrite dans leur cahier.

Pendant ce temps de copie, nous avons indiqué au tableau les devoirs à faire pour la séance suivante qui consistait, dans un premier temps à l'apprentissage de la leçon (phrases, vocabulaire et point de langue). Dans un second temps, la tâche intermédiaire consistait à la rédaction de trois phrases en utilisant les formulations *pedir que* + subjonctif et *querer que* + subjonctif sur le thème qu'ils souhaitaient.

Même si les objectifs de la séance ont été atteints, il est ressorti de l'entretien post-visite qu'il était nécessaire que le professeur « s'efface » pour laisser libre cours aux élèves de s'exprimer. À titre personnel, j'avais beaucoup de mal à dissocier la prise de paroles des élèves avec les « bonnes réponses » aux questions sur le document étudié. La notion même d'hypothèse n'avait pas de sens pour moi. Une fois que j'ai pris conscience de cela en discutant avec madame MacGregor et madame Mottini-Prioul, j'ai pris conscience que l'hypothèse, même si elle était fausse, permettait aux élèves de faire le tri des informations tout en s'exprimant en espagnol. De cette façon, je n'ai pas la nécessité primordiale de prendre la parole à chaque étape de l'étude et je peux laisser les élèves être acteurs du cours et moi spectateur qui corrige et cadre de temps en temps. Pendant cette séance, une dizaine d'élève sur 17 ont pris la parole ce qui est insuffisant pour un petit groupe comme celui-ci. La méthode discutée avec mes interlocutrices a pour objectif d'augmenter la participation orale.

4.2. Séance 2 :

La deuxième séance était la dernière séance ayant lieu en présentiel dans l'établissement. Entre la première et la deuxième séance, les mesures gouvernementales avait été annoncées et nous avons dû remanier toute la séquence entre ces deux séances.

Ainsi, nous avons dû reprendre l'intégralité de la présentation de la séquence en précisant aux élèves qu'elle était raccourcie et que le travail de fin de séquence changeait. Alors qu'ils se faisaient une joie de préparer des exposés, les élèves ont été déçus de voir qu'ils devraient rédiger une expression écrite. Néanmoins, le contexte donné au sein l'atelier débat du collège les a finalement amusés et motivés. Reprendre tous ces éléments nous ont fait perdre un temps considérable en début de séance. Pour cette raison, nous avons décidé de ne pas faire de *repaso* et de passer directement à l'étude du document principal de la séance.

Nous avons commencé par distribuer la fiche-séance n°2⁹² et nous avons demandé aux élèves de s'approprier le vocabulaire dans une lecture silencieuse faite en autonomie. Suite à cela, nous avons demandé aux élèves de décrire la photographie qui accompagnait la source du document sur ladite fiche-séance. Les élèves ont identifié qu'il s'agissait d'un jeune homme, face caméra, d'un youtubeur espagnol qui devait parler de ses origines.

La vidéo que nous avons montré aux élèves étaient divisée en trois parties. À l'origine la vidéo du youtubeur durait plus de sept minutes. Nous avons donc décidé de découper la vidéo en gardant trois extraits qui nous paraissait aller dans le sens de la séquence. Par conséquent, nous avons fait trois visionnages.

Pendant le premier visionnage, nous avons demandé aux élèves d'identifier les éléments de compréhension globale en s'appuyant sur les trois premières questions présentes sur la fiche-séance. De cette façon, une grosse majorité des élèves ont pu prendre la parole afin de présenter le youtubeur, sa famille et la situation concernant ses origines et son ressenti à l'égard des autres. Suite aux différentes hypothèses et prises de parole, nous avons fait une pause récapitulative afin d'entamer la rédaction de la trace écrite⁹³ au tableau.

Pendant le deuxième visionnage, les élèves se sont concentrés sur des questions de compréhension détaillée. Ainsi, un groupe d'une dizaine d'élèves ont réuni les éléments concernant la rencontre des parents de Sebastián et où il avait grandi. Pendant ses prises de parole, les élèves ont été mis en difficulté car il n'avait jamais utilisé le passé simple. Rappelons-le, le passé simple en espagnol est un temps qui exprime une action passée qui s'est terminée dans le passé et qui n'a plus d'incidence dans le présent. Dans un premier temps, nous avons indiqué aux élèves de reprendre l'intitulé des questions afin de pouvoir y répondre sans faire de fautes. Dans un second temps, cette difficulté nous a permis d'introduire le point de grammaire de cette séance qui était le passé simple. Nous avons ainsi pu voir sa formation, son emploi et les quelques verbes à radicaux irréguliers existants.

Pendant le troisième visionnage, nous avons demandé aux élèves d'identifier les villes dans lesquelles Sebastián avait vécu depuis sa naissance. Ce petit exercice nous a permis de revoir dans les grandes lignes la géographie du nord de l'Espagne en particulier les Asturies, la Galice

⁹² **Annexe n°14:** Fiche-séance n°2.

⁹³ **Annexe n°15:** Trace écrite de la séance n°2.

et Madrid. Enfin, nous avons demandé aux élèves de réfléchir sur cette liste et sur ce que cela révélait. Comme il nous restait très peu de temps, nous avons décidé de ne pas étudier en classe la question huit sur le proverbe provincial. Nous avons opté par une simple découverte de ce proverbe par une lecture et de sa traduction.

Les six minutes restantes de cours ont été utilisées pour laisser le temps aux élèves de copier dans leur cahier la trace écrite ainsi que les devoirs dans leur cahier de texte.

Afin de les entraîner à l'exercice de l'expression écrite, nous avons opté comme tâche intermédiaire de leur demander d'imiter Sebastián et d'expliquer quelles étaient leurs origines, celles de leurs parents, où ils étaient nés, où ils avaient vécu etc. ... Comme nous passions d'un enseignement en présentiel à un enseignement à distance, je leur ai demandé d'exécuter ce travail sous format informatique et de me le rendre à travers la plate-forme Oze et un casier de collecte. Il est important de souligner qu'afin de ne pas s'immiscer dans leur vie privée, nous avons laissé le choix aux élèves de s'inventer une vie : l'élément important n'étant pas qu'ils racontent leur propre vie sinon qui la raconte au passé en reprenant les éléments vus en cours.

4.3. Séance 3 :

La troisième séance de cette séquence a été organisée en visioconférence via Ma Classe Virtuelle Collège du CNED à la suite des annonces gouvernementales de confinement. Il s'agissait du dernier cours de ce groupe avant les vacances de printemps.

Dans un premier temps, nous avons mis en place un *repaso* avec le photogramme de la vidéo de Sebastián G. Mouret, le même que l'on peut voir la fiche-séance n°2. Comme d'habitude, les élèves ont pris la parole les uns après les autres pour reprendre tous les éléments vus en cours.

Suite à cela, nous avons entamé la contextualisation de la séance sous l'égide des conseils qui m'ont été prodigués par mesdames MacGregor et Mottini-Prioul qui m'ont fait réfléchir à une approche beaucoup plus actionnelle de la contextualisation qui laisserait place à l'hypothèse émise par les élèves et à l'expression plutôt qu'une narration insipide faite par le professeur. C'est ainsi que nous avons décidé de projeter une petite bande dessinée⁹⁴ composé de deux images qui se répondent l'un à l'autre. Elles représentent deux portraits, une sorte d'avant/après

⁹⁴ **Annexe n°16:** Document complémentaire à la contextualisation de la séance n°3.

imaginée par une jeune femme d'origine mexicaine : avant que l'on sache qu'elle est mexicaine et après que l'on sache qu'elle est mexicaine. Sur la première image, nous pouvons voir le dessin d'une jeune femme souriante tandis que sur la deuxième image, la même jeune femme apparaît avec une moustache, un *sombrero* et deux cactus derrière elle. L'étude de cette bande dessinée s'est faite en deux fois pendant lesquelles nous avons demandé aux élèves de décrire ce qu'ils voyaient. Ils ont d'ailleurs été très surpris que la même consigne soit demandée pour les deux images. Malgré tout, plusieurs élèves ont pris la parole pour faire les descriptions et deux élèves, faisant partie de la tête de classe, ont émis l'hypothèse que la deuxième était remplie de stéréotypes. Les élèves avaient réussi, seuls, à accéder au sens du thème de la séance.

Après cette contextualisation, nous avons pu entamer l'étude d'un article de presse en ligne dont le thème principal était la vision de la communauté latino et latino-américaine à Hollywood qui était accompagné d'un schéma. Avant, nous avons demandé aux élèves de lire l'encadré *Geografía* ainsi que le vocabulaire de façon autonome. Pour nous assurer de la lecture du premier encadré, nous avons demandé aux élèves de résumer avec leurs propres mots ce qui y était dit. En résumé, il en est ressorti que la communauté latino et latino-américaines représentait une grosse partie de la population aux États-Unis.

Contrairement à ce qui était prévu et afin d'alléger la séance, nous avons décidé de ne pas étudier l'affiche qui accompagnait le texte puisque la contextualisation de la séance avait déjà été faite.

Après avoir palier à des problèmes de connexion, nous avons entamé une première lecture modélisante du texte pour entreprendre la compréhension globale. Les élèves, habitués par ce rituel, ont pris la parole afin de présenter la situation globale du texte. Finalement, même si nous n'en avions pas parlé, l'affiche a été mise en avant par trois élèves qui ont mis en commun les stéréotypes et les clichés mis en avant par les documents. Ainsi, sans que nous ne leur disions de le faire, les élèves ont répondu naturellement à la question n°2 de la fiche-séance⁹⁵. Nous avons fait une pause récapitulative afin d'entamer la rédaction de la trace écrite⁹⁶ grâce à un document Word®.

⁹⁵ **Annexe n°17:** Fiche-séance n°3

⁹⁶ **Annexe n°18:** Trace écrite de la séance n°3.

Après une deuxième lecture silencieuse du texte, nous avons demandé aux élèves de se pencher plus précisément sur la communauté latino et latino-américaines et sur les préjugés que portaient les stéréotypes véhiculés par l'industrie cinématographique et les médias nord-américains. Les élèves ont fait part d'une grande humanité et morale et ont défendu cette communauté face aux préjugés et aux clichés en mettant en avant que leur migration vers les États-Unis fût justifiée par la volonté d'avoir de meilleures conditions de vie qu'ils ne pouvaient obtenir dans leur pays d'origine. Enfin, nous avons demandé aux élèves comment il fallait combattre les clichés et les stéréotypes. Dans un premier temps, les élèves ont défini ce qu'était un stéréotype. Dans un second temps, plusieurs élèves se sont complétés afin de donner des solutions pour combattre les stéréotypes. Au fur et à mesure que leurs réponses étaient exprimées, la définition de la compréhension internationale apparaissait. Nous avons fait une pause récapitulative pour la rédaction de la trace écrite.

Comme il nous restait un peu de temps, nous avons demandé aux élèves s'ils connaissaient les clichés que les étrangers avaient sur les français. Dans une ambiance humoristique, les élèves ont identifié le béret, la baguette et le côté râleur des français comme étant les clichés qui pouvaient leur être attribués.

Étant donné qu'il s'agissait d'une séance en visioconférence, nous n'avons pas laissé de temps en élèves pour écrire la trace écrite dans le cahier. Nous avons opté pour que la copie de la trace écrite soit la tâche intermédiaire en plus de sa mémorisation en vue de l'évaluation à distance mais aussi du fait que pendant les vacances, les élèves allaient se pencher sur le travail de fin de séquence.

4.4. Séance 4 :

La quatrième séance a eu lieu à la rentrée des classes suite aux vacances de printemps et était dédiée à l'évaluation à distance dont nous avons parlé précédemment. Contrairement à une évaluation en présentiel et vu le contexte particulièrement tendu en raison de la pandémie de COVID-19, j'ai opté de laisser aux élèves la journée entière pour compléter les trois formulaires qui constituaient l'évaluation. Les formulaires étaient programmés pour s'ouvrir à 9h et se fermer à 19h, ne voulant pas que les élèves passent leur soirée à cela après avoir eu des cours en visioconférence et du travail dans d'autres matières. En somme, les élèves ont travaillé en autonomie.

Si dans la forme il s'agissait d'une évaluation, les élèves ont ressenti cet exercice comme s'il s'agissait d'un travail-maison. Un élève a qualifié son ressenti de « *bizarre* » car il n'avait pas l'impression de faire une évaluation. En discutant avec lui, je lui ai expliqué que la différence résidait dans le fait qu'ils étaient chez eux, qu'ils n'avaient pas de limite de temps et que l'atmosphère autour de l'évaluation était plus détendue.

5. Analyse des productions :

Il est important de souligner que cette séquence avait été pensée pour être principalement orale mais les circonstances sanitaires nous ont poussé à repenser la séquence et le travail de fin de séquence. Alors que le travail de fin de séquence devait être une présentation orale, nous avons dû nous orienter vers un travail écrit fait à la maison pendant les vacances de printemps.

5.1) Production d'élève n°1⁹⁷ :

L'élève ayant rédigé la première production a respecté les consignes données et a su se montrer efficace et rationnel dans son argumentaire qui manquait peut-être d'exemples concrets et factuels.

En ce qui concerne le domaine pragmatique, il ressort de cette première copie que cet élève a un bon sens de la répartition des idées dans sa production. Chaque paragraphe présente un argument principal puis des arguments secondaires qui viennent épauler celui-ci. Même si les arguments trouvés sont excellents, l'élève d'illustre pas ces dires par des exemples factuels. Il aurait pu reprendre les exemples vus en cours qui auraient fait un lien direct avec les objectifs culturels de la séquence ou, plus intéressant encore, illustrer ces arguments avec des exemples qu'il aurait trouvés par lui-même ou qu'il connaît par sa propre culture générale.

En ce qui concerne les objectifs linguistiques, il apparaît clairement que l'élève s'est approprié le vocabulaire des différents documents de la séquence et à compléter son travail avec un vocabulaire qu'il a dû rechercher par lui-même. Il est important de souligner que l'élève auteur de cette production est extrêmement soucieux du détail et de bien faire.

⁹⁷ **Annexe n°22:** Production d'élèves n°1

La majorité des remarques faites concernent la ponctuation qui a un effet sur la syntaxe. Un texte mal ponctué n'a pas le même sens si la ponctuation est correctement placée.

En ce qui concerne les quelques erreurs syntaxiques, dans le premier paragraphe, l'élève a rédigé une phrase trop longue et confuse. L'usage du verbe *ser* au lieu de la préposition *en* est venue alourdir la phrase. En changeant le verbe *ser* par la préposition *en* et en rajoutant une virgule entre l'annonce de l'argument et l'argument lui-même, la phrase reprend parfaitement son sens. Par la suite, l'élève a omis un verbe pour donner plus de sens à la fin de son paragraphe puisque l'on peut découvrir de nouvelles religions mais pas de la tolérance : la tolérance se sent mais ne se découvre pas. Par conséquent, l'ajout du verbe *sentir* devant *tolerancia* vient donner plus de sens à sa phrase.

Dans le deuxième paragraphe, l'élève a omis de préciser *cosas* pour souligner ce qui s'apprend sur les autres pays. Enfin, l'usage du gérondif de manière dans la proposition principale est venu fragiliser la syntaxe de sa phrase. Étant donné qu'il s'agit d'une principale, nous conseillerons à l'élève d'utiliser un temps de l'indicatif tel que le présent pour appuyer son argumentaire.

Le troisième paragraphe, quant à lui, n'a aucune erreur.

Sur le plan civique, l'élève a su reprendre les arguments principaux des documents de la séquence, les synthétiser et les expliquer pour convaincre son auditoire. Il apparaît clairement que la séquence a permis à l'élève d'avoir une plus grande ouverture d'esprit et de libre arbitre face à une problématique sociétale telle que le multiculturalisme.

5.2) Production d'élève n°2⁹⁸ :

Même si la deuxième production d'élèves contient plus d'erreurs de nature syntaxiques et grammaticales, sur le point pragmatique, l'auteur de cette production a mis un point d'honneur à illustrer ces propos des exemples factuels émanant de sa propre culture générale contrairement à la première copie.

En ce qui concerne le domaine pragmatique, la division des paragraphes est à revoir. Pour un même argument, l'élève divise en plusieurs petits paragraphes ce qui induit le lecteur en erreur. Cette division alourdi l'argumentaire qui finit par voir disparaître une transition entre les

⁹⁸ **Annexe n°23:** Production d'élèves n°2

arguments et les exemples tel que ceux du sixième paragraphe. L'élève n'a pas fait de lien entre l'argument et les exemples qu'il ne fait que lister. Néanmoins, soulignons-le une fois plus, contrairement à la première production, l'autre de la deuxième production met point d'honneur à donner des exemples factuels pour chacun de ces arguments.

En ce qui concerne les erreurs syntaxiques et grammaticales, nous relèverons l'usage erroné de la proposition *de* après le verbe *permitir* qui contrairement au français n'est pas suivi de la préposition suscitée mais peut-être utiliser dans une formulation introduisant le subjonctif : *permitir que* + subjonctif. Il est de même pour la formulation *es necesario* que l'élève a complété avec la préposition *de*. Là encore, les formulations correctes seraient *es necesario* + verbe à l'infinitif ou bien *es necesario que* + subjonctif. Nous relevons également l'oubli de la préposition de lieu *en* devant *el mismo país* ; un usage erroné du subjonctif après *me parece que* induit par la présence de la conjonction *que* et une faute du correcteur orthographique qui a modifié l'article *una* en « une »

À plusieurs reprises, la syntaxe de l'élève venait alourdir son argumentaire. L'élève met entre deux points *Todas las humanidad*. En plus de mettre au pluriel *todas* et *las* alors qu'il parle de « l'humanité » en général qui reste singulier, ce bout de phrase constitue la fin de la phrase précédente et ne nécessite en aucun cas l'usage d'un point. Il est conseillé à l'élève d'utiliser la conjonction de coordination *y* pour lier ces deux phrases. Par la suite, l'exemple du troisième paragraphe *paz* utilisé seul était trop flou. Il est conseillé à l'élève de compléter cette idée pour qu'elle soit plus claire pour le lecteur. Il s'agit d'une paix en particulier donc il faut qu'il utilise l'article défini *la* puis compléter avec un complément circonstanciel de lieu *en el mundo*.

Enfin, dans le dernier paragraphe, nous relevons un usage flou du connecteur logique *al final* qui induit qu'il parle de la fin de quelque chose alors qu'en réalité, il voulait introduire son dernier paragraphe. Nous lui conseillons donc d'utiliser *finalmente* pour introduire son dernier argument. Par la suite, il utilise l'adverbe *humanamente* qui alourdi sa phrase. Nous lui proposons de changer l'adverbe par le groupe nominal *a nivel humano*. Enfin, pour faire un véritable clin d'œil au monde hispanique, l'élève parle de lui en utilisant l'adjectif *español*. En faisant cela, il restreint sa vision à l'Espagne et éjecte l'Amérique latine de son argumentaire. Afin d'inclure ce continent qui est tout aussi important que le pays, nous lui conseillons de parler de *mundo hispánico*.

Sur le plan civique, comme dans la première production, l'élève a su reprendre les arguments principaux vus en cours pour convaincre son auditoire imaginaire. Comme pour le premier élève, il apparaît que la séquence a permis à l'élève d'avoir une plus grande ouverture d'esprit et de libre arbitre face à une problématique sociétale telle que le multiculturalisme afin de combattre le racisme, la xénophobie et les discriminations.

CONCLUSIONS RÉFLEXIVES

D'abord, il est important de souligner que cette séquence possède une vraie empreinte culturelle et civique. Tout d'abord, nous avons abordé un texte théâtral issu d'une pièce de théâtre documentaire écrit avec la technique du *verbatim* qui reflète la réalité de la vie des élèves d'une classe d'adaptation dans un établissement secondaire en Espagne. Grâce à l'extrait étudié, les élèves ont eu un premier aperçu de l'importance de la découverte des autres cultures afin de les connaître et les comprendre. Le deuxième document a reflété le fruit du brassage des cultures et le ressenti d'un jeune homme qui cherche sa propre identité qu'il ne limite pas à sa double-nationalité mais dans laquelle il inclut son expérience de vie passée. En d'autres termes, il est question de la réflexion autour de l'identité et des bienfaits du brassage de culture et du multiculturalisme. Enfin, le troisième document a poussé les élèves à mettre en avant leurs convictions civique et morale face aux discriminations faites aux communautés latino et latino-américaine aux États-Unis. Les élèves sont loin d'être dupe et savent parfaitement que dans un futur proche, ils devront peut-être faire face à des individus intolérants qui les discrimineront dans la vie réelle. Ils ont ainsi pris conscience de l'importance de connaître l'autre à travers sa langue, sa culture, afin de combattre les stéréotypes, les clichés et le racisme.

La mise en place de cette séquence n'a pas été de tout repos puisque nous avons dû revoir son organisation complète entre la première et la deuxième séance. Dans un premier temps frustré de voir un si long travail excisé, il est apparu avec le temps qu'une séquence raccourcie était en réalité une meilleure solution pour aborder les problématiques de l'identité, des rencontres avec les autres cultures et du combat contre les discriminations, la xénophobie et le racisme. L'articulation de la séquence, qui dans un premier temps, me paraissait semée d'embûches et de raccourcis sans sens, s'est finalement montrée fructueuse auprès de ma classe de 3ème.

L'une de mes plus grandes peurs concernant la mise en place de la nouvelle séquence, était en réalité l'enseignement à distance. Même si je comptais des heures de pratiques d'enseignement à distance effectuées à Madrid l'année dernière pendant le confinement lorsque j'exerçais les fonctions d'assistant de langue française dans un établissement public madrilène, la pression était beaucoup plus forte. Malgré des doutes nourris par la peur, la séquence a pu être menée à terme et sans difficulté. Les propres élèves m'ont affirmé qu'ils n'avaient pas vu la différence entre les cours en présentiel et les cours à distance dans cette séquence.

Quoi qu'il en soit, globalement nous pouvons considérer que la séquence a très bien fonctionné, même en comptant avec la situation particulière que traverse le pays. Les élèves ont été motivés et impliqués.

En ce qui concerne ma pratique du métier d'enseignant, j'ai conscience que certains détails doivent être encore travaillés. L'un d'entre eux, et le plus important, est celui de laisser les élèves être acteurs du cours. Pour cela, je travaille activement sur l'approche actionnelle auprès de mes élèves par l'intermédiaire de documents déclencheurs d'expression qui contextualiserait la séquence et les séances de telle façon à ce que l'accès au sens se fasse naturellement et sans l'intervention de l'enseignant ou très peu par l'intermédiaire de consignes guidantes et ouvertes.

BIBLIOGRAPHIE

PARTE DE INVESTIGACIÓN

Miranda, Lucía, “*Fiesta, Fiesta, Fiesta*”, Madrid, Edición Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Dramaturgias Actuales, 2017 (112 p.) Obra descargable: <http://muestrateatro.com/archivos/02-Fiesta-fiesta.pdf>

PARTIE PÉDAGOGIQUE

Hérard, A., Castillo, S., Pérez, P., Béatrix, M., & Beneteau, M., *Vamos allá 3e LV2*, DIDIER, 2017, (140 p.) - p. 30.

Allemand, J., Rouet, S., Hamon-Diaz, M. C., Rouchy, D., Roussel-Decaluwé, L., & Rousselet, G., *Reporteros 3ème - Cahier d'activités*, Maison des Langues, 2017, (62 p.).

SITOGRAPHIE

PARTE DE INVESTIGACIÓN

The Cross Border Project, “*Filosofia Cross Border*”, en línea: <https://thecrossborderproject.com/filosofia-cross-border/> (consultado el 5 de abril de 2021).

Festival Don Quijote, “*Festival Don Quijote*”, en línea: <https://festivaldonquijote.fr/> (consultado el 5 de abril de 2021).

YouTube, TEDx Talks, “*Contemos las historias de otra manera : Lucía Miranda at TEDxValladolid*”, en línea: https://www.youtube.com/watch?v=Cys0zuExx-Q&t=66s&ab_channel=TEDxTalks (consultado el 6 de abril de 2021).

Miranda, Lucía, “*Bio*”, en línea: <https://www.lucia-miranda.com/bio/> (consultado el 18 de abril de 2021).

NYU, NYU Steinhardt, “*Educational Theatre in Colleges and Communities.*”, en línea: <https://steinhardt.nyu.edu/degree/ma-educational-theatre-colleges-and-communities> (consultado el 18 de abril de 2021).

NYU, NYU Steinhardt, “*MA, Educational Theatre in Colleges and Communities, What You’ll Learn*”, <https://steinhardt.nyu.edu/degree/ma-educational-theatre-colleges-and-communities>

The Cross Border Project, “*Escuela Cross Online | Tutoriales de Teatro Aplicado | Bichos Raros*” en línea: <http://thecrossborderproject.com/escuela-online/> (consultado el 19 de abril de 2021).

Garrido, María Pilar, “*La pedagogía del oprimido de Paulo Freire*” en línea: <http://redsocal.rededuca.net/la-pedagogia-del-oprimido-de-paulo-freire/> (consultado el 20 de abril de 2021).

Miranda, Lucía, « *Dramaturgia* » en línea: www.lucia-miranda.com/dramaturgia-contemporanea/ (consultado el 19 de abril de 2021).

Burgos, Javier, “*Espectáculo Alicia Buscan Maravillas*”, *Flickr*, en línea: www.flickr.com/photos/crossborderproject/albums/72157694542000752. (consultado el 19 de abril de 2021).

The Cross Border Project, “*Alicias Buscan Maravillas*”, en línea: <http://thecrossborderproject.com/alicias-buscan-maravillas/> (consultado el 19 de abril de 2021).

Burgos, Javier, “*Espectáculo La Chica que Soñaba*”, *Flickr*, en línea: www.flickr.com/photos/crossborderproject/albums/72157711935645597 (consultado el 19 de abril de 2021).

The Cross Border Project, “*La Chica Que Soñaba*”, en línea: <http://thecrossborderproject.com/la-chica-que-sonaba/> (consultado el 19 de abril de 2021).

TeVeo.es, “*Lucía Miranda: el teatro sirve para generar diálogo*” en línea: <https://teveo.es/01-lucia-miranda-el-teatro-sirve-para-generar-dialogo/> (consultado el 21 de abril de 2021).

Miranda, L. “« *Fiesta, fiesta, fiesta* » : la próxima obra de Lucía Miranda.” The Cross Border Project, en línea: <https://thecrossborderproject.com/fiesta-fiesta-fiesta-la-proxima-obra-lucia-miranda/> (consultado el 21 de abril de 2021).

RTVE.es. “*El teatro documental bebe de la realidad para contar una historia*”, en línea: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/teatro-documental-bebe-realidad-para-contar-historia/5513329/> (consultado el 21 de abril de 2021).

The Cross Border Project, “ *Teatro Documental | Creación Documental | Escuela Cross*”, en línea: <https://thecrossborderproject.com/teatro-documental-3/> (consultado el 22 de abril de 2021).

Vimeo, “*Taller de creación de espacio sonoro para FIESTA, FIESTA, FIESTA*”, en línea: <https://vimeo.com/217289290> (consultado el 22 de abril de 2021).

Vimeo, “*La Gozadera. Taller de creación coreográfica para FIESTA, FIESTA, FIESTA*” en línea: <https://vimeo.com/215713114> (consultado el 22 de abril de 2021).

Miranda, Lucía, “*Usando verbatim para «Fiesta, Fiesta, Fiesta»*”, *The Cross Border Project*. <https://thecrossborderproject.com/usando-verbatim-fieta-fieta-fieta/> (consultado el 22 de abril de 2021)

Colaboradores de Wikipedia, “*Anna Deavere Smith*”, *Wikipedia, la enciclopedia libre*, en línea: https://es.wikipedia.org/wiki/Anna_Deavere_Smith (consultado el 22 de abril de 2021).

Lockwood, David, “*If you say a word often enough, it becomes you.*”, *One Bike, One Year*, en línea: <https://onebikeoneyear.wordpress.com/2014/08/06/if-you-say-a-word-often-enough-it-becomes-you/#respond> (consultado el 22 de abril de 2021).

Montilla, Miriam, “*Cómo es ser actriz de teatro documental en « Fiesta, Fiesta, Fiesta »*”. *The Cross Border Project*, en línea: <https://thecrossborderproject.com/actriz-teatro-documental/> (consultado el 23 de abril de 2021).

Consejería de Educación, Juventud y Deporte, “*Educación Compensatoria*”, *Madrid*, en línea: http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/educacion_compensatoria.html (consultado el 21 de abril de 2021).

Colaboradores de Wikipedia, “*Aula de Compensación Educativa*”, *Wikipedia, la enciclopedia libre*, en línea: https://es.wikipedia.org/wiki/Aula_de_Compensaci%C3%B3n_Educativa (consultado el 21 de abril de 2021).

RTVE.es, “*Dramedias - Lucía Miranda, Anahi Beholi, Miriam Montilla, Ana Zamora, Proyecto Ingenu y El Burlador de Sevilla - 22/04/18*”, en línea: <https://www.rtve.es/alacarta/audios/dramedias/dramedias-lucia-miranda-anahi-beholi-miriam-montilla-ana-zamora-proyecto-ingenu-burlador-sevilla-22-04-18/4577452/> (consultado el 22 de abril de 2021).

Vila, José Miguel, “*Lucía Miranda, directora y dramaturga: «Al escenario se llevan conflictos que no aparecen tan nitidamente expresados en los medios de comunicación»*”, *Diariocritico.com*, en línea: <https://www.diariocritico.com/entrevistas/lucia-miranda-directora-dramaturga> (consultado el 22 de abril de 2021).

YouTube, “*Gente de Zona - La Gozadera (Official Video) ft. Marc Anthony*”, en línea: https://www.youtube.com/watch?v=VMp55KH_3wo&ab_channel=GenteDeZonaVEVO (consultado el 22 de abril de 2021).

Colaboradores de Wikipedia, “*Examen MIR*”, *Wikipedia, la enciclopedia libre*, en línea: https://es.wikipedia.org/wiki/Examen_MIR (consultado el 23 de abril de 2021).

PARTIE PÉDAGOGIQUE

Annuaire des établissements de l’académie de Versailles, “*CLG HELENE BOUCHER - VOISINS-LE-BRETONNEUX (0781570H) - Académie de Versailles*”, en ligne: <https://bv.ac-versailles.fr/rechetab/0781570H-college-helene-boucher-voisins-le-bretonneux.html> (consulté le 27 avril 2021).

Éduscol | Ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l’enseignement scolaire, « *Les parcours éducatifs à l’école, au collège et au lycée* », en ligne : <https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee#:~:text=Mis%20en%20place%20progressivement%20depuis,au%20long%20de%20sa%20scolarit%C3%A9> (consulté le 29 avril 2021).

Ministère de l’Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, « *Le parcours citoyen de l’élève* », en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm?cid_bo=103533 (consulté le 29 avril 2021).

École Jeannine Manuel, « *Découvrez l’histoire passionnante de l’École* », en ligne: <https://ecolejeanninemanuel.org/histoire-de-l-ecole/> (consulté le 29 avril 2021).

ANNEXES

Annexe n°1 : Fotografía de la charla TEDx de septiembre de 2013 en Valladolid con Lucía Miranda y el código QR para ver el vídeo online.

Annexe n°2 : Fotografías del juego “EL MISMO COLOR” en Sorbonne Université (site de Clignancourt) en 2018.

Annexe n°3 : Fotografías del juego “LA RADIO” en Sorbonne Université (site de Clignancourt) en 2018 y código QR para ver el vídeo online.

Annexe n°4 : Fotografías del juego “#YOSOYDE...” en el lycée Évariste Galois de Noisy-le-Grand.

Annexe n°5 : Fotografías de *Alicias Buscan Maravillas* .

Annexe n°6 : Fotografías de *La chica que soñaba*.

Annexe n°7 : Cartel de la primera puesta en escena de *Fiesta, Fiesta, Fiesta* (2018).

Annexe n°8 : Fotografías de *Fiesta, Fiesta, Fiesta*.

8.1: Elenco completo en la escena de apertura del *Ka Mate*. De izquierda a derecha: Ángel Perabá, Anahí Beholi, Efraín Rodríguez, Huichi Chiu, Miriam Montilla

8.2: Elenco completo acompañado de Lucía Miranda (*sentada en el caballo de gimnasia*)

8.3: Sobretítulo: El Velo

8.4: Sobretítulo: La China Prodigiosa

8.5: Sobretítulo: La Gozadera

Annexe n°9 : Tableau de la séquence n°8: “ENCUENTROS CULTURALES: DESCUBRIR, PENSAR Y CUIDAR”

Annexe n°10 : Fiche-séquence remaniée en vue du confinement (*présentation de la séquence pour les élèves*).

Annexe n°11 : Fiche-séance n°1 : « **DESCUBRIR : UNA FIESTA DE LAS CULTURAS** »

Annexe n°12 : Power Point® de contextualisation de la séance n°1 : « **DESCUBRIR : UNA FIESTA DE LAS CULTURAS** »

Annexe n°13 : Trace écrite séance n°1 : « **DESCUBRIR : UNA FIESTA DE LAS CULTURAS** »

Annexe n°14 : Fiche-séance n°2 : « **PENSAR : MIS ORIGENES EXTRANJEROS** »

Annexe n°15 : Trace écrite de la séance n°2 : « **PENSAR : MIS ORIGENES EXTRANJEROS** »

Annexe n°16 : Document complémentaire de contextualisation de la SEANCE N°3 : « **CUIDAR : LUCHAR CONTRA LOS ESTEREOTIPOS** »

Annexe n°17 : Fiche-séance n°3 : « **CUIDAR : LUCHAR CONTRA LOS ESTEREOTIPOS** »

Annexe n°18 : Trace écrite séance n°3 : « **CUIDAR : LUCHAR CONTRA LOS ESTEREOTIPOS** »

Annexe n°19 : Google Forms® de l'évaluation à distance - COMPREHENSION DE L'ECRIT

Annexe n°20 : Google Forms® de l'évaluation à distance - COMPREHENSION DE L'ORAL

Annexe n°21 : Google Forms® de l'évaluation à distance - EXPRESSION ECRITE

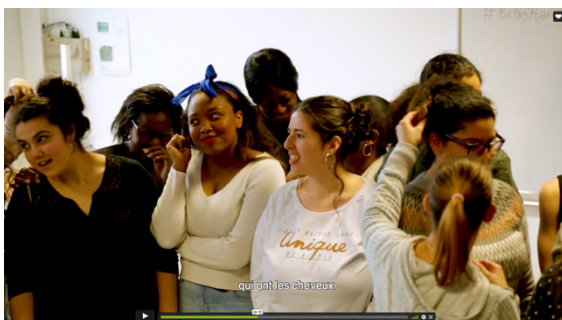
Annexe n°22 : Travail de fin de séquence – Production d'élèves n°1

Annexe n°23 : Travail de fin de séquence – Production d'élèves n°2

Annexe n°1 : Fotografía de la charla TEDx de septiembre de 2013 en Valladolid con Lucía Miranda y el código QR para ver el vídeo online.



Annexe n°2 : Fotografías del juego “EL MISMO COLOR” en Sorbonne Université (site de Clignancourt) en 2018.



Annexe n°3 : Fotografías del juego “LA RADIO” en Sorbonne Université (site de Clignancourt) en 2018 y código QR para ver el vídeo online.



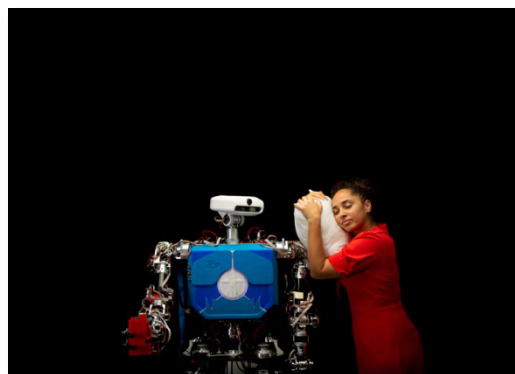
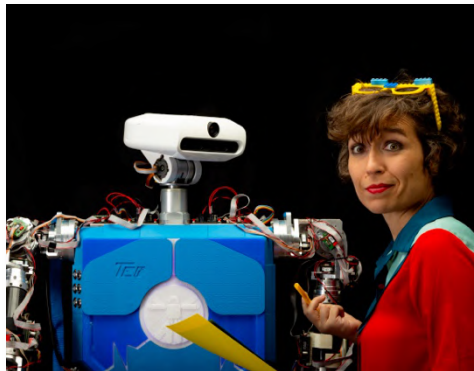
Annexe n°4 : Fotografías del juego “#YOSOYDE...” en el lycée Évariste Galois de Noisy-le-Grand.



Annexe nº5 : Fotografías de *Alicias Buscan Maravillas* .



Annexe n°6 : Fotografías de *La chica que soñaba*.



Annexe nº7 : Cartel de la primera puesta en escena de *Fiesta, Fiesta, Fiesta* (2018).



Annexe n°8: Fotografías de *Fiesta, Fiesta, Fiesta*.

8.1: Elenco completo en la escena de apertura del *Ka Mate*. De izquierda a derecha: Ángel Perabá, Anahí Beholi, Efraín Rodríguez, Huichi Chiu, Miriam Montilla



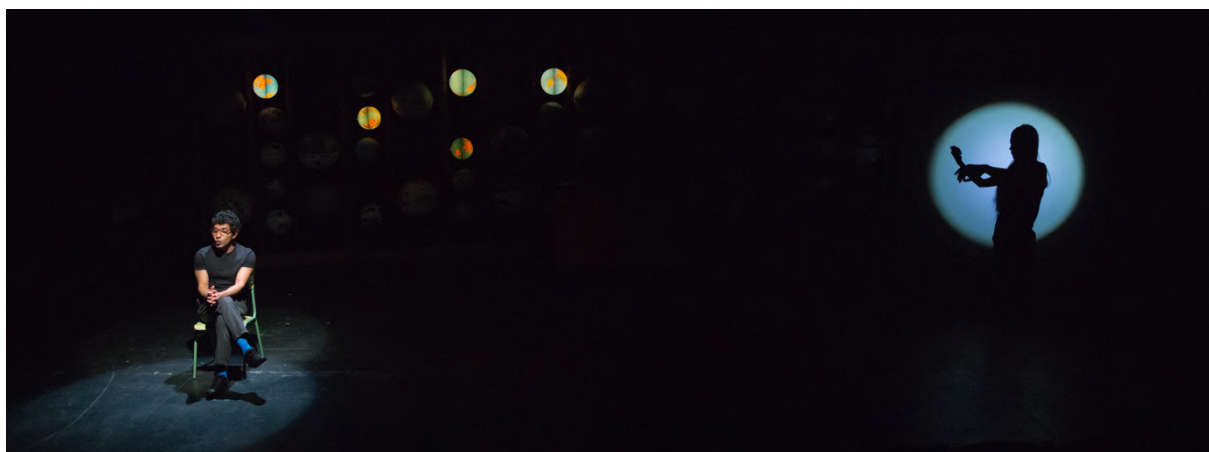
8.2: Elenco completo acompañado de Lucía Miranda (*sentada en el caballo de gimnasia*)



8.3: Sobretítulo: El Velo



8.4: Sobretítulo: La China Prodigiosa



8.5: Sobretítulo: La Gozadera



Annexe n°9 : Tableau de la séquence n°8: “ENCUENTROS CULTURALES: DESCUBRIR, PENSAR Y CUIDAR”

6ème	5ème	4ème	3ème	2nde	1ère	Tle
------	------	------	------	------	------	-----

Description de la séquence 8:
ENCUENTROS CULTURALES: DESCUBRIR, PENSAR Y CUIDAR

1. Axe(s) du programme	Rencontres avec d'autres cultures - Voyages et migrations
2. Thématique	Les langues - Les cultures - Le multiculturalisme - Les influences - La connaissance d'autrui - La compréhension internationale - Les échanges - Le partage
3. Problématique	<i>¿En qué los encuentros entre varias personas de diferentes culturas y/o diferentes nacionalidades son la mejor manera de abrirse al mundo y comprenderlo?</i>
4. Résumé	Cette séquence est composée de trois séances de travail sur documents authentiques et d'une séance d'évaluation finale . Cette séquence est centrée sur le rapport à l'altérité et l'ouverture culturelle tel que le préconisent le programme d'espagnol et le programme d'Education Morale et Civique. Cette thématique s'insère dans le Parcours Citoyen de l'élève .
5. Travail de fin de séquence	PARTICIPAS EN EL TALLER DE DEBATE DE TU INSTITUTO: Participas en el taller de debate(1) de tu instituto y estás debatiendo sobre el tema del multiculturalismo, los encuentros entre culturas, entre las lenguas poniendo de relieve las ventajas y desventajas(2) con argumentos y ejemplos. Estás en el campo FAVOR del multiculturalismo. Redacta unas quince líneas en las que presentes 3 argumentos (5 líneas por argumentos con ejemplos y tu opinión). (1) Taller Debate - (2) les avantages et les inconvénients

OBJECTIFS		
Culturels	Linguistiques	Pragmatiques
* (R) Les pays et les nationalités * Le multiculturalisme dans les salles de classe	* Lexique des nationalités et des pays * (R) SER + nationalité	* Je comprends l'importance de découvrir d'autres cultures.

* Le théâtre documentaire <i>verbatim</i> * La notion de culture et ce qu'elle importe * Le système éducatif espagnol * Le multiculturalisme * La question de l'identité face à la nationalité * Proverbe: <i>No eres de dónde naces, eres de dónde paces.</i> * (R) Géographie politique de l'Espagne * Les stéréotypes entourant la communauté latino et latino-américaine aux États-Unis * Le Mexique * La représentation de la communauté latino à Hollywood	* (R) TENER QUE + infinitif * L'expression de la volonté avec les formules PEDIR [e>] QUE + subjonctif et QUERER QUE + subjonctif * La formation et l'emploi du passé simple * Les verbes à radicaux irréguliers au passé simple * Lexique des stéréotypes mexicains * (R) Les emplois de SER * Lexique des stéréotypes français	* Je suis capable d'exprimer la volonté. * Je suis capable de comprendre d'où vient quelqu'un * Je suis capable de comprendre les origines de quelqu'un * Je suis capable d'identifier des stéréotypes pour les combattre
---	---	--

SUPPORT	OBJECTIF CULTURELS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	OBJECTIFS PRAGMATIQUES
SÉANCE N°1: DESCUBRIR: "Una fiesta de las culturas" <i>Extrait adapté de Fiesta.Fiesta. Fiesta de Lucía Miranda</i>  CE > EOI > EE	* (R) Les pays et les nationalités * Le multiculturalisme dans les salles de classe * Le théâtre documentaire <i>verbatim</i> * La notion de culture et ce qu'elle importe * Le système éducatif espagnol	* Lexique des nationalités et des pays * (R) SER + nationalité * (R) TENER QUE + infinitif * L'expression de la volonté avec les formules PEDIR [e>] QUE + subjonctif et QUERER QUE + subjonctif	* Je comprends l'importance de découvrir d'autres cultures. * Je suis capable d'exprimer la volonté.
Tâche intermédiaire: * Mémoriser la trace écrite par  * EE - Rédiger trois phrases en utilisant PEDIR QUE + subjonctif et QUERER QUE + subjonctif en lien avec le thème de la classe d'espagnol.			

SUPPORT	OBJECTIF CULTURELS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	OBJECTIFS PRAGMATIQUES
SÉANCE N°2: COMPARTIR: Mis origenes extranjeros <i>Extraits de la vidéo "Mis orígenes franceses" du Youtuber Sebas G. Mouret (Vamos allá - 3ème)</i>	* Le multiculturalisme * La question de l'identité face à la nationalité * Proverbe: <i>No eres de dónde naces, eres de dónde paces.</i> * (R) Géographie politique de l'Espagne	* La formation et l'emploi du passé simple * Les verbes à radicaux irréguliers au passé simple	* Je suis capable de comprendre d'où vient quelqu'un * Je suis capable de comprendre les origines de quelqu'un

 CE > EOC+EE			
Tâche intermédiaire: * Mémoriser la trace écrite par  * Mémoriser la formation et l'emploi du passé simple * EE: Imita a Sebastián y explica cuáles son los orígenes de tus padres, dónde nacieron y vivieron, dónde naciste tú y dónde vives. Utilise le passé simple et les connecteurs logiques: Primero, después, entonces, finalmente... Vous pouvez vous inventer une vie pour cet exercice.			
SUPPORT	OBJETIF CULTURELS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	OBJECTIFS PRAGMATIQUES
SÉANCE N°3: CUIDAR: Luchar contra los estereotipos <i>Al: Cómics de Shoukan, fundadora.mx, 2015</i> <i>Al: Estereotipos latinos en los medios de EE.UU., 2016</i> <i>CE: Extrait d'article "Estereotipos latinos en Hollywood", autor desconocido, www.laonline.com</i>  +  AI+CE > EOI	* Les stéréotypes entourant la communauté latino et latino-américaine aux États-Unis * Le Mexique * La représentation de la communauté latino à Hollywood	* Lexique des stéréotypes mexicains * (R) Les emplois de SER * Lexique des stéréotypes français	* Je suis capable d'identifier des stéréotypes pour les combattre
Tâche intermédiaire: * Recopiez la trace écrite dans le cahier * Mémoriser la trace écrite par 			
SÉANCE N°4	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES		OBJECTIFS
ÉVALUATION DE FIN DE SÉQUENCE	CE + CO + EE Évaluation à distance		Tous
			DEBERES EN CASA TÂCHES INTERMÉDIAIRES
			N/A

Annexe n°10 : Fiche-séquence remaniée en vue du confinement (*présentation de la séquence pour les élèves*).

Encuentros culturales:

descubrir, pensar y cuidar

SÉQUENCE

8





3ÈME - LV2
Rencontres avec d'autres cultures
Voyages et migrations








SÉANCE 1 - COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT: _____

SÉANCE 2 - COMPRÉHENSION DE L'ORAL: _____

SÉANCE 3 - COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT: _____

SÉANCE 4 - ÉVALUATION DE FIN DE SÉQUENCE EN DISTANCIEL

À LA RENTRÉE DES VACANCES - RESTITUTION DES TRAVAUX DE FIN DE SÉQUENCE

Trabajo de fin de secuencia



EXPRESSION ÉCRITE

PARTICIPAS AL TALLER DE DEBATE DE TU INSTITUTO:

Participas al taller de debate⁽¹⁾ de tu instituto y estás debatiendo sobre el tema del multiculturalismo, los encuentros entre culturas, entre las lenguas poniendo de relieve las ventajas y desventajas⁽²⁾ con argumentos y ejemplos. Estás en el campo A FAVOR del multiculturalismo. Redacta unas quince líneas (3 argumentos, 5 líneas por argumentos con ejemplos y tu opinión).



(1) Debate Club - (2) les avantages et les inconvénients

TJDA
CC BY-NC-SA

SECUENCIA 8 - LECCIÓN 1

Descubrir: "Una fiesta de las culturas"

La obra de teatro



Representación de **Fiesta, Fiesta, Fiesta** en el Laboratorio de las Artes de Valladolid, noviembre de 2017 - **Reportaje**: Huichi Chiu, Anahi Beholi, Miriam Montilla, Ángel Perabá, Efraín Rodríguez
Fotografía: Javier Burgos

La autora



Lucía Miranda
(Valladolid, 1982)
es una **dramaturga**,
directora de escena y
arte-educadora
española.

La escritura de la obra

Durante la primavera de 2016, **Lucía Miranda** ha entrevistado a **40 personas: profesorado, personal no-docente** (*personnel non-enseignant*), **madres y alumnos de un Instituto**.

Aproximadamente el 95% del texto es una **transcripción directa de esas entrevistas** siguiendo la técnica del **verbatim**. **El verbatim** es una técnica teatral **anglosajona** que hace referencia al origen del texto hablado en la obra.



El lugar principal



Un **aula de compensación educativa** (ó **aula de compensatoria**) es destinada a alumnos de secundaria que tienen entre 15 y 16 años, que presentan **problemas de fracaso escolar**.

Para expresarse

Sustantivos

el origen
la nacionalidad
la identidad
el profesor
los alumnos
una entrevista: *un entretien*
un testimonio: *un témoignage*
un hecho real: *un fait réel*

la cultura
la fiesta

Verbo

plantear / **hacer** una pregunta
responder
entrevistar
llevar a cabo
descubrir
transmitir

Contesta a las preguntas

1/ Presenta la situación de la escena (*¿Qué?/¿Quién?/¿Cuándo?/¿Dónde?*)

2/ ¿Qué trabajo pide Antonio a los alumnos? ¿Qué quiere que hagan? Subraya en el texto los elementos de las instrucciones.

3/ ¿Cuál es el objetivo del trabajo?



5 La escena tiene lugar en un aula de compensatoria de un instituto de Madrid. **ANTONIO**, español de unos 50 años, es el profesor encargado de los alumnos de 3º de la ESO de compensatoria. Los alumnos son **NATE**, alumno español de origen español-guineano; **KAMILA**, alumna española de origen ecuatoriano; **FARAH**, alumna española de origen marroquí; **MUSTAFÁ**, un alumno español de origen marroquí; **HUGO**, un alumno español de origen español y **XIROU**, una alumna española de origen chino. Todos los alumnos tienen entre 15 y 16 años.

10 **ANTONIO.**- (...) A ver, hemos pensado que este trimestre vamos a trabajar por proyectos. (...) Porque pensamos que así podremos sacar lo mejor de vosotros, encontrar vuestras habilidades ocultas. (...) Vamos a hacer un proyecto sobre las fiestas.

NATE.- ¡Una fiesta, chaval, qué guay!¹ ¿pero una fiesta de verdad?

ANTONIO.- A ver, es una fiesta de las culturas donde tenéis que presentar una presentación de cinco minutos montada por vosotros. Vosotros elegís la fiesta que os dé la gana², por ejemplo, la fiesta de la Paloma en Madrid, o una fiesta popular marroquí.

15 *Mirando a MUSTAFÁ.*

MUSTAFÁ.- Es que yo soy español. Y yo no tengo ni idea de lo que pasa en Marruecos. (...)

ANTONIO.- Tenéis que entrevistar a tres personas: padres, abuelos.

FARAH.- ¿Y si no conoces a tus abuelos?

ANTONIO.- Pues a tus padres.

20 **MUSTAFÁ.**- ¿Y si con tus padres no te hablas?

ANTONIO.- Pues te buscas la vida³. (...) Tenéis que buscar datos geográficos del lugar donde se lleva a cabo⁴. Por ejemplo: la fiesta del dragón chino.

KAMILA.- En Nueva York, esa es en Nueva York.

NATE.- Será en China, ¿a qué es China?

25 *XIROU se encoge de hombros⁵.*

ANTONIO.- En Nueva York también hay una, porque hay un barrio que se llama *Chinatown*. (...) Pero viene de China, Kamila. La época del año, el por qué de la celebración.

NATE.- Jo, qué rollo...⁶

ANTONIO.- La población que participa. (...) Los trajes típicos. (...) La música, los instrumentos, (...) la comida.

30 **HUGO.**- ¿Y se puede traer comida a la fiesta? (...)

ANTONIO.- Sí, Hugo si la cocináis vosotros.

FARAH.- Yo hago unos dulces riquísimos, me ha enseñado mi madre, profe.

35 **ANTONIO.**- Muy bien, Farah, esa sería una opción, seguimos. Las canciones que se cantan. Las danzas. (...) Por eso, tenéis que entrevistar a tres personas, para que os enseñen como es una fiesta típica en su país y luego nos lo podáis enseñar a los demás.

Lucía Miranda, *Fiesta, fiesta, fiesta*, Dramaturgias Actuales, 2017

¹ "Une fête, mec, trop cool !"

² ...que vous voulez.

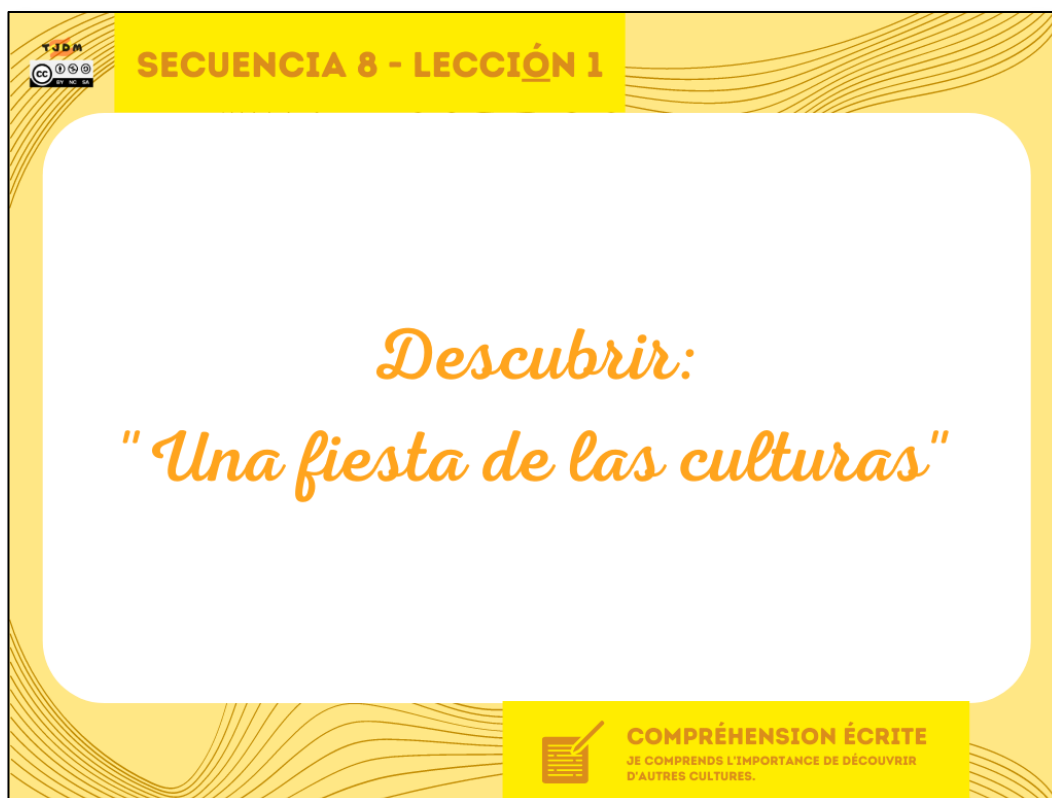
³ **Buscarse la vida**: se débrouiller

⁴ **Llevar a cabo**: Mener à bien

⁵ **Encogerse de hombros**: hausser les épaules

⁶ Oh ! Quel ennui !

Annexe n°12 : Power Point® de contextualisation de la séance n°1 : « **DESCUBRIR : UNA FIESTA DE LAS CULTURAS** »





La obra de teatro

FIESTA, FIESTA, FIESTA

**Una obra de teatro
contemporánea**

Escrita entre **2016/2017**

Publicada
y creada **en 2017**





El lugar principal de la obra



Un aula de compensación educativa (ó *aula de compensatoria*)

- Para alumnos **de secundaria**
- entre **15 y 16 años**
- con **problemas de fracaso escolar.**



La autora y la escritura de la obra



Lucía Miranda

dramaturga,
directora de escena y
arte-educadora



REC ●



Lucía Miranda ha entrevistado a
40 personas:

- *profesores,*
- *personal no-docente*
(*personnel non-enseignant*),
- *madres y*
- *alumnos de un instituto.*

La técnica usada para la redacción de esta obra de teatro se llama **el verbatim**.

95% del texto es una transcripción directa de esas entrevistas

Los personajes

Antonio es español,
de origen español.



Antonio



NACIONALIDAD



ORIGEN Ó ORIGENES



Nate



GUINEA



Kamila



ECUADOR

Guinea -> guineano, -a
Ecuador -> ecuatoriano, -a
Marruecos -> marroquí
China -> chino, -a



Farah



NACIONALIDAD



MARRUECOS



Mustafá



Hugo



Xirou



CHINA

Annexe n°13 : Trace écrite de la séance n°1 : « **DESCUBRIR : UNA FIESTA DE LAS CULTURAS** »

Hoy es lunes, 29 de marzo de 2021

S8L1: Descubrir: “Una fiesta de las culturas”

La escena tiene lugar en una clase de compensatoria en un instituto. Los diferentes alumnos son de diferentes orígenes.

Antonio pide que hagan una presentación de cinco minutos sobre las fiestas de los orígenes de los alumnos.

Antonio quiere que los alumnos entrevisten a tres personas que conocen la cultura y la fiesta: los entrevistados transmiten sus conocimientos a los alumnos.

El objetivo para los alumnos es que descubran otras culturas para ser abiertos de mente.

un obra de teatro

una puesta en escena

un testimonio

 Guinea = guineano, -a

 Marruecos = marroquí

 China = chino, -a

 Ecuador: ecuatoriano, -a

 España = español, -a

pedir [eɪ]

entrevistar

L'expression de la volonté:

Querer que [eɪ] + subjunctif

Pedir que [eɪ] + subjunctif

SECUENCIA 8 - LECCIÓN 2

COMPRÉHENSION DE L'ORAL
JE SUIS CAPABLE DE COMPRENDRE D'OU VIENT QUELQU'UN.

3ÈME

Pensar: mis orígenes extranjeros

El documento

Mis orígenes franceses, Sebastián García Mouret (youtuber español), 2015

Escanea el código QR para ver el vídeo en tu móvil desde casa.

Contesta a las preguntas

PRIMERA PARTE:

1/ El YouTuber se llama Sebastián. ¿Qué sabes de él?

2/ ¿Qué sabemos de su familia?

3/ ¿Cuál es la pregunta que no soporta Sebastián?

SEGUNDA PARTE:

4/ ¿Cómo se conocieron los padres de Sebastián?

5/ ¿Dónde creció Sebastián?

6/ ¿A dónde se ha mudado?

TERCERA PARTE:

7/ Completa la frase:

Una pequeña parte de mí está en,

otra pequeña parte en,

una gran parte en,

y una pequeñísima parte en

¿Qué revela esta frase?

8/ ¿Estás de acuerdo con el dicho "No eres de donde naces, eres de donde paces"? Justifica.

Para expresarse

Sustantivos:

el origen

la nacionalidad

mi mami = mi mamá

mi papi = mi papá

mis papis = mis padres

el apego: *l'attachement*

un dicho: un proverbe

un mono: un singe

Verbos:

nacer

ser bilingüe

tener doble nacionalidad

enriquecerse: *s'enrichir*

crecer: *grandir*

cometer un error

Adjetivos:

asqueroso, -a: *dégoûtant, -e*

Expresiones:

Rizar el rizo: *boucler la boucle*

¡No soy un mono de feria!: *Je ne suis pas une bête de foire.*

¿Y tú?

Yo también soy youtubeur

Imita a Sebastián y explica:

- cuales son los orígenes de tus padres,
- dónde nacieron y vivieron,
- dónde naciste tú,
- dónde viviste.

Utilise le **passé simple** et les **connecteurs logiques**.
Primero, después, entonces, finalmente...

Annexe n°15 : Trace écrite de la séance n°2 : « **PENSAR : MIS ORIGENES EXTRANJEROS** »

Hoy es viernes, 2 de abril de 2021

S8f2: Pensar: "Mis orígenes extranjeros"

El youtuber se llama Sebastián (Sebas) y su vídeo *trata de* sus *orígenes extranjeros*.

Su madre *es francesa* y *es profesora* de francés en España. Su padre es español, *es asturiano* (del Principado de Asturias) y *vivió* en Oviedo. Los padres de Sebas *se conocieron* en España, en Oviedo. La familia *se mudó* a Lugo, en Galicia. Sebas *creció* en Lugo. Sebas *se mudó* a Madrid para estudiar en la universidad.

Para Sebas, es *difícil* y *complicado* explicar de dónde viene porque dice que hay pequeñas partes de él en Francia y en España, en varias ciudades como Oviedo, Lugo y Madrid: sus orígenes son *dispar*.

quedar*se* en...

hacer un balance

dispar / dispares: mitigés, dispaletes

Le passé simple exprime une action du passé qui n'a plus de lien avec le présent. Temps très employé en espagnol..

Radical + terminaisons

Ex.: (yo) *visité* (ellos/ellas) *aprendieron*

	-AR	-ER	-IR
(yo)	-é	-í	-í
(tú)	-aste	-iste	-iste
(él/ella)	-é	-ió	-ió
(nosotros)	-amos	-imos	-imos
(vosotros)	-asteis	-isteis	-isteis
(ellos/ellas)	-aron	-ieron	-ieron

Andar => *anduv-* Dar => *d-* Decir => *dij-*
 Estar => *estuv-* Haber => *hub-* Hacer => *hic-*
 Ir et Ser (même conj.) => *fu-* Poder => *pud-*
 Poner => *pus-* Querer => *quis-* Saber => *sup-*
 Tener => *tuv-* Venir => *vin-*

Annexe n°16 : Document complémentaire de contextualisation de la SEANCE N°3 :

« CUIDAR : LUCHAR CONTRA LOS ESTEREOTIPOS »



Annexe n°17 : Fiche-séance n°3 : « **CUIDAR : LUCHAR CONTRA LOS ESTEREOTIPOS** »

SECUENCIA 8 - LECCIÓN 3

COMPRÉHENSION ÉCRITE
JE SUIS CAPABLE D'IDENTIFIER DES STÉRÉOTYPES
AFIN DE LES COMBATTRE.

3ÈME

Cuidar: Luchar contra los estereotipos

El documento

ESTEREOTIPOS LATINOS
EN LOS MEDIOS DE E.E.U.U.

Criminal
36%

Jardinero
31%

Criada
31%

Porcentaje de los encuestados que usualmente ven a los latinos representados en este rol

1 Hollywood es el paraíso para todas las personas con vocaciones artísticas. [...] Los guionistas(1) y productores lamentablemente han encasillado(2) a los actores latinos a interpretar personajes estereotipados. [...]

5 • **La sirvienta(3).y madre soltera(4):** durante muchos años, Hollywood prácticamente nos hizo pensar que la única oportunidad de trabajo que podría tener una mujer latina en Estados Unidos(5) era limpiando casas.

• **El narcotraficante:** la imagen que el cine presenta sobre la comunidad latina no siempre es mejor y con mucha frecuencia tiende a asociarnos con drogas y narcotráfico.

10 • **La bomba sexy que no habla, grita:** todas las mujeres latinas son voluptuosas, sensuales, desinhibidas(6) y, además, hablan siempre con un tono de voz más elevado que el resto.

15 • **El obrero, albañil(7), jardinero, chófer o mesonero:** así como(8) las mujeres latinas trabajan de sirvientas, los hombres básicamente se dedican únicamente a los trabajos manuales.

Fuente de la imagen: www.oxejuanjo.com, 06/2016

Fuente del texto: www.la.eonline.com

--

(1) les scénaristes - (2) ont catalogué - (3) la servante - (4) la mère célibataire - (5) les États Unis - (6) desinhibées = décomplexées - (7) ouvrier, maçon - (8) De la même façon que...

Geografía

Océano Pacífico Océano Atlántico

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA (EE.UU.)

Situación: América del Norte
Capital: Washington D.C.
Habitantes: los, -as estadounidenses

De los más de **325 millones de habitantes de Estados Unidos**, casi **59 millones son de origen latino**, el **18% de la población**. **México** es, de lejos, el país más representado **con más del 60% del total de latinos en EE.UU.** Le siguen Puerto Rico, Cuba, El Salvador y República Dominicana.

BBC News World, 2019

Contesta a las preguntas

1/ Presenta y describe el cartel.

2/ Lee el texto. En el cine americano, los hombres latinoamericanos suelen ser... ¿Y las mujeres?

3/ ¿Qué prejuicios presentan estos documentos acerca de los latinoamericanos?

4/ ¿Y tú? ¿Conoces estereotipos sobre los franceses? ¿Qué opinas?

Para expresarse

Sustantivos

el tópico: le cliché

el estereotipo

el prejuicio

el respeto +/- el irrespeto

la falta de respeto: la manque de respect

Verbos

juzgar

compartir

dar una imagen positiva/negativa

ser víctima de racismo

ser racista

padecer [zc]: souffrir de...

Annexe n°18 : Trace écrite de la séance n°3 : « **CUIDAR : LUCHAR CONTRA LOS ESTEREOTIPOS** »

Hoy es viernes, 9 de abril de 2021

S8L3: Cuidar: luchar contra los estereotipos

El documento es un texto que trata de la visión de los estadounidenses sobre los latinos que los representan con estereotipos: los representan como criminales, jardineros o criadas. Hollywood encasilla a los actores y las actrices latinos para interpretar personajes estereotipados. Los latinos en Estados Unidos son víctimas de racismo.

Los latinos han emigrado de sus países a Estados Unidos para tener un mejor salario y combatir la pobreza y tener mejores condiciones de vida.

Los estereotipos son ideas erróneas que se hace la gente sin conocer a las personas de las que hablan, es un juicio hecho sin conocimientos.

Para combatir los estereotipos, es necesario que no juzguemos a las personas antes de conocerlas. Hace falta conocer su cultura, su manera de vivir, su lengua y su manera de pensar para combatir los estereotipos: es la comprensión internacional.

Un bigote

Un cactus

Un sombrero

La vestimenta = La ropa

Viajar

Venir a la mente: Traverser l'esprit

🇺🇸 Estados Unidos = EE.UU. : Un, -a estadounidense

Una visión errónea

Emigrar

Una idea ya hecha: une idée toute faite

Una boina: un beret

Una baquette

Un cruasán

Rabiar: raler

Les emplois de SER:

Son víctimas de...

Ser nervioso...

Ser pasivo...

Soy actor.

Le verbe SER sert à:

- caractériser une personne ou une chose,
- indiquer sa fonction ou
- traduire "C'est".

S8EVAL31: CE - ENCUENTROS CULTURALES

TAREA 1: COMPRENSIÓN LECTORA

Exercice noté sur /12

LEE EL TEXTO Y CONTESTA A LAS PREGUNTAS

Tu peux aussi télécharger le texte en cliquant ici:

<https://drive.google.com/file/d/1mNsVaPLQfGxZfjX87mv1rKDdbtrdoW5V/view?usp=sharing>

¿Y TÚ DE DONDE ERES?

El diario de Ana

1 de octubre de 2000

Mañana comienzan las clases y estoy preocupada. Hace unos pocos meses volvimos a España. Aún mezclo(1) palabras del alemán mientras hablo castellano... Hay muchas cosas que no entiendo, no encuentro mi sitio, me pierdo hasta en mi propia habitación. [...] Éste es mi país, el país de mis padres, pero aún me siento perdida. El otro, también es mi país. [...]

2 de octubre de 2000

Hoy he tenido mi primera clase. Bueno, en realidad era una presentación, pero ya he empezado a sentirme un bicho raro(2). Hay estudiantes que se conocen de antes, que fueron al mismo instituto o que son del mismo barrio... Los hay también que vienen de fuera, de otras provincias, y que se reúnen para sentirse menos desorientados... pero yo...

- ¿Y tú de dónde eres? -me preguntan de repente-. (...)

- Vengo de Alemania.

- ¡Pero si eres morena!

Uhhmmmm, sólo puedo encogerme de hombros(3)... Ya estamos con los estereotipos, como si aquí no hubiera(4) rubios.

NOTES DE BAS DE PAGE:

(1) Je mélange encore... - (2) quelqu'un de différent - (3) hausser les épaules - (4) comme si ici il n'y avait pas



VOCABULARIO:

sentirse [e>ie] desorientado, -a: se sentir déboussolé, -ée

entablar una conversación: engager une conversation

trabar amistad: nouer une amitié

un prejuicio: un préjugé

enfadarse: se fâcher

ACCENTS ÉCRITS

Pour rédiger vos réponses, vous aurez besoin des accents écrits sur les voyelles:

á é í ó ú ñ

À chaque fois que cela se présentera, vous ferez un copier-coller sur la lettre dont vous avez besoin.

COMPRENSIÓN GLOBAL

Pregunta 1: Ana dice que tiene dos países. ¿Cuáles? (2 puntos)

- ☐ Estados Unidos 🇺🇸
- ☐ Francia 🇫🇷
- ☐ Italia 🇮🇹
- ☐ Alemania 🇩🇪
- ☐ España 🇪🇸
- ☐ Reino Unido 🇬🇧



Pregunta 2: ¿Cómo se llama la protagonista? (1 punto)

- ☐ María
- ☐ Ana
- ☐ Carolina

Pregunta 3: ¿Cuándo tiene lugar la escena? (1 punto)

- ☐ Durante las vacaciones de verano
- ☐ Durante el año escolar
- ☐ Durante la vuelta al cole

COMPRENSIÓN DETALLADA

Pregunta 4.1: Ana es estudiante. (1 punto)

- ☒ Verdadero ✓
- ☐ Falso ✗

Pregunta 4.2: Justifica tu respuesta citando el texto. (Fais un copier-coller du passage du texte qui justifie ta réponse à la question précédente) (1 punto)

Tu respuesta



Pregunta 5.1: Ana habla perfectamente español. (1 punto)

☒ Verdadero ✓

☐ Falso ✗

Pregunta 5.2: Justifica tu respuesta citando el texto. (Fais un copier-coller du passage du texte qui justifie ta réponse à la question précédente) (1 punto)

Tu respuesta

Pregunta 6.1: Ana se siente muy integrada. (1 punto)

☒ Verdadero ✓

☐ Falso ✗

Pregunta 6.2: Justifica tu respuesta citando el texto. (Fais un copier-coller du passage du texte qui justifie ta réponse à la question précédente) (1 punto)

Tu respuesta

COMPRENSIÓN FINA

Completa estas frases:

7: Los estudiantes piensan que como Ana es morena no puede ser... (1 punto)

Tu respuesta



8: Frente a los estereotipos, Ana... (1 punto)

Tu respuesta

Página 3 de 3

Atrás

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios



S8EVAL31: CO - ENCUENTROS CULTURALES

TAREA 2: COMPRENSIÓN AUDITIVA

Exercice noté sur /10.

MIRA EL VÍDEO Y CONTESTA A LAS PREGUNTAS

¿Cómo es la nueva generación de hispanos en EE.UU.? www.bbc.com (2010)

Tu peux regarder la vidéo en cliquant ici: https://drive.google.com/file/d/1_UdswGwmnN0ffgyWA-IIPQvyeGy1he48/view?usp=sharing

VOCABULARIO:

el apoyo escolar: le soutien scolaire

pertenecen: ils appartiennent

un cambio demográfico: un changement démographique

si se tiene en cuenta: si l'on considère

derecho a voto: un droit de vote

jugar un papel: jouer un rôle

enterderse [e>ie]: se comprendre

ACCENTS ÉCRITS

Pour rédiger vos réponses, vous aurez besoin des accents écrits sur les voyelles:

á é í ó ú ñ

À chaque fois que cela se présentera, vous ferez un copier-coller sur la lettre dont vous avez besoin.



Pregunta 1: ¿Qué dos idiomas hablan habitualmente los niños del video? (2 puntos)

- ☐ Francés
- ☐ Español
- ☐ Inglés
- ☐ Alemán

Pregunta 2: ¿Dónde van los niños todas las tardes? (1 punto)

- ☐ A la biblioteca del barrio.
- ☐ A un centro de apoyo.
- ☐ A la escuela.
- ☐ A un centro de voluntariado.

Pregunta 3: ¿Qué características tiene la segunda generación de hispanos en Estados Unidos (EE.UU.)? (2 puntos)

- ☐ Han nacido en EE.UU.
- ☐ Han nacido fuera de EE.UU.
- ☐ Sus padres han nacido en EE.UU.
- ☐ Sus padres han nacido fuera de EE.UU.

Pregunta 4: ¿Cuál es la frase correcta según el video? (1 punto)

- ☐ La mayoría de los hispanos de Estados Unidos pertenece a la primera generación.
- ☐ La mayoría de los hispanos de Estados Unidos pertenecen a la segunda generación.



Pregunta 5: ¿Y tú, qué opinas? ¿Crees que es bueno para estos niños hablar dos lenguas? ¿Por qué? (4 puntos)

Tu respuesta

Página 3 de 3

[Atrás](#)

[Enviar](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios



Annexe n°21 : Google Forms® de l'évaluation à distance - EXPRESSION ECRITE

S8EVAL31: EE - ENCUENTROS CULTURALES

TAREA 3: EXPRESIÓN ESCRITA

Exercice noté sur /15.



"Encuentro de diversidad", campaña de sensibilización contra el racismo del Ayuntamiento de Logroño (España) en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Formación, 2011



VOCABULARIO:

una cara: un visage

un trozo: un bout

un verbo: un verbe

un origen - unos orígenes

la diversidad: la diversité

el racismo: le racisme

ser signifiante = ser importante

ACCENTS ÉCRITS

Pour rédiger vos réponses, vous aurez besoin des accents écrits sur les voyelles:

á é í ó ú ñ

À chaque fois que cela se présentera, vous ferez un copier-coller sur la lettre dont vous avez besoin.

DESCRIBE Y ANALIZA EL CARTEL

Presenta el documento (tipo de documento, organismo anunciador, título, fecha). (4 puntos)

Tu respuesta

¿Qué ves en cada cuadrado (carré)? ¿Qué colores ves? ¿Qué significan? (4 puntos)

Tu respuesta

EXPRESIÓN ESCRITA



Escribe un párrafo CONTRA EL RACISMO (entre 50 et 70 palabras). (7 puntos)

Tu respuesta

Página 3 de 3

Atrás

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios



Annexe n°22 : Travail de fin de séquence – Production d’élèves n°1

APELLIDO: ALLARD

Nombre: Antoine

Clase: 3ème 1

Fecha: hoy es lunes, 26 de abril de 2021.

TRABAJO DE FIN DE SECUENCIA

S8: ENCUENTROS CULTURALES: DESCUBRIR, PENSAR Y CUIDAR

Nota:	Comentario:
17/20	Excellent travail, attention néanmoins à la syntaxe et à la ponctuation qui ont tendance à alourdir vos phrases. Bravo !

Instrucciones:

PARTICIPAS EN EL TALLER DE DEBATE DE TU INSTITUTO:

Participas en el taller de debate(1) de tu instituto y estás debatiendo sobre **el tema del multiculturalismo, los encuentros entre culturas, entre las lenguas** poniendo de relieve **las ventajas y desventajas**(2) con argumentos y ejemplos. Estás en el campo **A FAVOR** del multiculturalismo.

Redacta unas quince líneas (3 argumentos, 5 líneas por argumentos con ejemplos y tu opinión).

(1) Debate Club - (2) les avantages et les inconvénients

Hola, me llamo Antoine y voy a presentar los argumentos a favor del multiculturalismo.

En mi opinión, el multiculturalismo es útil porque te permite descubrir otras culturas, y la principal razón por la que es tan importante **es en** interesarse por otras culturas, es el hecho de que resulta sumamente interesante y gratificante descubrirlas y lo que consideramos diferente. Estar interesado en nuevas culturas ayuda a estimular la mente **y** a pensar de una manera diferente. Por ejemplo, el multiculturalismo permite descubrir otras religiones y **sentir más** tolerancia **sobre** **hacia** ellas.

Ponc.
Ponc. / Synt.
Ponc.

Synt. / Ponc.
Synt.
Synt.

Aprender **cosas** sobre otros países mientras también aprendes a compartir una misma cultura y evitar los conflictos, **manteniendo** **mantiene** importantes relaciones entre países. Por tanto, el multiculturalismo permite preservar las buenas relaciones entre países porque puede hacer que otros comprendan cómo funciona un país y cuál es el conocimiento de ese país. Todas las culturas pueden florecer. También te permite ser más tolerante, tener una mejor comprensión del otro.

Synt.
Ponc. / Conj.

Un verdadero diálogo de culturas contribuye a la riqueza de la humanidad. Por ejemplo, si varias culturas se unen, esto puede crear armonía. Sabiendo que cada cultura es diferente, aún pueden traer conocimiento o paz. Por tanto, compartir tu cultura te permite educar a los demás y hacerles descubrir tu forma de vida. También puede abrir tu mente a los demás y preservar ciertas culturas que pueden desaparecer.

Annexe n°23 : Travail de fin de séquence – Production d’élèves n°2

APELLIDO: BERGER

Nombre: Clément

Clase: 3ème 1

TRABAJO DE FIN DE SECUENCIA

S8: ENCUENTROS CULTURALES: DESCUBRIR, PENSAR Y CUIDAR

Nota:	Comentario:
15/20	Dans son ensemble, il s’agit d’un bon travail. Travaillez encore la structure argumentative pour que vos idées soient plus fluides ainsi que la syntaxe.

Instrucciones:

PARTICIPAS EN EL TALLER DE DEBATE DE TU INSTITUTO:

Participas en el taller de debate(1) de tu instituto y estás debatiendo sobre **el tema del multiculturalismo, los encuentros entre culturas, entre las lenguas** poniendo de relieve **las ventajas y desventajas**(2) con argumentos y ejemplos. Estás en el campo **A FAVOR** del multiculturalismo.

Redacta unas quince líneas (3 argumentos, 5 líneas por argumentos con ejemplos y tu opinión).

(1) Debate Club - (2) les avantages et les inconvénients

Hola, me llamo Clément BERGER y voy a presentar los argumentos a favor del multiculturalismo.

Primero, el multiculturalismo es la convivencia de varias culturas en un mismo país. Nos permite **de** ofrecernos una gran diversidad de culturas (grupos étnicos, religiones) en la misma sociedad, **en** el mismo país.

Gram.

Synt.

En mi opinión, es enriquecedor para nuestra cultura general, nuestro conocimiento. El multiculturalismo es una ventaja para un país. ~~Todas las~~ **humanidad. y para toda la humanidad.** La diversidad es fuente de renovación de ideas y de sociedades. Nos abrimos a otras personas y presentamos nuevas ideas.

Synt. / Lex.

Como por ejemplo, la gente quiere **la paz en el mundo.**

Synt.

Pienso que descubrir una cultura diferente y compartir otras costumbres nos hace más comprensivos y nos enseña a respetarnos. Aprender de los demás siempre es positivo. Me parece que **sea es una** buena idea: es necesario **de** desarrollar el multiculturalismo para luchar contra el racismo.

Conj. / Gram x2

Como, por ejemplo: el uso del velo entre las mujeres musulmanas, la celebración de Pascua, la fiesta del Tete o Ramadán. *Son buenos argumentos, pero falta un vínculo entre el argumento y los ejemplos.*

Ponc.

Synt.

El multiculturalismo también aporta una gran diversidad culinaria. Los restaurantes ofrecen una amplia variedad de platos extranjeros: rollitos de primavera, sushis, hamburguesas, cuscús, tajines, kebabs... Así, podemos comer muchas variedades de menús.

A mi, me gustan mucho las hamburguesas americanas.

~~Al final~~ Finalmente, te aconsejo que conozcas culturas extranjeras para enriquecerte tanto al nivel cultural como humanamente a nivel humano. Por ejemplo, tomando cursos de España para comprender mejor el mundo español hispánico.

Lex.

Synt.

Lex.