



**Conception d'un module culturel visant à participer à
l'insertion socioculturelle d'adultes immigrés en France :
la mise en place de sorties pédagogiques et d'ateliers
socioculturels dans un centre de formation de FLE
parisien**

Aude Jay-Robert

► **To cite this version:**

Aude Jay-Robert. Conception d'un module culturel visant à participer à l'insertion socioculturelle d'adultes immigrés en France : la mise en place de sorties pédagogiques et d'ateliers socioculturels dans un centre de formation de FLE parisien. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03329753

HAL Id: dumas-03329753

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03329753>

Submitted on 31 Aug 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.



**Conception d'un module culturel visant à participer à l'insertion
socioculturelle d'adultes immigrés en France :
la mise en place de sorties pédagogiques et d'ateliers socioculturels
dans un centre de formation de FLE parisien**

Aude JAY-ROBERT

Sous la direction de Mme Catherine MULLER

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Didactique des Langues

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues

Parcours FLES orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021



**Conception d'un module culturel visant à participer à l'insertion
socioculturelle d'adultes immigrés en France :
la mise en place de sorties pédagogiques et d'ateliers socioculturels
dans un centre de formation de FLE parisien**

Aude JAY-ROBERT

Sous la direction de Mme Catherine MULLER

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Didactique des Langues

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues

Parcours FLES orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

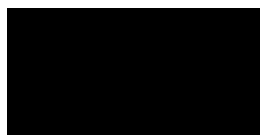
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRÉNOM : Aude

NOM : JAY-ROBERT

DATE : 29/06/2021



Sommaire

Introduction.....	p. 6
Partie I : Présentation du contexte et du projet de stage.....	p. 8
1. Le contexte du stage.....	p. 9
1.1 La structure.....	p. 9
1.2 Les formations de FLE.....	p. 10
1.2.1 Aspects pratiques de la formation.....	p. 11
1.2.2 Le public.....	p. 11
1.2.3 Objectifs et contenus de la formation.....	p. 13
2. Le projet de stage.....	p. 14
2.1 Mission de stage.....	p. 15
2.1.1 La création d'un module socioculturel.....	p. 15
2.1.2 Le matériel existant.....	p. 16
2.2 La problématique.....	p. 17
2.2.1 Questionnements initiaux.....	p. 17
2.2.2 Définition de la problématique.....	p. 18
2.2.3 Démarche méthodologique.....	p. 18
Partie II : Cadrage théorique.....	p. 21
1. La culture en didactique des langues étrangères.....	p. 22
1.1 Les notions de culture et de compétence culturelle.....	p. 22
1.1.1 Culture : vers une définition scientifique et institutionnelle.....	p. 23
1.1.2 La culture, une notion dynamique indissociable des individus : entre logique d'appartenance et logique relationnelle.....	p. 24
1.1.3 La compétence culturelle en didactique des langues.....	p. 25
1.2 Les composantes de la compétence culturelle.....	p. 26
1.2.1 La composante métaculturelle.....	p. 26
1.2.2 La composante transculturelle.....	p. 27
1.2.3 La composante interculturelle.....	p. 27
1.2.4 Les composantes pluriculturelle et co-culturelle.....	p. 28
2. L'enseignement de la culture dans la formation linguistique des migrants adultes.....	p. 29
2.1 Retour sur un bref historique de la formation linguistique des migrants adultes : de l'alphabétisation au Français Langue d'Intégration.....	p. 30

2.1.1 Milieux militants et alphabétisation.....	p. 30
2.1.2 Une institutionnalisation progressive de la formation linguistique.....	p. 31
2.2 L'enseignement de la langue comme vecteur d'intégration socioculturelle.....	p. 33
2.2.1 Un objectif d'autonomisation sociale et citoyenne.....	p. 34
2.2.2 Une démarche didactique particulière, fondée sur l'usage pratique et les documents authentiques.....	p. 36
2.3 Entre interculturalité, transculturalité et co-culturalité.....	p. 37
2.3.1 Décentration, ouverture à l'altérité et esprit critique.....	p. 38
2.3.2 Participation à un projet social commun.....	p. 40
Partie III : Analyse des résultats.....	p. 43
1. Conception du projet ingénierique.....	p. 44
1.1 Collecte de données.....	p. 44
1.1.1 Échanges informels avec les formatrices et les apprenants.....	p. 44
1.1.2 Analyse des supports existant au sein de la structure.....	p. 47
1.1.3 Repérages dans les quartiers ciblés par les sorties pédagogiques.....	p. 53
1.2 Création du module socioculturel.....	p. 54
1.2.1 Conception des sorties pédagogiques culturelles.....	p. 55
1.2.2 Conception des ateliers socioculturels.....	p. 67
2. Bilan du projet ingénierique.....	p. 71
2.1 Retours des formateurs et des apprenants au sujet des sorties pédagogiques.....	p. 71
2.2 Analyse réflexive.....	p. 73
2.2.1 Impressions personnelles et auto-critique.....	p. 73
2.2.2 Retours sur la problématique.....	p. 75
Conclusion.....	p. 78
Bibliographie.....	p. 80
Sitographie.....	p. 82
Table des annexes.....	p. 83

Introduction

Enseigner le français à des personnes migrantes correspond à ma première entrée dans le monde du FLE : c'est en devenant bénévole dans une association qui offrait des cours à des réfugiés et à des demandeurs d'asile que j'ai découvert cette activité, et que j'ai décidé de me spécialiser dans ce domaine. Cette expérience associative m'ayant énormément plu, j'avais envie d'effectuer mon stage de Master 2 auprès d'un public similaire, et c'est avec une grande joie que j'ai appris que ma candidature avait été retenue par le Groupe GEFOR, un centre de formation basé sur Paris et proposant des cours de FLE à des adultes immigrés. Lors de nos premières discussions, la responsable des formations de FLE au sein de la structure, qui deviendrait ma tutrice, m'a annoncé qu'elle avait plusieurs projets en tête pour ma mission de stage et m'a offert la possibilité de choisir celui que je préférais. Après avoir écouté ses différentes propositions, relatives au maniement de l'outil informatique ou encore à la création d'un programme de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), j'ai finalement choisi le projet suivant : la conception d'un module socioculturel composé d'ateliers et de visites culturelles, apte à favoriser l'intégration des personnes inscrites à leurs formations à la société française, où elles étaient souvent nouvellement arrivées. Au cours de mes précédentes expériences bénévoles, j'avais en effet eu l'occasion d'organiser des sorties culturelles à plusieurs reprises, que ce soit pour aller au théâtre, au cinéma, visiter des musées, assister à des concerts ou tout simplement découvrir des parcs ou des quartiers de Lyon, où je me trouvais alors. J'avais toujours adoré ces moments, qui permettaient de partager des instants moins formels avec les apprenants et de prolonger l'enseignement du français dans d'autres contextes, plus diversifiés et motivants que la salle de classe ; et je m'étais par ailleurs rendu compte que ces sorties, au-delà de leur dimension ludique et attrayante, constituaient un réel apport pour les groupes concernés, car elles leur permettaient de s'immerger dans l'environnement culturel français et de découvrir des éléments socioculturels auxquels ils n'avaient généralement pas accès en cours. Ces visites représentaient ainsi un complément utile et efficace à la formation linguistique à proprement parler et, en permettant aux apprenants de s'approprier le milieu urbain et culturel qui les entourait, facilitaient leur insertion dans leur société d'accueil.

Ce sont donc toutes ces raisons qui m'ont poussée à travailler sur l'élaboration d'un module socioculturel au cours de mon stage. J'ai évidemment dû adapter ma réflexion au contexte de l'organisme qui m'accueillait, qui n'était pas une association mais un centre de formation, comme je l'ai dit : en raison d'un partenariat tissé entre le Groupe GEFOR et une agence d'intérim, les

personnes reçues en cours étaient toutes en situation d'intégration professionnelle, et cet objectif était bien entendu à prendre en compte lors de ma conception ingénierique. Il m'a en outre fallu respecter les différents niveaux de français offerts par les formations de FLE de la structure, puisque le but de mon projet était de proposer un module adapté à tous les niveaux linguistiques pris en charge par GEFOR. Et parallèlement à ces éléments inhérents à mon contexte de stage, je me suis également questionnée sur les visées de ce travail : si son objectif principal était de participer à l'insertion socioculturelle des apprenants, il me semblait important que le module soit aussi l'occasion de s'ouvrir aux cultures d'origine des membres de la classe, sans négliger pour autant le développement de leurs compétences linguistiques et pragmatiques. Ces différentes réflexions m'ont finalement amenée à construire la problématique suivante : Comment concevoir, en contexte homoglotte, un module culturel adapté aux niveaux et aux besoins d'apprenants adultes en situation d'insertion socioprofessionnelle, de sorte que ce module leur permette à la fois de se familiariser avec le milieu socioculturel français, de créer des liens avec leurs cultures d'origine et de développer activement leurs compétences pragmatiques et linguistiques ?

Dans cette perspective, je commencerai par présenter plus précisément le contexte dans lequel j'ai effectué mon stage et le projet sur lequel j'ai décidé de travailler, en détaillant à la fois les caractéristiques de l'organisme et des formations de FLE proposées puis ma mission de stage, les enjeux et les questionnements qui ont conduit à ma problématique et la démarche méthodologique sur laquelle je me suis appuyée. Dans une seconde partie, je réaliserai ensuite un cadrage théorique qui visera à analyser la place de la culture en didactique des langues étrangères, et plus particulièrement dans l'enseignement auprès d'adultes migrants. Et je me concentrerai enfin sur les résultats de mon projet ingénierique : après avoir présenté la conception de mon matériel didactique, au niveau du recueil de données comme de la création du module socioculturel en tant que tel, j'effectuerai un bilan de ce travail, qui s'attachera à détailler les retours que j'ai eus à son sujet puis en proposera, pour finir, une analyse critique réflexive.

Partie I

-

Présentation du contexte et du projet de stage

Partie I : Présentation du contexte et du projet de stage

1. Le contexte du stage

Avant de détailler la mission dont j'ai été chargée et le projet qui en a découlé, il s'agit tout d'abord de présenter le cadre dans lequel j'ai effectué mon stage. Je commencerai pour cela par présenter la structure qui m'a accueillie, puis m'attarderai sur les formations de FLE proposées par cette dernière.

1.1 La structure

Le Groupe GEFOR est un organisme de formation continue pour adultes créé en 1993. Basé à Paris, il dispose de plusieurs espaces de formation : trois locaux dans le premier arrondissement de Paris et un chantier pédagogique situé à Changis-sur-Marne, en banlieue parisienne. Chacun de ces espaces correspond à une formation précise dispensée par la structure. Le chantier de Changis-sur-Marne accueille en effet des personnes qui souhaitent travailler dans le domaine du BTP¹, en les formant à la conduite de grues ou d'engins de chantier afin de leur permettre d'obtenir ou de renouveler leur CACES². Les locaux du centre de Paris constituent, quant à eux, des sites administratifs mais aussi des espaces de cours pour les deux autres types de formation organisés par GEFOR : le FLE, sur lequel je reviendrai un peu plus tard, et des BTS en un an, d'autre part. Essentiellement donnés en ligne cette année compte tenu du contexte sanitaire, les différents BTS proposés par le groupe sont dans les domaines suivants : Gestion de la PME³, Assurance, Banque, Comptabilité Gestion, Management Commercial Opérationnel et Services Informatiques aux Organisations (options Solutions d'infrastructures et réseaux et Solutions logicielles et applications métiers).

D'un point de vue humain, l'équipe de GEFOR compte dix personnes employées de manière permanente et une vingtaine d'intervenants indépendants. Au cours de mon stage, de nombreux salariés étaient cependant en télétravail, notamment dans le secteur des BTS, et je n'ai donc pas eu l'occasion de rencontrer la totalité de l'équipe. Outre le patron de la structure, qui vit à Tunis mais qui se rend régulièrement à Paris pour suivre au plus près l'évolution du groupe, l'organisme se

1 Bâtiment et travaux publics.

2 Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité : qualification qui permet de conduire des engins de chantier.

3 Petite ou moyenne entreprise.

compose d'assistants administratifs, de responsables pédagogiques, d'enseignants et de formateurs propres aux trois branches de GEFOR que constituent le BTP, le FLE et les BTS. La section FLE, qui m'intéresse plus particulièrement, est ainsi sous l'autorité d'une responsable pédagogique, Nelly, ma tutrice : employée chez GEFOR depuis 2011, elle continue à assurer certains cours et est aussi responsable de la branche CACES, tout en étant épaulée par une responsable administrative, Sl. Lors de mon stage, les cours étaient également pris en charge par deux formatrices, Sa. et St., toutes les deux diplômées en FLE et salariées de la structure depuis quelques années. Elles dispensaient entre trois et cinq jours de cours par semaine et étaient remplacées, lorsqu'elles ne donnaient pas cours toute la semaine, par le second stagiaire FLE qui était présent pendant mon stage, ou par moi-même. Une atmosphère extrêmement chaleureuse et conviviale régnait par ailleurs entre les différents membres de l'équipe de FLE, qui n'hésitaient pas à collaborer et à s'entraider, ce qui faisait de la structure un lieu où il était très agréable de travailler.

1.2 Les formations de FLE

À présent que l'organisme a été globalement présenté, je vais me concentrer plus spécifiquement sur les formations de français qu'il propose. Si le Groupe GEFOR offrait, il y a quelques années, des cours de FOS à destination de conducteurs d'engins de chantier, il n'organise plus, aujourd'hui, que des formations de FLE. L'organisme espère pouvoir reprendre ses formations de FOS, en montant notamment un programme de français pour grutiers, mais il demeure pour le moment dans l'attente de financements : au fil de mon stage, j'ai donc été uniquement confrontée à des cours et à des apprenants de FLE.

Au niveau des locaux, trois salles étaient dévolues à la formation de FLE durant mon stage, ce qui permettait à la structure de prendre en charge jusqu'à trois groupes d'apprenants différents en même temps ; généralement, elle se contentait cependant d'accueillir deux groupes en parallèle, en raison du nombre d'enseignants disponibles. Chacune de ces salles était équipée d'un ordinateur portable, d'enceintes et d'un vidéoprojecteur, avec un accès au Wifi, et était suffisamment spacieuse pour recevoir sans problème les groupes de huit à douze apprenants que nous avions en cours, malgré les restrictions sanitaires et l'espacement nécessaire que nous devions assurer entre les participants. Le profil des apprenants nous permettait en outre de continuer à assurer nos cours en présentiel malgré le contexte sanitaire, car la plupart d'entre eux n'avaient ni les moyens techniques ni les moyens matériels de suivre leur formation à distance.

1.2.1 Aspects pratiques de la formation

D'un point de vue pratique, les formations de FLE assurées par GEFOR ont lieu tout au long de l'année, à l'exception du mois d'août, et durent sept semaines pour chaque groupe d'apprenants pris en charge. Elles s'étalent sur toute la journée, de 9h à 17h, et du lundi au vendredi : il s'agit donc de formations intensives.

Pour y accéder, les candidats doivent au préalable passer un test de positionnement dans les locaux de GEFOR, qui évalue leur niveau de français en lecture, en compréhension écrite, en production écrite et en production orale. Cette évaluation diagnostique permet ainsi de les placer dans un groupe de niveau, et détermine également leur date d'entrée en formation puisque l'organisme ne dispose ni d'assez de salles ni d'assez d'enseignants pour assurer en même temps des cours destinés à une grande diversité de niveaux. De manière générale, quatre niveaux de français sont proposés par la structure : des cours en alphabétisation, en post-alphabétisation⁴, en A1 et en A2/B1, bien que ce dernier niveau soit habituellement assez peu représenté. Composé en moyenne d'une dizaine d'apprenants, chaque groupe garde cependant, dans les faits, une certaine hétérogénéité, notamment en alphabétisation, un niveau au sein duquel il peut exister d'importantes disparités entre oral et écrit parmi les différents participants.

1.2.2 Le public

La particularité des apprenants pris en charge par le Groupe GEFOR est que ceux-ci ne s'inscrivent pas en formation de leur propre initiative mais sont envoyés en cours de français par une agence de travail temporaire d'insertion, Humando, lorsque cette dernière estime que les travailleurs qu'elle reçoit ont besoin d'améliorer leur niveau de français pour s'insérer sur le marché du travail et effectuer correctement les missions qui leur sont attribuées. Depuis plusieurs années, cette agence a ainsi tissé un partenariat avec GEFOR afin de lui confier certains de ses intérimaires, qui constituent la totalité des participants à la formation. Bien que ces personnes aient souvent envie de progresser en français et se montrent généralement motivées par les cours, il s'agit ainsi d'un public captif qui n'a pas, à l'origine, choisi de suivre une formation de français : certains apprenants peuvent donc être moins enthousiastes, plus réticents ou moins volontaires que d'autres. Durant le temps de formation, les participants sont par ailleurs payés au SMIC par leur agence d'intérim,

⁴ À destination de personnes capables de déchiffrer des syllabes et des mots simples mais qui demeurent très peu lectrices et scriptrices : à peu près équivalent au niveau A1.1 du CECRL.

c'est-à-dire à 10,25 € bruts de l'heure : leur assiduité est vérifiée à travers une feuille d'émargement signée à la fin de chaque demi-journée et toute heure d'absence non justifiée doit dès lors être signalée à leur agence, car le salaire final qu'ils reçoivent dépend directement de leur présence en cours.

Lors des premières années d'existence de GEFOR, la grande majorité des apprenants accueillis était originaire d'Afrique de l'Ouest, comme du Mali ou du Sénégal. Depuis quelques années, le public reçu par la structure a néanmoins quelque peu évolué, puisque la plupart des travailleurs immigrés inscrits en formation sont à présent des personnes réfugiées. Nombre d'entre eux viennent ainsi du Moyen-Orient, comme d'Afghanistan, d'Iran ou d'Irak, et d'Afrique de l'Est, comme du Soudan, de Somalie ou d'Érythrée, notamment. Certains participants sont parfois également originaires d'Afrique du Nord ou d'Europe de l'Est, mais cela reste plus ponctuel. Les langues sources des apprenants sont donc extrêmement variées et, en dépit des rassemblements qui peuvent se faire en classe entre les personnes d'une même nationalité et d'une prédominance de l'arabe ou du dari et du pachto⁵, le français demeure la principale langue de communication entre les différents membres d'un groupe. Tous sont en tout cas des adultes, avec une moyenne d'âge qui se situe autour d'une trentaine d'années. Un autre point commun qui rassemble ces différentes personnes est, en outre, le travail qu'elles exercent auprès de leur agence Humando : la majorité d'entre elles est en effet employée pour des missions de manœuvre sur des chantiers de BTP en région parisienne. Cela ne signifie pas toutefois qu'elles ont le même passé scolaire, loin de là, et c'est d'ailleurs l'un des plus importants facteurs d'hétérogénéité dans les groupes, qui peuvent être à la fois constitués d'apprenants très peu scolarisés dans leur pays d'origine et de personnes ayant suivi un cursus universitaire : les manières de se comporter en cours et de réagir face à la formation sont, dès lors, d'une grande diversité, et varient beaucoup d'un participant à l'autre en fonction de la culture scolaire de chacun. En tant qu'employés temporaires dans le BTP, ceux-ci sont par ailleurs quasiment exclusivement des hommes, et les femmes sont très rares à suivre la formation de FLE.

Bien que les apprenants aient tous déjà suivi des cours de français, que ce soit en association ou auprès de l'OFII⁶ après avoir obtenu leur statut de réfugié, leur formation linguistique préalable demeure souvent assez faible, et ils ont généralement conscience qu'ils doivent s'améliorer en français pour faciliter leur intégration dans la société française ou progresser dans leur travail. Tous ont donc besoin de la langue française pour améliorer leur existence en France, et leur apprentissage

⁵ Langues officielles de l'Afghanistan.

⁶ Office français de l'immigration et de l'intégration.

a un impact et une utilité directs sur leur vie quotidienne et professionnelle. Cela explique l'intérêt que la plupart d'entre eux portent à la formation, notamment pour ceux qui souhaitent, à terme, demander la nationalité française, un processus qui nécessite l'acquisition d'un niveau B1 en langue française⁷. Ces différents enjeux ont ainsi une influence importante sur les objectifs et les contenus de la formation de FLE proposée par GEFOR.

1.2.3 Objectifs et contenus de la formation

Il est tout d'abord important de noter que les formatrices de FLE ont une grande liberté dans la création de leurs cours. L'organisme dispose certes de plusieurs manuels de FLE sur lesquels les enseignantes peuvent s'appuyer pour concevoir leurs cours, comme *Le Nouveau Taxi* (Guy Capelle et Robert Menand, Hachette), *Cosmopolite* (Nathalie Hirschsprung et Tony Tricot, Hachette) ou encore *Inspire* (Jean-Thierry Le Bougnec et Marie-José Lopes, Hachette), y compris des manuels davantage tournés vers de jeunes professionnels en insertion comme *Au boulot !* (Valérie Vermurie, Le Français pour adultes) ou des manuels d'alphabétisation pour adultes à l'image de *MaClé ALPHA* (Marion Aguilar, ScoLibris). Si ces manuels de FLE généraux ou davantage ciblés sur le public de GEFOR peuvent aider ou guider les formatrices, ces dernières sont cependant totalement libres dans le choix de leurs supports de cours, et il n'existe par ailleurs pas de programme de formation prédéfini. Les enseignantes décident elles-mêmes de leur progression et, quand elles se partagent des groupes, ce qui arrive fréquemment, veillent à informer leurs collègues des actes de parole et des points linguistiques qu'elles ont traités précédemment. L'entente et la bonne communication qui règnent au sein de l'équipe permettent de simplifier ces échanges et cette collaboration.

Néanmoins, cette liberté pédagogique ne va pas sans s'accompagner d'un certain nombre d'objectifs communs. La visée principale de la formation de FLE organisée par GEFOR est en effet d'être immédiatement utile aux apprenants dans leur insertion en France, d'un point de vue sociolinguistique comme professionnel. Les cours doivent ainsi avoir une résonance directe avec leur quotidien, en se basant sur des situations auxquelles les participants peuvent être effectivement confrontés comme remplir un formulaire, demander leur chemin dans la rue, prendre rendez-vous, envoyer un courrier ou répondre à un message, par exemple. Sans être du FOS ou du Français de Spécialité, la formation a par ailleurs une nette visée professionnelle, puisqu'elle répond à une demande émanant d'une agence de travail temporaire : les cours doivent donc, autant que possible,

⁷ Depuis 2020, chaque candidat à la naturalisation doit pouvoir justifier d'un niveau B1 oral et écrit en français.

essayer de ne pas perdre de vue cette thématique, que ce soit en l’abordant directement à travers des séances sur l’écriture d’un CV ou la participation à un entretien d’embauche, par exemple, ou bien en s’efforçant de rapprocher les points linguistiques traités d’un contexte professionnel. À titre d’exemple, l’apprentissage de l’obligation et de l’interdiction peut ainsi être appliqué au contexte d’un chantier de BTP puisque, comme je l’ai dit, de nombreux apprenants accueillis par GEFOR sont employés en tant que manœuvres dans le bâtiment.

Outre l’importance de l’ancrage socioprofessionnel de la formation, les cours répondent également à une forte visée socioculturelle. Dans la perspective de l’intégration des participants à leur société d’accueil, il est en effet capital pour eux d’en apprendre davantage sur certains éléments culturels propres à la société française : ils sont d’ailleurs eux-mêmes demandeurs de ce genre d’informations, qui les aident à mieux comprendre l’environnement qui les entoure et se révèlent nécessaires pour accéder à la naturalisation française. La formation de FLE donne ainsi l’occasion d’expliquer les principes fondamentaux du système politique français, par exemple, ainsi que les jalons historiques qui ont permis d’y accéder. Les enseignantes mettent par ailleurs en place des sorties pédagogiques lors desquelles elles font visiter certains quartiers de Paris aux apprenants, dans un double objectif de repérage dans l’environnement urbain et d’acquisition de connaissances culturelles ou historiques propres aux lieux observés. Au-delà des compétences purement linguistiques que visent les cours de FLE proposés par l’organisme, la composante socioculturelle de la formation est donc réellement présente.

Et c’est justement cette dimension socioculturelle que mon stage m’a donné à approfondir, comme je vais à présent le détailler en présentant le projet de stage qui m’a été confié.

2. Le projet de stage

Lors de mon premier entretien avec Nelly, ma tutrice, responsable pédagogique FLE de la structure, celle-ci m’a proposé plusieurs missions ingénieriques qu’il lui semblait utile et pertinent de développer à l’occasion d’un stage, et j’ai choisi celle qui m’intéressait le plus : travailler sur un projet de module socioculturel qu’elle souhaitait mettre en place dans le cadre de leur formation de FLE.

2.1 Mission de stage

Comme je l'ai souligné, la dimension socioculturelle est, compte tenu des besoins du public accueilli et du contexte dans lequel se déroule la formation, extrêmement importante pour les cours de FLE qui se déroulent à GEFOR : la formation doit non seulement permettre aux apprenants de progresser en français, mais également les aider à mieux se repérer dans le milieu social dans lequel ils évoluent, en leur apportant un certain nombre d'informations, de codes et de références culturels dont ils n'ont pas forcément connaissance. Ces aspects sont bien sûr déjà abordés par les enseignantes au fil de leurs cours, mais ils ne sont pas réellement formalisés. Chaque formatrice traite en effet les thèmes qui lui paraissent importants sans suivre un programme propre à l'ensemble de l'équipe, ce qui peut créer de réelles disparités entre les cours. De même, il n'existe pas de supports communs qui auraient été clairement conçus à destination du public de GEFOR et qui seraient partagés par toutes les enseignantes, ce qui complexifie la tâche des formatrices lorsqu'elles désirent se concentrer sur un point socioculturel puisqu'elles ne possèdent pas forcément de supports de cours adaptés. C'est donc cette situation qui a poussé ma tutrice à effectuer cette commande de stage.

2.1.1 La création d'un module socioculturel

La mission qui m'a été confiée consiste, je l'ai dit, en la conception d'un module de culture française adapté à la formation de FLE organisée par GEFOR. Ce module doit s'articuler en deux parties. Pour commencer, il me faut réfléchir à des ateliers socioculturels qui seraient dispensés en classe, dans le cadre des cours, par les enseignantes. Ces ateliers ont ainsi pour vocation à expliciter certains éléments culturels français auprès des apprenants, qu'ils soient d'ordre historique, politique ou géographique, par exemple, tout en insistant sur des principes propres à la société française qui peuvent différer de leurs pays d'origine, comme l'égalité entre les hommes et les femmes ou la laïcité : cet apprentissage a non seulement pour but de participer à leur inclusion dans l'environnement socioculturel français, mais également de faciliter l'obtention de la nationalité française pour ceux qui le souhaitent, puisque la naturalisation est conditionnée à la connaissance de ces éléments culturels. Ces ateliers, qui ont comme objectif de s'étendre sur un total de quatorze heures, soit deux journées ou quatre demi-journées au fil de la formation, doivent par ailleurs être adaptés aux trois principaux niveaux de français rencontrés par l'organisme : il me faut donc concevoir des fiches propres à l'alphabétisation (dorénavant Alpha), au niveau A1 et au niveau A2/B1 du CECRL.

En plus de ces ateliers socioculturels, le module doit s'accompagner d'un autre type de sensibilisation culturelle à mettre en œuvre : des sorties pédagogiques. À l'origine, ces sorties pouvaient, en théorie, avoir lieu aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur, comme dans des musées, par exemple. Le contexte sanitaire et la fermeture des lieux culturels au public m'ont cependant rapidement poussée à me tourner uniquement vers des sorties en extérieur, axées sur la découverte de quartiers parisiens. Chacune d'entre elles doit ainsi s'articuler autour d'une thématique culturelle et d'un quartier précis, et se présenter sous la forme d'un jeu de piste qui permettrait de rendre les apprenants véritablement actifs au cours de la visite, en répondant à des questions, en effectuant des observations ou encore en se repérant eux-mêmes dans l'environnement urbain. Si ces sorties pédagogiques ont évidemment vocation à leur faire découvrir des lieux emblématiques de Paris d'un point de vue culturel et historique, elles doivent aussi leur permettre de travailler des compétences pragmatiques telles que le repérage dans l'espace : lire un plan est en effet une compétence-clé dans de nombreux secteurs professionnels, et il peut être important pour eux de s'entraîner à cette activité qui, en fonction des cultures et des habitudes de chacun, n'est pas forcément évidente. Ces sorties dans différents quartiers de Paris doivent durer autour de deux heures, trois heures au maximum en comptant le temps de transport, et être au moins au nombre de cinq ; l'idéal serait toutefois qu'elles soient sept, afin de pouvoir en mettre en place une par semaine au cours de la formation. Et là encore, ces dernières doivent être adaptées aux niveaux Alpha, A1 et A2/B1, dans l'objectif de toucher l'ensemble des groupes d'apprenants accueillis par GEFOR.

2.1.2 Le matériel existant

Pour mettre en œuvre ce projet, je ne suis pas partie pas de zéro : comme je l'ai précédemment évoqué, les formatrices organisaient déjà des sorties avant mon arrivée et se basaient, pour cela, sur un certain nombre de documents. Ces supports sont en grande majorité des itinéraires de visite de plusieurs quartiers de Paris, qui listent les principaux monuments à observer et les informations à leur sujet, et comptent également deux jeux de piste. Tout cela m'a donc donné la possibilité de m'appuyer sur les itinéraires existants et de m'inspirer des jeux de piste qui avaient déjà été créés pour concevoir mes propres sorties pédagogiques, bien qu'il m'ait fallu fournir un travail de didactisation et d'adaptation à chaque niveau qui n'avait jusque là pas été fourni.

Une fois ma commande de stage clairement définie, j'ai pu ensuite me concentrer sur l'élaboration d'une problématique.

2.2 La problématique

Avant de réfléchir à ma problématique à proprement parler et à la démarche qui permettrait d'y répondre, j'ai commencé par me questionner plus en profondeur sur mon projet et ce qu'il impliquait.

2.2.1 Questionnements initiaux

Cette mission de stage m'a poussée à m'interroger sur plusieurs éléments, tout d'abord relatifs à la dimension socioculturelle du projet. Je me suis notamment demandé comment sélectionner des thématiques susceptibles de plaire et d'être utiles aux apprenants, que ce soit au niveau des ateliers ou des sorties pédagogiques. Comment choisir des points culturels qu'ils jugeraient à la fois intéressants et importants dans le cadre de leur insertion dans la société française et de leur découverte du pays ? Comment s'assurer que les thèmes abordés répondraient à leurs attentes et/ou à leurs besoins ?

De manière davantage pragmatique, je me suis par ailleurs questionnée sur la façon d'adapter efficacement les supports que je concevrais pour les trois niveaux visés, afin de créer des documents réellement différents, adressés spécifiquement aux publics concernés, tout en conservant une trame similaire. Comment, pour une même thématique, créer une véritable différenciation pédagogique et m'adapter à la fois au niveau des compétences culturelles et linguistiques de chaque groupe d'apprenants, de manière à faciliter leur compréhension et leur implication tout au long du module ?

Et dans la lignée de cette interrogation, un autre type de questionnaire m'est apparu. Comment faire en sorte que les découvertes d'ordre socioculturel mises en lumière à l'occasion des sorties et des ateliers s'accompagnent aussi d'un apprentissage linguistique, afin d'intégrer à part entière ce module aux cours de FLE ? Concernant les sorties pédagogiques, en particulier, comment articuler harmonieusement compétences culturelles, compétences linguistiques et compétences pragmatiques, pour permettre aux apprenants de progresser conjointement dans ces différents domaines ? Et comment, enfin, rendre les apprenants réellement actifs au cours de cet apprentissage tout en leur donnant l'occasion de tisser des ponts avec leurs propres cultures, et éviter que les données socioculturelles étudiées ne soient reçues de manière passive ?

2.2.2 Définition de la problématique

Ces différentes questions, réflexions et interrogations m'ont finalement amenée à élaborer la problématique suivante : Comment concevoir, en contexte homoglotte, un module culturel adapté aux niveaux et aux besoins d'apprenants adultes en situation d'insertion socioprofessionnelle, de sorte que ce module leur permette à la fois de se familiariser avec le milieu socioculturel français, de créer des liens avec leurs cultures d'origine et de développer activement leurs compétences pragmatiques et linguistiques ?

Pour chercher à répondre à cette problématique, j'ai donc réfléchi à la mise en place d'une démarche méthodologique.

2.2.3 Démarche méthodologique

La démarche sur laquelle je me suis appuyée pour collecter les données nécessaires à la conception de mon projet repose, avant tout, sur les interactions et les échanges directs que j'ai eus avec les différents acteurs de mon stage. Les discussions avec ma tutrice, et dans une moindre mesure avec les autres formatrices de GEFOR, m'ont ainsi permis de mieux cerner leurs attentes à propos des sorties et des ateliers, aussi bien au niveau des thématiques à aborder que des formes concrètes que pouvaient prendre ces différentes activités. J'ai également eu l'occasion d'interroger certains apprenants auxquels je donnais cours sur les éléments culturels français qui leur semblaient pertinents à étudier, afin de savoir quels points socioculturels les intéressaient, les intriguaient ou leur paraissaient utiles dans le cadre de leur intégration à la société française. Ces moments de dialogue ont été déterminants pour identifier les désirs et les besoins de chacun, et ont pu en outre être complétés par un questionnaire que j'ai distribué dans l'autre classe de FLE qui était présente à GEFOR à cette période, dans l'objectif de recueillir les avis des personnes auxquels je ne donnais pas cours.

En plus de ces échanges et de ces conversations informelles avec les enseignantes et les apprenants, j'ai par ailleurs eu l'occasion d'assister à des sorties encadrées par Nelly, ma tutrice, et Sa., l'une des formatrices. Il s'agissait de quatre sorties différentes, qui ont eu lieu respectivement dans le quartier du Louvre, à Montmartre, dans les passages couverts qui relient les grands boulevards parisiens et dans le Quartier latin. Parmi ces sorties, trois d'entre elles avaient la forme

de visites guidées et l'une d'elles, celle des passages couverts, ressemblait davantage à un jeu de piste puisqu'elle reposait sur la participation directe des apprenants : cela m'a donc permis d'observer concrètement le déroulement d'une sortie pédagogique, à travers les itinéraires proposés, les explications des formatrices, les réactions des apprenants et, dans le cas du jeu de piste, les supports et les questions de repérage élaborés à cet effet.

J'ai pu en outre avoir accès à des documents qui se sont avérés précieux pour m'aider tout au long de mes réflexions et de ma conception ingénierique. Concernant les sorties pédagogiques, des exemples d'itinéraires de visites et de jeux de piste étaient en effet disponibles dans les dossiers numériques de la section FLE de GEFOR, constituant par là des supports que je pouvais consulter et dans lesquels il m'était possible de chercher des idées, des pistes, ou dont je pouvais m'inspirer. Au niveau des ateliers socioculturels, des manuels d'éducation civique et des livrets spécialisés dans le FLI⁸ étaient par ailleurs à ma disposition, et m'ont été très utiles pour avoir un aperçu des thèmes culturels que je pouvais aborder, sélectionner ceux qui me paraissaient adéquats et me renseigner moi-même à propos de certaines thématiques que je ne connaissais pas forcément très bien, comme les institutions politiques françaises. Et à ces supports se sont également ajoutés des questionnaires issus de l'entretien officiel organisé pour accéder à la naturalisation française, qui ont été exploités lors d'une demi-journée de cours à laquelle j'ai pu assister : ces questions, qui portent sur la culture générale, l'histoire, la géographie et le système politique français, m'ont ainsi permis de comprendre les attendus officiels concernant les éléments culturels à faire découvrir aux personnes migrantes.

Enfin, j'ai eu la possibilité de collecter directement des données dans les quartiers parisiens où se déroulaient les sorties pédagogiques que j'élaborais. J'ai ainsi effectué plusieurs repérages dans ces quartiers, seule ou accompagnée de ma tutrice, dans le but de créer les parcours de visite et d'identifier les éléments de l'environnement urbain susceptibles d'être intégrés aux sorties, avant de compléter ces observations par des recherches d'ordre historique ou culturel sur Internet. Ces différents repérages étaient bien entendu accompagnés de prises de notes et de photos, afin de consigner un maximum d'informations.

Les données que j'ai collectées pour concevoir mon projet de stage, sur lesquelles je reviendrai en détail en troisième partie de ce travail, appartiennent donc à plusieurs catégories : certaines relèvent du discours des enseignantes et des apprenants de GEFOR, d'autres du matériel

8 Français Langue d'Intégration.

culturel déjà existant au sein de la structure, que j'aie pu observer sa mise en pratique ou que j'aie seulement eu accès à des supports papiers ou numériques, et quelques-unes ont enfin été prélevées directement « sur le terrain », c'est-à-dire dans l'environnement urbain concerné par les sorties pédagogiques. Ces renseignements de natures très diverses m'ont ainsi permis de cibler plus précisément les attentes du public visé et, en me proposant des exemples et des modèles sur lesquels m'appuyer, de construire peu à peu le matériel didactique qui m'avait été commandé.

À présent que le cadre de mon stage, la mission ingénierique qui m'a été confiée et la problématique que j'ai élaborée à partir de ce contexte ont été présentés, il s'agit de se concentrer sur l'aspect théorique de ce projet, afin de mieux appréhender les différentes notions qui devront être mobilisées au cours de mon travail et les enjeux qu'elles soulèvent. Dans cette perspective, je me concentrerai tout d'abord sur le concept de culture dans le domaine de la didactique des langues étrangères puis me pencherai, plus concrètement, sur l'enseignement de la culture en formation linguistique pour un public de migrants adultes.

Partie II

-

Cadrage théorique

Partie II : Cadrage théorique

Au cours de cette partie théorique, je commencerai par m'intéresser à la notion de culture en didactique des langues, en me concentrant à la fois sur l'évolution de la définition de ce terme, sur le concept de compétence culturelle et sur ses différentes composantes. Je me tournerai ensuite vers l'enseignement de cette notion à destination d'un public migrant, un domaine qui concerne plus précisément le contexte de mon stage : cela me permettra d'abord de dresser un panorama historique de la formation linguistique des adultes immigrés en France, avant d'étudier la manière dont la langue peut devenir vectrice de compétences d'ordre culturel et socioculturel auprès de ces apprenants.

1. La culture en didactique des langues étrangères

En didactique des langues, il est aujourd'hui acquis que « l'apprentissage d'une langue ne peut être dissocié de celui de la culture de cette langue » (Blaise, 2008 : 455) : toute langue étant porteuse d'une dimension culturelle, l'enseignement-apprentissage d'une langue va de pair avec l'étude de sa culture, ce qui a donné naissance au concept de « langue-culture » qui a « permis de reconfigurer la notion de culture dans son appariement avec la langue » (Demougin, 2008 : 411). Si ce rapport étroit entre langue et culture est solidement affirmé en didactique des langues étrangères, il convient néanmoins d'en étudier un peu plus précisément les notions et les implications.

Je me pencherai tout d'abord, pour ce faire, sur les concepts fondamentaux de culture et de compétence culturelle. Après une brève introduction retraçant l'histoire du mot *culture*, je tâcherai de cerner la définition scientifique de ce terme, puis m'attarderai sur son caractère dynamique et les liens qu'il entretient avec les individus pour me concentrer ensuite sur la notion de compétence culturelle. Tout cela me conduira finalement à détailler les différents pans de cette compétence culturelle, en abordant les cinq composantes qui la constituent, afin de mettre à la fois en valeur leurs spécificités et les jonctions qui peuvent s'opérer entre elles.

1.1 Les notions de culture et de compétence culturelle

Concept extrêmement polysémique, la notion de culture tire son origine du latin *cultura* qui fait, dans un premier temps, référence à une parcelle de terre cultivée, avant de définir l'action

même de cultiver la terre⁹. Si cette acception existe toujours, le sens du mot *culture* s'élargit cependant peu à peu à l'activité humaine : par analogie, la *culture* se met en effet à désigner la formation de l'esprit à travers l'éducation puis, à partir du XVIII^{ème} siècle, se rapproche de la notion de *civilisation*. Face à la vision normative et universaliste qu'elle véhicule alors, vectrice d'un eurocentrisme qui tend à considérer la société occidentale comme seule porteuse de culture, des ethnologues et des anthropologues finissent toutefois par s'opposer à cette conception : c'est au cours de la fin du XIX^{ème} siècle et du XX^{ème} siècle que le terme *culture* commence à être utilisé au pluriel, pour se référer à la grande pluralité de cultures qui existent en réalité, et à être associé à l'idée de relativisme culturel (Cuche, 2016).

Ce bref parcours étymologique et historique permet ainsi de mettre en lumière certaines tensions inhérentes à la notion de culture, qui perdurent encore aujourd'hui. C'est notamment le cas entre l'acception restreinte de la *culture savante*, qui désigne l'enrichissement intellectuel, la connaissance des œuvres de l'esprit et permet de dire d'une personne qu'elle est *cultivée*, et son sens sociologique et anthropologique bien plus large, qui fait allusion aux phénomènes propres à un groupe ethnique ou social¹⁰. Ces différentes significations, qui font partie intégrante du concept de culture, sont donc étroitement liées à la définition scientifique de cette notion.

1.1.1 Culture : vers une définition scientifique et institutionnelle

La première définition scientifique du concept de culture est énoncée par l'anthropologue britannique Edward Tylor, qui affirme que la culture désigne le « tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (1871, cité par Cuche, 2016 : 18). Unissant à la fois les savoirs encyclopédiques propres à la culture savante et les caractéristiques sociales d'un groupe humain, la culture correspond, dans cette perspective, à « la totalité de la vie sociale de l'homme » (Cuche, 2016 : 18). Les recherches autour de la notion de culture sont par la suite essentiellement développées par des anthropologues américains : en dépit d'une grande diversité d'approches, ceux-ci mettent tous en évidence l'importance de ne pas considérer la culture comme « un simple assemblage de traits dispersés » mais comme « un ensemble organisé d'éléments interdépendants » les uns des autres (*Ibid.* : 48), non pas inné mais acquis, car résultant de transmissions et d'interactions entre les individus. Dans ce prolongement, Claude Lévi-Strauss

9 CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/culture>

10 Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

définit de son côté la culture comme « un ensemble de systèmes symboliques », tels que le langage, les rapports économiques, la science ou la religion, qui « visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale » (1950, cité par Cuche, 2016 : 48). En outre, si celui-ci reconnaît les particularismes et les variations culturelles, il insiste par ailleurs sur l'existence d'universaux culturels, d'invariants présents dans toute société, et donc dans toute culture humaine.

Parallèlement à ces nombreuses études et recherches scientifiques qui ont, peu à peu, permis d'approfondir le concept de culture, cette notion s'est finalement institutionnalisée. L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en offre ainsi la définition suivante :

Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (1982 : 1)

La définition proposée ici reprend bien les principales caractéristiques de la culture précédemment évoquées : spécifique à un groupe humain, cette dernière rassemble les divers éléments artistiques, intellectuels et sociaux qui le constituent et le singularisent. Comme le résume Marie Blaise, « par culture, il faut [donc] entendre la culture littéraire et artistique mais aussi l'histoire du pays, du peuple et l'explication de la société actuelle, ses règles de fonctionnement, ses valeurs et principes, ses codes » (2008 : 455, 456).

1.1.2 La culture, une notion dynamique indissociable des individus : entre logique d'appartenance et logique relationnelle

Cette définition ne doit cependant pas mener à l'écueil de la réification ou de la fossilisation (Abdallah-Pretceille, 2004). Certes, la culture a pour fonction de « signifier [l'être humain] à lui-même et aux autres », à travers une logique d'appartenance qui renvoie à l'identité de l'individu (*Ibid.* : 9). Appartenir à une culture spécifique touche à « [l']être » profond d'une personne, en la rattachant à un groupe dans lequel elle se reconnaît par opposition à d'autres groupes sociaux. Mais cette dimension ontologique de la culture ne doit pas pour autant pousser à considérer cette dernière comme une réalité ou une entité statique, qui serait composée de traits et de caractéristiques figés. Selon Martine Abdallah-Pretceille, les cultures ne peuvent en effet être saisies en dehors des individus qui les véhiculent et sont, en cela, fondamentalement dynamiques : compte tenu de la

nécessité, pour les êtres humains, de « [s']adapt[er] [sans cesse] aux environnements nouveaux », celles-ci produisent des « aménagements culturels » qui se traduisent par des attitudes et des comportements changeants, en mouvement (*Ibid.*). À travers les contacts, les échanges et les réseaux que les individus entretiennent entre eux, les cultures apparaissent donc non seulement sous la forme de structures et de systèmes mais aussi sous celle de processus, comme en témoigne l'existence de mutations, d'emprunts, de créations et de métissages culturels de toutes sortes. Outre la logique d'appartenance qui lui est propre, la notion de culture repose ainsi également sur une forte logique relationnelle, et la prise en compte de cette dimension est fondamentale pour éviter de basculer dans les visions réductrices ou stéréotypées qui menacent souvent d'émerger lorsque les questions culturelles entrent en jeu.

1.1.3 La compétence culturelle en didactique des langues

Si l'on se concentre à présent sur le domaine plus précis de la didactique des langues étrangères, c'est sous la désignation de *compétence culturelle* qu'apparaît la culture. Ce terme n'est pas utilisé en tant que tel dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001), mais l'importance de l'aspect socioculturel dans l'enseignement-apprentissage d'une langue est tout de même mise en lumière à travers, pour commencer, la prise en compte du « savoir socioculturel » parmi les « compétences générales » des locuteurs (CECRL, 2001 : 82). Ce savoir, qui touche « la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue » (*Ibid.*), concerne notamment la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances, les comportements, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels du groupe visé (*Ibid.* : 82, 83). Et outre ces connaissances relatives à la (ou aux) communauté(s) où la langue-ciblée est parlée, le CECRL fait également apparaître la « compétence sociolinguistique » dans les compétences communicatives langagières mobilisées par les locuteurs pour « réaliser des intentions communicatives », au même titre que les compétences linguistiques et pragmatiques (*Ibid.* : 86). Cette compétence sociolinguistique repose sur « les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale », à travers l'usage de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse adaptés mais aussi la maîtrise d'expressions de la sagesse populaire, des différences de registre, des dialectes et des accents (*Ibid.* : 93). Il s'agit, en somme, d'apprendre aux locuteurs à s'exprimer en adéquation avec les situations et les acteurs sociaux rencontrés, en employant la langue-cible de manière appropriée tout en saisissant, pour les niveaux les plus avancés, les implications socioculturelles suggérées par les registres, les accents, les dialectes ou les expressions

utilisés par leurs interlocuteurs. La dimension sociolinguistique et socioculturelle de la langue est donc présentée comme constitutive de la compétence de communication d'une personne, sous la forme de savoirs aussi bien que d'habiletés.

Christian Puren insiste toutefois sur le fait que la culture mérite, dans le cadre de la didactique des langues, une structure conceptuelle plus aboutie. Pour lui, la culture ne peut se réduire à une simple composante d'une compétence de communication langagière plus globale, et devrait elle aussi apparaître comme un concept générique en tant que tel : c'est dans cette perspective qu'il utilise le terme de « compétence culturelle » (2013 : 2). Selon cette affirmation, sur laquelle je m'appuierai pour mon travail, la compétence culturelle peut se décomposer en plusieurs composantes qui s'organisent et se définissent les unes par rapport aux autres, en fonction de ce qui les distingue et les réunit. Il convient dès lors de s'attarder sur ces différentes composantes, afin de mieux appréhender ce en quoi consiste la compétence culturelle en didactique des langues étrangères.

1.2 Les composantes de la compétence culturelle

Pour Christian Puren, les composantes de la compétence culturelle sont au nombre de cinq : la composante métaculturelle, la composante transculturelle, la composante interculturelle, la composante pluriculturelle et la composante co-culturelle (*Ibid.* : 5). Si chacune d'entre elles possède des caractéristiques qui lui sont propres, elles n'en peuvent pas moins se combiner ou se superposer partiellement, et tout l'enjeu est de saisir à la fois leurs divergences et leurs points d'articulation.

1.2.1 La composante métaculturelle

La plus évidente d'entre elles est sans doute la composante métaculturelle, qui consiste en l'acquisition de nouvelles connaissances à propos de la culture étrangère étudiée, essentiellement à travers la consultation de documents authentiques représentatifs. Il s'agit d'extraire des informations de ces documents, puis de les commenter, de les analyser et de les interpréter pour en tirer des savoirs culturels. Cette composante permet ainsi de repérer et d'assimiler des connaissances qui portent sur la culture de la langue-cible, sur ses spécificités, pour être finalement capable de les mobiliser à bon escient : comme on peut l'imaginer, elle est particulièrement efficace en contexte hétéroglotte, puisqu'elle donne l'occasion d'acquérir des savoirs de type culturel à

distance, sans être directement immergé dans le milieu visé, par l'intermédiaire de documents authentiques issus de la culture-cible.

1.2.2 La composante transculturelle

À cette composante métaculturelle s'ajoute la composante transculturelle, qui a pour objectif, de son côté, de « reconnaître son semblable dans tout être humain » (*Ibid.*). Elle repose sur la capacité de l'individu à identifier, chez toute personne appartenant à une culture étrangère, des valeurs qu'il partage également. À travers le préfixe *trans-* qui, explique Chantal Forestal, peut désigner à la fois une traversée et un dépassement, la notion de transculturel « suppose non seulement la communication d'une culture à l'autre mais aussi la tension vers un *au-delà*, un au-delà des appartenances religieuses et des héritages culturels restrictifs » (Forestal, 2008 : 397). À l'encontre d'une conception essentialiste ou différentialiste des cultures, la composante transculturelle s'appuie donc sur la possibilité de reconnaître auprès de chacun, quelle que soit la culture auquel il appartient, des valeurs communes partagées, universelles ou, du moins, « universalisables » (*Ibid.* : 399), qui permettent de dépasser les particularités et les divergences culturelles des individus pour identifier en chacun d'eux un être humain à part entière.

1.2.3 La composante interculturelle

Une troisième composante de la compétence culturelle est ensuite la composante interculturelle. Celle-ci a bénéficié d'un écho particulier dans les travaux du Conseil de l'Europe, qui a publié en 2002 une « Introduction pratique à l'usage des enseignants » intitulée *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, de Martyn Barrett, Michael Byram, Ildikó Lázár, Pascale Mompoint-Gaillard et Stavroula Philippou : l'objectif visé, ici, ne fait aucun doute. Il est d'ailleurs clairement expliqué que le « développement du dialogue interculturel » constitue l'un des principaux axes du Conseil de l'Europe, afin de favoriser « l'acceptation de la différence » et « une meilleure compréhension mutuelle » entre personnes de différentes cultures (Conseil de l'Europe, 2002 : 5) : ces activités de promotion et d'encouragement expliquent que l'approche interculturelle connaît, depuis plusieurs années, un réel succès en didactique des langues étrangères.

À travers cette composante, c'est la prise de contact et la communication avec des personnes étrangères qui se veulent être facilitées. Le fondement de la perspective interculturelle est en effet

l'habileté à percevoir autrui en évitant les stéréotypes et en ayant conscience de son propre référentiel culturel, qui peut entraîner des mécompréhensions ou des interprétations erronées du comportement de l'autre. Il s'agit d'entrer en contact avec un individu en se départissant de ses représentations toutes faites et, grâce à des capacités de découverte, de curiosité, d'interaction, de compréhension et de décentrement par rapport à ses propres croyances, de reconnaître à chaque sujet sa complexité, sa personnalité, ses identités multiples (*Ibid.*). L'objectif n'est pas tant d'opérer des comparaisons entre différentes cultures, comme on le dit parfois, que d'accepter l'autre en prenant à la fois conscience de ses propres représentations, de celles qui existent chez lui et de la manière dont elles influencent les perceptions que chaque personne a d'autrui. Fred Dervin résume ainsi la composante interculturelle par quatre principes centraux : « une ouverture à l'altérité », « une connaissance de soi », « une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'autre » pour « mettre fin à l'ethnocentrisme » et enfin « une compétence d'interaction et d'analyse » qui vise à comprendre réellement autrui (2004 : 5).

Comme l'explique par ailleurs Christian Puren, l'approche interculturelle dépend étroitement d'autres composantes de la compétence culturelle. Non seulement la composante métaculturelle permet la transmission de savoirs et de connaissances sur les cultures-cibles, ce qui se révèle essentiel pour déjouer les clichés et les stéréotypes, mais la composante transculturelle apparaît, elle aussi, déterminante : pour « établir un contact positif avec un étranger », ce qui est le but de la composante interculturelle, « il faut préalablement avoir reconnu chez lui un être humain et un être culturel à part entière, comme soi-même », ce qui suppose dès lors « la mise en œuvre de valeurs universelles » (Puren, 2013 : 6). Et lorsqu'ils se maintiennent dans la durée, les contacts interculturels mobilisent finalement deux derniers types de composantes : les composantes pluriculturelle et co-culturelle.

1.2.4 Les composantes pluriculturelle et co-culturelle

Ces deux composantes se révèlent assez proches l'une de l'autre, puisqu'elles consistent respectivement à cohabiter, pour la première, et à co-agir, pour la seconde, avec des personnes appartenant à des cultures différentes. Aboutissement de la composante interculturelle, elles reposent toutes les deux sur la vie en situation multiculturelle, dans une société où sont en coprésence plusieurs cultures, et sur la mise en œuvre de « savoir-être [comme] la convivialité [ou] la bonne volonté » entre les citoyens (CECRL, cité par Puren, 2013 : 7). Si la composante pluriculturelle consiste à « gérer culturellement le vivre-ensemble dans une société

multiculturelle », à travers la co-construction d'attitudes et de comportements acceptables par tous (Puren, 2013 : 5), la composante co-culturelle va toutefois un peu plus loin en s'appuyant sur la création « [d']une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes » pour « mener ensemble un projet commun » (*Ibid.*). Inscrite dans la perspective actionnelle, elle considère les individus comme des citoyens qui doivent réaliser des projets collectivement, toutes appartenances culturelles confondues, et concevoir pour cela des moyens d'action communs à tous.

On le voit, ces cinq composantes de la compétence culturelle soulignent une fois encore le caractère fondamentalement dynamique des processus culturels, qui ne figent pas le sujet dans une identité unique et préconçue mais tendent au contraire à mettre en lumière les échanges, les relations et les interactions qui se tissent entre les personnes de différentes cultures. Bien que l'apport de connaissances à propos des cultures étudiées demeure indispensable, travailler sur la compétence culturelle en didactique des langues ne peut donc s'effectuer en réduisant les cultures-cibles à des contenus ou à des caractéristiques-types, ni en « fige[ant] les individus en tant que représentants d'une culture déterminée » (*Ibid.* : 7), mais en favorisant la communication, la compréhension, les activités de médiation culturelle et la reconnaissance ou la construction de valeurs et d'attitudes partagées.

À présent que la notion de culture et ses implications en didactique des langues étrangères ont été explicitées, il convient d'examiner plus précisément les enjeux de son enseignement dans le contexte d'apprentissage qui m'intéresse au cours de mon travail.

2. L'enseignement de la culture dans la formation linguistique des migrants adultes

Dans le cadre des cours de français dispensés auprès d'adultes immigrés, la sensibilisation à la culture du pays d'accueil constitue l'un des axes centraux de l'enseignement : à travers la transmission de la langue, c'est en effet l'intégration à la société française qui est visée, et cette intégration passe en grande partie par l'accès aux codes socioculturels du milieu. L'enseignement de la culture est un enjeu d'autant plus important que le public concerné a généralement l'intention de s'installer durablement en France et doit faire face à de nombreux défis socioprofessionnels, pour lesquels l'acquisition de savoirs culturels se révèle déterminante. Ce contexte particulier explique que l'enseignement de la culture en milieu homoglotte, à destination de personnes migrantes, possède des spécificités qu'il s'agit dès lors d'étudier en détail.

Dans cette perspective, je commencerai par proposer un aperçu historique de l'évolution de la formation linguistique des adultes migrants en France, en retraçant les principales tendances qui se sont dessinées depuis la fin du XXème siècle, avant de me concentrer sur la dimension socioculturelle de cet enseignement. Je m'intéresserai enfin aux composantes de la compétence culturelle qui concernent spécifiquement l'intégration du public migrant à la société française, à savoir les composantes interculturelle, transculturelle et co-culturelle.

2.1 Retour sur un bref historique de la formation linguistique des migrants adultes : de l'alphabétisation au Français Langue d'Intégration

C'est à partir des années 1950-1960 que la question de l'immigration commence à se poser en France, avec l'arrivée d'hommes majoritairement jeunes et seuls, souvent originaires des anciennes colonies françaises du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne, venus travailler en France dans le cadre des entreprises de reconstruction de l'après-guerre et de la forte demande de main-d'œuvre émanant de l'industrie. Aucun projet d'enseignement du français n'est, à l'origine, porté par les institutions à destination de ces travailleurs immigrés, et c'est alors de manière informelle que se déroulent les premières initiatives de formation linguistique, par le biais de structures généralement marquées par le militantisme (Adami, 2012).

2.1.1 Milieux militants et alphabétisation

Dans les années 1960, la formation linguistique à destination des migrants adultes est, selon les mots d'Hervé Adami, reléguée « aux marges institutionnelles et didactiques » de la discipline (2012 : 13). Bien que certains cours du soir soient assurés par des instituteurs, celui-ci explique en effet que la formation des personnes immigrées est avant tout prise en charge par des associations, des syndicats, comme la CGT, et quelques organisations politiques, à l'image du Parti Communiste Français. Structures militantes qui affichent généralement des objectifs politiques ou syndicaux, ces diverses organisations ne sont pas directement issues du champ éducatif, ce qui contribue à marginaliser ce mouvement (Adami, 2012). L'enseignement dispensé diffère par ailleurs du FLE traditionnel, étant donné que les apprenants « ne sont ni des enfants ni des adolescents mais des adultes » et « sont pour la grande majorité d'entre eux analphabètes ou très faiblement scolarisés » (*Ibid.* : 13). Les cours mis en place ne relèvent donc pas de la pédagogie mais de l'andragogie, une

pratique jusque là plutôt inédite en Europe qui renvoie à l'éducation de personnes adultes ; et dans la visée d'alphabétisation qui apparaît centrale pour ce public, il est en outre compliqué de s'appuyer sur des outils didactiques appropriés puisque le matériel d'alphabétisation existant se trouve conçu, à l'origine, pour des élèves français dans le cadre scolaire, et se révèle inadapté à des adultes non francophones. Face à cette situation inédite et au manque d'expérience des intervenants, les démarches et les pratiques mises en œuvre sont ainsi d'abord plutôt caractérisées par l'éparpillement, le tâtonnement, et ne commencent à s'institutionnaliser qu'à partir des années 1980, dans un contexte sociopolitique quelque peu différent.

2.1.2 Une institutionnalisation progressive de la formation linguistique

Au début des années 1980, l'immigration de travail, qui était jusqu'alors constituée d'hommes destinés à retourner vivre dans leurs pays d'origine après un séjour en France limité dans le temps, commence à se transformer : de plus en plus de travailleurs immigrés font le choix de s'installer en France, et les phénomènes de regroupement familial qui en découlent donc donnent lieu à « un mouvement d'implantation durable de familles » (Adami et André, 2013 : 136). Cette évolution des migrations continue par ailleurs dans les années 2000, à travers une arrivée croissante de demandeurs d'asile et de réfugiés politiques aux origines géographiques, sociales et professionnelles très diversifiées. Se pose dès lors « la question politique et pratique de l'intégration », et il apparaît rapidement que celle-ci passe en grande partie par la maîtrise de la langue puisque cette dernière constitue à la fois une garantie de cohésion sociale, une condition de réussite socioprofessionnelle et une nécessité dans le domaine administratif, pour obtenir la nationalité française par exemple (*Ibid.*). Si le Fonds d'Action Sociale¹¹, « acte fondateur des politiques menées en faveur des migrants » (Adami, 2012 : 14), est créé dès 1958, il faut attendre la fin des années 1980 pour que le champ de la formation linguistique à destination des adultes immigrés se professionnalise et s'institutionnalise progressivement. À partir des années 1990, l'État intervient ainsi de manière croissante dans ce processus et cela se traduit, de façon concrète, par la mise en place de deux dispositifs au milieu des années 2000. Le premier d'entre eux est le Diplôme Initial de Langue Française (DILF), basé sur les modèles du DELF¹² et du DALF¹³ : il s'agit d'un diplôme de français qui sanctionne un niveau inférieur au niveau A1 du CECRL, le niveau A1.1, et qui est spécifiquement conçu pour le public migrant dans la mesure où il est créé « pour permettre

11 Organisme mettant en œuvre des actions pour viser à l'intégration sociale, culturelle et économique des populations immigrées en France.

12 Diplôme d'Études en Langue Française (du niveau A1 au niveau B2 du CECRL).

13 Diplôme Approfondi de Langue Française (niveaux C1 et C2 du CECRL).

aux migrants les moins scolarisés et les plus en difficultés à l'écrit d'obtenir [tout de même] un diplôme reconnu » (*Ibid.* : 16). Son référentiel offre par ailleurs « un cadre commun aux interventions et aux pratiques de formation » (*Ibid.* : 17), ce qui contribue à homogénéiser les démarches didactiques des enseignants. Et parallèlement au DILF, un Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) à destination des étrangers nouvellement acceptés en France se généralise à partir de 2007. Bien qu'il change de nom en 2016 pour devenir le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), le contenu de ce contrat demeure globalement similaire : géré par l'OFII et conclu entre la personne étrangère et l'État français, il engage le signataire « à respecter les principes et valeurs de la société française et de la République¹⁴ » et lui donne accès à une formation civique obligatoire accompagnée, si son niveau de français le demande, d'une formation linguistique ; cette dernière se déroule dans un organisme de formation sélectionné par l'OFII, dans le cadre d'un système d'appels d'offres qui dépend donc directement du ministère de l'Intérieur¹⁵. Cette prise en main institutionnelle de la formation des personnes immigrées, sur le plan aussi bien linguistique que culturel, permet ainsi une meilleure structuration de ce domaine didactique et professionnel, et lui fait peu à peu gagner en cohérence, en organisation comme en légitimité.

Le processus d'institutionnalisation de ce champ éducatif franchit encore un palier supplémentaire en 2011, avec l'instauration du label FLI¹⁶ par le ministère de l'Intérieur. Ce nouveau dispositif « s'appuie sur un référentiel qui entend donner un cadre de travail aux organismes de formation » et aux associations de bénévoles, qui doivent tous désormais obtenir cette labellisation pour organiser des cours de français à destination des adultes migrants (Adami, 2012 : 17). Si ce label suggère donc davantage d'encadrement du secteur, il n'est toutefois pas reçu de la même manière par les différents acteurs du FLES en France : alors que certains y voient un gage de qualité et considèrent que la création d'un référentiel spécifiquement adapté aux besoins des personnes migrantes donne lieu à une « élévation des exigences en matière de formation » (*Ibid.*), d'autres se montrent au contraire fermement opposés à cette mesure. Non seulement des associations et des organismes de formation parviennent difficilement à obtenir la labellisation dans le temps imparti, risquant par là l'arrêt de leurs activités, mais de nombreux universitaires contestent aussi la décision, qui accompagne la création du label, de mettre en place des « Masters FLI » dans les universités : selon eux, le sigle « FLI » est en effet inutile, puisque la didactique du FLES « suppose une analyse de[s] besoins des publics en formation » et peut donc tout à fait

14 Service-Public.fr : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048>.

15 Fondé en 2009, l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) est sous la tutelle du ministère de l'Intérieur depuis 2010.

16 Français Langue d'Intégration.

s'adapter aux apprenants concernés par le Français Langue d'Intégration, mais il est surtout le témoignage d'une ingérence du ministère de l'Intérieur dans les domaines de l'université et de la formation linguistique¹⁷. Les détracteurs du FLI dénoncent ainsi ce qu'ils perçoivent comme un « contrôle accru » des pouvoirs publics « sur les organismes et les associations du secteur de la formation et, par dérivation, sur les programmes universitaires de formation initiale », un contrôle qui, par les normes et les exigences qu'il impose, contribue en réalité à la précarisation du domaine¹⁸. On le voit, le renforcement du cadrage institutionnel de la formation linguistique à destination des adultes migrants, malgré ses effets globalement positifs sur le secteur, peut donc également générer des polémiques. Et il est d'ailleurs intéressant de noter que le label FLI est finalement abrogé en 2018, car jugé inutile en raison de la prise en compte des critères de son référentiel dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine¹⁹.

Ce panorama historique permet ainsi de souligner quelques tendances générales : depuis son émergence militante et informelle en France dans les années 1960, le secteur de la formation linguistique pour les personnes immigrées a évolué vers une institutionnalisation, un encadrement et un contrôle accrus de la part de l'État français, ce qui a certes entraîné la structuration et la professionnalisation du domaine mais également des réticences chez certains acteurs du FLES. Les tensions et les polémiques qui sont parfois apparues à cette occasion, comme dans le cas du FLI, n'ont cependant pas empêché d'affirmer l'importance « [d']inscri[re] la formation linguistique des migrants dans un parcours d'intégration économique, sociale et citoyenne » (Adami et André, 2013 : 139), ce que sous-tend d'ailleurs l'objectif affiché par le FLI. Bien que la notion d'intégration ne fasse pas consensus dans le monde politique et scientifique, il est difficile de nier que, dans le contexte de l'enseignement auprès d'adultes immigrés, la langue devient un réel vecteur d'insertion socioculturelle pour les apprenants nouvellement arrivés en France. C'est donc sur cette dimension, capitale pour mon travail, que je vais à présent m'attarder.

2.2 L'enseignement de la langue comme vecteur d'intégration socioculturelle

L'apprentissage du français constitue, pour les personnes migrantes non francophones, le principal facteur d'insertion sociale et culturelle dans leur pays d'accueil. C'est en effet à travers la langue qu'elles peuvent avoir accès « à une vie sociale normale », pour reprendre les termes du référentiel FLI (2011 : 4), que ce soit en matière de transactions administratives ou commerciales,

17 « Flic ? Le français, langue d'une intégration contrôlée », Les invités de Mediapart, 9 novembre 2011.

18 *Ibid.*

19 Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037171545?r=AvueGki74N>.

de travail, de relations amicales ou encore de participation à la vie citoyenne du pays. La langue française se révèle nécessaire pour l'ensemble des démarches accomplies au quotidien, dans un usage journalier de la langue, mais également pour comprendre et « appréhender le sens de valeurs » et de principes propres à la culture française (*Ibid.*), qui peuvent différer de ceux de leurs pays d'origine : on touche bien là à l'aspect social et aux dimensions culturelles véhiculés par une langue. Il s'agit, par l'enseignement-apprentissage du français, de donner les moyens aux personnes qui comptent s'installer durablement en France de prendre part à un « vivre ensemble » commun (*Ibid.* : 7), qui repose à la fois sur un objectif d'autonomisation socioculturelle des apprenants et sur l'inscription de la formation linguistique dans un environnement résolument pragmatique.

2.2.1 Un objectif d'autonomisation sociale et citoyenne

Comme l'expliquent Hervé Adami et Virginie André, la visée première des formations à destination des adultes migrants est de permettre aux apprenants de « participer à toutes les situations de communication rencontrées habituellement par des natifs et de pouvoir effectuer les démarches nécessaires pour organiser leur vie en France » de manière autonome (2013 : 141). L'objectif est ainsi de leur faire acquérir les « compétences sociolangagières » qui leur donneront les outils pour « participer à toutes les relations communicatives de la société » (*Ibid.*), c'est-à-dire, selon les deux chercheurs :

- les relations transactionnelles, [qui] concernent toutes les interactions avec les services administratifs, les services sociaux, les relations de service ou encore les interactions dans les commerces ;
- les relations interpersonnelles, [qui] sont les interactions avec les voisins, les amis ou encore les personnes rencontrées dans la rue ou à la sortie de l'école, par exemple ;
- les relations professionnelles, [qui] sont les interactions que les migrants peuvent avoir sur leur lieu de travail ou lors de leurs démarches de recherche d'emploi ou d'insertion professionnelle ;
- les relations médiatisées, [qui] concernent ce que l'on peut appeler les interactions « tronquées », c'est-à-dire les médias, les affiches, les tracts, les panneaux mais aussi les boîtes vocales, les annonces dans les lieux publics ou encore les répondeurs téléphoniques. (*Ibid.*)

Afin de concevoir des cours au plus près des besoins communicatifs des personnes migrantes, les formations de français proposées doivent donc être orientées par ces quatre types de relations qui mettent largement en jeu, on le voit, les compétences socioculturelles. Contrairement à des personnes qui apprendraient le français en contexte hétéroglotte, pour leur plaisir ou dans un but purement scolaire, les adultes migrants doivent ainsi acquérir non seulement des outils linguistiques

mais aussi des habiletés d'ordre socioculturel, qui se révèlent tout aussi importantes que la langue dans leur processus d'insertion : interagir avec ses voisins ou avec ses collègues de travail, par exemple, demande à la fois des connaissances strictement linguistiques et des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire relatifs aux attitudes, au langage corporel ou encore aux règles de politesse en usage en France. Pour garantir l'autonomie sociale des personnes immigrées, il est donc capital que les formations linguistiques s'appuient sur cette dimension socioculturelle, grâce à laquelle les adultes migrants « apprennent à produire des discours adaptés à la situation de communication pour obtenir les effets pragmatiques escomptés », « parviennent à gérer les aspects quotidiens de la vie en France » tels que « [les] achats, [l']établissements de liens sociaux, [la] gestion de la santé [ou] [la] scolarisation des enfants » et enfin « apprennent à découvrir et à se repérer dans le monde économique et dans le monde du travail » (*Ibid.* : 141, 142).

Et parallèlement à cette autonomisation sociale, c'est également une prise d'autonomie citoyenne que visent les formations linguistiques à destination des personnes immigrées. « Évoluer de plus en plus aisément dans la société » (*Ibid.* : 142) passe en effet aussi par la connaissance des principes démocratiques français, sur lesquels se base la vie sociopolitique du pays. Il ne s'agit évidemment pas d'organiser des cours d'éducation politique à proprement parler, mais plutôt de sensibiliser les apprenants à ce que le référentiel FLI appelle les « valeurs partagées par la communauté [française] » (2011 : 12), à savoir des principes comme la liberté, l'égalité, la fraternité, la responsabilité, la tolérance ou la laïcité (*Ibid.*). Ce référentiel insiste en outre sur l'importance de familiariser les adultes migrants avec les droits et les devoirs des citoyens français, dont il dresse une liste plutôt conséquente²⁰, tout comme avec le fonctionnement concret de la démocratie, de la loi, de la justice ou encore de l'éducation, une question centrale dans la mesure où de nombreuses personnes immigrées sont amenées à scolariser leurs enfants en France (*Ibid.* : 14, 15). Il est également fondamental de leur faire découvrir les institutions et les services publics de proximité qui peuvent leur être utiles, comme la mairie, la préfecture ou la CAF (*Ibid.*). Tous ces éléments civiques et culturels, loin d'être présentés de manière abstraite et déconnectée de la réalité des apprenants, doivent ainsi permettre aux adultes migrants de mieux se repérer dans l'environnement français, que ce soit sur le plan des codes, des valeurs et des principes collectivement partagés, au niveau des institutions existantes ou bien par rapport à leurs propres droits en tant que salariés et individus. Cette sensibilisation citoyenne participe donc pleinement à

20 Les droits des citoyens français comportent notamment la liberté d'expression, le droit de choisir ses représentants, le droit à l'instruction gratuite, le droit à la protection des individus, des salariés ou de la vie privée et le droit au respect des opinions politiques, syndicales ou religieuses, tandis que les devoirs des citoyens français comprennent l'instruction obligatoire, le respect de l'égalité entre les hommes et les femmes, l'obligation de s'acquitter de ses impôts et le devoir de respecter la justice, les institutions de la République française et leurs représentants.

l'autonomisation des personnes immigrées, et se révèle d'autant plus importante que l'obtention de la nationalité française est conditionnée, parmi d'autres exigences, à la réussite d'un entretien qui porte justement sur les règles de vie et le fonctionnement de la République française.

2.2.2 Une démarche didactique particulière, fondée sur l'usage pratique et les documents authentiques

Pour atteindre ces objectifs socioculturels essentiels à une bonne insertion des apprenants dans la société française, les formations linguistiques partagent un certain nombre de caractéristiques didactiques. Une fois encore, plusieurs d'entre elles sont spécifiées dans le référentiel FLI qui, malgré les critiques précédemment évoquées que l'on peut faire vis-à-vis de cette labellisation, a le mérite d'offrir une synthèse claire et structurée sur le sujet.

Le référentiel FLI insiste, pour commencer, sur l'aspect concret et pragmatique que doit adopter l'enseignement de la langue à destination du public migrant. Il s'agit à la fois d'une langue « d'usage pratique », dont l'apprentissage doit « se fonde[r] sur des références quotidiennes », et d'une langue « familière », qui « fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant » (Référentiel FLI, 2011 : 5). Les formations doivent ainsi prendre en compte l'immersion sociolinguistique que vivent les personnes immigrées, qui sont quotidiennement confrontées à des situations qui mettent en jeu leurs compétences langagières et socioculturelles, pour proposer des cours qui s'inscrivent concrètement dans les contextes rencontrés par les apprenants et qui répondent à leurs besoins pragmatiques : à titre d'exemple, il peut s'agir, d'un point de vue socioculturel, de s'appuyer sur des situations interactionnelles propres aux administrations publiques fréquentées par les adultes migrants. Cet aspect pratique de l'enseignement de la langue-culture s'accompagne en outre d'une approche tout d'abord orale des contenus abordés, puisque le français oral est souvent mieux maîtrisé par les apprenants que sa forme écrite et leur est, au moins dans un premier temps, plus directement utile dans leur vie quotidienne (*Ibid.*).

Cette inscription des formations linguistiques dans un environnement concret et familier se traduit, sur le plan des supports de cours, par l'utilisation de documents authentiques. Le recours à des supports qui sont réellement issus de situations existantes permet en effet de contextualiser un maximum l'enseignement adressé aux personnes immigrées, y compris dans le cadre de contenus socioculturels. Hervé Adami et Virginie André classent ainsi les documents authentiques qui

peuvent être employés au cours des formations en quatre catégories : les documents écrits, oraux, visuels et les vidéos (2013 : 147). Du point de vue des objectifs socioculturels, les documents authentiques écrits sont évidemment les plus courants : comme le note le référentiel FLI, de nombreux écrits institutionnels peuvent être mis au service de l'apprentissage. Le référentiel cite par exemple les « documents, à lire ou à renseigner, liés à la position administrative des citoyens », comme « [les] papiers d'identité, [le] permis de conduire, [la] carte grise » ou les formulaires à remplir, ainsi que les documents liés « à la scolarité des enfants », à l'image du « carnet de liaison », des « bulletins de notes » ou encore des « messages des équipes éducatives et des enseignants aux parents » (2011 : 22). Mais outre ces documents écrits, d'autres types de documents authentiques relatifs au domaine socioculturel peuvent être également exploités : Hervé Adami et Virginie André évoquent notamment les enregistrements de conservations, de prises de rendez-vous ou de répondants téléphoniques pour les documents oraux, et des séquences filmées d'échanges et de rendez-vous administratifs pour les vidéos (2013 : 147). Les documents visuels disponibles peuvent, quant à eux, aussi bien consister en des photographies d'affiches, de panneaux, de pictogrammes signalétiques et de lieux ou de bâtiments publics représentatifs qu'en des plans, des cartes, ou encore des images symboliquement importantes pour la République française : l'illustration de Marianne sur les carnets de timbres permet par exemple d'introduire la figure et la symbolique de cette icône auprès des apprenants. Les documents authentiques à caractère socioculturel qui peuvent être utilisés lors des formations linguistiques sont ainsi extrêmement divers, et contribuent à ancrer l'enseignement-apprentissage dans une dimension concrète et pragmatique propice à l'intégration sociolinguistique des adultes migrants.

À présent que les objectifs d'insertion socioculturelle et d'autonomisation sociale et citoyenne portés par cet enseignement ont été étudiés, accompagnés par la démarche didactique pragmatique qui les sous-tend, il convient enfin de se pencher un peu plus en détail sur les composantes de la compétence culturelle qui peuvent dès lors être mises en œuvre.

2.3 Entre interculturalité, transculturalité et co-culturalité

Selon le référentiel FLI, l'intégration à la société française visée par les formations linguistiques à destination des personnes immigrées doit se baser, pour les enseignants, sur trois piliers : « des connaissances sur les cultures », « [l']objectiv[ation] [d]es comportements en milieu plurilingue et pluriculturel » et la mise en pratique « [d']une démarche interculturelle, transculturelle ou co-culturelle » durant les cours (2011 : 24). Cet énoncé demeure cependant assez

vague, et ne donne que peu de précisions sur les enjeux concrets que représentent les trois composantes de la compétence culturelle évoquées ici, c'est-à-dire les composantes interculturelle, transculturelle et co-culturelle, dans le cadre de l'enseignement de la culture à un public migrant. Je vais donc m'efforcer, dans cette dernière partie, d'étudier cette dimension davantage en profondeur, en me concentrant sur les compétences d'ordre culturel dont l'acquisition se révèle essentielle pour les adultes immigrés lors de leur processus d'insertion dans la société française.

2.3.1 Décentration, ouverture à l'altérité et esprit critique

L'une des premières habiletés à acquérir pour des personnes en situation d'intégration socioculturelle est la capacité à « [se] décentr[er] » afin de « rem[ettre] en cause [les] stéréotypes » qui pourraient être les leurs (*Ibid.* : 15), notamment par rapport à la culture de leur pays d'accueil : pour comprendre les codes et les principes de la société dans laquelle ils s'insèrent, il est en effet important que les apprenants puissent questionner les préjugés ou les représentations toutes faites qui les habitent, et acceptent de relativiser partiellement certaines de leurs croyances culturelles. Ce cheminement est d'ailleurs également nécessaire chez le formateur, qui se doit de prendre lui-même de la distance vis-à-vis de ses propres certitudes (*Ibid.*). Comme on a déjà pu l'évoquer, c'est la composante interculturelle qui permet d'atteindre cette décentration et cette remise en question d'éventuels stéréotypes, grâce à la découverte d'éléments culturels alimentée par la composante métaculturelle : une fois encore, on a eu l'occasion d'en parler précédemment. Cette démarche doit en outre s'accompagner, pour les adultes migrants, d'une ouverture non seulement aux cultures relatives à leur société d'accueil mais aussi, de manière plus générale, à l'altérité. Comme l'explique Martine Abdallah-Pretceille, il s'agit en effet de se concentrer avant tout sur « la pragmatique et [le] fonctionnement instrumental de la culture » (2015 : 269) : davantage que de connaître une culture, la véritable compétence d'un individu repose sur son aptitude à « comprendre autrui » à travers la diversité des situations rencontrées (*Ibid.* : 260). Pour reprendre ses mots, ce n'est ainsi pas la connaissance d'une « culture-système » qui doit être visée chez les apprenants mais plutôt la compréhension d'une « culture en acte », saisie par le biais « [du] langage, [de] la communication, [d]es actes et [d]es comportements » d'autrui (*Ibid.*). En encourageant la prise de contact réelle avec les individus plutôt que la simple connaissance de données culturelles théoriques, c'est donc bien une approche pragmatique interculturelle de ce type qui peut permettre aux personnes immigrées d'établir des liens positifs avec les membres de leur société d'accueil, ce qui constitue, on l'a vu, l'un des objectifs des formations linguistiques.

Dans cette perspective interculturelle, certains chercheurs se sont efforcés de proposer des voies didactiques à l'intention des enseignants. Le travail de Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár et John Strange, mené dans le cadre des activités du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, offre par exemple un manuel de « communication interculturelle » qui, malgré un contenu parfois un peu daté et une absence de concentration sur le public migrant, liste un certain nombre d'objectifs sur lesquels il est possible de s'appuyer dans le contexte de formations destinées à des personnes immigrées, comme notamment :

- aider les étudiants à réfléchir sur leurs propres valeurs, sur leur comportement et sur leur mode de réflexion basés sur leur culture ;
- susciter une prise de conscience des différences interculturelles dans les valeurs, les comportements et les modes de réflexion ;
- [...]
- entraîner les aptitudes à l'observation et à l'interprétation, ainsi que la réflexion critique ;
- [...]
- trouver un terrain d'entente ;
- développer une attitude d'empathie, d'ouverture d'esprit et de respect envers l'altérité. (2005 : 11, 12)

Ici, la découverte des autres cultures passe d'abord, au préalable, par une réflexion sur ses propres références culturelles et sur les perceptions ou les modes de pensée qu'elles entraînent, afin de donner ensuite lieu à leur mise en perspective. Les aptitudes liées à l'observation, l'interprétation, l'ouverture et l'empathie sont en outre de nouveau valorisées, et constituent des objectifs d'apprentissage à part entière. De leur côté, Martyn Barrett, Michael Byram, Ildikó Lázár, Pascale Mompoin-Gaillard et Stavroula Philippou incitent à baser ce qu'ils nomment « [l']éducation interculturelle » sur quelques principes d'organisation généraux, à savoir : « l'expérience », afin que les apprenants soient les témoins directs des faits culturels abordés, « la comparaison », qui permet d'observer les points de divergence mais également les similitudes entre les différentes cultures représentées, « l'analyse », pour mettre en lumière les raisons et les motivations sous-jacentes d'une pratique culturelle, « la réflexion », qui laisse aux apprenants le temps de la compréhension, et enfin « l'action », qui peut se baser sur le travail coopératif, la participation, la pratique, les capacités émotionnelles ou encore la mise à profit de l'expérience vécue antérieurement par les apprenants (2014 : 93, 94, 95). Cette proposition d'organisation didactique permet ainsi de compléter les objectifs généraux liés à l'approche interculturelle par quelques grandes étapes de progression, qui offrent des pistes pédagogiques intéressantes.

Pour atteindre cette ouverture à l'altérité recherchée par l'enseignement linguistique, tout particulièrement lorsqu'il est à destination d'adultes immigrés, la composante interculturelle ne suffit cependant pas : la dimension transculturelle est, on l'a dit, elle aussi capitale pour dépasser les divergences culturelles et considérer l'autre comme un être humain à part entière. Et à travers la composante transculturelle, ce n'est plus seulement le respect et l'acceptation de la diversité qui se jouent, mais également l'élaboration d'un esprit critique. Selon Chantal Forestal, la perspective transculturelle permet en effet d'aller au-delà de l'interculturel en passant des « rapports entre individus » au « collectif » (2008 : 405) : « tournée vers l'action en société » (*Ibid.* : 401), cette approche suppose que « le cours de langue-culture étrangère peut être un lieu d'instruction d'un citoyen capable d'esprit critique, capable de juger du bien et du mal ou, en des termes moins métaphysiques, du *bon* et du *mauvais* », de manière à « créer [ainsi] un espace de rencontre, d'échanges et de confrontation des visions culturelles et des opinions » où chacun peut se positionner et discuter en tant que sujet (*Ibid.* : 400, 401). En d'autres termes, il s'agit, dans le cadre du cours, de débattre autour des faits culturels étudiés afin de donner naissance à une forme de conscience collective éthique, citoyenne, qui se permet de critiquer et d'évaluer les pratiques, les croyances ou les comportements observés. Comme le note Hugh Starkey, l'enseignement peut de ce fait contribuer à développer une « conscience culturelle critique » chez les apprenants, en leur donnant l'occasion « [d']évaluer de façon critique et sur la base de critères précis tels que ceux des droits de l'homme, par exemple, les perspectives, les pratiques et les produits de [leur] propre culture et celle des autres pays » (2003 : 84). Or l'acquisition ou le développement de cette conscience critique est d'une grande importance pour les personnes migrantes : essentielle pour leur permettre de jouer le rôle de médiateur qu'elles doivent parfois endosser au cours des échanges interculturels du quotidien, elle participe également à leur intégration citoyenne à la société française, en les mettant en situation d'appartenance à une communauté où elles peuvent décider de prendre position selon des choix et des jugements éthiques.

2.3.2 Participation à un projet social commun

Ce passage d'habiletés strictement individuelles à un horizon commun mène finalement à une autre capacité, centrale dans le processus d'insertion socioculturelle des adultes immigrés : la compétence à agir et à s'engager pleinement dans un projet collectif. L'objectif d'une personne migrante n'est en effet pas de se contenter de découvrir, de comprendre et de respecter une nouvelle culture, comme le permet la composante interculturelle, ni même de se rendre compte qu'elle partage un certain nombre de valeurs avec les membres de sa société d'accueil, comme le suggère

l'approche transculturelle. Au contraire d'un touriste ou d'un voyageur dont le séjour en France serait ponctuel, temporaire, un adulte immigré s'installe durablement dans un nouveau pays et doit donc, à travers les situations répétitives et collectives qu'il vit sur le temps long, « mettre à profit [s]es découvertes [culturelles] pour mieux s'intégrer à la culture [...] commune tout en l'enrichissant », dans le domaine professionnel, en tant que travailleur, comme dans le domaine public, en tant que citoyen (Puren, 2013 : 8). Et ce sont dès lors deux autres composantes qui peuvent permettre d'atteindre cet objectif : la composante pluriculturelle, qui repose sur l'aptitude à cohabiter harmonieusement avec des personnes appartenant à d'autres cultures, mais surtout la composante co-culturelle. Comme on a déjà pu l'évoquer, cette dernière met en jeu la capacité à travailler de manière efficace avec des individus issus de différentes cultures, et se trouve mobilisée à partir du moment où des personnes ont la volonté de s'engager dans la participation professionnelle et citoyenne à leur société d'accueil. Pour entraîner un public migrant à agir collectivement en vue d'un projet commun dans la société française, toutes cultures confondues, il s'agit ainsi d'une perspective sur laquelle il est important de s'appuyer auprès des apprenants. Et puisque ceux-ci, de par leur grande diversité d'origines géographiques, constituent généralement une classe multilingue et multiculturelle, Christian Puren souligne l'intérêt de les considérer comme une « microsociété à part entière », où « la classe est d'emblée à l'image de la société extérieure » (*Ibid.* : 9) : porteuse d'enjeux aussi bien interculturels et transculturels que pluriculturels et co-culturels, la salle de classe devient un véritable espace social, au sein duquel les participants doivent apprendre à agir et à s'engager de manière non pas individuelle mais collective pour réaliser un projet commun, en l'occurrence représenté par l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture (*Ibid.*). Dans cette perspective, participer à l'espace social commun de la classe permet ainsi de développer des compétences précieuses pour porter l'action sociale collective que les adultes immigrés ont aussi vocation à engager à l'extérieur de la classe, qu'elle ait lieu dans l'espace français professionnel ou citoyen.

Décentrement, ouverture aux autres cultures et à l'altérité, développement d'un esprit critique, engagement co-culturel au sein d'un projet collectif : voici donc des capacités, nourries à la fois de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, qui apparaissent capitales dans le processus d'intégration socioculturelle des personnes migrantes à la société française. Bien qu'il soit important que l'ensemble de la compétence culturelle puisse être prise en compte au cours des formations linguistiques, les composantes interculturelle, transculturelle et co-culturelle se révèlent ainsi d'un intérêt tout particulier pour le public migrant. Pour se montrer pertinent et réellement utile aux apprenants, l'enseignement de la culture à destination des adultes immigrés doit pouvoir

s'appuyer sur ces dimensions, qui participent aux visées pragmatiques d'insertion et d'autonomisation sociale et citoyenne des personnes concernées, et encourager de la sorte le développement des aptitudes favorables à leur installation durable en France.

Cette étude de la notion de culture dans l'enseignement des langues et des enjeux qu'elle soulève dans les formations linguistiques à destination d'un public migrant me mène, pour terminer, à l'analyse du travail ingénierique que j'ai effectué durant mon stage. Ce bilan s'intéressa tout d'abord au processus de création de mon projet et aux résultats obtenus, avant d'en proposer une critique basée sur les divers retours que j'ai pu avoir et d'en livrer une analyse réflexive.

Partie III

-

Analyse des résultats

Partie III : Analyse des résultats

Il s'agit enfin, dans cette dernière partie, d'analyser le projet ingénierique que j'ai mis en place au cours de mon stage. Je commencerai pour cela par me pencher sur la conception du module socioculturel qui m'a été commandé, en m'intéressant à la fois au travail de collecte de données que j'ai effectué et à la création de mon projet en tant que tel, puis en proposerai un bilan critique.

1. Conception du projet ingénierique

Pour expliciter le processus d'élaboration de ce module socioculturel, il convient tout d'abord de détailler la manière dont j'ai collecté les différentes données qui m'ont permis de le réaliser. Je pourrai ensuite me concentrer sur la phase de création du module, à travers les deux pans qui le constituent : les sorties pédagogiques et les ateliers socioculturels.

1.1 Collecte de données

Les données que j'ai recueillies lors de mon travail appartiennent à trois catégories : les échanges informels que j'ai pu avoir tout au long de mon stage avec les formatrices et les apprenants, les supports déjà existants au sein de la structure et enfin, dans les quartiers ciblés par les sorties pédagogiques que je comptais concevoir, les repérages auxquels j'ai eu l'occasion de procéder.

1.1.1 Échanges informels avec les formatrices et les apprenants

La première étape de ma collecte de données a consisté en des discussions avec les autres enseignantes de GEFOR, à commencer par Nelly, ma tutrice. C'est en effet en parlant avec cette dernière que les besoins et les attentes de l'organisme se sont clarifiés, au niveau du projet socioculturel que j'avais à mener. Comme j'ai déjà pu l'évoquer, l'objectif principal des formatrices de la structure est de participer à l'insertion socioprofessionnelle des apprenants : le module qu'il me fallait créer devait donc s'inscrire dans cette perspective, en donnant à ceux-ci des clés pour mieux comprendre les éléments socioculturels utiles à leur vie citoyenne et professionnelle en France. Nelly m'a ainsi donné comme exemples l'évocation des symboles de la République française, à l'image du drapeau tricolore, de la devise nationale ou de la figure de Marianne, qui

sont à la fois omniprésents dans l'espace public et nécessaires à connaître lors de l'entretien pour accéder à la naturalisation française ; elle a également souligné l'intérêt de présenter le fonctionnement de certaines institutions étatiques, comme l'Assemblée nationale, afin d'introduire le système politique démocratique qui est en vigueur en France et de le différencier d'autres régimes, à l'image de la monarchie. Elle a par ailleurs insisté sur l'importance d'apporter des connaissances concrètes aux apprenants, notamment dans le domaine professionnel, en les faisant travailler sur des documents authentiques au plus proche de leurs besoins et en abordant des notions qui les concernent directement : d'un point de vue socioprofessionnel, elle a ainsi cité les droits et les devoirs des salariés en France, primordiaux à connaître pour des travailleurs immigrés, tout en abordant la question pratique des documents à produire dans le cadre de la recherche d'emploi, comme le CV ou la lettre de motivation. Et les deux autres formatrices, lors de conversations que j'ai pu avoir un peu plus tard avec elles, ont elles aussi souligné le caractère essentiel de cet aspect, qu'elles s'efforcent de mettre en pratique au maximum durant leurs cours en proposant aux apprenants des sujets et des supports aussi concrets que possible. Les trois enseignantes ont par ailleurs été unanimes sur l'importance de travailler, au fil des sorties pédagogiques, sur des compétences non seulement culturelles et linguistiques mais aussi pragmatiques : comprendre un itinéraire, lire un plan, reconnaître des commerces ou des logos et effectuer un trajet en métro constituent des compétences aussi bien utiles pour la vie quotidienne des apprenants que pour certains domaines de leur vie professionnelle, et il s'est révélé nécessaire de les prendre en compte lors de mon travail de conception.

Mes échanges avec Nelly m'ont également été précieux dans la mesure où, à mon arrivée à Paris au début de mon stage, je ne connaissais que très peu la ville. Avant d'être en capacité de concevoir des sorties pédagogiques culturelles, il me fallait donc commencer par découvrir la capitale, et ma tutrice a joué un rôle important dans ce processus. À travers nos discussions informelles, elle a en effet pu me donner des conseils sur les quartiers qu'elle jugeait les plus intéressants à visiter, notamment à propos de ceux qui se situent à proximité de GEFOR, dans le premier arrondissement de Paris, tout en m'apportant des informations et des anecdotes historiques à leur sujet : ses indications m'ont ainsi permis de me familiariser avec les principaux quartiers parisiens, et de sélectionner ceux qui me paraissaient pertinents à inclure aux sorties que je devais créer.

Et parallèlement à ces conversations avec les enseignantes de GEFOR, notamment avec ma tutrice, j'ai enfin eu l'occasion d'échanger avec certains groupes d'apprenants. Mon objectif était en

effet de connaître, au-delà des attentes de l'organisme, les besoins et les désirs des apprenants eux-mêmes, en les interrogeant sur les dimensions socioculturelles qu'ils jugeaient les plus utiles ou intéressantes à aborder. Le premier de ces échanges s'est effectué en classe, face à un groupe de niveau A1 constitué de huit personnes auquel je donnais cours. En début de journée, j'ai consacré une quinzaine de minutes à une discussion informelle avec les apprenants, afin de leur demander quelles étaient les thématiques culturelles qui leur plaisaient le plus et qu'ils avaient envie d'étudier au cours de leur formation ou de sorties pédagogiques. Quatre grands thèmes sont particulièrement ressortis de ces échanges :

- l'histoire française ;
- la géographie de la France, à travers par exemple les différentes villes du pays, leur localisation et leur superficie ;
- les principaux monuments de Paris ;
- l'art et les artistes français, comme des peintres ou des écrivains ; à ce sujet, des sorties au théâtre et des visites de musées ont d'ailleurs été évoquées par certains apprenants, mais la situation sanitaire de la période et la fermeture des lieux culturels ne rendaient malheureusement pas ces suggestions réalisables sur le moment.

Si le groupe s'accordait à affirmer qu'il était intéressant d'aborder certains aspects de la culture française pendant leur formation, quelques-uns ont cependant insisté sur l'importance première de la langue au cours de leur apprentissage : l'évocation de thèmes socioculturels ne devait pas, selon eux, éclipser pour autant l'étude du français. Cette discussion a été d'une grande richesse et m'a beaucoup apporté, et j'ai eu envie de la prolonger avec le deuxième groupe d'apprenants qui était en formation à GEFOR durant cette période. Puisque je ne les avais pas en cours, j'ai décidé de créer un questionnaire à leur faire remplir en classe et à récupérer à la fin de la journée. J'ai confié celui-ci à leur enseignant, le second stagiaire FLE de la structure : étant donné qu'il s'agissait d'un groupe de niveau alpha/post-alpha, je me suis efforcée de réaliser un questionnaire aussi simple que possible, que leur formateur s'est ensuite chargé de leur expliciter en classe, à l'oral²¹. Sur les huit apprenants qui ont participé, voici les réponses que j'ai obtenues, en classant par ordre décroissant les thématiques socioculturelles appréciées par ces derniers :

Thème socioculturel	Nombre d'apprenants appréciant le thème
L'histoire	8
Le travail	8
La géographie	7

21 Questionnaire vierge disponible en annexe 1.

Les monuments	7
La justice	7
Le système scolaire	7
Le système politique	6
L'art	3

Tableau 1 : Bilan des réponses obtenues au questionnaire.

Deux apprenants ont par ailleurs rajouté sur le document des thèmes socioculturels qu'ils aimaient mais qui ne figuraient pas dans le questionnaire, à savoir le sport, pour tous les deux, et la musique, pour l'un d'entre eux. Cette démarche m'a ainsi permis de compléter les informations que j'avais pu recueillir à l'oral auprès de mon propre groupe, et s'est révélée d'autant plus importante qu'elle concernait des apprenants qui avaient un niveau de français différent de ceux que j'avais déjà interrogés : la discussion informelle avec ma classe A1 et les données collectées par le biais de mon questionnaire auprès d'apprenants en alphabétisation m'ont donc donné la possibilité d'avoir un panorama plus large des goûts, des désirs et des attentes des personnes qui viennent en formation à GEFOR.

1.1.2 Analyse des supports existant au sein de la structure

Outre ces échanges oraux et écrits avec les différents acteurs de la structure, qui m'ont permis de mieux cibler les besoins de chacun et ont commencé à orienter mon travail, je me suis également appuyée sur les supports culturels qui existaient déjà dans l'organisme, et qui sont employés avec plus ou moins de régularité par les formatrices. Ceux-ci sont de deux types : les premiers concernent les sorties pédagogiques, tandis que les seconds constituent des supports de cours à utiliser en classe.

1.1.2.1 Pour les sorties pédagogiques : analyse des sorties culturelles et des itinéraires déjà existants

Pour créer mes propres sorties, j'ai tout d'abord eu la chance de pouvoir prendre appui sur des sorties pédagogiques qui étaient déjà utilisées par les enseignantes de GEFOR à mon arrivée. Toutes ne se présentaient cependant pas de la même manière : alors que certaines disposaient d'un support écrit à destination des apprenants et se révélaient être de véritables jeux de piste, la plupart

d'entre elles constituaient de simples visites guidées, au cours desquelles le groupe devait suivre l'enseignante et écouter ses explications sans être amené à participer de manière réellement active. Au fil de ces visites guidées, les formatrices présentaient parfois des images aux apprenants, afin d'illustrer leurs commentaires historiques, mais il ne s'agissait pas de supports pourvus de questions ou d'indications adressées à la classe. À mon arrivée, cinq sorties étaient effectuées régulièrement dans le cadre des formations, et j'ai pu assister à quatre d'entre elles. En voici un petit tableau récapitulatif, au sein duquel les sorties sont classées par ordre chronologique en fonction de la date à laquelle j'ai pu les observer, ou non :

Sortie	Type de support utilisé	Ai-je pu y assister ?
Sortie dans le quartier du Louvre (à proximité immédiate du centre de formation)	Aucun	Oui
Sortie à Montmartre	Itinéraire à l'adresse de l'enseignante (plan de la visite, informations à propos des monuments observés) et illustration à destination des apprenants (image des canons qui étaient autrefois disposés sur les hauteurs de Montmartre)	Oui
Sortie dans les passages couverts des grands boulevards	Jeu de piste à destination des apprenants (disponible en deux versions : version FLE et version Alpha)	Oui
Sortie dans le Quartier latin	Itinéraire à l'adresse de l'enseignante (plan de la visite, informations à propos des monuments observés) et illustrations à destination des apprenants (images des anciennes tanneries du quartier, des femmes inhumées au Panthéon et des combats de gladiateurs qui avaient lieu dans les arènes de Lutèce)	Oui
Sortie au jardin du Luxembourg	Plan du jardin du Luxembourg à l'adresse de l'enseignante et des apprenants, jeu de piste à destination des apprenants (disponible en deux versions : version FLE et version Alpha)	Non

Tableau 2 : Sorties effectuées à GEFOR à mon arrivée.

Comme on le voit ici, trois sorties consistaient en de simples itinéraires non didactisés, dont le parcours était parfois formalisé à travers un plan de la visite et des renseignements historiques à l'usage des enseignantes, et se trouvaient complétées, dans deux cas sur trois, par des illustrations

montrées aux apprenants. Les sorties des passages couverts et du jardin du Luxembourg constituaient, quant à elles, les deux jeux de piste mis en place par GEFOR. Si chacune existait en deux versions, pour les groupes de niveau FLE (A1 et A2/B1) d'un côté et pour ceux de niveau Alpha de l'autre, elles présentaient néanmoins des différences notables : alors que la sortie des passages couverts apparaissait sous la forme d'un parcours à effectuer en classe entière dans le quartier, au fil duquel des questions de repérage ou de connaissances culturelles étaient posées à l'ensemble du groupe, celle du jardin du Luxembourg demandait aux apprenants de se regrouper en binômes et, en suivant le plan du parc qui leur était distribué, de partir deux par deux à la recherche des éléments indiqués sur la carte (une fontaine, une plaque mémorielle, une statue...) et de répondre aux questions figurant sur leur document une fois qu'ils étaient arrivés sur place ; pendant une heure, la formatrice devait donc attendre le groupe à un point de rendez-vous précis puis, lorsque tous les binômes étaient revenus, elle les accompagnait aux différents endroits du jardin du Luxembourg auxquels ils avaient dû se rendre pour leur proposer une correction collective du jeu de piste. Ces deux sorties didactisées avaient ainsi le mérite de proposer deux variantes différentes de jeu de piste et, bien que je n'aie pas eu l'occasion d'assister à celle du jardin du Luxembourg, elles m'ont permis d'envisager cette activité sous diverses facettes : en classe entière, à travers des questions de l'ordre du repérage, de l'orientation dans l'espace ou du savoir socioculturel, mais aussi en sous-groupes plus restreints, afin d'impliquer et d'autonomiser davantage chaque apprenant.

En plus de ces cinq sorties auxquelles ont fréquemment recours les enseignantes, j'ai pu par ailleurs avoir accès à d'autres sorties culturelles existant dans l'organisme. À la différence des cinq premières, celles-ci ne sont toutefois généralement pas utilisées lors des formations et j'y ai uniquement accédé sous format numérique, pour deux d'entre elles, ou *via* les explications orales de ma tutrice, pour la troisième. Les deux premières ont lieu dans le quartier des Halles, à côté du centre de formation, et au marché d'Aligre : les supports numériques que j'ai pu consulter constituent là aussi des jeux de piste, puisqu'ils reposent sur des questions d'observation et de connaissances culturelles adressées aux apprenants ainsi que sur des cartes ou des itinéraires à suivre par l'ensemble du groupe, et non par la seule formatrice. Les documents qui accompagnent la sortie au marché d'Aligre ont en outre la particularité de demander à la classe de fournir un travail de repérage des prix de certains produits et font donc appel à des savoirs et des savoir-faire extrêmement pragmatiques, ancrés dans la vie quotidienne. Bien que je ne les aie pas vus mis en pratique, ces deux supports m'ont ainsi permis d'observer la manière dont pouvaient se présenter les documents didactiques à destination des apprenants et quels types de questions pouvaient leur

être posés. Enfin, la troisième et dernière sortie qu'il m'a été donné d'étudier dans ce cadre s'est présentée de façon beaucoup plus basique, puisqu'il s'agissait seulement d'un itinéraire transmis oralement par ma tutrice : Nelly m'a en effet indiqué le trajet qu'elle faisait de temps en temps avec certains groupes d'apprenants pour leur faire découvrir l'île de la Cité. Elle ne m'a fourni aucun document relatif à cet itinéraire, mais elle a pris le temps de m'expliquer les différentes étapes du parcours, de souligner les monuments intéressants à remarquer et de m'apporter des informations historiques à leur sujet. Malgré l'absence de support et d'observation directe, ces renseignements ont donc constitué une base de réflexion plutôt solide pour l'étape de conception qui devait suivre.

1.1.2.2 Pour les ateliers culturels : analyse de supports de cours et de manuels

Au niveau des ateliers socioculturels, ensuite, d'autres types de documents disponibles au sein de GEFOR ont été utiles à mon recueil de données. Ce sont tout d'abord des questionnaires de culture française employés par les formatrices que j'ai pu consulter : inspirés des questions posées au cours de l'entretien pour la naturalisation française, ils sont parfois utilisés durant les cours pour tester les connaissances des apprenants et leur apporter les savoirs qui leur manqueraient. À travers ces supports, il ne s'agit pas uniquement d'améliorer leur culture générale, évidemment, mais plutôt de leur transmettre les éléments socioculturels nécessaires pour accéder à la nationalité française, dans un objectif avant tout concret et pratique. Ces questionnaires, qui consistent en des séries de questions posées les unes à la suite des autres, abordent les thèmes suivants :

- les principes et les symboles républicains ;
- l'histoire de France ;
- le fonctionnement du système politique français ;
- la géographie française ;
- quelques monuments célèbres et lieux touristiques français ;
- de grands personnages français.

J'ai d'ailleurs eu l'occasion d'assister à un après-midi de cours fondé sur l'un de ces supports, lors duquel Nelly a tout d'abord laissé les apprenants réfléchir aux questions en petits groupes avant de mettre en commun leurs réponses et de leur proposer une correction collective. Si la classe n'a pas eu le temps d'arriver au bout du questionnaire, qui ne comportait pas moins de quarante-cinq questions, cet atelier leur a tout de même permis d'explicitier un certain nombre de sujets et d'ouvrir des moments de discussion entre l'enseignante et les apprenants. Et Nelly a également profité de certaines questions pour évoquer d'autres thématiques avec le groupe : le sujet de l'égalité a par exemple été l'occasion d'aborder le thème de la loi, et celui de la fraternité lui a permis de parler du

rôle des impôts. Les échanges qui ont surgi autour du questionnaire ont ainsi constitué des points d'entrée importants dans la vie citoyenne française, et ont généralement été marqués par l'intérêt et la curiosité des apprenants. Ces questions extraites ou inspirées de l'entretien de naturalisation ont par ailleurs pour cadre un livret disponible sur le site du ministère de l'Intérieur²², intitulé « Livret du citoyen » : adressé aux étrangers qui souhaitent demander la nationalité française, il contient les éléments socioculturels sur lesquels les aspirants à la naturalisation peuvent être interrogés lors de leur entretien, à savoir les valeurs de la République française, son organisation politique, des repères historiques et géographiques importants et de grandes personnalités françaises. Les concepteurs du livret insistent en outre tout particulièrement sur des personnes étrangères célèbres qui ont fait le choix de demander la nationalité française, à l'image de Dalida, Marie Curie ou Joséphine Baker. Ce document, conservé par GEFOR sous format numérique, a donc l'intérêt de présenter les données culturelles que le gouvernement estime importantes à connaître pour les immigrés qui souhaitent s'intégrer durablement à la société française.

Parallèlement à ces supports issus de l'entretien de naturalisation, je me suis également appuyée sur d'autres documents que possède l'organisme : des manuels. Le premier que j'ai consulté, *Demain, citoyens*, écrit par Anne-Marie Hazard-Tourillon, Arlette Heymann-Doat, Annie Lambert et Eric Zdobych (Nathan, 2012), était un manuel d'éducation civique à l'adresse des collégiens. Bien que je me sois contentée de le feuilleter, il m'a permis de me remémorer certaines notions dont je n'avais que de lointains souvenirs, notamment au niveau des institutions politiques françaises : au début de mon stage, je n'avais qu'une connaissance limitée du rôle et du fonctionnement de certaines institutions du système politique, à l'image du Parlement et de sa subdivision entre le Sénat et l'Assemblée nationale. La lecture, même rapide et parcellaire, de certaines sections du manuel m'a ainsi donné l'occasion de clarifier et d'approfondir mes connaissances à ce sujet. Un second manuel qui m'a été utile est ensuite *Français Langue d'Intégration : Mémo du formateur*, publié en 2013 par Ecrimed et la Fédération AEFTI. Ce livret destiné à compléter le référentiel FLI avait en effet le mérite de proposer plusieurs thématiques relatives à l'insertion socioculturelle et citoyenne des personnes migrantes en France, et de décomposer chacune de ces thématiques en différentes notions à aborder en fonction du niveau du groupe d'apprenants (A1.1, A1, A2 et B1). Voici, à titre d'exemple, la progression suggérée dans le manuel pour le thème de la démocratie²³ :

22 Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Accueil-et-accompagnement/La-nationalite-francaise/Le-livret-du-citoyen>

23 *Français Langue d'Intégration : Mémo du formateur*. Paris, 2013 : Ecrimed, Fédération AEFTI ; p. 14.

	A1.1	A1	A2	B1
La démocratie	- Différence démocratie/dictature	- Partis politiques - Notion de droits et devoirs - Caractéristiques d'une démocratie	- Droit du sol/du sang - Système politique - Comment fonctionne une ville - Élections municipales	- Obtention de la nationalité française - S'intéresser/ Participer aux élections municipales, régionales, présidentielles

Tableau 3 : Extrait du livret *Français Langue d'Intégration : Mémo du formateur*.

Ce travail se rapprochait donc de celui qui m'était demandé de faire puisque mon projet supposait, comme je l'ai dit, l'adaptation de mes supports à différents niveaux de français. Et outre cette dimension qui se révélait particulièrement pertinente pour moi, deux fiches pédagogiques achevaient le livret, à propos de la laïcité et des symboles de la République française : la seconde d'entre elles (p. 22-33) m'a tout spécialement intéressée. Consacrée à la devise et au drapeau français, elle proposait un modèle d'atelier basé sur la participation active des apprenants qui, après leur avoir fait découvrir les symboles français, les interrogeait sur les symboles de leurs propres pays et aboutissait à l'élaboration collective de la devise et du drapeau de la classe. Cette démarche, grâce aux aspects transculturel, interculturel et co-culturel qu'elle mettait en jeu et à sa manière d'impliquer les apprenants en tant que citoyens membres d'un groupe social, au moins à l'échelle de la classe, m'a énormément plu. Et un dernier manuel sur lequel je me suis enfin appuyée est *Réussir le DILF A1.1*, de Christine Tagliante et Dorothee Duplex (Didier, 2009). Concentré, comme son nom l'indique, sur l'examen du DILF, il offrait, en plus d'entraînements linguistiques, des pages consacrées à la culture et à la société françaises. Les thèmes abordés étaient les suivants :

- La vie publique ;
- La vie privée ;
- La vie professionnelle ;
- La vie scolaire et l'éducation.

Sur les conseils de ma tutrice, je me suis notamment penchée sur les passages relatifs à la vie publique et à la vie professionnelle en France : ces deux sections, introduites par un quiz d'une vingtaine de questions à propos du thème évoqué, se présentaient chacune sous la forme d'un dossier d'une dizaine de pages qui explicitait le sujet en mêlant informations factuelles et exercices à effectuer par les apprenants. La partie dédiée à la vie publique en France (p. 76-87) abordait ainsi la composition de la société française, les symboles de la France, sa monnaie, les principaux médias

du pays et le rythme de l'année, à travers les saisons et les jours fériés, tandis que la session sur la vie professionnelle française (p. 101-111) s'intéressait au fonctionnement du travail en France et à la manière de trouver un emploi. Ces deux dossiers ont donc constitué pour moi des exemples de la façon d'étudier, en cours de FLE, des thématiques socioculturelles auprès d'un public migrant, aussi bien au niveau des sujets qu'il est possible de traiter que de la présentation formelle des supports élaborés à cet effet.

1.1.3 Repérages dans les quartiers ciblés par les sorties pédagogiques

Pour compléter les informations récoltées à travers mes échanges avec les membres de GEFOR et les supports de différents types que j'ai pu consulter, j'ai finalement recueilli des données utiles à ma conception didactique directement « sur le terrain » : dans le cadre de ma conception de sorties pédagogiques, j'ai en effet eu l'opportunité de me rendre dans certains quartiers parisiens que je connaissais peu et que je comptais inclure dans mes sorties. Ces repérages m'ont à la fois permis de découvrir ou de me familiariser davantage avec les quartiers concernés, de choisir des itinéraires qui me semblaient pertinents pour les apprenants et de noter les éléments de l'environnement urbain qui pouvaient être exploités d'un point de vue didactique dans les supports que je devais créer (stations de métro, plaques de rue, statues, enseignes ou façades de commerces, peintures murales, mosaïques...). Comme me l'a expliqué ma tutrice, les monuments historiques constituent certes le cœur des sorties culturelles, mais un jeu de piste doit pouvoir s'appuyer sur les autres éléments urbains croisés au fil de l'itinéraire, pour avancer en faisant appel au sens de l'observation des apprenants et tenir leur attention en éveil : il s'agissait donc, pour moi, de repérer les détails du mobilier urbain qui pouvaient participer à la progression des sorties pédagogiques tout en maintenant l'activité et la concentration du groupe. Ces moments de repérage, accomplis parfois avec ma tutrice mais généralement toute seule, sont rassemblés dans le tableau suivant :

Lieu	Type de repérage	Durée	Seule ou accompagnée ?
Galeries du Palais Royal (fréquence : une fois)	Observation des boutiques situées dans les galeries	30 minutes	Seule
Jardin des Tuileries (fréquence : deux fois)	Observation et sélection de statues à inclure au jeu de piste	45 minutes	Seule
	Observation et sélection de statues supplémentaires à	45 minutes	Seule

	inclure au jeu de piste		
Du quartier des Halles au quartier du Marais en passant par Beaubourg (fréquence : deux fois)	Découverte du quartier et des monuments à observer	2 heures	Accompagnée par ma tutrice
	Choix d'un itinéraire et sélection d'éléments urbains à inclure au jeu de piste	1 heure 30	Seule
Île de la Cité (fréquence : une fois)	Expérimentation de l'itinéraire transmis par ma tutrice et sélection d'éléments urbains à inclure au jeu de piste	1 heure	Seule

Tableau 4 : Repérages effectués pour préparer les sorties pédagogiques.

Au cours de ces repérages, je prenais évidemment des notes afin de consigner les indications données par ma tutrice ou les éléments pertinents que j'observais, et je les complétais parfois par des photographies pour apporter à ces relevés davantage de précision. Et outre ces moments de repérage formalisés durant mon temps de stage, il faut par ailleurs noter que puisque les bureaux de GEFOR se situent au cœur du premier arrondissement de Paris, un quartier d'où partent plusieurs sorties que j'ai constituées, ma fréquentation quotidienne des lieux me permettait de m'immerger régulièrement dans certaines des rues intégrées à mes jeux de piste. Toutes ces observations directes ont ainsi constitué une base essentielle à la création de mes sorties pédagogiques, aussi bien au niveau des itinéraires mis en place que des supports didactiques : bien que ces repérages aient dû ensuite être enrichis par des vérifications spatiales sur Google Maps et des recherches d'ordre historique sur Internet, ils se sont révélés indispensables à l'élaboration de la plupart des sorties culturelles dont j'ai eu la charge.

À présent que mon recueil de données a été explicité, il s'agit maintenant de se concentrer sur la suite de ma conception ingénierique, en étudiant la création du matériel didactique qui m'avait été commandé par l'organisme.

1.2 Création du module socioculturel

Pour exposer cette phase de conception didactique, je vais scinder cette partie en deux sections, en respectant les deux facettes du module socioculturel que j'ai élaboré : je vais commencer par m'intéresser aux sorties pédagogiques créées au cours de mon stage, puis me pencherai sur les ateliers socioculturels que j'ai conçus.

1.2.1 Conception des sorties pédagogiques culturelles

Premières composantes du module socioculturel réalisé, les sorties pédagogiques que j'ai élaborées sont au nombre de six. Après avoir exposé, pour chacune d'entre elles, les thématiques culturelles que j'ai choisies et l'ordre dans lequel ces sorties se présentent, j'expliquerai comment leurs documents-soutiens se constituent formellement ainsi que le processus qui a mené à leur conception. Je parlerai ensuite de la mise en pratique de certaines d'entre elles et des améliorations didactiques que ces expérimentations m'ont poussée à effectuer, avant d'évoquer enfin les documents supplémentaires que j'ai été amenée à réaliser pour rassembler ces sorties dans un livret pourvu d'une préface, d'un tableau des contenus et d'annexes.

1.2.1.1 Choix des thématiques et ordre des sorties : entre diversité et interdépendance

Pour choisir les thèmes culturels des sorties pédagogiques, je me suis à la fois appuyée sur les exigences de l'entretien pour la naturalisation française et sur les échanges informels tissés avec les apprenants, au cours desquels ces derniers avaient pu me faire part de leurs goûts, de leurs besoins et de leurs désirs. Puisqu'une large majorité de ceux que j'avais interrogés oralement et par écrit avaient affirmé aimer l'histoire et souhaitaient en savoir davantage à propos de l'histoire de France, j'ai décidé de concentrer plusieurs de mes sorties sur cette dimension afin d'aborder certaines grandes périodes de l'histoire française. Il en allait de même avec les monuments, que les deux groupes interrogés avaient dit apprécier, bien que cette thématique puisse sembler plus évidente dans la mesure où toutes les sorties pédagogiques permettent d'observer des monuments parisiens. Dans la continuité de cet aspect historique, le « Livret du citoyen » diffusé par le ministère de l'Intérieur insistait par ailleurs sur la nécessité de connaître, pour les candidats à la naturalisation, quelques grandes personnalités françaises : je me suis donc efforcée d'insérer des figures historiques importantes dans la plupart de mes sorties. Parmi les autres thèmes globalement appréciés par les apprenants interrogés et/ou essentiels pour l'entretien de naturalisation, j'ai également choisi d'évoquer, de façon plus ou moins poussée en fonction des sorties et des niveaux, l'organisation politique française, quelques aspects des systèmes scolaire et judiciaire et les principaux symboles de la République française. Et enfin, puisque la thématique de l'art avait été suggérée par mon groupe A1 mais n'avait plu qu'à une minorité des apprenants en alphabétisation

auxquels j'avais transmis le questionnaire, j'ai décidé de ne l'intégrer qu'à deux sorties et de la mêler étroitement à des dimensions historiques ou à l'évocation de personnages français célèbres, afin de traiter ce thème en corrélation avec d'autres thématiques davantage appréciées par les participants.

Concernant les quartiers à visiter, j'ai en grande partie pris appui sur les sorties déjà existantes au sein de la structure. J'ai ainsi décidé de reprendre les itinéraires de Montmartre, du Quartier latin et de l'île de la Cité, et de créer à partir de ceux-ci du matériel didactique apte à transformer ces visites guidées en de véritables jeux de piste. Je me suis également inspirée de la première sortie à laquelle j'avais assisté, dans le quartier du Louvre, pour en concevoir une autre dans ce même quartier, malgré un certain nombre de divergences au niveau de l'itinéraire emprunté. Et j'ai finalement choisi d'intégrer quelques nouveaux quartiers à ceux qui figuraient déjà dans les sorties non didactisées qui existaient chez GEFOR, en me fiant à la fois aux conseils de ma tutrice et à la proximité de ces lieux avec les locaux de l'organisme, afin de privilégier la marche à pied et d'éviter de passer trop de temps dans les transports pour les rejoindre : mon choix s'est porté sur les quartiers des Halles, de Beaubourg et du Marais.

Les sorties pédagogiques que j'ai réalisées au fil de mon stage sont rassemblées dans le tableau ci-dessous, où figurent à la fois les quartiers concernés, les thématiques culturelles principalement abordées et les sous-thèmes évoqués avec moins de profondeur lors des visites. L'ordre dans lequel ces sorties sont présentées ici est chronologique, et correspond à l'ordre dans lequel elles ont été élaborées :

Nom de la sortie	Quartiers	Thématiques culturelles
Des rois à la révolution	Quartier du Louvre, Palais Royal, jardin des Tuileries, place de la Concorde	Thématiques principales : - Histoire française (monarchie et période révolutionnaire) - Système politique français (différence entre une monarchie et une république, institutions politiques situées dans le quartier)
		Sous-thèmes : - Personnalités françaises célèbres (Louis XVI, Marie-Antoinette...) - Symboles de la République française (drapeaux français et européen)
Grands écrivains français	Quartier des Halles, place des Vosges	Thématiques principales : - Personnalités françaises célèbres (Molière et Victor

		Hugo) - Art (littérature) Sous-thèmes : - Système politique français (différence entre les régimes monarchique et républicain) - Histoire française (remous politiques du XIX^{ème} siècle)
Le quartier juif de Paris	Quartier des Halles, Beaubourg, quartier du Marais	Thématique principale : - Histoire française (immigration juive à Paris et Seconde Guerre mondiale) Sous-thème : - Personnalités françaises célèbres (Henri IV et résistants français)
Montmartre et ses artistes	Montmartre	Thématiques principales : - Art (peinture) - Personnalités françaises et étrangères célèbres (artistes ayant vécu à Montmartre comme Picasso, Van Gogh, Dalida...) Sous-thème : - Histoire française (fin du XIX^{ème} et début du XX^{ème} siècles à Paris et évolution de Montmartre pendant cette période)
Le Quartier latin	Quartier latin	Thématiques principales : - Histoire française (époque gallo-romaine) - Personnalités françaises célèbres (personnes inhumées au Panthéon comme Jean Moulin, Simone Veil, Victor Hugo, Pierre et Marie Curie...) Sous-thèmes : - Système politique français (institutions politiques situées dans le quartier) - Système scolaire français (lycée et université)
L'île de la Cité	Île de la Cité, quartier Saint-Michel	Thématique principale : - Histoire française (époque médiévale et période révolutionnaire) Sous-thèmes : - Personnalités françaises célèbres (Henri IV, Marie-Antoinette...) - Système judiciaire français (Palais de Justice et tribunaux) - Symboles de la République française (devise)

Tableau 5 : Sorties pédagogiques réalisées pendant mon stage.

Comme on le voit ici, j'ai essayé d'introduire dans ces sorties des éléments culturels aussi variés que possible, afin d'éviter la monotonie et de proposer aux apprenants une réelle diversité thématique, tout en conservant une forte dominante historique tout au long des visites. Et ces différentes thématiques correspondent d'ailleurs bien à la définition de la culture telle qu'elle est synthétisée par Marie Blaise, qui touche à la fois les domaines littéraires et artistiques, l'histoire, le fonctionnement, les règles et les principes de la société concernée (2008).

Malgré cette recherche de variété, des phénomènes d'écho unissent cependant plusieurs sorties pédagogiques, comme on peut le constater dans le tableau. Sur les recommandations de ma tutrice, je me suis en effet efforcée de tisser des liens entre les différentes sorties, dans le but de leur apporter une cohérence globale à l'échelle de l'ensemble de la formation : l'objectif est que les apprenants puissent, tout au long des jeux de piste effectués, se remémorer leurs visites précédentes grâce à des phénomènes de rappel, voire d'interdépendance entre les diverses sorties culturelles. C'est dans ce but qu'une fois après avoir créé toutes mes sorties, j'ai décidé de les faire apparaître dans un ordre précis : bien qu'il ne soit pas indispensable de le respecter, suivre cette progression permet de conserver la cohésion générale de l'ensemble, en plaçant certaines visites dans la continuité d'autres sorties pédagogiques. Voici la progression que j'ai définie, en y intégrant également les deux sorties didactisées qui existaient déjà chez GEFOR à mon arrivée (c'est-à-dire celles des passages couverts et du jardin du Luxembourg) :

Ordre	Nom de la sortie
Sortie 1	Des rois à la révolution
Sortie 2	Grands écrivains français
Sortie 3	L'île de la Cité
Sortie 4	Le jardin du Luxembourg
Sortie 5	Les passages couverts
Sortie 6	Le Quartier latin
Sortie 7	Le quartier juif de Paris
Sortie 8	Montmartre et ses artistes

Tableau 6 : Ordre des sorties pédagogiques.

J'ai choisi de faire de la sortie « Des rois à la révolution » la première d'entre elles car celle-ci se déroule en majeure partie dans le quartier du Louvre, où est situé le centre de formation : cette visite

permet donc aux apprenants qui viennent de commencer leurs cours de FLE de découvrir les environs et d'observer les principaux monuments du quartier, comme le Palais Royal, le Louvre ou encore l'Arc de triomphe du Carrousel, qui sont par ailleurs de grands lieux touristiques. Sa double thématique historique et politique me semblait en outre constituer une bonne entrée en matière aux sorties culturelles, puisqu'elle donne l'occasion d'introduire l'organisation politique française à travers des repères institutionnels (système républicain) et historiques (monarchie, révolution) qui se révèlent utiles pour les sorties suivantes. J'ai ensuite décidé d'intégrer en seconde position la sortie « Grands écrivains français » car elle donne l'opportunité de rappeler, de réviser et d'approfondir un certain nombre d'éléments relatifs aux systèmes monarchique et républicain qui sont abordés lors de la première sortie ; et d'un point de vue spatial, elle commence dans le quartier des Halles, qui est à proximité immédiate de la rue du Louvre où se situent les locaux de GEFOR, ce qui permet donc aux apprenants de compléter leur visite des environs. La troisième sortie, sur l'île de la Cité, se trouve quant à elle dans la continuité des deux premières, à travers l'évocation de Marie-Antoinette et de la période révolutionnaire devant la Conciergerie, prison et tribunal sous la Révolution française, puis de Victor Hugo et de son roman *Notre-Dame de Paris* face à la cathédrale Notre-Dame. J'ai ensuite fait le choix d'insérer coup sur coup les deux sorties qui avaient été conçues avant mon arrivée, sans en modifier le contenu et en rajoutant simplement à la fin des « Passages couverts » un pense-bête historique à l'attention des formateurs, avec quelques renseignements historiques à propos des lieux visités. C'est la sortie située dans le Quartier latin qui arrive en sixième position, car elle fait appel à des personnages découverts lors de précédents jeux de piste, comme Victor Hugo et Henri IV, mais introduit également la septième sortie pédagogique. « Le quartier juif de Paris » repose en effet sur la période de la Seconde Guerre mondiale : citée une première fois durant la sortie 5, à l'occasion d'un arrêt devant un monument aux morts, cette guerre est de nouveau évoquée au cours de la sortie 6, grâce aux figures des résistants inhumés au Panthéon. « Les passages couverts » et « Le Quartier latin » permettent donc d'aborder progressivement une période difficile de l'histoire contemporaine, qui peut être reçue avec réticence par certains apprenants chez qui ces événements pourraient réveiller de mauvais souvenirs, en leur remémorant des épisodes douloureux de leur propre vie : en étant positionnée immédiatement après ces deux sorties, la visite du quartier juif à travers le prisme de la Seconde Guerre mondiale est ainsi présentée de manière moins brutale. Et bien que « Montmartre et ses artistes » soit la sortie pédagogique la plus indépendante que j'ai créée, j'ai enfin décidé de la placer en huitième et dernière position : le panorama observé depuis les hauteurs de la butte Montmartre peut en effet donner l'occasion aux apprenants de repérer certains monuments parisiens qu'ils auront découverts

lors d'autres sorties culturelles, comme le Panthéon, et constitue par là une forme de bilan des visites effectuées.

1.2.1.2 Présentation formelle des sorties : les supports didactiques

À présent que les thématiques et la cohérence globale des sorties pédagogiques ont été détaillées, je vais expliciter la manière dont se présentent leurs documents-supports. J'ai réalisé, pour chaque sortie, quatre supports didactiques : une fiche-enseignant, composée du plan de la visite, d'indications historiques et des réponses aux questions posées, et trois fiches-apprenants, consacrées aux niveaux Alpha, A1 et A2/B1. Ces dernières se constituent toutes de trois grandes sections : « Avant la sortie » « Pendant la sortie » et « Après la sortie ».

La partie « Avant la sortie », pour commencer, est une section destinée à être effectuée en classe juste avant la visite, pendant une trentaine de minutes environ. Elle permet d'introduire les grands thèmes culturels qui seront abordés par la suite, dans l'objectif de familiariser les apprenants avec les notions et les repères historiques sur lesquels repose la sortie pédagogique. Si, pour ce faire, je me suis notamment appuyée sur des images, j'ai également fait appel à des documents audiovisuels pour les sorties « L'île de la Cité » et « Le Quartier latin », en didactisant des vidéos qui reconstituent certains quartiers de Paris à l'époque médiévale, pour la première, et gallo-romaine, pour la seconde. Outre l'importance de son aspect culturel, cette section qui précède la sortie peut également donner l'occasion de situer le quartier visité à l'échelle de Paris, en demandant aux apprenants de le positionner sur une carte ou de citer ses arrondissements. Et pour les sorties pédagogiques qui nécessitent de prendre les transports en commun, comme dans le cas de « Montmartre et ses artistes », cette partie préparatoire peut par ailleurs servir aux apprenants à concevoir le trajet en métro qu'ils devront effectuer pour atteindre le point de départ du jeu de piste.

La section « Pendant la sortie », ensuite, correspond à la partie centrale des sorties culturelles. Il s'agit évidemment de la plus longue des trois sections, puisqu'elle constitue le jeu de piste en tant que tel. Basée sur des plans ou des itinéraires à suivre par les apprenants, des documents visuels authentiques (Adami et André, 2013) tels que des cartes, des logos ou des photographies de bâtiments, des questions culturelles et des questions de repérage (relatives à des commerces, des éléments du mobilier urbain ou encore des plaques de rue), cette partie fait avant tout appel à des compétences d'ordres pragmatique et culturel, qui se trouvent généralement liées : à titre d'exemple, déchiffrer une plaque de rue permet à la fois de repérer les informations spatiales

importantes qui y sont indiquées, à l'image du numéro d'arrondissement, et d'en extraire des renseignements culturels, comme la profession et les dates de naissance et de mort de la personnalité qui a donné son nom à la rue. En outre, j'ai aussi accompagné ces deux types de compétences par des compétences linguistiques : bien que, dans ce cadre, le travail linguistique puisse paraître peu évident, le déroulement des sorties pédagogiques et les supports qui les soutiennent permettent en effet de mettre en jeu un certain nombre de points langagiers. Le repérage de boutiques donne par exemple l'occasion de travailler sur le lexique des commerces, tandis que le récit d'événements historiques fait à la fois appel à la maîtrise des chiffres et des nombres, pour nommer les dates et les années, et à la reconnaissance orale des temps du passé. Et si la section « Pendant la sortie » se déroule généralement en groupe entier, aussi bien pour suivre les itinéraires indiqués que pour répondre aux questions posées, j'ai également fait le choix d'ajouter deux moments en binômes ou en petits groupes à la première sortie : dans les galeries du Palais Royal, d'abord, pour repérer les magasins qui s'y trouvent, puis dans le jardin des Tuileries, en demandant aux apprenants de chercher des statues signalées sur un plan sans l'aide de leur formateur. Ce passage à des groupes plus réduits et l'effacement temporaire de l'enseignant permettent ainsi d'autonomiser la classe, en poussant chaque apprenant à s'impliquer davantage dans le processus de repérage et à mobiliser ses compétences pour lire une carte et/ou se situer dans l'espace tout en coopérant avec les autres.

Et la partie « Après la sortie », enfin, correspond aux activités effectuées en classe le lendemain de la sortie pédagogique. Il s'agit essentiellement de s'assurer que les apprenants ont apprécié la visite et de vérifier ce qu'ils en ont retenu, en les interrogeant sur les monuments observés, les faits culturels ou les grands personnages évoqués et la chronologie de la sortie. Dans certains cas, cette partie va cependant un peu plus loin, notamment pour les niveaux les plus élevés : au terme du jeu de piste, les sorties 1, 2 et 7 demandent en effet aux apprenants de niveau A2/B1 de produire de petites expressions écrites qui nécessitent d'utiliser des points linguistiques précis, comme les temps du passé ou le lexique des sentiments et des émotions. Outre ce travail écrit, la section « Après la sortie » peut également être l'occasion d'une activité de réflexion à visée transculturelle, qui fait appel à l'opinion des apprenants et met en jeu des valeurs allant au-delà des appartenances et des particularités culturelles de chacun (Forestal, 2008) : c'est ce que j'ai choisi de faire à la fin de la sortie 6, pour les niveaux A1 et A2/B1, à travers un exercice de recherche et de réflexion au sujet des personnes inhumées au Panthéon. Après avoir cherché sur Internet l'identité des personnalités qui y sont enterrées, la classe est invitée à donner son avis à propos de la répartition des genres et des professions qui s'y trouvent, et à expliquer quels types de personnages

méritent le plus, selon eux, d'être honorés de cette manière. Cette activité répond ainsi à un triple objectif : inciter les apprenants à utiliser l'outil informatique, que ce soit sur leurs téléphones ou sur les ordinateurs portables disponibles dans les locaux, prolonger la sortie à travers des recherches complémentaires sur le Panthéon et pousser les participants à exprimer des opinions personnelles. Et par ailleurs, la partie « Après la sortie » donne enfin l'opportunité d'interroger les membres de la classe sur certaines données culturelles propres à leurs pays d'origine, ce qui permet de tisser des liens entre les cultures de chacun : c'est ainsi que pour faire écho aux personnalités françaises abordées, les sorties 2 et 8 demandent finalement aux apprenants de présenter à leur tour des personnes célèbres ou des artistes de leurs propres pays, dans une visée d'échange interculturel qui, comme l'indique Fred Dervin, repose alors sur l'interaction, la connaissance de soi et de ses spécificités culturelles, une ouverture à l'altérité et la négociation de son rapport à l'autre (2004).

1.2.1.3 Processus d'élaboration des sorties : constitution des itinéraires, recherches culturelles et différenciation pédagogique

Maintenant que j'ai présenté les sorties et la manière dont sont composés leurs supports didactiques, je vais m'attarder sur leur processus d'élaboration et la façon dont j'ai différencié, en fonction des niveaux visés, les éléments pédagogiques que j'y ai intégrés. Par rapport à la constitution de l'itinéraire, tout d'abord, la démarche que j'ai suivie pour chaque sortie est la suivante : après m'être appuyée sur les indications disponibles au sein de GEFOR et/ou sur mes propres repérages, comme j'ai déjà eu l'occasion de le souligner, j'ai complété ces informations par la consultation de Google Maps. Cela m'a permis d'affiner l'itinéraire choisi, de déterminer les lieux intéressants à exploiter au cours des jeux de piste et, dans certains cas, de collecter des renseignements complémentaires à leur sujet. J'ai ensuite enrichi ces données par des recherches historiques sur Internet, pour concevoir la partie purement culturelle des sorties et m'informer à propos des époques, des personnages évoqués et de leurs liens avec les endroits observés ou traversés. Et par ailleurs, à la différence de la majorité des sorties pédagogiques qui se déroule exclusivement en extérieur, j'ai aussi inclus la visite d'un musée à la deuxième sortie, « Grands écrivains français » : puisque l'objectif du jeu de piste est de faire découvrir aux apprenants les figures de Molière et de Victor Hugo, j'ai en effet jugé intéressant de terminer le parcours par une visite de la Maison de Victor Hugo, l'appartement qui a accueilli l'écrivain pendant plusieurs de ses années parisiennes et qui retrace la vie de celui-ci, sur la place des Vosges. Étant donné qu'avec la situation sanitaire, le musée était fermé lors de mon stage, j'ai recueilli sur son site web les renseignements qui pouvaient se révéler utiles à l'animateur de la sortie et les ai mentionnés sur la

fiche-enseignant. Si, faute d'avoir pu la visiter, je n'ai pas créé de jeu de piste à l'intérieur de la Maison de Victor Hugo, j'ai donc tout de même intégré des indications pratiques, historiques et biographiques au document-support à destination des formateurs.

Après avoir constitué les itinéraires et récolté les informations culturelles nécessaires aux sorties pédagogiques, il m'a fallu sélectionner les éléments à inclure aux supports didactiques en m'adaptant aux trois niveaux de français ciblés (Alpha, A1 et A2/B1). Pour ce faire, j'ai donc dû mettre en œuvre une pédagogie différenciée, qui fait appel à des points langagiers et à des éléments didactiques différents selon le niveau visé. Bien que chaque sortie pédagogique ait ses propres spécificités, voici les caractéristiques générales de cette différenciation pédagogique :

Niveau linguistique	Éléments didactiques spécifiques
Alpha	- Simplification et illustration des consignes et des instructions, à travers des énoncés plus faciles et davantage d'images (exemples : itinéraires écrits illustrés par des pictogrammes de signalisation) - Activités de reconnaissance, de lecture et d'écriture de lettres de l'alphabet - Activités de discrimination auditive de sons et de syllabes - Travail de repérage sur l'environnement urbain concret et immédiat (exemple : commerces et logos)
A1	- Travail sur la lecture de mots et de phrases simples sans l'aide d'illustrations (exemples : instructions et itinéraires écrits) - Travail sur des compétences lexicales relatives à un environnement urbain familier (exemples : commerces et adverbess de lieu) - Travail sur des compétences grammaticales simples (exemples : partitif et introduction du superlatif)
A2/B1	- Travail sur des compétences linguistiques plus poussées (exemple : emploi des temps du passé à l'écrit) - Approfondissement des points culturels étudiés - Approfondissement des échanges interculturels

Tableau 7 : Principales caractéristiques des supports didactiques des sorties pédagogiques en fonction des niveaux ciblés.

Ainsi, alors que les supports Alpha se caractérisent par un plus grand nombre d'illustrations, permettant de clarifier les consignes écrites qui seraient sans cela difficilement accessibles aux apprenants peu lecteurs, et par des activités basées sur l'alphabet (recopier des lettres, compléter des mots), le déchiffrement et la discrimination auditive, les supports dédiés aux niveaux supérieurs offrent moins d'étayage aux apprenants et se concentrent davantage sur des points lexicaux et

grammaticaux précis. Et si les activités qui structurent les sorties destinées aux groupes Alpha et A1 se basent essentiellement sur des repérages spatiaux inscrits dans un environnement urbain concret, les activités prévues pour le niveau A2/B1 font plus souvent appel à des sujets abstraits et culturels : auprès de ce niveau, il s'agit en effet d'approfondir les données historiques et les faits culturels évoqués, tout en encourageant davantage les apprenants à exprimer leurs opinions (artistiques, par exemple) et à développer des correspondances entre les éléments étudiés et leurs propres cultures. La différenciation pédagogique opérée entre les niveaux Alpha, A1 et A2/B1 se caractérise donc à la fois par une gradation de la difficulté langagière et culturelle des supports didactiques et par des activités adaptées aux besoins de chaque niveau. En dépit des divergences qui existent entre chaque sortie, cette manière de faire est propre à l'ensemble des visites pédagogiques sur lesquelles j'ai travaillé et a guidé la création de la totalité de leurs documents-supports.

1.2.1.4 Mise en pratique de certaines sorties : les modifications et les améliorations apportées

Après avoir conçu les sorties pédagogiques et leurs supports didactiques, j'ai eu la chance de pouvoir en expérimenter quelques-unes directement au cours de mon stage : cela m'a permis de tester leur efficacité et de leur apporter, si j'en voyais le besoin, des changements et des améliorations. Bien que j'aie eu l'occasion d'expérimenter les sorties 1, 3 et 7, je ne vais m'attarder ici que sur celles dont la mise en pratique a débouché sur des modifications au niveau des itinéraires et/ou des supports concernés : il s'agit des sorties 1 et 7.

J'ai testé la première sortie pédagogique, « Des rois à la révolution », à deux reprises. Je l'ai mise en pratique une première fois avec ma tutrice et un groupe de niveau Alpha, puis une seconde fois avec l'une des formatrices de l'organisme et des apprenants de niveau A1. À l'issue de la première expérimentation, le changement le plus important que j'ai apporté au jeu de piste est au niveau de l'itinéraire : dans la première version de la sortie, j'avais en effet imaginé un parcours assez étendu, qui demandait finalement aux apprenants de revenir sur leurs pas pour retourner jusqu'aux locaux de GEFOR. Au cours de la mise en pratique, je me suis cependant aperçue que cet itinéraire était trop long, et se révélait par ailleurs répétitif puisque sa dernière portion ne permettait pas à la classe de découvrir de nouveaux lieux : j'ai donc décidé de supprimer ce dernier segment, qui ne présentait pas d'intérêt particulier et allongeait inutilement la durée de la sortie, pour achever la visite sur la place de la Concorde. Outre cette modification d'itinéraire, ma tutrice m'a également conseillé de rajouter certains lieux à observer au fil du parcours, comme le ministère de la Culture,

le Conseil d'État et l'Arc de triomphe du Carrousel : si ces différents bâtiments étaient tous longés durant la sortie initiale, je ne les avais pas intégrés aux supports didactiques originaux et les ai ajoutés à la deuxième version de ces documents. De même, Nelly m'a recommandé de complexifier le jeu de piste que j'avais élaboré dans le jardin des Tuileries, qui demandait aux apprenants de trouver quatre statues à partir d'un plan du parc, en augmentant le nombre de statues à chercher : c'est ainsi que j'ai fait passer le nombre de ces statues à sept. Et si la seconde mise en pratique de cette sortie pédagogique n'a pas, de son côté, conduit à des changements aussi conséquents, elle m'a tout de même poussée à continuer à améliorer les documents-supports que j'avais élaborés : à l'issue de la visite, l'enseignante qui m'accompagnait m'a notamment conseillé de rajouter encore quelques images aux fiches-apprenants, afin d'aider le groupe à mieux visualiser certaines des indications historiques qui leur sont apportées. J'ai donc intégré ces illustrations supplémentaires aux supports didactiques.

Concernant la sortie 7, consacrée au quartier juif de Paris, c'est également à deux reprises que j'ai eu l'occasion de l'expérimenter, pour un groupe Alpha puis des apprenants A1 : seule la première de ces mises en pratiques m'a cependant amenée à apporter des modifications au jeu de piste. Alors que je craignais que celui-ci ne soit de nouveau trop long, je me suis rendu compte en effet qu'il était plus court que je ne le pensais et s'achevait en milieu d'après-midi, une heure avant la fin officielle de la journée de formation, qui se termine à 17h. Puisque je pouvais la rallonger un peu, j'ai donc décidé d'intégrer à la sortie pédagogique la visite d'un espace vert situé dans le quartier, le jardin des Rosiers – Joseph Migneret : outre l'aspect plaisant du jardin public, ce dernier porte le nom d'un résistant et rend hommage à des enfants juifs déportés pendant la Seconde Guerre mondiale, ce qui s'inscrit directement dans la thématique culturelle du jeu de piste. En me permettant de tester sa durée effective, l'expérimentation de la sortie m'a ainsi donné l'occasion de compléter la visite par des éléments qui enrichissent l'itinéraire et les supports proposés aux apprenants, d'un point de vue spatial comme d'un point de vue historique.

Comme j'ai pu le détailler, l'élaboration des sorties pédagogiques a donc suivi plusieurs étapes : choix des thématiques culturelles, réflexion à propos de la présentation formelle des supports didactiques, création des sorties en tant que telles, puis mise en pratique de certaines d'entre elles pour leur apporter ensuite les modifications nécessaires. Et après avoir franchi ces différents paliers, j'ai dû enfin travailler sur une dernière phase de conception : la création d'un livret regroupant toutes les sorties pédagogiques.

1.2.1.5 Constitution d'un livret : création des documents complémentaires

Pour achever mon travail, ma tutrice m'a demandé de rassembler les six visites que j'avais conçues et les deux jeux de piste déjà existants à GEFOR dans un livret consacré aux sorties culturelles : de cette manière, les formateurs pourraient choisir la visite qu'ils désiraient effectuer de la même façon qu'il est possible de feuilleter un manuel de FLE et de sélectionner une unité didactique à exploiter. Ce livret devait ainsi présenter une véritable cohérence, et être doté d'un paratexte apte à orienter les enseignants dans leur lecture et leur compréhension des huit sorties pédagogiques.

Dans cet objectif, il m'a donc fallu réaliser quelques documents supplémentaires. J'ai tout d'abord pourvu le livret d'un préambule, qui explique sa composition et sa cohésion globale ainsi que les liens que les sorties entretiennent entre elles. À la demande de Nelly, j'ai ensuite élaboré un tableau des contenus, qui détaille les objectifs visés par chacune des sorties : sont ainsi précisées les compétences culturelles, pragmatiques et linguistiques attendues, et ces aptitudes langagières sont elles-mêmes décomposées entre les niveaux Alpha, A1 et A2/B1. Et pour finir, toutes les sorties pédagogiques que j'ai créées sont accompagnées d'annexes, qui contiennent des images destinées à illustrer les visites et à montrer aux apprenants des personnages, des lieux ou des scènes historiques évoqués au cours des jeux de piste. Ces annexes ont été imprimées et plastifiées lors de mes derniers jours de stage, afin de constituer des illustrations réutilisables au fil des sorties : ces supports plastifiés peuvent dès lors être réemployés à leur guise par les formatrices, sans qu'il soit nécessaire d'en imprimer d'autres exemplaires pour chaque nouveau groupe d'apprenants. Le livret consacré aux sorties pédagogiques est ainsi formé des huit jeux de piste et de ces trois sortes de documents complémentaires, qui permettent de guider les enseignants dans leur découverte des visites et d'enrichir les sorties à travers les illustrations proposées : la totalité de ce livret est disponible en annexe 2.

Le travail que je viens de décrire correspond donc à la première partie du module socioculturel qui m'avait été commandé. À présent que j'ai détaillé les sorties pédagogiques culturelles conçues dans le cadre de ce projet, je vais me concentrer sur la création des ateliers socioculturels qui devaient les accompagner.

1.2.2 Conception des ateliers socioculturels

Après avoir achevé le livret consacré aux sorties pédagogiques, j'ai commencé à travailler sur les ateliers socioculturels qui faisaient également partie de ma commande de stage. Le temps que j'ai pu consacrer à cette seconde phase de mon projet n'a toutefois pas été équivalent à celui que j'avais dédié à l'élaboration des sorties culturelles : alors que la réalisation des visites s'était étalée sur plusieurs mois, en prenant à la fois en compte la collecte des données, la conception des jeux de piste, leur mise en pratique, leur amélioration et la constitution du livret, je n'ai pu me concentrer sur les ateliers que durant les deux ou trois dernières semaines de mon stage. Le volume de travail que m'a demandé l'élaboration des sorties pédagogiques additionné à la charge de mes cours m'a en effet empêchée de passer autant de temps que je le pensais sur ces ateliers socioculturels et je n'en ai finalement réalisé que deux, qui correspondent chacun à une demi-journée de cours : cela représente donc la moitié de la commande initiale qui m'avait été faite. Pour présenter ces deux ateliers ici, je parlerai tout d'abord des thématiques choisies, avant de détailler leurs documents-suppôts.

1.2.2.1 Choix des thématiques

Puisque je n'avais pas le temps de concevoir un grand nombre d'ateliers, j'ai décidé de me concentrer sur la thématique socioculturelle qui pouvait être la plus directement utile aux apprenants : celle du travail et de la vie professionnelle en France. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le souligner, l'une des visées premières des formations de FLE proposées par GEFOR est en effet l'insertion socioprofessionnelle des participants, en raison de leur partenariat avec une agence d'intérim, ce qui a évidemment motivé mon choix. Mais ce thème m'attirait également car le travail est, plus largement, l'une des clés de l'intégration sociale, culturelle et économique des personnes migrantes dans leur pays d'accueil, d'où l'intérêt de l'étudier auprès des groupes reçus en formation. Lors du recueil de données, cette thématique était d'ailleurs appréciée par l'ensemble des apprenants auxquels j'avais soumis mon questionnaire, ce qui témoigne bien de l'importance de ce domaine pour les adultes immigrés et de leur volonté d'être davantage formés sur ce sujet.

Une fois que le thème socioculturel du travail a été déterminé, j'ai choisi d'exploiter celui-ci au cours des deux ateliers que j'allais réaliser, afin de pouvoir le traiter sous plusieurs aspects. En discutant avec ma tutrice, j'ai tout d'abord décidé d'élaborer un atelier sur les droits et les devoirs d'un salarié : pour un travailleur immigré, il est en effet indispensable de connaître la législation

professionnelle française, au moins de façon sommaire. Savoir quelle est la durée légale du travail ou des congés payés, prendre conscience du rôle des cotisations sociales et comprendre un bulletin de paie sont, à titre d'exemples, des capacités importantes lors de l'entrée dans le monde professionnel français : elles permettent aux personnes migrantes d'assimiler les règles de ce nouvel environnement mais aussi de découvrir quels sont leurs droits, afin de les faire respecter et d'éviter d'éventuels abus de la part de leurs employeurs. Et en complément de cette dimension plutôt théorique, j'ai ensuite fait le choix de créer un atelier davantage tourné vers la pratique : il s'agit d'apprendre à écrire un CV, étape fondamentale de la vie professionnelle, ainsi qu'une lettre de motivation pour les niveaux les plus élevés. Ces deux ateliers, en touchant tour à tour à des aspects théoriques et pragmatiques importants du monde du travail français, ont ainsi vocation à offrir aux apprenants des outils socioculturels complémentaires pour mieux appréhender cette thématique et gagner en autonomie dans ce domaine.

1.2.2.2 Élaboration des supports didactiques

Après avoir choisi le thème des deux ateliers socioculturels, j'ai travaillé sur la formation de leurs supports. Comme dans le cas des sorties pédagogiques, les documents dédiés à chacun des deux ateliers sont composés d'une fiche-enseignant et de trois fiches-apprenants, consacrées aux niveaux Alpha, A1 et A2/B1. Les supports didactiques relatifs à l'atelier sur les droits et les devoirs des salariés sont en annexe 3, tandis que les documents qui se rapportent à l'atelier sur le CV figurent en annexe 4.

Concernant la constitution formelle de ces supports didactiques, chacun d'entre eux se décompose en plusieurs sous-parties : l'atelier sur les droits et les devoirs des salariés est ainsi composé de quatre sections relatives à différents aspects de la vie professionnelle française, « Travailler », « Recevoir un salaire et payer des cotisations », « Prendre un arrêt maladie ou des congés » et « Protéger ses droits », afin d'étudier cette thématique de la manière la plus complète possible, y compris au niveau de la défense des droits des employés à travers l'évocation du syndicalisme ou des Prud'hommes. Sur le modèle des dossiers culturels du manuel *Réussir le DILF A1.1*, ces éléments sont par ailleurs introduits par un quiz, qui permet à la fois de tester les connaissances préalables des apprenants sur le sujet et d'offrir à la classe un premier aperçu du contenu socioculturel qui va suivre. L'atelier consacré au CV est, quant à lui, constitué par des sous-parties qui suivent les grandes sections d'un CV et comprend en plus, pour le niveau A2/B1, une dernière partie dédiée à l'écriture d'une lettre de motivation. D'un point de vue formel, les ateliers

se caractérisent tous les deux par des supports que je me suis efforcée de rendre aussi clairs et attrayants que possible grâce aux illustrations insérées (images, pictogrammes), mais aussi par l'exploitation de documents écrits authentiques (Adami et André, 2013) : le bulletin de paie du premier atelier et le CV introductif du second sont ainsi extraits de mes recherches sur Internet, et l'offre d'emploi de peintre en bâtiment que j'ai intégrée au support A2/B1 du deuxième atelier est une véritable offre provenant du site de recherche d'emploi Indeed. J'ai dû évidemment construire certains documents, à l'image d'exemples de CV adaptés aux activités proposées, mais je me suis efforcée de recourir à des documents authentiques aussi souvent que cela était possible.

Au niveau des données et des activités socioculturelles présentées, les deux ateliers se révèlent, je l'ai dit, plutôt complémentaires. De par sa thématique axée sur la législation et les aspects théoriques du monde du travail, l'atelier portant sur les droits et les devoirs des salariés fait en effet essentiellement appel à des connaissances d'ordre métaculturel, comme le montant du SMIC ou la définition des RTT, par exemple. Afin d'éviter de transmettre ces savoirs de manière passive, j'ai cependant essayé de recourir à d'autres composantes de la compétence culturelle, pour reprendre la terminologie de Christian Puren (2013). Tout au long de l'atelier, des questions visant à initier un échange interculturel entre les apprenants et l'enseignant sont ainsi proposées : en demandant par exemple aux apprenants si un système de protection sociale ou la mise en place d'un salaire minimum existe aussi dans leurs pays d'origine, l'objectif est non seulement d'amener chacun à prendre conscience des différences et des similarités qui se dessinent entre la vie professionnelle française et celle dont ils avaient l'habitude jusqu'alors, mais également d'inciter les membres de la classe à s'exprimer à propos de leurs propres environnements socioculturels, à discuter entre eux et à découvrir par là même d'autres réalités. À travers cette demande d'implication personnelle, les apprenants sont invités à participer activement à l'atelier en offrant à leur tour des renseignements métaculturels à la classe, propres cette fois-ci à leurs pays d'origine, et en développant leurs aptitudes interculturelles grâce aux dialogues qui se tissent entre eux. Tout cela permet dès lors de s'intéresser aux cultures de chacun et d'encourager l'ouverture et le décentrement. Et puisque la différenciation pédagogique opérée ici est basée sur une gradation de la complexité des données culturelles et de la manière dont elles sont exploitées, le support consacré au niveau A2/B1 va un peu plus loin dans cette démarche. À deux reprises, j'ai en effet décidé de solliciter l'avis des apprenants, à propos de deux notions plutôt polémiques : les impôts et la grève. L'objectif n'est pas, dans ces deux cas, de les interroger sur le fonctionnement de leurs pays d'origine, mais de leur demander ce qu'ils pensent personnellement de ces deux réalités socioculturelles : selon eux, est-ce important de payer des impôts, ou anormal ? Et la grève est-elle

une action inutile ou efficace ? Pourquoi ? Il s'agit de les pousser à confronter des idées et des opinions potentiellement différentes, de les inciter à réfléchir à ces notions en allant au-delà de la simple réception d'informations, et à échanger collectivement autour de ces éléments en éprouvant leur esprit critique : pour mener ces discussions de manière constructive, la mise en œuvre de la composante transculturelle se révèle donc nécessaire, comme l'affirme Chantal Forestal selon laquelle, ainsi que je l'ai déjà souligné, il est important que le cours de langue puisse se transformer, le cas échéant, en espace de débat (2008).

À la différence de ce travail touchant aux composantes métaculturelle, interculturelle et transculturelle, l'atelier consacré à l'écriture d'un CV se situe quant à lui du côté de la pratique : le but visé n'est plus ici de découvrir, de comparer et de réfléchir à des faits culturels, mais d'apprendre à créer son CV à partir de l'observation d'un modèle (et, pour les groupes A2/B1, d'aller jusqu'à l'étape de la rédaction d'une lettre de motivation). Pour acquérir ce savoir-faire appartenant au domaine des relations professionnelles²⁴, les objectifs culturels sont donc étroitement associés à des objectifs linguistiques : un important travail lexical est ainsi fourni autour des différentes parties d'un CV, notamment à propos des qualités et des centres d'intérêt, bien que les activités varient évidemment en fonction des niveaux. Alors que le support dédié au niveau Alpha se base en grande partie sur l'oral et des exercices d'alphabétisation, qui consistent à compléter certains mots avec les lettres manquantes, les documents consacrés aux niveaux A1 et A2/B1 font en effet intervenir davantage de compréhension et de production écrites ; le support A2/B1 va par ailleurs plus loin que les autres dans le travail lexical, à travers le recours aux relations de synonymie et d'antonymie, et fait appel à la composante co-culturelle en demandant aux apprenants de sélectionner, en binômes, le meilleur candidat à une offre d'emploi : cette activité, uniquement adressée aux groupes A2/B1, se base ainsi sur la coopération pour réaliser un projet social commun auquel les participants seront peut-être un jour confrontés, le recrutement d'un employé. Si la différenciation pédagogique est donc sensible, les documents-supports relatifs aux trois niveaux possèdent néanmoins une caractéristique commune : puisque les apprenants inscrits en formation travaillent pour la plupart sur des chantiers, je me suis uniquement appuyée sur les professions du BTP au cours des différents exercices, afin de me situer au plus près des besoins et du quotidien de la classe.

24 L'une des quatre formes de relations communicatives qui mettent en jeu des compétences sociolangagières indispensables à l'inclusion et à l'autonomisation des adultes migrants, selon Hervé Adami et Virginie André (2013).

Cette présentation des supports qui composent les deux ateliers que j'ai créés a ainsi permis de clarifier le matériel didactique socioculturel conçu et de détailler les objectifs visés, les composantes de la compétence culturelle sollicitées et la différenciation mise en œuvre au fil des documents. En dépit des divergences que j'ai eu l'occasion de souligner, qui font de l'atelier « Droits et devoirs des salariés » un atelier davantage tourné vers les savoirs et de « Faire son CV » un atelier plutôt concentré sur les savoir-faire, tous les deux ont comme objectif d'autonomiser les apprenants dans leur vie professionnelle : il s'agit, de manière concrète et pragmatique, de les familiariser avec les codes du monde du travail français, et de participer de la sorte à leur intégration socioculturelle et économique tout en faisant de la salle de classe un lieu de réflexion, d'écoute et de discussion.

La création de ces deux ateliers achève donc le module socioculturel que j'ai réalisé durant mon stage. Et à présent que l'élaboration de mon projet a été exposée, je vais proposer un bilan de cette conception ingénierique et de mon matériel didactique.

2. Bilan du projet ingénierique

Le bilan de mon projet ingénierique va s'articuler en deux temps : je commencerai par présenter les retours que j'ai pu recevoir à propos des sorties pédagogiques expérimentées au fil de mon stage, de la part des enseignants comme des apprenants y ayant participé, puis effectuerai une analyse critique réflexive de mon travail.

2.1 Retours des formateurs et des apprenants au sujet des sorties pédagogiques

Comme je l'ai déjà évoqué, j'ai eu l'opportunité de mettre en pratique trois sorties culturelles différentes au cours de mon stage, auprès de deux niveaux chacune. Voici un tableau récapitulatif de ces expérimentations :

Sortie testée	Fréquence et niveaux concernés
Sortie 1 « Des rois à la révolution »	1 ^{ère} fois : niveau Alpha
	2 ^{ème} fois : niveau A1
Sortie 3 « L'île de la Cité »	Au cours de la même sortie : niveaux Alpha et A2/B1

Sortie 7 « Le quartier juif de Paris »	1 ^{ère} fois : niveau Alpha
	2 ^{ème} fois : niveau A1

Tableau 8 : Sorties pédagogiques expérimentées pendant mon stage.

Lors de ces six mises en pratique, j'ai été accompagnée par un autre enseignant à cinq reprises : ma tutrice, une formatrice de la structure ou bien l'autre stagiaire FLE qui était présent à GEFOR. Les commentaires que ceux-ci m'ont faits à la suite des visites m'ont ainsi permis d'améliorer les documents-soutiens, je l'ai dit, mais également de connaître leurs avis à propos des jeux de piste. Et de manière générale, leurs remarques étaient réellement positives : si l'on excepte les points à modifier que j'ai déjà évoqués, ils ont tous trouvé les sorties intéressantes, aussi bien au niveau des parcours que des éléments culturels abordés et des soutiens didactiques en eux-mêmes. Nelly m'a affirmé apprécier le travail linguistique généré par les visites, notamment du point de vue lexical (autour des commerces, par exemple), et a par ailleurs jugé les soutiens clairs, aérés et bien illustrés. En outre, l'enseignante avec qui j'ai effectué la sortie 3 s'est montrée satisfaite de pouvoir, au cours d'une même visite, accompagner à la fois des apprenants Alpha et A2/B1 : les soutiens adaptés aux trois niveaux permettent en effet d'animer les sorties auprès de groupes hétérogènes, en distribuant à chaque participant le document qui lui correspond, ce qui peut se révéler utile pour les formateurs.

Concernant les avis des apprenants, ensuite, les retours que j'ai pu recueillir après les sorties pédagogiques étaient eux aussi généralement positifs. Quelques-uns n'avaient pas apprécié les visites, mais les raisons invoquées étaient alors relatives au froid et au mauvais temps, car plusieurs sorties avaient eu lieu en hiver, ou bien à la réticence à l'idée de marcher pendant trop longtemps. Leur impression négative résultait donc de facteurs extérieurs aux jeux de piste en eux-mêmes, que ce soit la météo ou leur absence de goût pour la marche et les promenades. Et parallèlement à ces avis négatifs, une majorité d'apprenants interrogés à la fin ou au lendemain des sorties m'a affirmé au contraire avoir aimé ces visites culturelles. Plusieurs d'entre eux m'ont dit avoir été intéressés par les éléments historiques des jeux de piste, y compris à propos d'événements qu'ils connaissaient déjà, comme la Seconde Guerre mondiale : à la suite de la sortie 7, l'un des participants m'a ainsi confié que la visite lui avait permis d'en apprendre davantage sur ce conflit et sur ses conséquences en France, comme la déportation d'enfants juifs, dont il n'avait jusqu'alors jamais entendu parler. De nombreux apprenants avaient par ailleurs conscience que ces sorties étaient non seulement importantes pour leur culture personnelle mais aussi pour leur intégration administrative en France,

et qu'il était dans leur intérêt de retenir certains éléments relatifs aux symboles ou au système politique du pays, par exemple. La plupart des participants étaient en outre heureux de (re)découvrir des quartiers et des monuments célèbres de Paris, comme le Louvre, le Palais Royal ou la cathédrale Notre-Dame, qu'ils avaient parfois déjà vus mais avec lesquels ils étaient cependant peu familiers. Tout au long de ces cinq mises en pratique, les apprenants ont ainsi manifesté de la curiosité et de la motivation, en se montrant désireux de participer activement à l'oral ou lors des exercices de repérage et en n'hésitant pas à poser des questions supplémentaires aux formateurs, à propos des lieux comme des événements historiques évoqués ; certains membres du groupe A2/B1 possédaient d'ailleurs de très bonnes connaissances culturelles, qu'ils se sont réjouis de pouvoir partager avec le reste du groupe. Et les lendemains des sorties pédagogiques, j'ai enfin pu constater que la grande majorité des apprenants accomplissait sans difficulté les activités proposées au cours des sections « Après la sortie », et se souvenait avec une assez bonne précision des jeux de piste effectués : cette mémorisation efficace témoigne bien de l'intérêt et de l'implication manifestés par les participants au fil des différentes visites.

2.2 Analyse réflexive

À présent que j'ai évoqué les retours globalement positifs qu'ont reçus les sorties culturelles de la part des enseignants et des apprenants de GEFOR, je vais enfin proposer une analyse critique réflexive de l'ensemble du module socioculturel que j'ai conçu, au niveau de mes impressions personnelles, d'abord, puis en revenant sur la problématique qui a guidé ma démarche.

2.2.1 Impressions personnelles et auto-critique

Je suis, d'un point de vue personnel, plutôt satisfaite du travail que j'ai mené, surtout en ce qui concerne les sorties pédagogiques. Je suis en effet heureuse d'avoir pu à la fois créer et expérimenter ces visites, et d'avoir abouti à un résultat mis en forme dans un livret construit et cohérent. Mon regret principal se situe toutefois au niveau des ateliers socioculturels : ne pas avoir eu l'occasion de les tester m'empêche d'accéder à un retour des apprenants et des formateurs, et j'aurais par ailleurs désiré en réaliser davantage. J'ai conscience que le travail fourni durant mon stage ne m'a pas donné le temps de créer plus de deux ateliers, mais j'aurais aimé approfondir cette conception ingénierique, exploiter davantage de thématiques et ne pas me cantonner au seul du thème du travail, malgré son importance pour les apprenants. Le domaine de la géographie française n'a par exemple jamais été traité dans le module que j'ai élaboré, ce que je regrette, car les deux

groupes que j'avais interrogés avaient affirmé s'y intéresser. Pouvoir proposer un résultat aussi abouti au niveau des ateliers socioculturels que ce que j'ai élaboré autour des sorties pédagogiques, porteur de thématiques variées et diversifiées, aurait été extrêmement satisfaisant, et je suis un peu déçue de ne pas avoir eu le temps d'arriver jusque-là.

À cette dimension s'ajoute en outre la question de la transmission des éléments culturels au fil du module, puisqu'il s'agissait de l'objectif principal du projet. Comme j'ai pu le souligner, je me suis efforcée de privilégier les points socioculturels utiles aux apprenants, inscrits dans un environnement social ou professionnel concret, pratique et familier. À travers des objectifs pragmatiques relatifs au milieu urbain et des documents visuels authentiques (cartes, logos, photographies de commerces et de bâtiments publics...) lors des sorties puis des documents écrits et des situations aussi authentiques que possible dans le cas des ateliers²⁵, j'ai essayé de m'appuyer sur des contextes socioculturels susceptibles d'être rencontrés par les participants : reconnaître un commerce, fixer un itinéraire de métro, lire un plan, comprendre un bulletin de paie ou sa carte vitale, écrire un CV... Comme l'expliquent Hervé Adami et Virginie André (2013), ces activités mettant en jeu des compétences sociolangagières visent à autonomiser les apprenants d'un point de vue socioculturel et professionnel et à participer, de la sorte, à leur intégration dans la société française. Et bien que cet aspect soit sans doute moins sensible dans le module et n'ait pas prétention à l'exhaustivité, j'ai également souhaité travailler autour d'une insertion et d'une autonomisation citoyenne des groupes concernés, par le biais de l'évocation du système politique français, de certaines de ses institutions et de ses principaux symboles au fur et à mesure des sorties. Si, malgré l'absence de certains thèmes suggérés par le référentiel FLI (2011)²⁶, je pense avoir plutôt atteint ces objectifs, le principal reproche que je fais à mon projet tient cependant au manque de variété des approches culturelles mises en jeu. Pour reprendre le modèle de Christian Puren (2013), c'est en effet avant tout une démarche métaculturelle qui guide ici l'acquisition des connaissances, à travers des explications apportées par l'enseignant ou, dans certains cas, extraites des savoirs préalables des apprenants ou des documents mis à leur disposition. De manière à ne pas uniquement évoquer la société française et à tisser des liens et des correspondances entre les différentes cultures du groupe, je me suis certes efforcée d'intégrer des activités basées sur l'interculturalité, en encourageant la classe à partager des faits et des données culturels relatifs aux pays d'origine de chacun, mais ces exercices demeurent ponctuels. Et cette mise en œuvre est encore plus faible dans le cas des composantes transculturelle et co-culturelle : quelques exercices

25 Je me réfère ici à la typologie des documents authentiques effectuée par Hervé Adami et Virginie André, qui distinguent les documents authentiques écrits, oraux, visuels et les vidéos (2013).

26 Comme les valeurs de la République ou les droits et les devoirs des citoyens français, par exemple.

prennent appui sur ces deux approches, j'ai eu l'occasion de le souligner, mais ils restent rares et concernent essentiellement les niveaux les plus élevés. De manière générale, j'estime ainsi que, si certaines discussions entraînées par le module ont pour but de favoriser le décentrement et l'ouverture à l'altérité des apprenants, le recours à leur opinion, à leur réflexion personnelle et à leur esprit critique demeure trop marginal. Et il en va de même pour l'action collective propre à la démarche co-culturelle : les participants sont certes parfois invités à se mettre en binômes ou en petits groupes, que ce soit pour trouver leur chemin à partir d'un plan ou pour effectuer un exercice oral en classe, mais il ne s'agit jamais alors de prendre part à un véritable projet à mettre en place sur le temps long. Lors de ces activités, l'implication demandée ne nécessite pas de travail commun approfondi, qui permettrait des échanges de compétences entre les membres du groupe et une réelle coopération socioculturelle telle que la détaille Christian Puren dans sa description de la composante co-culturelle (2013), et je trouve cela dommage.

Si j'avais la possibilité de prolonger le module que j'ai élaboré, je désirerais donc réaliser des ateliers socioculturels supplémentaires qui prendraient mieux en compte les différentes composantes de la compétence culturelle, notamment ses dimensions transculturelle et co-culturelle. Il s'agirait, pour ce faire, de prendre davantage appui sur l'avis et la réflexion des apprenants, afin de les encourager à développer une « conscience culturelle critique » favorable aux considérations portant sur les enjeux civiques et citoyens (Starkey, 2003), mais aussi de mettre en place des projets collectifs porteurs d'enjeux socioculturels peu exploités jusqu'alors (comme la géographie du pays ou le système scolaire français), fondés sur le travail en groupe, la mise en commun et la coopération, et qui transformeraient la classe en une véritable « microsociété » collaborative (Puren, 2013).

2.2.2 Retours sur la problématique

Je vais pour finir revenir sur la problématique qui a orienté mon travail et qui, je le rappelle, était la suivante : Comment concevoir, en contexte homoglotte, un module culturel adapté aux niveaux et aux besoins d'apprenants adultes en situation d'insertion socioprofessionnelle, de sorte que ce module leur permette à la fois de se familiariser avec le milieu socioculturel français, de créer des liens avec leurs cultures d'origine et de développer activement leurs compétences pragmatiques et linguistiques ?

Le premier enjeu qui se présentait à moi était ainsi de réussir à m'adapter aux besoins des apprenants : pour cerner les désirs et les attentes des participants, il s'est révélé essentiel de prendre en compte leurs goûts et leurs centres d'intérêt, en les interrogeant à ce sujet, mais également de me référer aux exigences officielles qui concernent l'insertion socioculturelle des adultes migrants en France, notamment par rapport à la naturalisation française. Outre cette adaptation aux besoins et aux désirs des participants, il me fallait ensuite parvenir à adapter les supports conçus à trois niveaux différents. Dans cette perspective, il m'a paru indispensable de jouer sur plusieurs aspects : en adaptant à la fois les consignes, les illustrations, les types d'exercices proposés, les objectifs linguistiques et la complexité culturelle, je me suis efforcée de créer un matériel didactique approprié à chaque niveau, qui puisse être compris par les apprenants ciblés tout en leur offrant un travail pertinent, apte à les stimuler et à les faire progresser dans les compétences propres à leur niveau langagier.

Une fois que l'adaptation aux attentes et aux niveaux des apprenants avait été prise en compte, la question de l'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle se posait alors. Le module qu'il me fallait créer devait en effet permettre aux participants de se familiariser avec les codes et la culture de la société française, et faciliter par là leur insertion culturelle. Pour ce faire, il m'a semblé important d'inscrire les sorties et les ateliers dans des environnements concrets et de m'appuyer sur des contextes sociaux ou professionnels proches du quotidien des apprenants, sans négliger pour autant les contenus théoriques plus abstraits (art, histoire...) propres à éveiller la curiosité de la classe, à condition de les adapter au niveau de français ciblé. Explorer le monde urbain et le monde professionnel français en liant objectifs culturels et compétences pragmatiques m'est ainsi apparu comme une manière efficace de procéder, en particulier lors des sorties pédagogiques ; et ces objectifs se sont révélés par ailleurs interdépendants de compétences linguistiques qui, bien que moins exploitées dans le module, sont tout de même mises en jeu lorsqu'il s'agit d'atteindre des visées pratiques ou culturelles. La familiarisation avec le milieu socioculturel français va donc de pair avec le développement d'aptitudes pragmatiques et linguistiques, et c'est la mobilisation de l'ensemble de ces capacités qui est, d'après ce que j'ai pu constater, intéressante pour les participants : on se situe bien ici dans la perspective d'une « langue-culture », qui réinvestit la langue de sa dimension culturelle (Demougin, 2008) sans négliger son usage pratique. Impliquer concrètement les apprenants dans les activités pragmatiques proposées, qu'il s'agisse de suivre un itinéraire ou d'écrire son CV, permet par ailleurs de maintenir leur motivation, leur participation et leur engagement actif tout au long des séances.

Et c'est finalement la question des liens tissés entre la culture française et les cultures d'origine des membres de la classe qui a été mise en évidence. Puisque j'ai eu l'occasion d'en parler un peu plus tôt, je ne vais pas m'attarder là-dessus, mais je me suis aperçue que cette dimension interculturelle de l'enseignement n'était pas toujours aisée à mettre en place : je l'ai développée à travers des interrogations directement adressées aux apprenants, de telle sorte qu'ils puissent établir des comparaisons entre les faits étudiés et des données culturelles issues de leurs propres pays, mais j'ai déjà évoqué la relative insatisfaction que cela m'a laissée. J'aurais pu exploiter le domaine de l'interculturalité de façon plus poussée et diversifiée, en ne me contentant pas d'exercices reposant sur la comparaison et en faisant appel aux compétences d'analyse et d'interprétation des apprenants, comme le conseillent Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár et John Strange (2005) et Martyn Barrett, Michael Byram, Ildikó Lázár, Pascale Mompoint-Gaillard et Stavroula Philippou (2014), mais j'ai préféré privilégier le travail pragmatique, linguistique et d'intégration socioculturelle. En dépit de cette absence de généralisation de la démarche interculturelle, j'ai cependant remarqué que les apprenants étaient souvent heureux de répondre aux questions qui leur étaient posées à propos de leurs pays d'origine : ils se montraient en grande majorité désireux de partager leurs cultures auprès du formateur et des autres membres du groupe, et ces échanges pouvaient en outre permettre à certains d'entre eux de mieux comprendre les notions culturelles abordées. L'approche interculturelle apparaît ainsi comme une perspective didactique enrichissante pour les apprenants, en donnant à la fois l'occasion de clarifier le contenu socioculturel étudié et de valoriser les différentes cultures de la classe, même si elle gagnerait à être davantage développée au cours du module que j'ai élaboré.

Conclusion

Le travail que j'ai mené au cours de mon stage s'est ainsi avéré d'une grande richesse pour ma formation d'enseignante. En me demandant de m'interroger sur des notions aussi variées que l'autonomisation socioculturelle et socioprofessionnelle des personnes migrantes, la compétence culturelle et ses composantes et la différenciation pédagogique, ce projet m'a permis de me concentrer sur des concepts et des procédés didactiques que j'avais parfois déjà eu l'occasion d'effleurer, mais sans jamais prendre le temps de développer une réelle réflexion à leur sujet. L'analyse et la conception pédagogique que j'ai élaborées conjointement m'ont donné l'opportunité d'approfondir d'un point de vue aussi bien théorique que pratique des domaines qui m'intéressent énormément, et sur lesquels j'espère continuer à travailler à la suite de mon Master. Comme je l'ai déjà expliqué, je regrette de ne pas avoir davantage développé certains éléments au cours de ma création ingénierique, mais ce travail a tout de même rempli les principaux objectifs qu'il devait atteindre : adapté aux trois niveaux linguistiques accueillis par le Groupe GEFOR, il propose des ateliers (bien que moins nombreux que ceux qui m'avaient été initialement commandés) et surtout des sorties pédagogiques qui favorisent la familiarisation des apprenants avec le milieu socioculturel français, en se concentrant sur des thématiques qui leur plaisent ou leur sont utiles et en veillant à faire aussi appel à d'autres types de compétences, linguistiques bien sûr, mais également et avant tout pragmatiques. Les formatrices et les apprenants ayant expérimenté ces activités se sont d'ailleurs montrés satisfaits du résultat, et j'ai été heureuse de constater que mon travail les intéressait, les motivait et incitait les groupes à participer et à s'impliquer au fil des séances.

À titre personnel, ce projet a donc été extrêmement formateur pour moi. Outre son apport théorique, il m'a permis de prendre conscience de la longueur et de la complexité d'un processus de conception ingénierique, et de l'importance de pouvoir tester et mettre en pratique le matériel réalisé pour continuer à l'améliorer. Pour être réellement efficace, cette démarche doit s'effectuer dans le dialogue, aussi bien avec les enseignants qui seront amenés à utiliser les supports didactiques qu'avec les apprenants, qui doivent avoir le sentiment que les activités proposées sont pertinentes et répondent à leurs besoins ou à leurs attentes : les échanges préalables avec les différents acteurs concernés par le projet puis les retours qu'ils peuvent en donner sont, d'après ce que j'ai observé durant mon stage, des étapes essentielles du processus de création, qui permettent de guider, de confirmer ou potentiellement de réorienter le travail effectué. C'est d'ailleurs bien

pour cette raison que j'ai été déçue de ne pas avoir eu le temps d'expérimenter en classe les deux ateliers culturels que j'ai élaborés et que ceux-ci me laissent moins satisfaite que les sorties pédagogiques réalisées, autour desquelles j'ai eu l'opportunité de recueillir des avis, des conseils et des impressions. De ce point de vue-là, j'ai été chanceuse d'accomplir mon stage dans un lieu tel que GEFOR, au sein duquel l'équipe s'est toujours montrée d'une grande bienveillance : travailler dans une atmosphère de confiance et de bonne humeur, avec des personnes qui ont à cœur de s'entraider, de mettre en pratique de nouveaux supports et de créer des expériences d'apprentissage positives pour les adultes en formation, a été d'une réelle importance pour le développement et la mise en œuvre de mon projet. L'insertion socioculturelle d'apprenants migrants s'inscrit certes dans l'espace national, mais elle se dessine aussi dans des espaces sociaux plus restreints, y compris à l'échelle d'une salle de classe ou d'un centre de formation ; et dans cette perspective, j'ai pu constater que l'implication, l'ouverture, la bienveillance et l'engagement personnel des enseignants sont des facteurs déterminants pour y participer.

Puisque les conditions sanitaires m'ont empêché de mettre également en place des visites en intérieur pendant mon stage, je trouverais à présent intéressant de réaliser des activités culturelles à partir de ce nouvel horizon, dans des espaces que je n'ai pas pu exploiter jusque-là. Prolonger le travail que j'ai effectué en élaborant cette fois-ci des visites dans des musées, des monuments ou en organisant des sorties au théâtre me plairait beaucoup, et me donnerait l'occasion de réinvestir et d'améliorer certaines habiletés que j'ai pu développer au fur et à mesure de mon projet dans des lieux et des domaines différents du monde culturel. Ce travail de conception m'attire énormément, et constitue peut-être une piste intéressante pour mon futur professionnel.

Bibliographie

Articles et ouvrages critiques :

Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 45, 4, 305-309.

Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abdallah-Pretceille, M. (2015). L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. *Voix plurielles*, 12, 2, 251-263. En ligne : <https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/1286>

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 2, 29, 9-44.

Adami, H. & André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68-69, 135-158.

Adami, H. & André, V. (2014). Le processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 19, 71-83.

Adami, H., Bergere, A., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., Verdier, C. & Vicher, A. (2011). *Référentiel FLI – Français Langue d'Intégration*. Paris : Écrimed'Formation.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education – Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité : l'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4, 152, 451-462.

Blanchet, P. & Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'« interculturelité » : analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In Blanchet, P. & Coste, D. (dir.). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan, 7-27.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3aa>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Demougin, F. (2008). Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4, 152, 411-428.

Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. *Moderna språk*, 98, 1.

Forestal, C. (2008). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4, 152, 393-410.

Hubert-Kriegler, M., Lázár, I. & Strange, J. (2005). *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations*, 3, 6-15.

Starkey, H. (2003). Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues. In Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. & Zarate, G. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 67-88.

UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles : conférence mondiale sur les politiques culturelles*. En ligne : http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=12762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Wagener, A. (2010). Entre interculturalité et intraculturalité : pour une redéfinition du concept de culture. In Blanchet, P. & Coste, D. (dir.). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan, 29-58.

Manuels et livrets didactiques utiles à ma collecte de données :

Dupleix, D. & Tagliante, C. (2009). *Réussir le DILF A1.1*. Paris : Didier.

ECRIMED & AEFTI (2013). *Français Langue d'Intégration : Mémo du formateur*. Paris : Écrimed'Formation.

Hazard-Tourillon, A.-M., Heymann-Doat, A., Lambert, A. & Zdobych, E. (2012). *Demain, citoyens*. Paris : Nathan.

Sitographie

CNRTL. Étymologie du mot « culture ». En ligne : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/culture>

Larousse. Définition du mot « culture ». En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

Légifrance. Décret abrogeant le label en matière d'apprentissage de la langue française. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037171545?r=AvueGki74N>.

Les invités de Mediapart (2011). Flic ? Le français, langue d'une intégration contrôlée. En ligne : <https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/091111/flic-le-francais-langue-dune-integration-contro>

Ministère de l'Intérieur (2015). Livret du citoyen. En ligne : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Accueil-et-accompagnement/La-nationalite-francaise/Le-livret-du-citoyen>

Service-Public.fr. Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine (CIR) ? En ligne : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048>.

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné à cerner les centres d'intérêt culturels d'un groupe Alpha

Annexe 2 : Livret consacré aux sorties pédagogiques culturelles

Annexe 3 : Atelier socioculturel « La vie professionnelle en France – Droits et devoirs des salariés »

Annexe 4 : Atelier socioculturel « La vie professionnelle en France – Faire son CV [et écrire une lettre de motivation] »

Annexe 1 : Questionnaire destiné à cerner les centres d'intérêt culturels d'un groupe Alpha
(1 page)

QUESTIONNAIRE POUR LE GROUPE D'ALPHA

• L'HISTOIRE	J'aime 	Je n'aime pas 
• LA GÉOGRAPHIE	J'aime 	Je n'aime pas 
• LE SYSTÈME POLITIQUE	J'aime 	Je n'aime pas 
• LA JUSTICE	J'aime 	Je n'aime pas 
• LE SYSTÈME SCOLAIRE	J'aime 	Je n'aime pas 
• L'ART	J'aime 	Je n'aime pas 
• LE TRAVAIL	J'aime 	Je n'aime pas 
• LES MONUMENTS	J'aime 	Je n'aime pas 
• Autre chose ?		

Annexe 2 : Livret consacré aux sorties pédagogiques culturelles (245 pages)

PRÉAMBULE

Ce livret est composé de huit sorties pédagogiques culturelles. Chacune présente à la fois une fiche-apprenant et une fiche-enseignant, et six d'entre elles sont décomposées en trois niveaux distincts (alpha, A1 et A2/B1). Bien qu'il soit possible de les mettre en pratique sans respecter l'ordre dans lequel elles apparaissent, la progression indiquée dans ce livret présente une cohérence qu'il peut être pertinent de suivre, car plusieurs sorties ont des phénomènes d'écho et d'interdépendance les unes envers les autres. La sortie 3, consacrée à l'île de la Cité, est ainsi dans la continuité de la sortie 1, grâce aux rappels de la figure de Marie-Antoinette et de la période révolutionnaire, et de la sortie 2, à travers l'évocation de Victor Hugo. La sortie 6, dans le Quartier latin, permet de son côté de se remémorer les personnages de Victor Hugo (évoqué lors des sorties 2 et 3) et Henri IV (découvert à l'occasion de la sortie 3), tout en tissant un lien avec les thermes de Cluny observés à la fin de la sortie 3 puisque ces derniers datent justement de l'époque romaine. Enfin, la sortie 7, dédiée au quartier juif de Paris, peut être introduite par les sorties 5 et 6 : en présentant un monument aux morts (sortie 5) et les figures de résistants inhumés au Panthéon (sortie 6), ces deux sorties permettent en effet de commencer à évoquer la période de la Seconde Guerre Mondiale, qui est ensuite abordée plus en profondeur lors de la sortie 7.

Ces huit sorties sont détaillées dans un tableau d'objectifs, qui précise à la fois les illustrations présentes en annexes de certaines d'entre elles et les compétences culturelles, pragmatiques et linguistiques visées par chacune des visites. Voici par ailleurs les compétences transversales auxquelles font appel toutes les sorties :

- ▶ Compétence pragmatique :
 - Suivre un itinéraire à partir de consignes écrites et de pictogrammes de signalisation
- ▶ Actes de parole :
 - Suivre des instructions simples
 - Distinguer un discours au présent d'un discours au passé
- ▶ Compétences linguistiques pour le niveau Alpha :
 - Reconnaître et recopier des lettres de l'alphabet
 - Discriminer des sons et des syllabes
 - Reconnaître, lire et compléter quelques mots simples avec l'aide d'illustrations
- ▶ Compétence linguistique pour le niveau A1 :
 - Lire des mots et des phrases simples
- ▶ Compétence linguistique pour le niveau A2/B1 :
 - Utiliser les temps du passé à l'oral

Bonnes visites !

Sorties	Objectifs			Annexes
	Compétences culturelles	Compétences pragmatiques	Actes de parole et Compétences linguistiques	
Sortie 1 : Des rois à la révolution	- Différencier un roi d'un président et un régime monarchique d'un régime républicain - Découvrir la révolution française - Découvrir des lieux liés au passé monarchique de la France - Découvrir des institutions de la République française et reconnaître leurs symboles (Ministère de la Culture, Conseil d'État, Assemblée Nationale)	- Se situer et situer des points sur un plan - Suivre un itinéraire à partir d'un plan - Identifier des éléments propres à l'environnement urbain (commerces, métro)	- Décrire un bâtiment ou un monument et ses fonctions - Raconter des événements historiques	- Annexe 1 : Enceinte de Philippe Auguste - Annexe 2 : Louis XIII et son ministre, le cardinal Richelieu - Annexe 3 : Palais du Louvre au Moyen Âge - Annexe 4 : Louis XVI, Marie-Antoinette et la guillotine - Annexe 5 : Le Serment du Jeu de Paume (3 pages d'annexes)
			Alpha	
			A1	
			A2/B1	
Sortie 2 : Grands écrivains français	- Découvrir la vie et quelques éléments de l'œuvre de deux écrivains français (Molière et Victor Hugo) - Réviser des éléments du système politique français passé (roi, système monarchique) et actuel (Assemblée Nationale, système républicain)	- Faire des recherches sur Internet à propos de personnalités françaises - Se situer et situer des points sur un plan - Suivre un itinéraire à partir d'un plan - Identifier des façades de commerces - Lire des plaques de rue et en extraire des informations - Atteindre une destination en	- Décrire un bâtiment ou un monument - Comprendre des événements biographiques - Présenter une personne célèbre de France et/ou de son pays d'origine	- Annexe 1 : Louis XIV - Annexe 2 : Molière sur scène le jour de sa mort - Annexe 3 : Funérailles de Victor Hugo (2 pages d'annexes)
			Alpha	
			A1	

		métro	A2/B1 - Comprendre une structure superlative - Utiliser les temps du passé à l'écrit - Nommer des dates relatives à la vie d'une personne	
Sortie 3 : L'île de la Cité	- Découvrir le passé médiéval de Paris et son héritage archéologique - Découvrir un élément particulier de la révolution française (tribunal révolutionnaire à la Conciergerie) - Se remémorer certaines personnalités françaises évoquées lors de précédentes sorties (Marie-Antoinette, Victor Hugo) et en découvrir de nouvelles (Henri IV) - Découvrir une institution centrale de l'ordre judiciaire français (Palais de Justice)	- Reconnaître des façades de monuments - Identifier des éléments propres à l'environnement urbain (pont, métro, square, statue)	- Décrire un bâtiment ou un monument et ses fonctions - Comprendre des événements historiques	- Annexe 1 : Vitraux de la Sainte-Chapelle - Annexe 2 : Marie-Antoinette à la Conciergerie - Annexe 3 : <i>La Dame à la licorne</i> (2 pages d'annexes)
			Alpha - Identifier des logos - Nommer des dizaines et des centaines	
			A1 - Identifier le prix d'un produit - Nommer des dates importantes de l'histoire française	
			A2/B1 - Repérer des produits sur un marché et identifier leurs prix - Décrire les changements d'un quartier à travers le temps - Présenter des personnes françaises célèbres - Nommer des dates importantes de l'histoire française	
Sortie 4 : Le jardin du Luxembourg	- Découvrir une institution politique de la République française (Sénat) - Découvrir des personnalités françaises (Marie de Médicis, Branly, Baudelaire) - Découvrir des périodes importantes de l'histoire française (abolition de l'esclavage, colonisation, Commune)	- Se situer et situer des points sur un plan - Suivre un itinéraire à partir d'un plan - Repérer des éléments précis de l'environnement urbain (plaques, statues, fontaine)	- Comprendre des événements historiques - Comprendre des événements biographiques - Nommer des années	
Sortie 5 :	- Découvrir les passages couverts parisiens et les commerces qui y sont situés	- Se situer et situer des points sur un plan - Suivre un itinéraire à partir	- Décrire un bâtiment ou un monument - Comprendre des événements historiques - Comprendre des événements biographiques	

Les passages couverts	- Découvrir des personnalités françaises (Colette, Gustave Trouvé) - Découvrir les deux guerres mondiales et le rôle des monuments aux morts	d'un plan - Repérer des éléments précis sur des façades de bâtiments - Lire des plaques de rue et en extraire des informations	Alpha - Reconnaître et recopier des lettres de l'alphabet - Reconnaître, lire et écrire quelques mots simples avec l'aide d'illustrations FLE - Lire des mots et des phrases simples - Nommer des années	
Sortie 6 : Le Quartier latin	- Découvrir le passé latin de la France et de Paris et son héritage archéologique - Découvrir le rôle d'un lieu de mémoire collectif comme le Panthéon - Se remémorer certaines personnalités françaises évoquées lors de précédentes sorties (Victor Hugo, Henri IV) et découvrir d'autres grandes figures françaises (scientifiques, résistants, femme politique) - Découvrir des institutions importantes du milieu universitaire français (Sorbonne, Ministère de l'Enseignement supérieur)	- Repérer des arrondissements sur un plan de Paris - Atteindre une destination en métro - Se situer et situer des points sur un plan - Suivre un itinéraire à partir d'un plan - Identifier des commerces - Aller chercher des informations précises sur Internet à propos d'un monument français	- Décrire un bâtiment ou un monument - Comprendre des événements historiques - Extraire des informations d'un document audiovisuel Alpha - Utiliser le lexique des commerces alimentaires - Identifier et nommer des années A1 - Discriminer des voyelles nasales (/on/ et /an/) - Utiliser le lexique des commerces alimentaires - Comprendre une structure superlative - Exprimer un avis de façon sommaire - Nommer des années et des siècles A2/B1 - Utiliser le lexique des commerces alimentaires - Comprendre une structure superlative - Exprimer une opinion - Nommer des années et des siècles	- Annexe 1 : Bièvre et anciennes tanneries de Paris - Annexe 2 : Arènes de Lutèce et de Nîmes - Annexe 3 : Combats de gladiateurs et d'animaux (2 pages d'annexes)
Sortie 7 : Le quartier juif de Paris	- Découvrir l'histoire de l'immigration juive à Paris - Situer sur une carte des pays d'Europe centrale et orientale - Découvrir une période de l'histoire française contemporaine (la Seconde Guerre Mondiale)	- Identifier des commerces - Lire des plaques de rue et en extraire des informations	- Décrire un bâtiment ou un monument - Raconter des événements historiques - Exprimer ses goûts face à une œuvre artistique Alpha - Utiliser le lexique des couleurs - Utiliser le lexique des commerces - Nommer des numéros de rue et d'arrondissement A1 - Utiliser des adverbes de lieu	- Annexe 1 : Assassinat d'Henri IV - Annexe 2 : Cimetière des Innocents - Annexe 3 : Ancienne usine de la Société des Cendres (2 pages d'annexes)

	- Se familiariser avec des formes artistiques modernes (Centre Pompidou, fontaine Stravinsky)		- Utiliser le lexique des commerces - Nommer des dates importantes de l'histoire française	
			A2/B1 - Utiliser des adverbes de lieu - Énoncer une cause et une conséquence - Utiliser le lexique des commerces - Utiliser les temps du passé à l'écrit - Nommer des dates importantes de l'histoire française	
Sortie 8 : Montmartre et ses artistes	- Découvrir l'évolution de Montmartre depuis le XIXème siècle (d'un petit village au milieu de la campagne au quartier actuel) - Découvrir des artistes français et étrangers ayant vécu à Montmartre et prendre conscience de la diversité de leurs origines géographiques - Découvrir des peintures relatives à Montmartre	- Repérer des quartiers et des arrondissements sur un plan de Paris - Trouver un itinéraire sur un plan de métro - Atteindre une destination en métro - Se situer et situer des points sur un plan - Suivre un itinéraire à partir d'un plan	- Décrire des images - Décrire les changements d'un quartier à travers le temps - Exprimer et justifier ses goûts face à des œuvres picturales - Présenter un artiste que l'on apprécie	- Annexe 1 : Vue de la butte Montmartre et de ses carrières - Annexe 2 : <i>Bal du Moulin de la Galette</i> - Annexe 3 : Le Bateau-Lavoir - Annexe 4 : Ateliers de Suzanne Valadon et de Modigliani à Montmartre (2 pages d'annexes)
			Alpha - Identifier des noms de pays - Identifier le prix d'un produit - Nommer des dates	
			A1 - Utiliser l'article partitif « du » - Utiliser les temps du passé à l'oral - Nommer des dates	
			A2/B1 - Différencier les quatre points cardinaux - Utiliser l'article partitif « du » - Comparer deux paysages - Utiliser des structures comparatives - Nommer des dates	

Sortie pédagogique 1 : Des rois à la révolution – niveau Alpha

AVANT LA SORTIE

1. Regardez l'image. Lisez le mot.



→ UN ROI

2. Aujourd'hui, comment on appelle le chef de la France ?

→ UN P __ ÉS __ __ ENT

3. Regardez les images. C'est quoi, une **révolution** ?



PENDANT LA SORTIE

1. À la sortie de Gefor, **tournez à gauche.**



Arrêtez-vous ici.



Écoutez votre formateur.



2. Faites **demi-tour.**



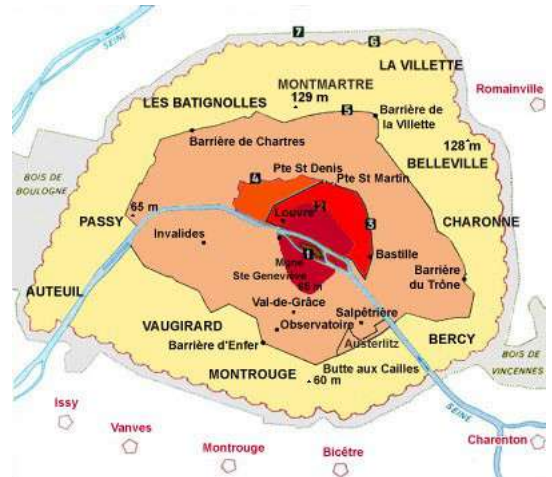
Allez **tout droit.**



Tournez à la première **à droite.**



Allez **tout droit.**



3. Cherchez ce magasin :



UNE PH __ R __ A __ IE

Continuez **tout droit.**



4. Cherchez ce bâtiment :



Écoutez votre formateur.

5. Regardez les **drapeaux**, devant le bâtiment. Reliez les drapeaux avec les bons mots.



•

• L'EUROPE



•

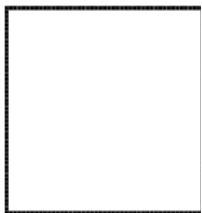
• LA FRANCE

6. Quelles sont les **couleurs** du drapeau français ? Reliez les couleurs avec les bons mots.



•

• BLANC



•

• ROUGE



•

• BLEU

Continuez **tout droit**.



7. Cherchez ce bâtiment :



Écoutez votre formateur.

Continuez **tout droit**.



8. **Arrêtez-vous** ici.



➔ Comment s'appelle la **station de métro** ?

9. Entrez dans la cour du Palais Royal : vous voyez les colonnes de Buren ! **Cherchez la colonne de la photo.**



10. **Marchez jusqu'au jardin.** Par groupes de deux, **faites le tour du jardin.** Quels magasins voyez-vous ?

A. Un magasin de vêtements



E. Une pharmacie



B. Une boucherie



F. Un magasin de sacs



C. Une bijouterie



G. Un magasin de chaussures



D. Un magasin de fruits et légumes



H. Un magasin de vélos



Vous avez fini ? Retrouvez votre formateur **au milieu du jardin, à côté de la fontaine.**



11. Suivez votre formateur. **Écrivez** le nom du bâtiment, devant vous.

→ La C __ méd __ e Fra __ çai __ e

Regardez l'image.



→ Qu'est-ce que c'est ?

12. Cherchez le lieu de la photo.



Comment ça s'appelle ?

→ UN __ __ __ __

13. Suivez votre formateur. Comment s'appelle le bâtiment ? **Écoutez** votre formateur et **écrivez** le nom du bâtiment.

→ LE __ OU __ RE : Qu'est-ce que c'est ?

14. Regardez les **deux** photos.



15. Entrez dans le **Jardin des Tuileries**. Regardez le plan.



Aux numéros 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7, il y a des statues. Par deux, **cherchez les statues 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7** et **prenez une photo** de chaque statue.



STATUE 1



STATUE 2



STATUE 3



STATUE 4



STATUE 5



STATUE 6



STATUE 7



Vous avez fini ? Retrouvez votre formateur à la **croix rouge**, sur le plan.



16. Allez à la porte du Jardin des Tuileries : devant vous, c'est **la place de la Concorde**. De quel **pays** vient l'obélisque, au milieu de la place ?



Écoutez votre formateur.

17. Cherchez ce bâtiment :



Écoutez votre formateur.

APRÈS LA SORTIE

→ Regardez les images. Est-ce que vous vous souvenez de **ce que c'est** ? Dans **quel ordre** a-t-on vu ces lieux ?



→ Qu'est-ce que vous avez **aimé** pendant la sortie ? Et qu'est-ce que vous n'avez **pas aimé** ?

Sortie pédagogique 1 :

Des rois à la révolution – niveau A1

AVANT LA SORTIE

1. Regardez l'image. Qui est cet homme ?



- A. Un ministre ☐
- B. Un roi ☐
- C. Un président ☐

2. Aujourd'hui, qui est le chef de la France ? Un roi ou un président ? _____

Comment s'appelle-t-il ? _____

3. Regardez les images. Est-ce que vous comprenez le mot « révolution » ? Qu'est-ce que c'est ?

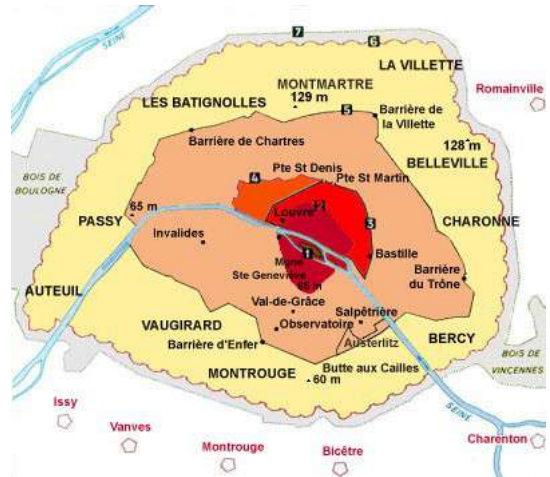


- A. Une guerre entre deux pays ☐
- B. Un grand incendie dans une ville ☐
- C. Le renversement d'un gouvernement par l'action d'un groupe de gens ☐

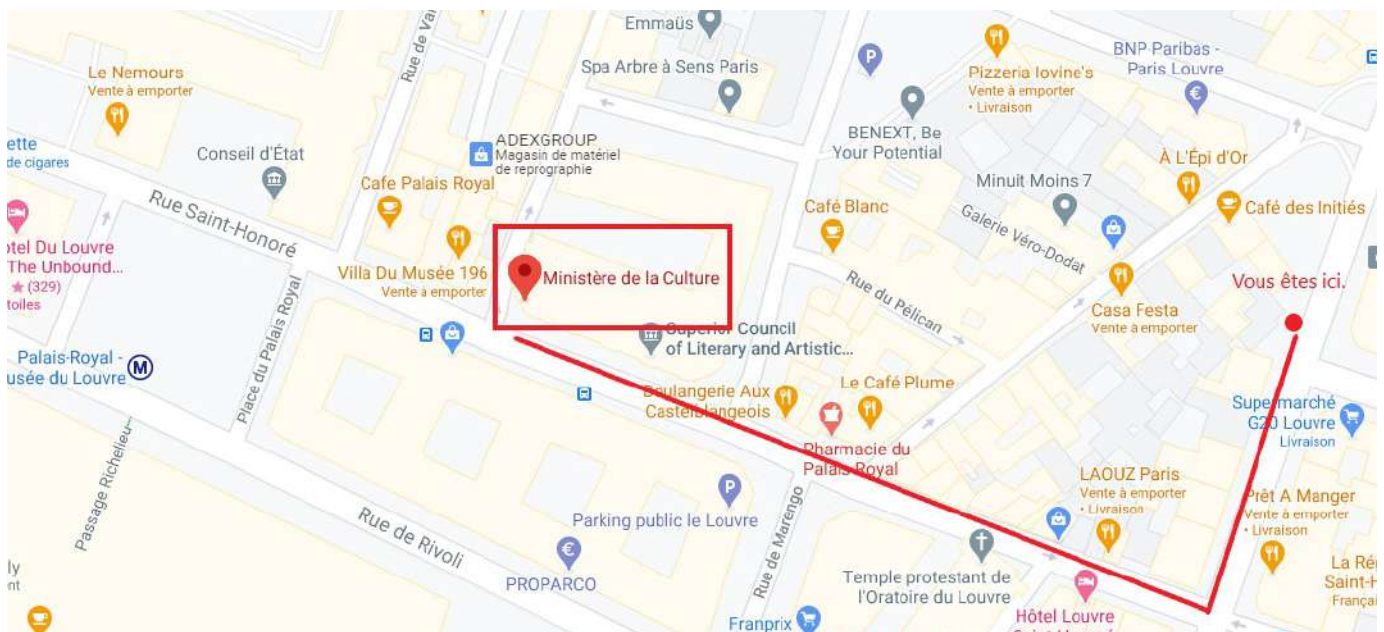
4. Est-ce que vous connaissez des révolutions dans d'autres pays ? _____

PENDANT LA SORTIE

1. À la sortie de Gefor, **tournez à gauche**. Arrêtez-vous **après le numéro 9** et **regardez à votre gauche**. Que voyez-vous ?



2. Regardez le plan. Vous êtes au **point rouge** et il faut aller au **Ministère de la Culture**. Suivez le chemin, en rouge.



3. Qui travaille dans un **ministère** ?

- A. Le maire ☐
- B. Le ministre ☐
- C. Le président ☐

4. Allez **tout droit**. Arrêtez-vous au **Conseil d'État**.



→ Quels sont les **deux drapeaux**, au-dessus de l'entrée ?

→ Connaissez-vous la signification des **couleurs** du drapeau français ?

5. Continuez tout droit jusqu'à la **place Colette**. Comment s'appelle la **station de métro** ?

6. C'est quoi, un palais royal ?

- A. La maison du roi et de sa famille ☐
- B. Une salle de spectacle ☐
- C. Un musée ☐

7. Entrez dans la cour du Palais Royal : vous voyez les colonnes de Buren ! Cherchez la **colonne souterraine**, comme sur la photo.



Regardez la photo.
Que voyez-vous, sur la colonne ?

8. **Marchez jusqu'au jardin**. Par groupes de deux, **faites le tour du jardin**. Quels magasins voyez-vous ?

- | | |
|---|--|
| A. Un magasin de vêtements ☐ | E. Une pharmacie ☐ |
| B. Une boucherie ☐ | F. Un magasin de sacs ☐ |
| C. Une bijouterie ☐ | G. Un magasin de chaussures ☐ |
| D. Un magasin de fruits et légumes ☐ | H. Un magasin de vélos ☐ |

Vous avez fini ? Retrouvez votre formateur **au milieu du jardin, à côté de la fontaine**.

9. Suivez votre formateur jusqu'à la **Comédie Française**. Regardez l'image. À votre avis, que peut-on voir à la Comédie Française ?



- A. Des films ☐
- B. Des concerts ☐
- C. Du théâtre ☐

10. Écoutez votre formateur. Écrivez l'**année de la fondation** de la Comédie Française : _____

11. Cherchez le **Café de la Comédie**.



Allez à **droite** du Café de la Comédie.

Passez à côté de l'**Hôtel du Louvre** et continuez tout droit dans la **rue de Rohan**.

Passez **sous le portique**, devant vous, et **continuez à marcher jusqu'à la grande place**.



12. Est-ce que vous savez comment s'appelle ce bâtiment ?

13. Quel célèbre **tableau** peut-on voir ici ?

A.



La Joconde,
de Léonard de Vinci

B.



Les Tournesols,
de Vincent van Gogh

C.



Les Coquelicots,
de Claude Monet

14. Regardez le petit **Arc de Triomphe**. À votre avis, **pourquoi** a-t-il été construit ?



A. Pour fêter la naissance d'un roi ☐

B. Pour fêter le mariage d'un roi ☐

C. Pour fêter une victoire à la guerre ☐

15. Entrez dans le **Jardin des Tuileries**. Regardez le plan.



Aux numéros 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7, il y a des statues. Par deux, **cherchez les statues 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 et répondez aux questions.**

STATUE 1



Regardez la plaque sous la statue. Comment s'appelle l'homme qui a fait la statue ?

- A. Auguste RODIN ☐
- B. Nicolas COUSTOU ☐
- C. Auguste CAIN ☐

STATUE 2



Regardez le nom de la statue. Quels sont les **deux animaux** ? (2 réponses)

- A. Un lion ☐
- B. Un tigre ☐
- C. Un crocodile ☐
- D. Un serpent ☐

STATUE 3



Lisez la plaque sous la statue. **Où** est la statue originale ?

- A. Au musée du Louvre ☐
- B. Au musée Rodin ☐
- C. Au musée d'Orsay ☐

STATUE 4



Lisez la plaque devant la statue. **Comment s'appelle la statue** ?

- A. L'arbre des lettres ☐
- B. L'arbre des voyelles ☐
- C. L'arbre des consonnes ☐

STATUE 5



Regardez la statue. Quel **animal** voyez-vous, à droite de la statue ?

- A. Un chat ☐
- B. Un chien ☐
- C. Un cheval ☐

STATUE 6



La statue représente une **saison**. Quelle est cette saison ?

- A. L'automne ☐
- B. L'hiver ☐
- C. Le printemps ☐
- D. L'été ☐

STATUE 7



La statue représente une **saison**. Quelle est cette saison ?

- A. L'automne ☐
- B. L'hiver ☐
- C. Le printemps ☐
- D. L'été ☐

Vous avez fini ? Retrouvez votre formateur à la **croix rouge**, sur le plan.

16. Allez à la porte du Jardin des Tuileries : devant vous, c'est **la place de la Concorde**. De quel **pays** vient l'obélisque, au milieu de la place ?



17. Écoutez votre formateur. Écrivez la **date de la mort du roi de France**, sur la place :

18. Au loin, vous voyez **l'Assemblée nationale**. C'est quoi, l'Assemblée nationale ?

- A. La maison du président ☐
- B. Le lieu où on vote les lois ☐
- C. Le lieu de réunion entre les ministres et le président ☐

APRÈS LA SORTIE

➔ Reliez les bâtiments aux bonnes descriptions. **Dans quel ordre** a-t-on vu ces bâtiments ?

Le Louvre



•

- C'est là où les députés votent les lois.

Le Ministère de la Culture



•

- C'est l'ancien château des rois de France. Maintenant, c'est un musée.

Le Palais Royal



•

- Il conseille le gouvernement.

L'Assemblée Nationale



•

- C'est là où le roi de France est mort pendant la révolution.

La place de la Concorde



•

- C'est l'ancien palais de la famille du roi de France. Maintenant, il y a des magasins et des organismes publics.

Le Conseil d'État



•

- C'est là où travaille le ministre de la culture.

➔ Aujourd'hui, que sont devenus **les bâtiments des rois de France** ? Et **où sont les bâtiments de la République française** ? Que remarquez-vous ?

➔ Qu'est-ce que vous avez **aimé** pendant la sortie ? Et qu'est-ce que vous n'avez **pas aimé** ? Pourquoi ?

Sortie pédagogique 1 :

Des rois à la révolution – niveau A2/B1

AVANT LA SORTIE

1. Regardez l'image. Qui est cet homme ? (*plusieurs réponses*)



- A. Un ministre ☐
- B. Un souverain ☐
- C. Un roi ☐
- D. Un président ☐
- E. Un monarque ☐
- F. Un despote ☐

Quel est le féminin de « roi » ?



2. Est-ce que vous connaissez des noms de rois français ? _____

3. Est-ce que vous savez comment on appelle un pays qui est gouverné par un roi ?

→ Une m _____

→ Comment devenait-on roi de France ?

4. Aujourd'hui, est-ce que le chef de la France est encore un roi ? Comment l'appelle-t-on ? Quel est son nom ? _____

5. Est-ce que vous savez comment on appelle un pays qui est gouverné comme la France ?

→ Une r _____

6. Savez-vous pourquoi maintenant il n'y a plus de roi, en France ? _____

7. Regardez les images. Est-ce que vous comprenez le mot « révolution » ? Qu'est-ce que c'est ?

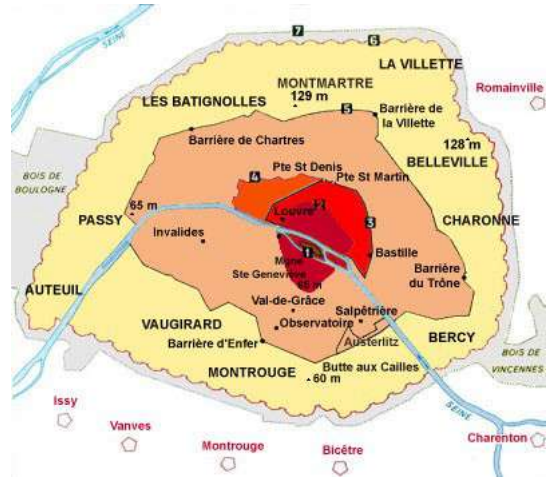


8. À votre avis, pourquoi les Français ont-ils fait une révolution ? _____

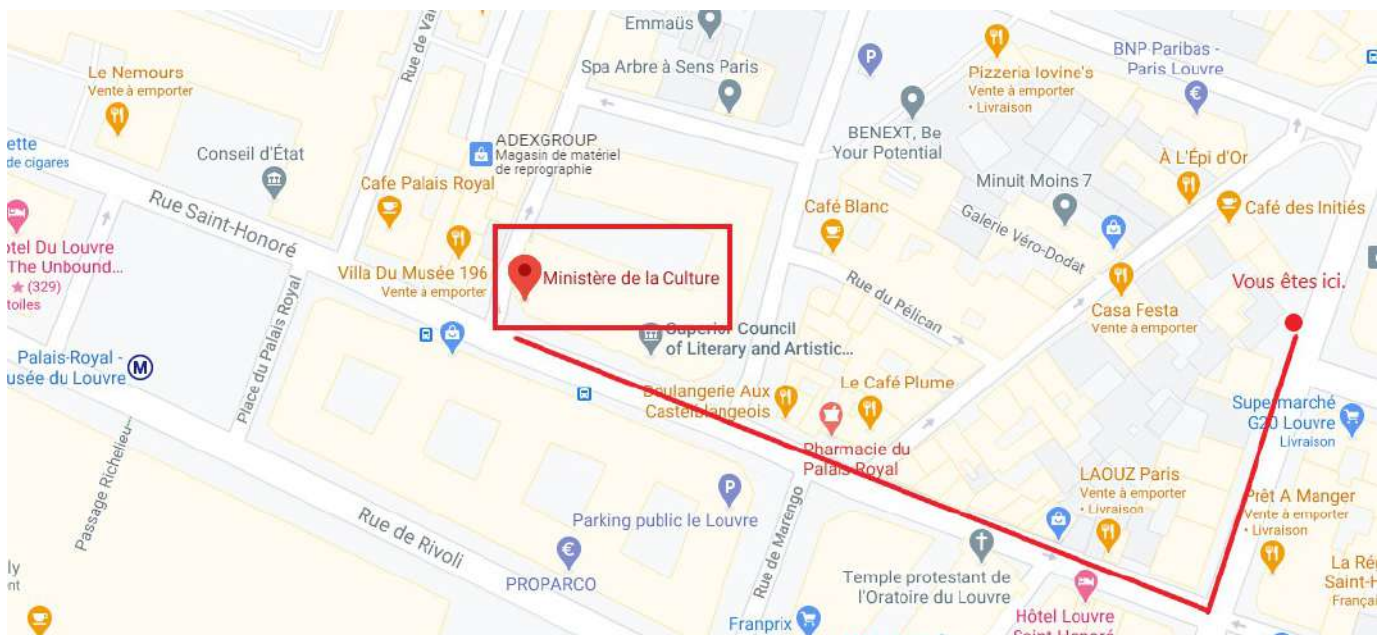
9. Est-ce que vous connaissez des révolutions dans d'autres pays ? _____

PENDANT LA SORTIE

1. À la sortie de Gefor, **tournez à gauche**. Arrêtez-vous **après le numéro 9** et **regardez sur votre gauche**. Que voyez-vous ?



2. Regardez le plan. Vous êtes au **point rouge** et il faut aller au **Ministère de la Culture**. Suivez le chemin, en rouge.



3. Qu'est-ce qu'un **ministère** ? Qui travaille ici ?

→ Connaissez-vous la **signification des couleurs du drapeau français**, que vous voyez à l'entrée ?

4. Continuez **tout droit**. Arrêtez-vous au **Conseil d'État**.



→ À votre avis, quel est le rôle du **Conseil d'État** ?

→ Savez-vous ce qu'était ce bâtiment, avant ?

5. Continuez tout droit jusqu'à la **place Colette**. Comment s'appelle la **station de métro** ?

6. C'est quoi, un **palais royal** ?

- A. La maison du roi et de sa famille ☐
- B. Une salle de spectacle ☐
- C. Un musée ☐

Est-ce que vous connaissez un autre mot qui veut dire la même chose que « palais » ? Un **ch** _____

7. Entrez dans la cour du Palais Royal : vous voyez les colonnes de Buren ! Cherchez la **colonne souterraine**, comme sur la photo.



Regardez la photo.
Que voyez-vous, sur la colonne ?

8. **Marchez jusqu'au jardin** et observez les lieux et les galeries qui vous entourent, puis suivez votre formateur jusqu'à la **Comédie Française**. Regardez l'image. À votre avis, que peut-on voir à la Comédie Française ?



- A. Des films ☐
- B. Des concerts ☐
- C. Du théâtre ☐

9. Écoutez votre formateur. Écrivez l'**année de la fondation** de la Comédie Française et le **nom du roi** qui l'a fondée : _____

10. Cherchez le **Café de la Comédie**. Allez à **droite du Café de la Comédie**. Passez à côté de l'**Hôtel du Louvre** et continuez tout droit dans la **rue de Rohan**.

Passez **sous le portique**, devant vous, et **continuez à marcher jusqu'à la grande place**.



11. Est-ce que vous savez comment s'appelle ce bâtiment ? À votre avis, **qu'est-ce que c'était, avant** ? Et **maintenant, qu'est-ce que c'est** ?

12. Quel célèbre **tableau** peut-on voir ici ?

A.



La Joconde,
de Léonard de Vinci

B.



Les Tournesols,
de Vincent van Gogh

C.



Les Coquelicots,
de Claude Monet

13. Comment s'appelle cette construction ?



Une p _____

14. Regardez le petit **Arc de Triomphe**. À votre avis, **pourquoi** a-t-il été construit ?

15. Écoutez votre formateur et écrivez le **nom** de la personne qui a fait construire ce monument :



16. Entrez dans le **Jardin des Tuileries**. Regardez le plan.



Aux numéros 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7, il y a des statues. Par deux, **cherchez les statues 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7** et **répondez aux questions**.

STATUE 1



Regardez la plaque sous la statue. Comment s'appelle **l'homme qui a fait la statue** ?

STATUE 2



Regardez le nom de la statue. Quels sont les **deux animaux** ?

STATUE 3



Lisez la plaque sous la statue. **Dans quel musée** est la statue originale ?

STATUE 4



Lisez la plaque devant la statue. **Comment s'appelle la statue** ?

L'arbre des _____

STATUE 5



Regardez la statue. Quel **animal** voyez-vous, à droite de la statue ?

STATUE 6



La statue représente une **saison**. Quelle est cette saison ?

STATUE 7



La statue représente une **saison**. Quelle est cette saison ?

Vous avez fini ? Retrouvez votre formateur à la **croix rouge**, sur le plan.

17. Allez à la porte du Jardin des Tuileries : devant vous, c'est la **place de la Concorde**. Avant, elle s'appelait la **place de la Révolution**. À votre avis, pourquoi s'appelait-elle comme ça ?

18. Écoutez votre formateur. Écrivez le **nom** et la **date de la mort du roi de France**, sur la place :

➔ _____

19. Au loin, vous voyez **l'Assemblée nationale**. Que fait-on, à l'Assemblée nationale ? Comment s'appellent les gens qui travaillent là-bas ?

APRÈS LA SORTIE

➔ Reliez les photos aux bons noms de lieux. Est-ce que vous vous souvenez du **rôle de tous ces bâtiments** ?



•

• La place de la Concorde



•

• Le Palais Royal



•

• Le Louvre



•

• Le Conseil d'État



•

• Le Ministère de la Culture



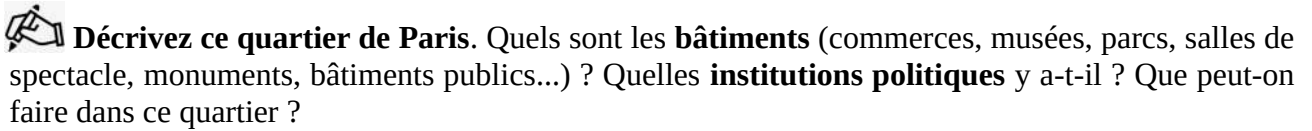
•

• Le Jardin des Tuileries



•

• L'Assemblée nationale



Parlez aussi de vos impressions pendant la sortie. Qu'avez-vous pensé de la sortie ? Quels ont été vos **sentiments**, vos **émotions** ? Qu'avez-vous **aimé** ? Et que n'avez-vous **pas aimé** ? **Pourquoi** ?

[illegible]

Sortie pédagogique 1 :

Des rois à la révolution – fiche enseignant

AVANT LA SORTIE

Objectifs :

- Sensibiliser les apprenants aux notions qui vont être abordées pendant la sortie (*roi, président, monarchie, république...*)
- Faire découvrir aux apprenants la révolution française de 1789 et ses conséquences sur la vie politique de la France

Question 1 :

- A1 : Un roi
- A2/B1 : Un souverain / un roi / un monarque / éventuellement un despote en fonction des avis des apprenants sur la figure du roi (possibilité de donner « tyran » comme synonyme, pour expliquer le sens du mot : un souverain qui gouverne avec une autorité absolue)

Note : L'image représente Charles V (roi de France de 1364 à 1380).

Pour le niveau A2/B1

- **Question 2 : Philippe Auguste** (règne : 1180-1223 ; a largement étendu le royaume de France et affermi le pouvoir royal), **François Ier** (règne : 1515-1547 ; a contribué à développer les arts et les lettres en France, protecteur de Léonard de Vinci), **Henri IV** (règne : 1589-1610 ; a apaisé les guerres de religions), **Louis XIV** (règne : 1643-1715 ; Roi-Soleil, constructeur du château de Versailles, plus long règne de France), **Louis XVI** (règne : 1774-1792 ; dernier roi de France avant la révolution de 1789)...
- **Question 3 :** Une monarchie – En France, le titre royal revenait au fils aîné, puis au membre de la famille masculin le plus proche si le roi n'avait pas de fils.
- **Question 5 :** Une république
- **Question 6 :** Parce que les Français se sont révoltés contre le roi pour changer de gouvernement → si les apprenants ne le savent pas, leur montrer directement les images de la révolution sur la page suivante, pour leur permettre d'arriver à cette conclusion par eux-mêmes.

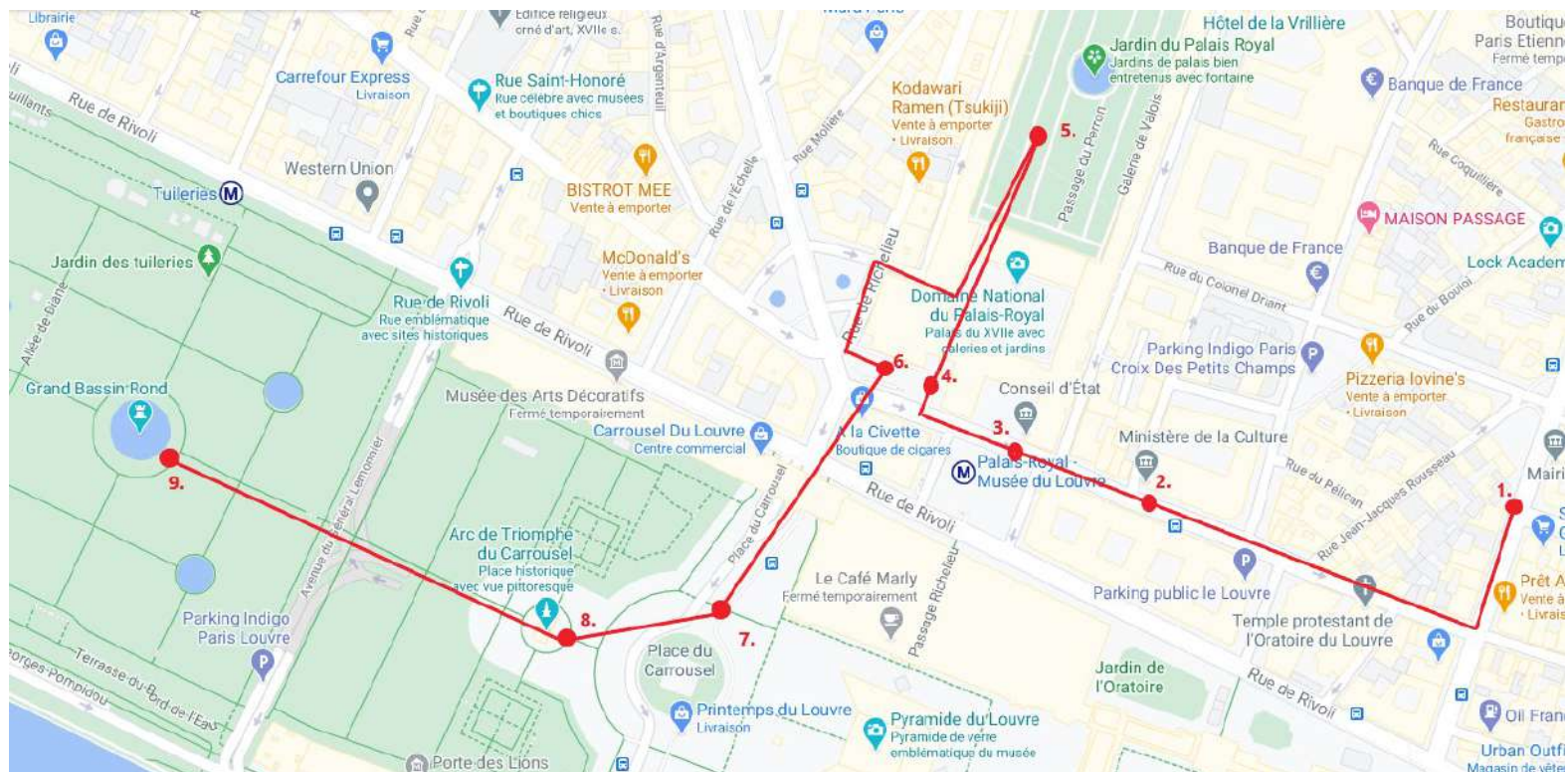
À propos des deux tableaux représentant la révolution française :

- Pour tous les niveaux :

→ Il peut être intéressant de s'attarder un peu sur ces images pour parler de certains événements marquants de la révolution : la première peinture représente par exemple la **prise de la Bastille**, ce qui peut être l'occasion de faire un parallèle avec la **place de la Bastille** actuelle et la **fête nationale** du 14 juillet.

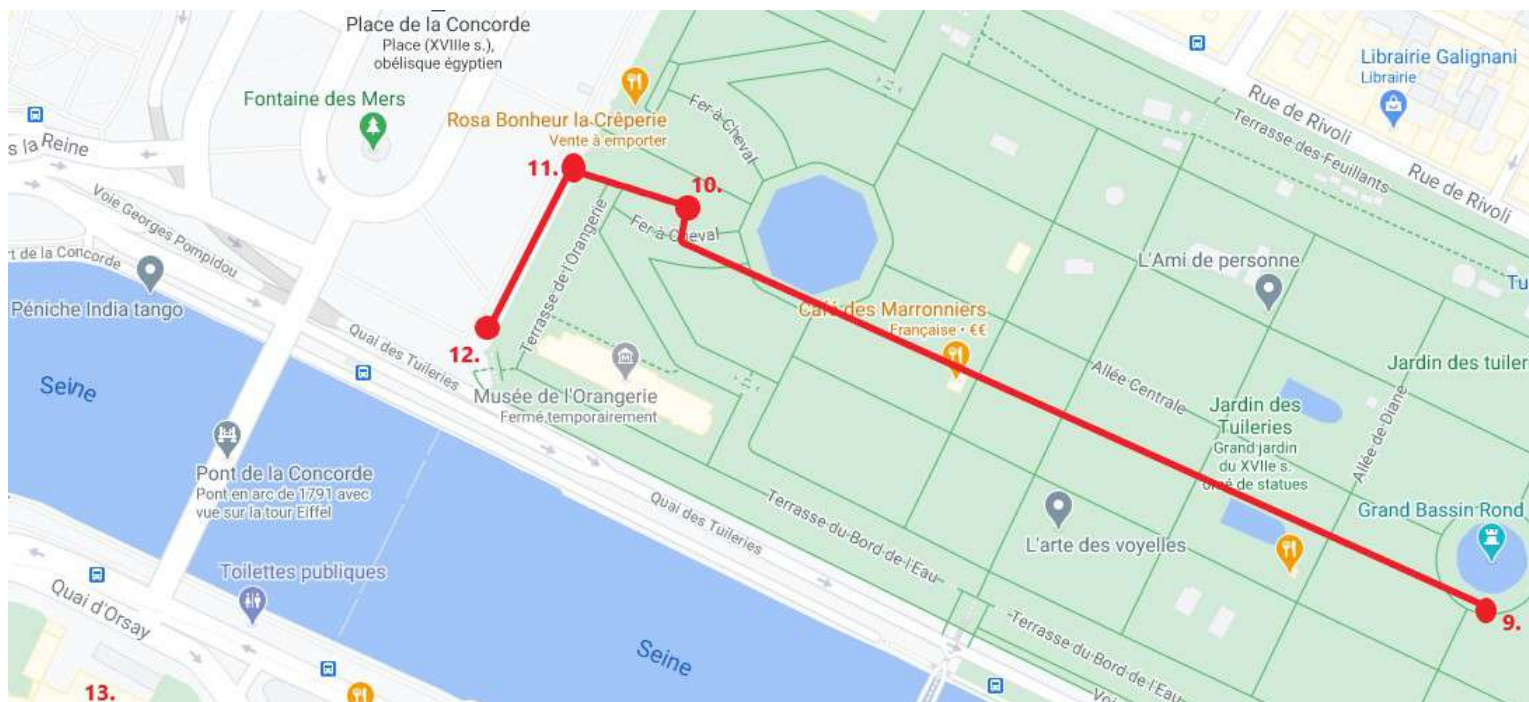
→ Par ailleurs, il peut également être enrichissant de **tisser des liens avec l'histoire des pays des apprenants**, par exemple en les interrogeant sur d'éventuelles révolutions qui auraient eu lieu dans leurs pays d'origine et/ou leurs propres fêtes nationales.

Plans de la sortie



- 1. Enceinte de Philippe Auguste
- 2. Ministère de la Culture
- 3. Conseil d'État
- 4. Palais Royal
- 5. Galeries du Palais Royal

- 6. Comédie Française
- 7. Musée du Louvre
- 8. Arc de Triomphe du Carrousel
- 9. Jardin des Tuileries



- 10. Rendez-vous du jeu de piste des Tuileries
- 11. Place de la Concorde

- 12. Vue sur l'Assemblée Nationale
- 13. Assemblée Nationale (à voir de loin)

PENDANT LA SORTIE

Les chiffres ci-dessous correspondent aux chiffres sur les plans de la sortie, et pas à ceux des questions.



1. Devant le vestige de l'enceinte du XII^{ème} siècle : Il s'agit d'un vestige de l'enceinte de **Philippe Auguste**, qui entourait Paris.

Construite entre 1190 et 1215, cette muraille est réalisée autour de Paris par le **roi Philippe Auguste**, pour protéger la capitale contre les attaques. Ce mur permet de constater que la ville était à cette époque bien plus petite qu'actuellement (*cf annexe 1 + image sur la fiche-apprenant : Paris avait alors la taille de la zone colorée en rouge foncé*).



→ Il s'agit du **Ministère de la Culture (2.)**. Le drapeau français qui figure à l'entrée du ministère et du Conseil d'État, un peu plus loin, permet d'expliquer la symbolique des couleurs de celui-ci : le **bleu** et le **rouge** pour la ville de **Paris**, le **blanc** pour le **roi**.



→ Il s'agit du **Conseil d'État (3.)**, une institution chargée, comme son nom l'indique, de conseiller le gouvernement, mais aussi de gérer la justice administrative (tribunaux administratifs, cours d'appel...). À l'origine, il s'agissait de la demeure du **cardinal Richelieu**, le principal ministre du roi **Louis XIII** (*cf annexe 2*).

4. Sur la place Colette : Le nom du métro est **Palais Royal-Musée du Louvre**.

- A2/B1 : Synonyme de palais = château.

Construit en 1628 par Richelieu, le **Palais Royal** a été offert à Louis XIII en 1636. S'il n'a jamais été la demeure principale du roi de France, il a en revanche été le palais du frère de Louis XIV, Philippe d'Orléans, et du reste de sa famille.

Devant la colonne souterraine de Buren : Selon la tradition, réussir à lancer une pièce sur la colonne porte bonheur et permet d'exaucer un vœu → proposer aux apprenants d'essayer de jeter des pièces au centre de la colonne.

5. Dans les galeries du Palais Royal :

- Alpha et A1 : Les commerces présents sont les suivants = des **magasins de vêtements**, des **bijouteries**, des **magasins de sacs** et des **magasins de chaussures**.

→ Après le tour des galeries effectué en petits groupes par les apprenants, sans le formateur, rendez-vous à côté de la fontaine, au milieu du jardin.

- A2/B1 : Faire un petit tour dans le jardin puis quitter le Palais Royal.

6. Devant la Comédie Française : On peut y voir du théâtre.

Célèbre théâtre parisien, la **Comédie Française** a été fondée en **1680** par **Louis XIV**.

7. Devant le Louvre :

- A1 et A2/B1 : La Joconde.
- A2/B1 : Une pyramide.

Ancienne forteresse et palais royal (*cf annexe 3*) dont la construction s'étend sur plus de 800 ans, le **Louvre** est le plus grand palais européen. Il est cependant abandonné en 1682 par Louis XIV qui préfère s'installer à Versailles, et il est transformé en musée à partir de la révolution française. Aujourd'hui, il s'agit du musée le plus visité au monde.

8. Devant l'Arc de Triomphe du Carrousel :

- Alpha : Mettre en parallèle ce **petit Arc de Triomphe** avec le **grand Arc de Triomphe** des Champs-Élysées, qu'on peut voir à l'horizon si le ciel est dégagé.
- A1 et A2/B1 : Pour fêter une victoire à la guerre.

L'**Arc de Triomphe du Carrousel** a été construit sur ordre de **Napoléon**, en 1808, pour célébrer la victoire d'Austerlitz : cette bataille, qui avait eu lieu en 1805, avait opposé l'armée de Napoléon à la Russie, l'Angleterre, l'Autriche et la Suède.

9. Dans le Jardin des Tuileries : Questions adressées aux niveaux A1 et A2/B1.

- Statue 1 : Auguste Cain
- Statue 2 : Un tigre et un crocodile
- Statue 3 : Au musée du Louvre
- Statue 4 : L'arbre des voyelles
- Statue 5 : Un chat (il s'agit du **Chat Botté** : le buste qui se trouve à côté représente **Perrault**, auteur de nombreux contes pour enfants dont celui du *Chat-Botté*)
- Statue 6 : L'hiver
- Statue 7 : L'été

→ Laisser les apprenants partir à la recherche des statues en petits groupes, sans le formateur, et rendez-vous à l'emplacement de la **croix rouge**, sur le plan (10.).

11. Sur la place de la Concorde :

- Alpha et A1 : L'obélisque vient d'**Égypte**, il a été offert par l'Égypte à la France en 1830.
- A2/B1 : Cette place avait pour nom « place de la Révolution » car c'est un lieu important de la révolution française, où se sont tenus de nombreux rassemblements et où a été installée la **guillotine**.

Louis XVI a été guillotiné sur cette place le **21 janvier 1793**. C'est également là qu'a été guillotinée sa femme Marie-Antoinette, le 16 octobre 1793 (*cf annexe 4*).

→ Se déplacer vers le point 12. pour observer ce bâtiment de loin :



➔ Il s'agit de l'**Assemblée nationale (13.)**. Les députés qui y travaillent ont pour fonction de proposer, de débattre et de voter les lois. La première Assemblée Nationale apparaît en juin 1789, lorsque les **députés du Tiers État** réunis à Versailles font le serment de ne pas se séparer avant l'élaboration d'une Constitution, lors du **Serment du Jeu de Paume** (*cf annexe 5*).

APRÈS LA SORTIE

Objectif :

- Vérifier ce que les apprenants ont retenu de la sortie au niveau des lieux observés et de leurs caractéristiques historiques et/ou politiques

À propos des photos à classer dans l'ordre de la visite et à associer aux noms et/ou aux bonnes descriptions :



1. **Ministère de la Culture** → C'est là où travaille le ministre de la culture.



2. **Conseil d'État** → Il conseille le gouvernement.



3. **Palais Royal** → C'est l'ancien palais de la famille du roi de France. Maintenant, il y a des magasins et des organismes publics.



4. **Louvre** → C'est l'ancien château des rois de France. Maintenant, c'est un musée.



5. **Jardin des Tuileries** → C'est un parc où se situait le palais des Tuileries, jusqu'à son incendie en 1871 lors de la Commune.



6. **Place de la Concorde** → C'est là où le roi de France est mort pendant la révolution.

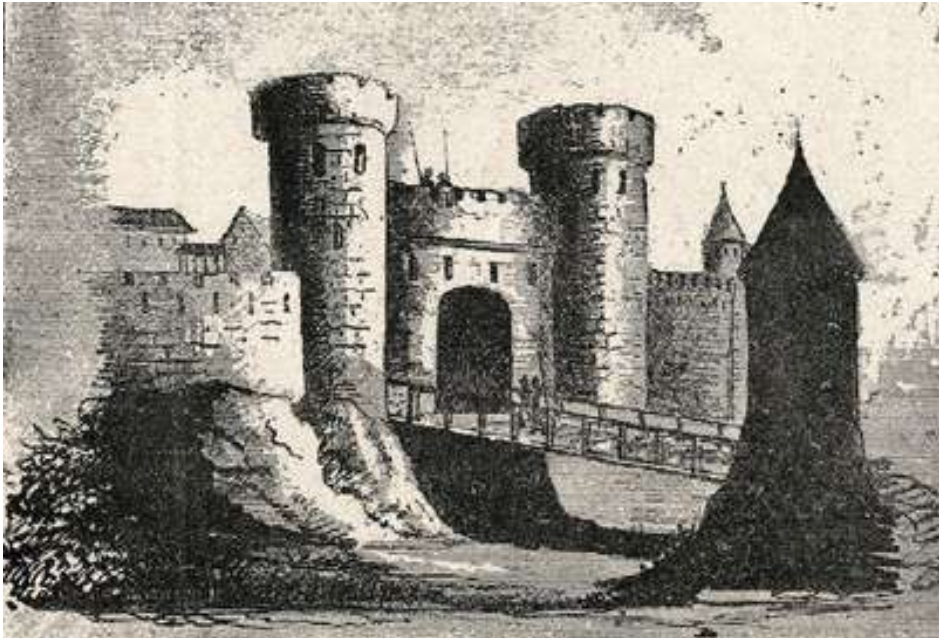


7. **Assemblée Nationale** → C'est là où les députés votent les lois.

Pour le niveau A1

- **À propos de la mise en parallèle des bâtiments de la monarchie et de la République française :** Il s'agit de montrer que les bâtiments royaux sont souvent devenus le siège d'institutions républicaines, comme dans le cas du Palais Royal, occupé par le Conseil d'État et le Ministère de la Culture (ainsi que le Conseil Constitutionnel).

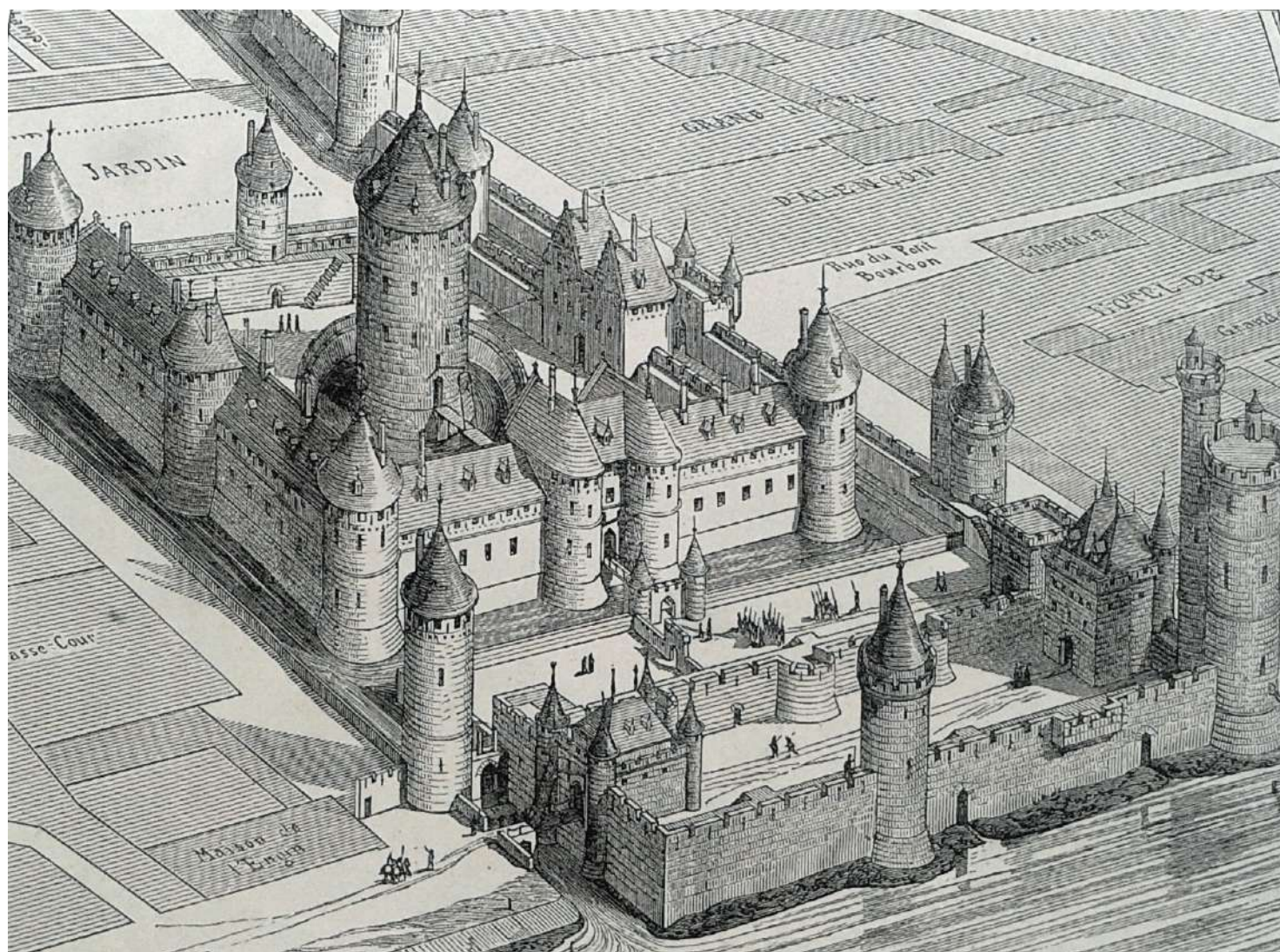
Annexe 1 : Enceinte de Philippe Auguste



Annexe 2 : Louis XIII (en haut) et son ministre, le cardinal Richelieu (en bas)



Annexe 3 : Palais du Louvre au Moyen Âge



Annexe 4 : Louis XVI, Marie-Antoinette et la guillotine



Annexe 5 : Le Serment du Jeu de paume



Sortie pédagogique 2 : Grands écrivains français – niveau Alpha

AVANT LA SORTIE

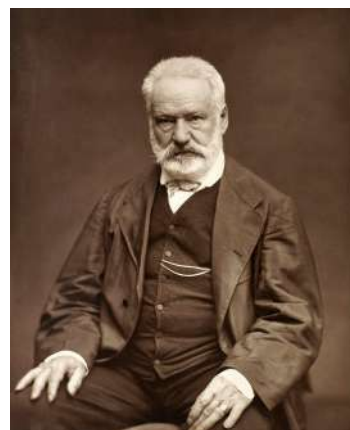
1. Regardez l'image. C'est quoi, un écrivain ?



2. Regardez les images et lisez les noms.



MOLIÈRE



VICTOR HUGO

MOLIÈRE

➔ Regardez les images. Qu'est-ce que c'est ?



→ Écoutez votre formateur et écrivez le mot prononcé.

UNE C _ MÉ _ IE

→ Qu'est-ce que ça veut dire ?

VICTOR HUGO

→ Sur le plan, trouvez le **métro Victor Hugo** et l'**avenue Victor Hugo**.



→ Un célèbre livre de Victor Hugo est **NOTRE-DAME DE PARIS**. Quelle est la bonne image ?



A. ☐



B. ☐



C. ☐

→ Écoutez votre formateur. Victor Hugo est aussi un **HOMME PO _ IT _ QUE**.

PENDANT LA SORTIE



1. Traversez la rue.

Tournez à droite.



Tournez à la première à gauche, rue Saint-Honoré.



Arrêtez-vous au numéro 125.



Quel est le magasin ?

→ UNE B _ _ LAN _ _ E _ _ IE

2. Allez tout droit.



Cherchez ces deux bâtiments :



3. Avant, **quels étaient ces commerces** ? Reliez les deux bâtiments avec les **bons magasins**.



•

•



•

•



4. Allez **tout droit**.



Cherchez **LE MOLIERE**.



→ C'est un **RES** __ **AU** __ **ANT**.

→ On fait quoi, dans un restaurant ?



A. ☐



B. ☐



C. ☐

Tournez **à gauche**.



Cherchez cette maison :



5. Suivez votre formateur. Comment s'appelle le bâtiment, devant vous ?



→ **UNE ÉG** __ **I** __ **E**

6. Regardez la statue, à côté de vous. Que fait cet homme ?



7. C'est quoi, un **baptême** ?



A. ☐



B. ☐



C. ☐

8. Suivez votre formateur.

Marchez jusqu'à la statue.



➔ C'est un R _ _ .

Continuez **tout droit**.



Cherchez la **rue de Richelieu**.



Tournez à **gauche**.



Marchez jusqu'à la fontaine.



➔ **Qui est cet homme ?**

9. Passez à droite de la fontaine.



→ Comment s'appelle la **rue** ? _____

→ Quel est le numéro de l'**arrondissement** ? _____

10. Suivez votre formateur jusqu'à la **Comédie Française**. À l'intérieur, il y a un fauteuil important dans la vie de Molière. À votre avis, pourquoi ce fauteuil est-il important ?



11. Trouvez une **station de métro**.



12. Regardez la **ligne de métro 1**. Ici, on est à quelle station ?

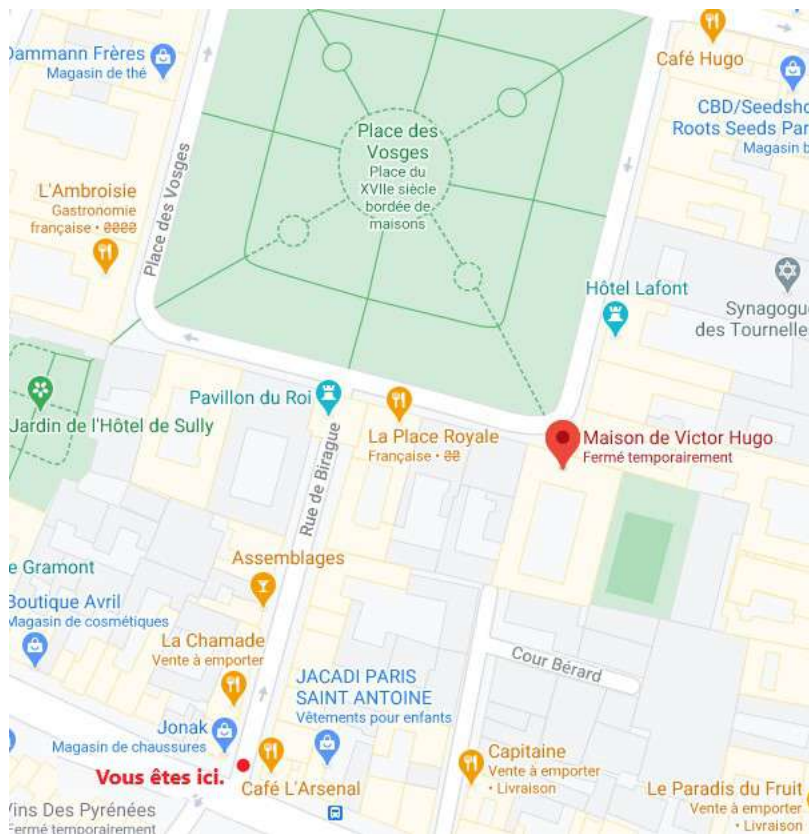


13. Prenez le métro pour aller à la station **Saint-Paul**.

→ Il faut aller dans **quelle direction** ?

→ **Combien** y a-t-il d'**arrêts** ? Il y a _____ arrêts.

14. Suivez votre formateur jusqu'à la rue de Birague. Regardez le plan et **allez à la maison de Victor Hugo**.



➔ Écoutez votre formateur.

Ici, c'est la **PL __ CE**

DES __ OSGES.

15. C'est quoi, **les Vosges** ? (2 réponses)



A. Des montagnes ☐



B. Un fleuve ☐



C. Un département ☐

APRÈS LA SORTIE

→ Est-ce que vous avez **aimé** la sortie ?



→ **Quels sont les 5 lieux** suivants ? Et à **quel écrivain** chacun d'eux est-il lié ? Associez ces lieux au bon écrivain et expliquez ce qu'il a fait à cet endroit.



•



•

• MOLIÈRE



•

• VICTOR HUGO



•



•

→ Et vous, pouvez-vous présenter une **personne connue de votre pays** ?



Sortie pédagogique 2 : Grands écrivains français – niveau A1

AVANT LA SORTIE

1. Regardez l'image. C'est quoi, un écrivain ?

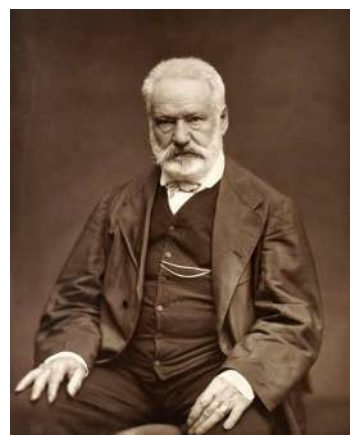


2. Est-ce que vous connaissez des écrivains français ? _____

3. Regardez les images et lisez les noms. Connaissez-vous ces deux hommes ? Si vous avez fait des recherches, **expliquez ce que vous savez sur eux.**



Molière



Victor Hugo

MOLIÈRE

➔ Regardez les images. À votre avis, qu'est-ce que Molière a écrit ?



- A. Des chansons ☐
- B. Du théâtre ☐
- C. De la politique ☐

➔ Est-ce que vous connaissez le mot « comédie » ? Une comédie, c'est :

- A. Triste ☐
- B. Sérieux ☐
- C. Drôle ☐

➔ Voici les noms de trois comédies de Molière. Reliez chaque titre à la bonne image.

A. *L'école des femmes* •

B. *L'avare* •

C. *Le malade imaginaire* •



VICTOR HUGO

→ Est-ce que vous connaissez un célèbre livre de Victor Hugo ?



A. Notre-Dame de Paris ☐



B. L'Arc de Triomphe ☐



C. La Tour Eiffel ☐

→ Victor Hugo a aussi travaillé comme député à l'Assemblée Nationale et comme sénateur au Sénat.

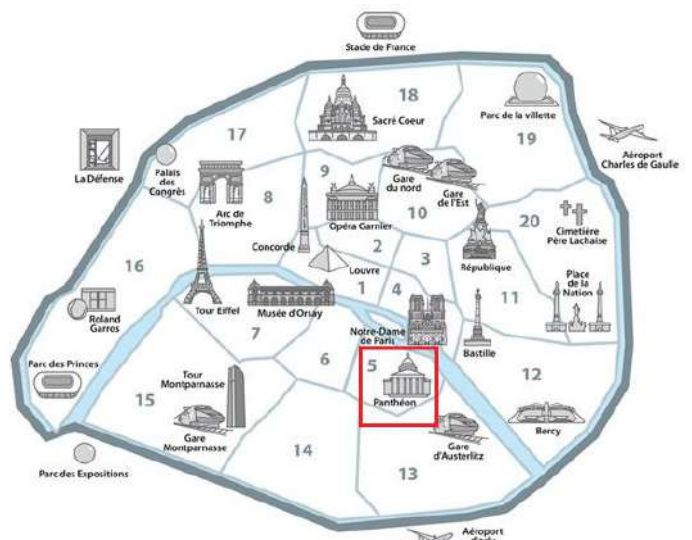


C'est un homme **po** _____.

→ Victor Hugo est enterré dans ce bâtiment. Savez-vous comment il s'appelle ?



Le **P** _____



PENDANT LA SORTIE

1. À la sortie de Gefor, **traversez la rue, tournez à droite** et prenez la **rue Saint-Honoré**. Marchez jusqu'au **numéro 95** et regardez les bâtiments. Que voyez-vous ?

2. Levez la tête et regardez la **première façade**. À votre avis, qu'est-ce que c'est ?



A. Un ancien restaurant ☐

B. Une ancienne boucherie ☐

C. Une ancienne épicerie ☐

3. À votre avis, quelle est son **année** de construction ?

A. 1715 ☐

B. 1820 ☐

C. 1905 ☐

4. Regardez maintenant la **deuxième façade**. À votre avis, qu'est-ce que c'est ?



A. Un ancien bar ☐

B. Une ancienne pharmacie ☐

C. Une ancienne boulangerie ☐

5. À votre avis, quelle est son **année** de construction ?

A. 1637 ☐

B. 1850 ☐

C. 1912 ☐

6. Allez tout droit et **tournez à la deuxième à gauche**, rue du Pont Neuf. Regardez à gauche. Qui est né ici ?

7. Au bout de la rue, vous voyez un grand bâtiment. Qu'est-ce que c'est ?

→ Une é _____

8. **Allez devant le bâtiment.** Est-ce que vous connaissez le mot « **baptême** » ? C'est quoi, un baptême ? Choisissez la bonne photo.



A ☐



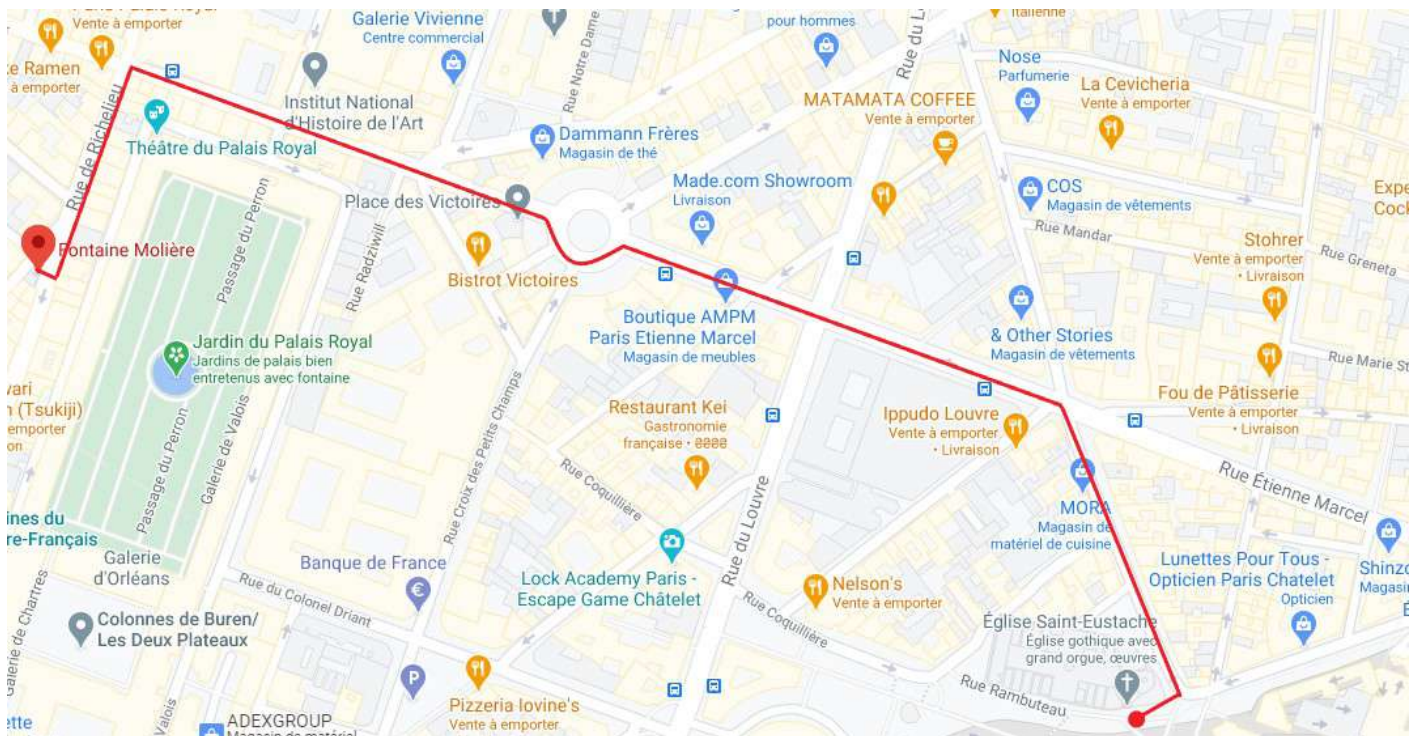
B ☐



C. ☐

9. Est-ce que vous savez comment s'appelle le grand centre commercial, à côté du bâtiment ?

10. Regardez le plan. **Suivez la route, en rouge**, pour aller à la **Fontaine Molière**.



Vous êtes ici.

11. Sur votre chemin, vous passez à côté de cette **statue** :



Écoutez votre formateur et écrivez le nom de cet homme : _____
C'est un ancien **r** _____ de France.

→ Connaissez-vous son **surnom** ? Le Roi...



12. Quand vous êtes arrivé, **lisez la plaque**, sous la fontaine. Où est mort Molière ?

13. Passez à **droite de la fontaine**. Comment s'appelle la **rue** ?

14. Allez **au bout de la rue**.

➔ Quelle est l'**année de naissance** de Molière ? _____

➔ Quelle est son **année de mort** ? _____

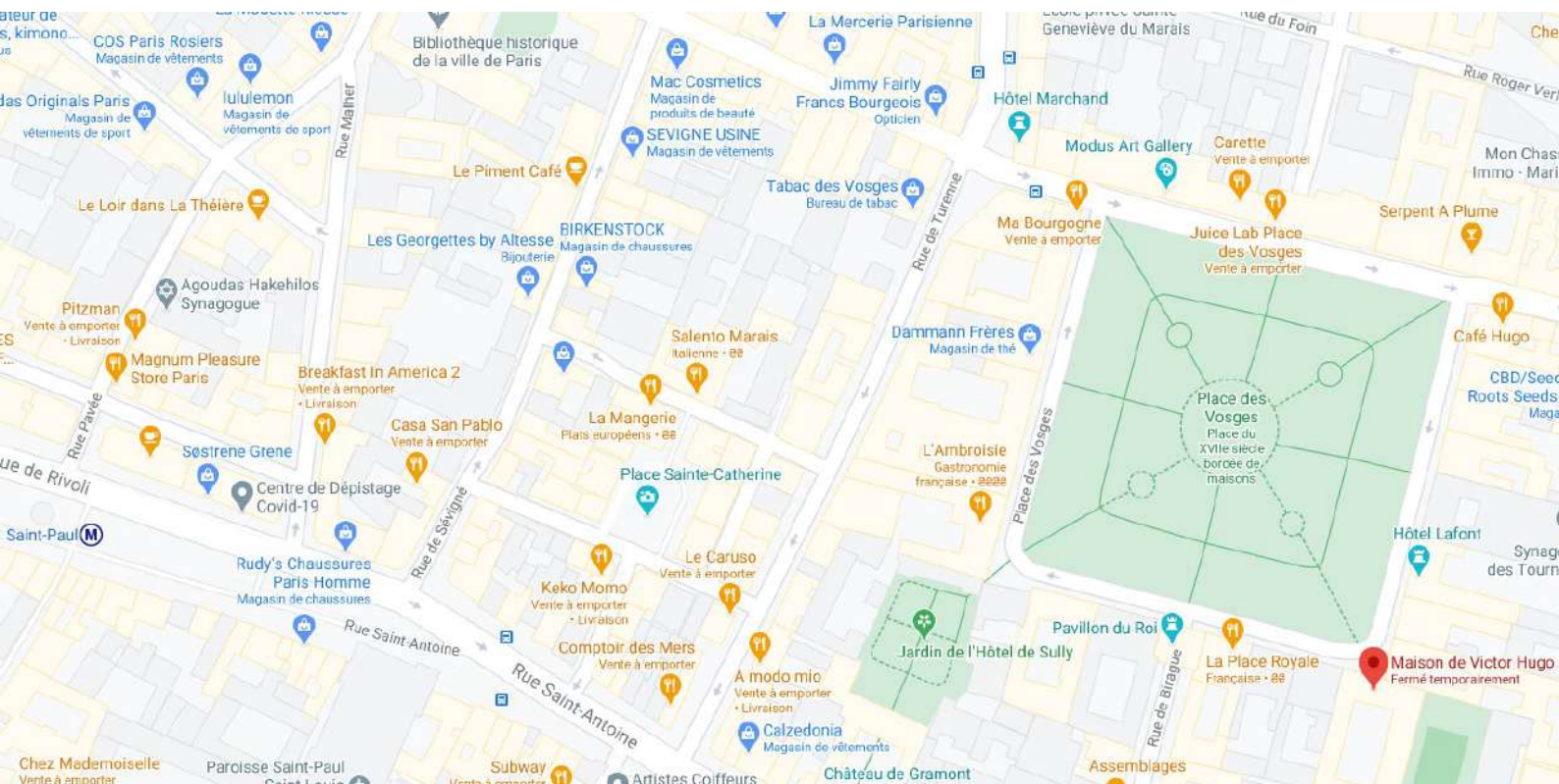
15. **Tournez à gauche** et suivez votre formateur. Arrêtez-vous devant la **Comédie Française**. À votre avis, qu'est-ce que Molière a fait juste à côté de la Comédie Française ?
(2 réponses)

- A. Il s'est marié. ☐
- B. Il a fait du théâtre. ☐
- C. Il est mort. ☐



16. Regardez autour de vous et trouvez une **station de métro**.

17. Sur le plan, cherchez la **Maison de Victor Hugo**, en rouge. Quelle est la station de métro la plus proche ?



18. **Prenez le métro** jusqu'à cette station.

19. Suivez votre formateur jusqu'à la rue de Birague. Regardez le plan et **allez jusqu'à la maison de Victor Hugo**.



➔ Vous êtes sur la **place des Vosges**.

C'est la plus _____

place de Paris.

➔ Écoutez votre formateur.
Quand Victor Hugo a-t-il vécu dans cette maison ?

De _____ à _____ .

APRÈS LA SORTIE

→ Est-ce que vous avez **aimé** la sortie ? **Pourquoi** ?

→ Qu'est-ce qu'on a vu pendant la sortie ? Écrivez les noms de **3 lieux** qu'on a vus hier :

➤ _____

➤ _____

➤ _____

→ Qui sont ces hommes ? À l'oral, **racontez leur vie**.



→ Et vous, pouvez-vous présenter à la classe un **écrivain** ou une **personne connue de votre pays** ?

Sortie pédagogique 2 : Grands écrivains français – niveau A2/B1

AVANT LA SORTIE

1. C'est quoi, un écrivain ? Connaissez-vous un autre mot pour dire la même chose ?

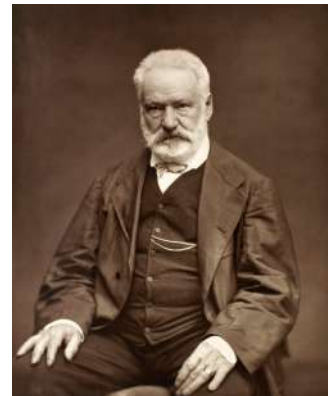
→ Un _____

2. Est-ce que vous connaissez des écrivains français ? _____

3. Regardez les images et lisez les noms. Connaissez-vous ces deux hommes ? Si vous avez fait des recherches à leur sujet, **expliquez ce que vous savez sur eux.**



Molière



Victor Hugo

MOLIÈRE

→ Regardez les images. À votre avis, qu'est-ce que Molière a écrit ?



- ➔ Molière a écrit des **pièces de théâtre drôles, qui font rire**. Est-ce que vous savez comment on appelle ce genre de pièces ?

Des c _____

- ➔ Dans ses pièces, Molière aimait **critiquer** et **se moquer des défauts de la société**. Connaissez-vous d'autres mots pour dire la même chose ? Reliez les deux mots avec les mots qui ont le même sens.

Une critique •

- Railler
- Ridiculiser

Se moquer •

- Une satire
- Tourner en dérision

- ➔ Voici quelques personnages de la société dont Molière s'est moqué dans ses pièces. Reliez chaque phrase avec la bonne pièce de théâtre.

Molière tournait en dérision les riches. •



L'avare

Molière faisait la satire des médecins. •



Le malade imaginaire

Molière ridiculisait les avares et les égoïstes. •



Le bourgeois gentilhomme

- ➔ Savez-vous comment on surnomme la langue française ? _____

- ➔ Et dans votre pays, y a-t-il des écrivains qui se moquent, critiquent et font la satire de la société ?

VICTOR HUGO

➔ Victor Hugo est l'auteur de nombreux livres. À votre avis, quels genres de livres a-t-il écrit ?

A. De la poésie ☐

B. Du théâtre ☐

C. Des contes ☐

D. Des romans ☐

➔ Victor Hugo était aussi un homme politique. Il a été député à l'Assemblée nationale et sénateur au Sénat.



Quel est le travail des **députés** et des **sénateurs** ?

➔ Dans ses livres, Victor Hugo était très **engagé dans les problèmes sociaux et politiques** de son époque, et il a mené de nombreux **combats politiques**. Reliez chaque phrase avec le bon roman.

Victor Hugo voulait améliorer la vie des pauvres.

•

•



Victor Hugo voulait protéger les monuments historiques.

•

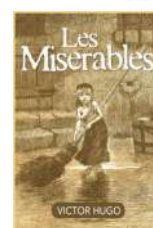
•



Victor Hugo était contre la peine de mort.

•

•



➔ Et dans votre pays, y a-t-il des écrivains engagés, qui écrivent pour prendre position sur des problèmes sociaux et politiques ?

PENDANT LA SORTIE

1. À la sortie de Gefor, **traversez la rue, tournez à droite** et prenez la **rue Saint-Honoré**. Marchez jusqu'au **numéro 95**, levez la tête et regardez les **deux façades**. Est-ce que ces façades correspondent aux commerces qu'il y a au rez-de-chaussée ?



2. Regardez le **premier bâtiment**, au **numéro 95**. Quel est le commerce actuel ? _____

Et **avant**, à votre avis, **qu'est-ce que c'était** ?

- A. Un restaurant ☐
- B. Une boucherie ☐
- C. Une épicerie ☐

À votre avis, quelle est l'**année de construction** de la façade ?

- A. 1715 ☐
- B. 1820 ☐
- C. 1905 ☐

3. Regardez maintenant le **deuxième bâtiment**, au **numéro 93**. Quel est le commerce actuel ? _____

Et **avant**, à votre avis, **qu'est-ce que c'était** ?

- A. Un bar ☐
- B. Une pharmacie ☐
- C. Une boulangerie ☐

À votre avis, quelle est l'**année de construction** de la façade ?

- A. 1637 ☐
- B. 1850 ☐
- C. 1912 ☐

4. Allez tout droit et **tournez à la deuxième à gauche**, rue du Pont Neuf. Regardez à gauche. Qui est né ici ?

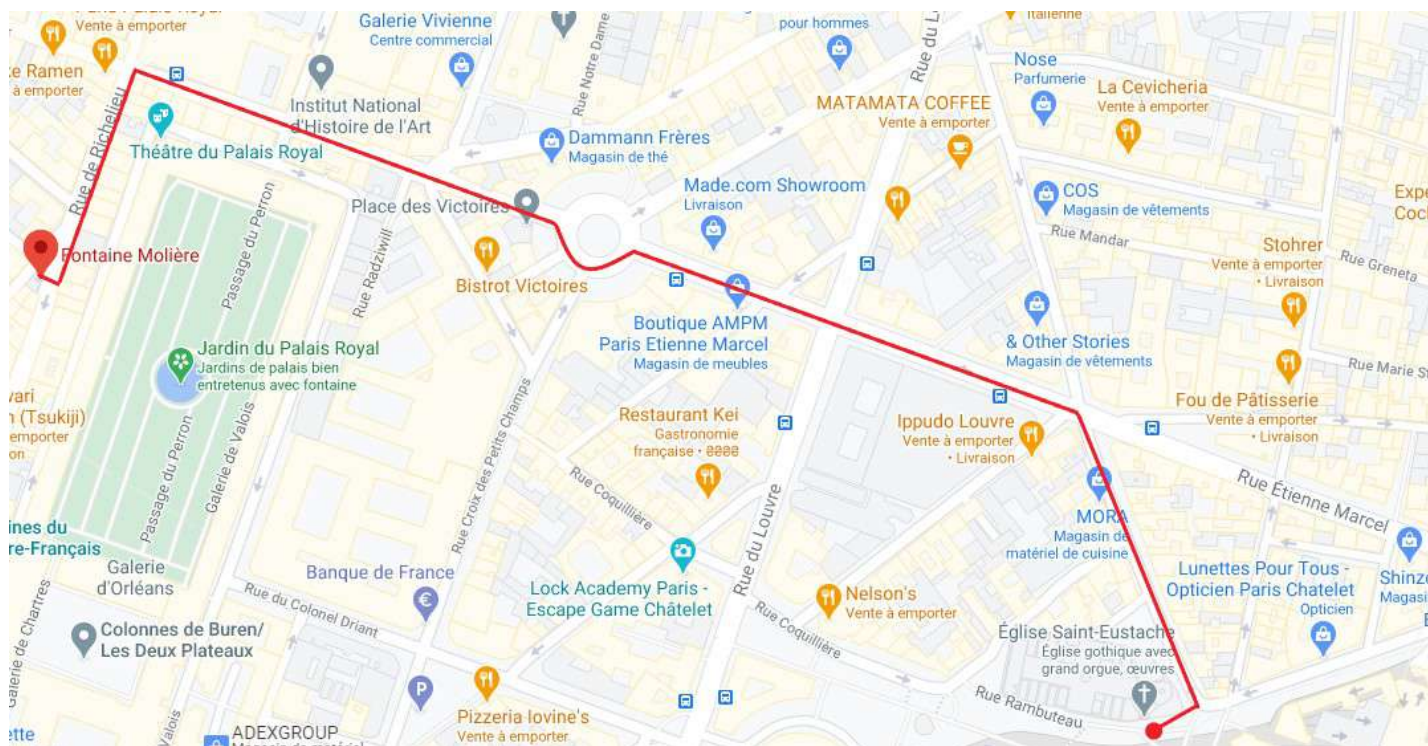
5. Quel est le **vrai nom** de Molière ? _____

6. Au bout de la rue, vous voyez un grand bâtiment. Qu'est-ce que c'est ?

7. **Allez devant le bâtiment.** Comment s'appelle-t-il ? _____

Ce bâtiment est **important dans la vie de Molière**. À votre avis, **pourquoi** ?

8. Regardez le plan. **Suivez la route, en rouge**, pour aller à la **Fontaine Molière**.



Vous êtes ici.

9. Sur votre chemin, vous passez à côté de cette **statue** :



Écoutez votre formateur et écrivez le nom de cet homme : _____

À l'époque de Molière, c'était le _____ de France.

→ Savez-vous quels étaient ses **surnoms** ? (2 réponses)

- A. Louis le Grand ☐
- B. Le Roi-Soleil ☐
- C. Le Roi-Lumière ☐

10. Quand vous êtes arrivé, **lisez la plaque**, sous la fontaine. Où est mort Molière ?

11. Passez à **droite de la fontaine**. Comment s'appelle la rue ?

12. Allez **au bout de la rue**.

→ À quel âge Molière est-il mort ? _____

13. **Tournez à gauche** et suivez votre formateur. Arrêtez-vous devant la **Comédie Française**. À votre avis, qu'est-ce que Molière a fait juste à côté de la Comédie Française ? (2 réponses)

- A. Il s'est marié. ☐
- B. Il a fait du théâtre. ☐
- C. Il est mort. ☐

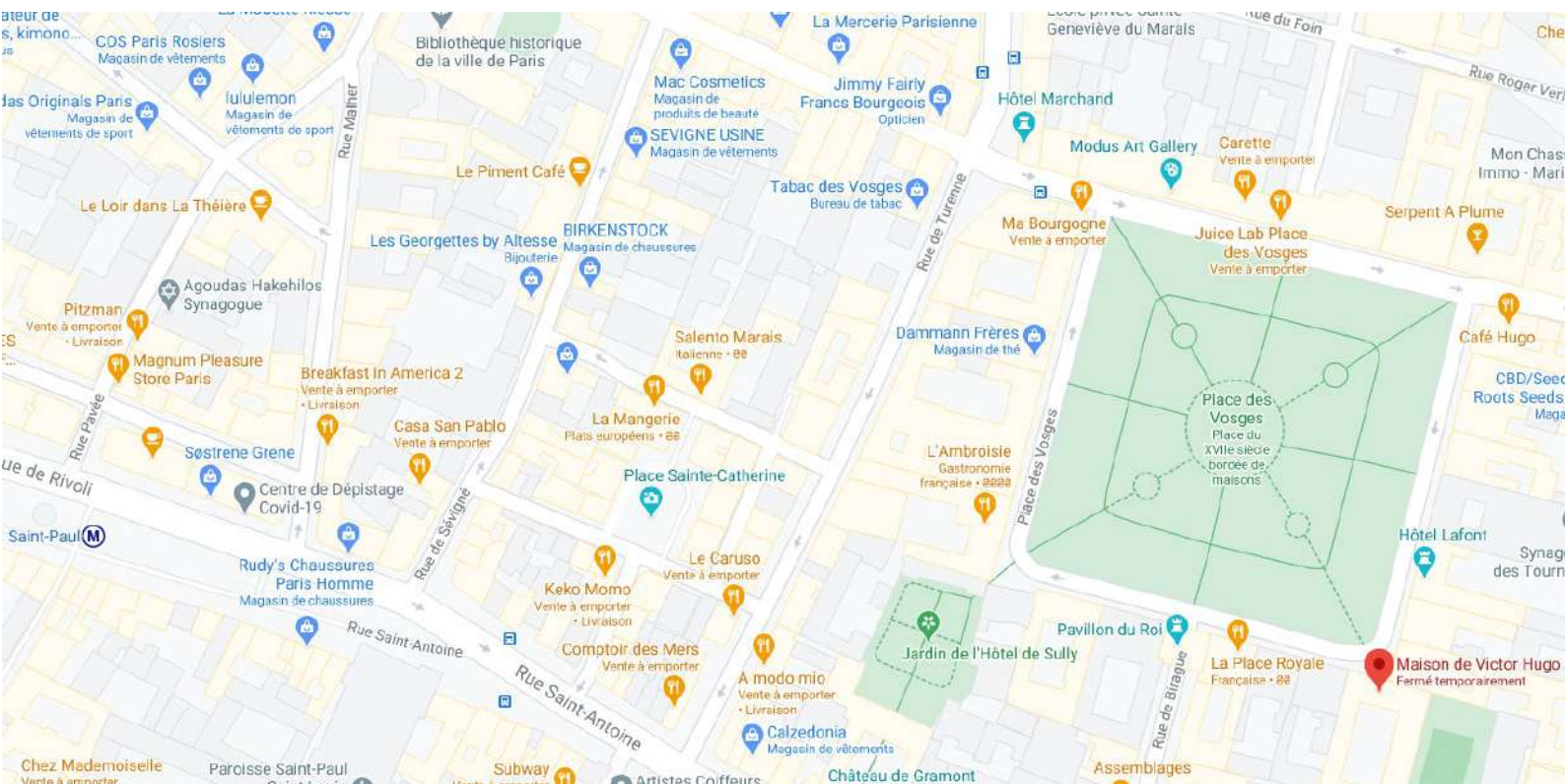


14. Écoutez votre formateur et écrivez la **date de la mort** de Molière : _____

15. Molière est mort après avoir joué une des trois pièces de théâtre dont on a parlé avant la sortie. À votre avis, laquelle ?

16. Regardez autour de vous et trouvez une **station de métro**.

17. Sur le plan, cherchez la **Maison de Victor Hugo**, en rouge. Quelle est la station de métro la plus proche ?



18. **Prenez le métro** jusqu'à cette station.

19. Suivez votre formateur jusqu'à la rue de Birague. Regardez le plan et **allez jusqu'à la maison de Victor Hugo**.



➔ Vous êtes sur la **place des Vosges**.

C'est la plus _____
place de Paris.

20. Qu'est-ce que c'est, **les Vosges** ? (2 réponses)

- A. Un département français ☐
- B. Un fleuve français ☐
- C. Des montagnes françaises ☐

21. Écoutez votre formateur. **Quand** Victor Hugo a-t-il vécu dans cette maison ?

➔ De _____ à _____ .

APRÈS LA SORTIE

➔ Est-ce que vous avez **aimé** la sortie ? **Pourquoi** ?

➔ Qu'est-ce qu'on a vu pendant la sortie ? Écrivez, **dans l'ordre**, les noms de **5 lieux qu'on a vus** hier :

➤ _____

➤ _____

➤ _____

➤ _____

➤ _____

➔ Qui sont les **deux écrivains** dont on a parlé hier ? Choisissez l'un d'entre eux et **racontez sa vie**. Décrivez où il a vécu, ce qu'il a écrit et ce qu'il a fait dans sa vie.

➔ Et vous, pouvez-vous présenter à la classe un **écrivain** ou une **personne connue de votre pays** ?

Sortie pédagogique 2 : Grands écrivains français – fiche enseignant

AVANT LA SORTIE

Objectifs :

- Familiariser les apprenants avec la profession d'écrivain et quelques genres littéraires (*théâtre, comédie, roman...*)
- Faire découvrir aux apprenants quelques éléments de la vie et de l'œuvre de Molière et Victor Hugo

Il est possible de demander aux apprenants, la veille, d'effectuer pour le jour de la sortie quelques recherches sur Internet à propos des deux écrivains, de manière à ce qu'ils arrivent en cours avec des connaissances préalables et puissent prendre part plus activement aux activités.

Molière

Comédien et dramaturge né en 1622 et mort en 1673, Molière a à la fois joué et écrit des pièces de **théâtre**, notamment des **comédies** dont le but était de divertir, d'amuser et de faire rire les spectateurs. Il aimait également se moquer des défauts de la société de son époque.

- Pour le niveau **A1** :

L'école des femmes → photo 3

L'avare → photo 1

Le malade imaginaire → photo 2

- Pour le niveau **A2/B1** :

Molière tournait en dérision les riches. → *Le Bourgeois gentilhomme*

Molière faisait la satire des médecins. → *Le Malade imaginaire*

Molière ridiculisait les avares et les égoïstes. → *L'Avare*

➔ La langue française est surnommée la **langue de Molière**.

Victor Hugo

Né en 1802 et mort en 1885, Victor Hugo est un auteur de **théâtre**, de **poésie** et de **romans**, dont les plus célèbres sont *Les Misérables*, un appel à la justice sociale, et *Notre-Dame de Paris*, écrit pour sensibiliser l'opinion publique sur l'importance de restaurer la cathédrale, en très mauvais état à l'époque. Élu parlementaire à plusieurs reprises, il a aussi été un **homme politique** républicain, en siégeant tour à tour à l'Assemblée Nationale et au Sénat. Il a eu droit, à sa mort, à des obsèques nationales et à son transfert au **Panthéon**.

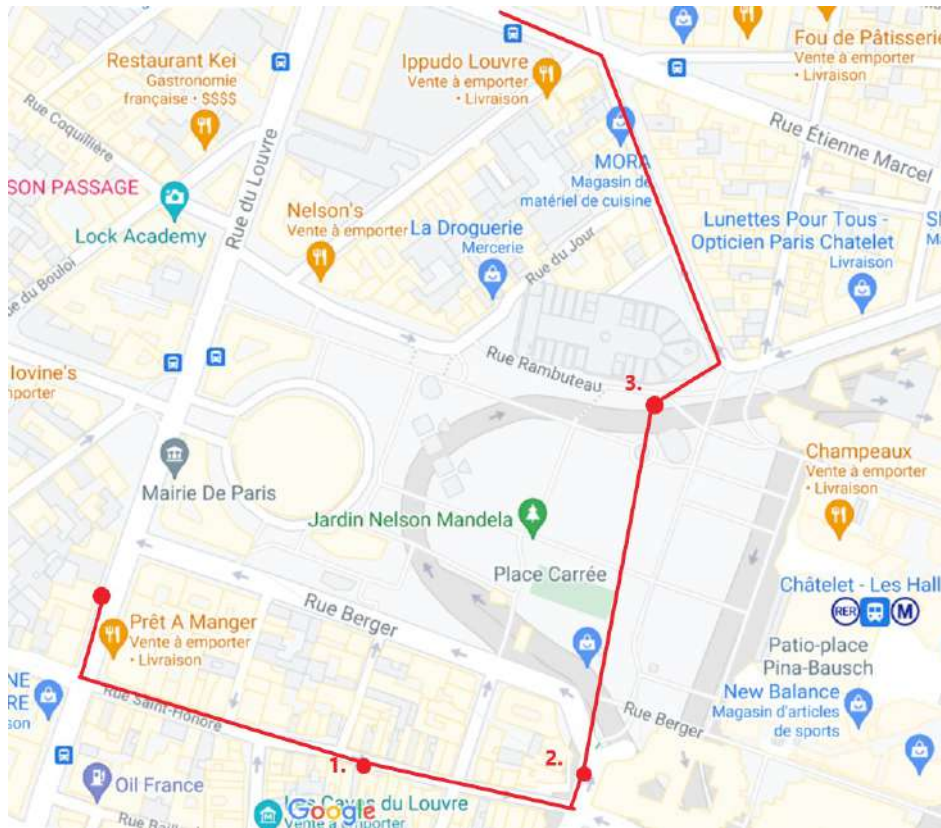
- Pour le niveau **A2/B1** :

Victor Hugo voulait améliorer la vie des pauvres. → *Les Misérables* (photo 3)

Victor Hugo voulait protéger les monuments historiques. → *Notre-Dame de Paris* (photo 1)

Victor Hugo était contre la peine de mort. → *Le Dernier Jour d'un condamné* (photo 2)

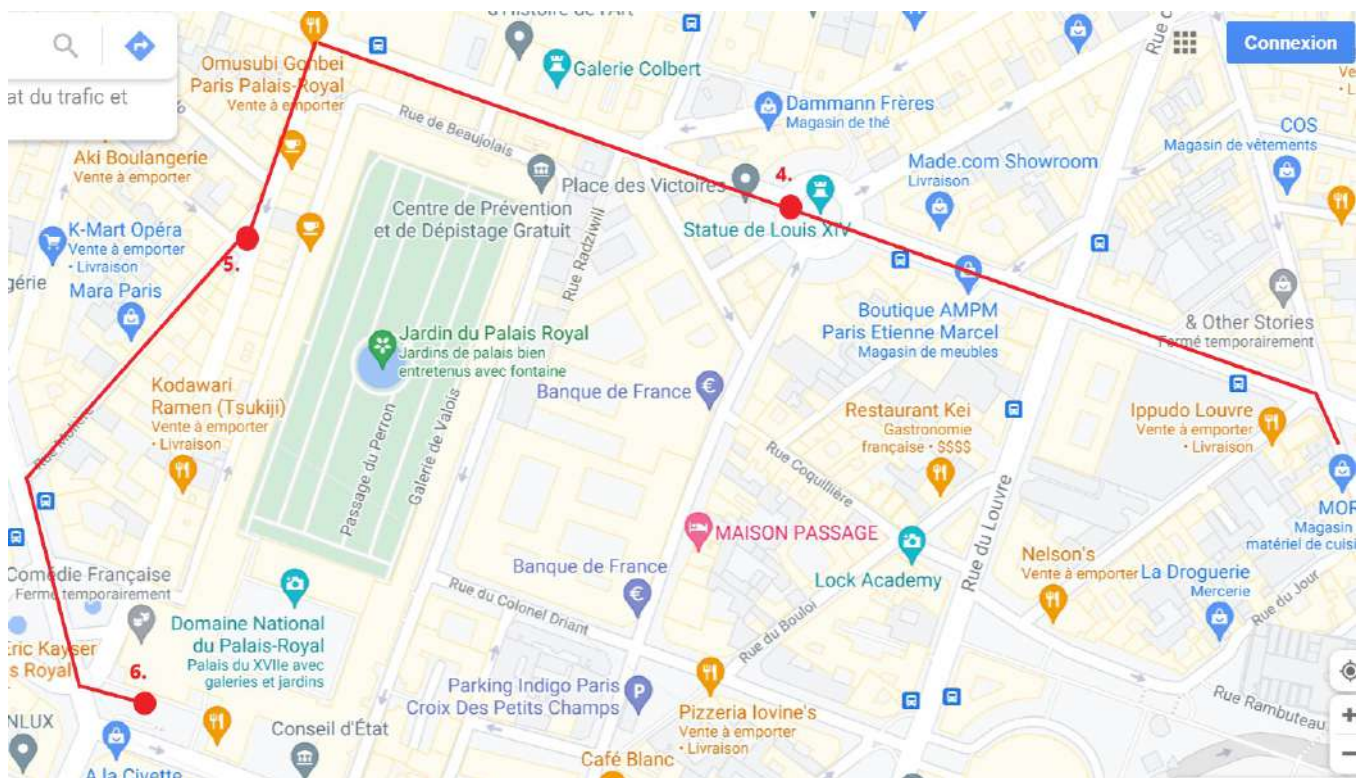
Plans de la sortie



1. Anciennes façades

2. Maison de naissance de Molière

3. Église St-Eustache



4. Statue de Louis XIV

5. Fontaine Molière

6. Comédie Française

PENDANT LA SORTIE

Les chiffres ci-dessous correspondent aux chiffres sur les plans de la sortie, et pas à ceux des questions.

1. Devant les anciennes façades de commerces aux numéros 95 et 93 de la rue Saint-Honoré :

À la renommée des **herbes cuites** est une ancienne épicerie datant de 1820, dont le bâtiment abrite à présent un restaurant, tandis que **Au bourdon d'or** est une ancienne pharmacie dont la façade date de 1637, remplacée aujourd'hui par une boutique de chaussures et de vêtements.



→ Il s'agit de la **maison de naissance de Molière (2.)**, au 31 rue du Pont Neuf. Comme l'indique la plaque, le vrai nom de celui-ci est **Jean-Baptiste Poquelin**.

→ Au bout de la rue, on peut voir une **église** : c'est l'église Saint-Eustache.

3. Face à l'église Saint-Eustache : C'est ici que Molière a été baptisé.

- **Alpha** : La statue qui se trouve à côté de l'église, **L'Écoute**, semble écouter les bruits du métro qui passe juste en dessous.
- **A1** : Il s'agit du centre commercial des **Halles**.



→ Il s'agit d'une statue de **Louis XIV (4.)**, le roi qui gouvernait la France à l'époque de Molière (*cf annexe 1*).

Devenu roi peu avant ses cinq ans, Louis XIV a régné de 1643 à 1715, bien que sa mère ait pris en charge la régence du royaume jusqu'en 1651. Surnommé **Louis le Grand** ou le **Roi-Soleil**, il est notamment connu pour avoir construit le château de **Versailles** et favorisé le développement des **arts** en France (danse, musique, peinture, sculpture, théâtre...). Il aimait beaucoup les **pièces de Molière** et est le créateur de la **Comédie Française**.



→ Après avoir tourné à gauche dans la **rue de Richelieu**, vous arrivez devant la **fontaine Molière (5.)**.

- **A1 et A2/B1** : Molière est mort à **Paris**.

Dans la rue Molière :

- *Alpha* : 1^{er} arrondissement
- *A1* : Au bout de la rue, une plaque de rue indique les dates de naissance et de mort de Molière (1622-1673).
- *A2/B1* : Molière est donc mort à 51 ans.

6. Devant la Comédie Française :

- *A1* et *A2/B1* : Il a fait du théâtre et il est mort.

Le **17 février 1673**, Molière meurt après avoir joué dans sa dernière pièce, *Le Malade imaginaire* : malade pendant la représentation, il meurt après la fin de la pièce, dans la soirée. Le **fauteuil** dans lequel il a interprété le rôle principal de la pièce ce jour-là, celui du fameux malade imaginaire, a été **conservé à l'intérieur de la Comédie Française** (cf photo du fauteuil sur la fiche-apprenant + annexe 2, où Molière est représenté sur scène assis dans ce même fauteuil).

Pour rejoindre la Maison de Victor Hugo :

- ➔ Aller à la **station de métro Palais Royal – Musée du Louvre**.
- ➔ Prendre le métro **direction Château de Vincennes**.
- ➔ Sortir à la **station Saint-Paul**, au bout de 4 arrêts.
- ➔ Suivre la **rue Saint-Antoine** et tourner à gauche dans la **rue de Birague**.
- ➔ Remonter la rue de Birague jusqu'à la **place des Vosges** : la Maison de Victor Hugo est à droite, au **6 place des Vosges**.

Sur la place des Vosges :

- *Alpha* et *A2/B1* : Une **chaîne de montagnes** et un **département français**.
- *A1* et *A2/B1* : C'est la plus ancienne place de Paris.
- *A1* et *A2/B1* : Victor Hugo a vécu ici **de 1832 à 1848**.

Inaugurée en **1612** à l'occasion des fiançailles de Louis XIII et Anne d'Autriche, les parents de Louis XIV, cette place s'appelait à l'origine « place Royale » mais a été renommée « place des Vosges » en l'honneur du **département des Vosges** qui, lors de la Révolution française, a été le premier à **s'acquitter de l'impôt**.

Dans la maison de Victor Hugo : Voici une brève description des pièces de l'appartement dont l'agencement suit les grandes étapes de la vie de Victor Hugo, de son enfance à sa mort.

- **L'antichambre** : Une pièce qui évoque l'**enfance** et la **jeunesse** de Victor Hugo, en présentant les membres de sa famille et les différents lieux où il a vécu.
- **Le salon rouge** : Cette pièce s'inscrit cette fois dans l'époque où Victor Hugo a habité l'appartement de la place des Vosges avec sa famille, **entre 1832 et 1848**, une période de **succès littéraire** et d'**engagement politique**. L'appartement était alors le lieu de rendez-vous de nombreux artistes et écrivains, dont Victor Hugo était considéré comme le chef de file.
- **Le salon chinois** et **la salle à manger** : Les meubles qui ornent ces deux pièces appartiennent à la période suivante de la vie de Victor Hugo : celle de l'**exil**. Suite au **coup d'état de Napoléon III**, président de la République qui rétablit l'Empire le **2 décembre 1851**, Victor Hugo s'enfuit de France car ses convictions républicaines en font un ennemi du nouvel empereur. Il s'installe alors avec sa famille dans les îles britanniques de **Jersey** et **Guernesey**, en face de la Normandie, où il reste pendant près de 19 ans. Il rentre en France en **septembre 1870**, après la défaite française contre la Prusse, la capitulation de Napoléon III et la proclamation de la **Troisième République**.

- **Le petit salon** : Une pièce dédiée à l'exposition temporaire d'œuvres de petits formats, autour d'une actualité ou d'un thème précis.
- **Le cabinet de travail** : Une pièce qui évoque le travail d'écrivain de Victor Hugo tout en s'inscrivant dans la période de son **retour en France** et de sa **gloire littéraire et politique** sous la Troisième République, époque à laquelle il est élu **député** puis **sénateur**. On peut également découvrir les figures de ses petits-enfants.
- **La chambre** : Une reconstitution fidèle de la chambre qu'a occupée Victor Hugo les dernières années de sa vie, entre 1878 et 1885, même s'il habitait dans un autre logement parisien. Le lit qui est présenté est celui dans lequel il est mort le **22 mai 1885**, au sommet de sa popularité : son cercueil est exposé pendant une nuit sous l'Arc de Triomphe avant d'être déplacé jusqu'au Panthéon, escorté par plus d'**un million de personnes** venues lui rendre hommage (*cf annexe 3*).

Site Internet de la Maison de Victor Hugo :

- ✓ Infos pratiques : <https://www.maisonsvictorhugo.paris.fr/informations-pratiques/votre-visite-place-des-vosges-paris>
- ✓ Visite du musée : <https://www.maisonsvictorhugo.paris.fr/fr/musee-collections/visite-de-lappartement>

APRÈS LA SORTIE

Objectifs :

- Vérifier ce que les apprenants ont retenu des lieux observés durant la sortie et de la vie des personnages évoqués
- Inviter les apprenants à présenter des personnes connues appartenant à leurs pays d'origine

À propos des lieux visités et de leurs liens avec les deux écrivains, dans l'ordre de la sortie :



1. **Maison natale de Molière.**



2. **Église Saint-Eustache**, où **Molière** a été baptisé.



3. **Comédie Française**, où est conservé le fauteuil utilisé lors de la dernière représentation de **Molière**.



4. **Place des Vosges**, où est situé l'ancien appartement loué par **Victor Hugo**.



5. **Maison** occupée par **Victor Hugo** et sa famille.

Par rapport à la présentation de personnes célèbres originaires des pays des apprenants :

- *Pour tous les niveaux :*

Ne pas hésiter à laisser aux apprenants un temps de **recherche sur Internet** puis de mise en ordre de leurs idées avant la présentation orale. Si des apprenants de même nationalité en ont envie, certains peuvent également constituer des binômes.

Annexe 1 : Louis XIV



Annexe 2 : Molière sur scène le jour de sa mort lors de la représentation du *Malade imaginaire*, dans une salle de théâtre près de l'actuelle Comédie Française



Annexe 3 : Funérailles de Victor Hugo



Sortie pédagogique 3 : L'île de la Cité – niveau Alpha

AVANT LA SORTIE

→ Regardez la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=NbETq6owNmc>



→ Situez l'image que vous voyez au-dessus sur ce plan de Paris :



PENDANT LA SORTIE

1. À la sortie de Gefor, tournez à **droite**. →

Allez **tout droit**. ↑

Arrêtez-vous ici :



→ Qu'est-ce que c'est ?

2. Cherchez **ce magasin** :



→ Lisez son nom.

→ On peut acheter **quoi** ici ?



A. ☐



B. ☐



C. ☐

3. Tournez à **gauche**.



Allez **tout droit**. ↑

Arrêtez-vous à la station de **métro** :



→ Quel est son **nom** ? _ _ _ _ NEUF

→ C'est quoi, un **pont** ?

A. ☐



B. ☐



C. ☐



4. Comment s'appelle le **fleuve** ?

→ La __ EI __ E

5. Passez sur le pont. **Arrêtez-vous** ici :



Écoutez votre formateur et écrivez :

→ C'est un __ __ __ de F __ AN __ E.



6. **Cherchez** cet endroit :



→ C'est quoi, le **vert** ?



A. ☐



B. ☐



C. ☐

7. Suivez votre formateur jusqu'à la **place Dauphine**.



→ C'est le __ **ILS** du roi.

8. Suivez votre formateur. Quel est le **nom** du bâtiment ?

→ Le **PALAIS DE J** __ __ **T** __ **C** __

→ Cherchez ces trois mots sur le bâtiment :

LIBERTÉ
ÉGALITÉ
FRATERNITÉ

9. Tournez à **droite**.



Tournez à la **première à gauche**.



Allez **tout droit**.



Cherchez cet objet :



Continuez **tout droit**.



Cherchez cet endroit :



→ Lisez ce mot : un **TRIBUNAL**

10. Continuez **tout droit**.



Tournez à la **première à gauche**.



Arrêtez-vous ici :



Écoutez votre formateur et écrivez :

- l'**année de début** de sa construction : 12 __ __
- l'**année de fin** de sa construction : 12 __ __

11. Suivez votre formateur jusqu'ici :



→ Qu'est-ce que c'est ?

12. Suivez votre formateur jusqu'à la **Conciergerie**.

→ Regardez l'image. Qu'est-ce que c'est ?



Une _ _ _ SON.

13. Suivez votre formateur jusqu'au **Marché aux Fleurs**.

→ C'est quoi, une **fleur** ?



A. ☐



B. ☐



C. ☐

14. Suivez votre formateur jusqu'à l'**Hôtel Dieu**.

→ Quels sont les **logos** de l'**hôpital**, en France ? (2 réponses)



A. ☐



B. ☐



C. ☐

15. Suivez votre formateur.



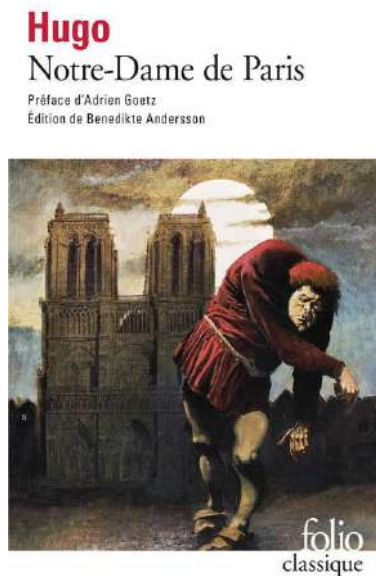
→ Ces images représentent **quel métier** ?

16. Suivez votre formateur jusqu'à **Notre-Dame de Paris**.



→ Écoutez votre formateur : sa construction a duré ____ ans.

→ Quel **écrivain** a écrit un **livre** sur Notre-Dame de Paris ?



17. Suivez votre formateur. Regardez le **pont**, devant vous. Quel est son **nom** ?

18. Passez sur le pont. Passez **à gauche** de la fontaine :



Allez tout droit.

Arrêtez-vous ici :



Écoutez votre formateur et **entourez le bon siècle** :

1er – 3ème – 4ème – 6ème

19. Tournez à la **première à gauche**.



Allez **tout droit**.



Arrêtez-vous ici :



→ C'est un __ __ SÉE.

APRÈS LA SORTIE

→ Est-ce que vous avez **aimé** la sortie ?



→ Regardez les **photos**. Quels sont ces **lieux** ? Dans **quel ordre** les a-t-on vus ? Écrivez les **numéros** de l'ordre de la visite sous les photos.



Sortie pédagogique 3 : L'île de la Cité – niveau A1

AVANT LA SORTIE

→ Savez-vous ce que c'est, une **île** ?

→ Regardez la **vidéo** : <https://www.youtube.com/watch?v=NbETq6owNmc>

Reliez les **noms de bâtiments** aux bonnes **images**. Attention : un nom n'apparaît pas dans la vidéo.

Le Palais de la Cité •



La Conciergerie •



La Sainte-Chapelle •



Notre-Dame de Paris •



➔ La vidéo montre Paris au **Moyen Âge**. D'après vous, **quand** est cette période ?

- A. Du 5ème siècle au 15ème siècle ☐
- B. Du 15ème siècle au 17ème siècle ☐
- C. Du 17ème siècle au 19ème siècle ☐

➔ Est-ce que vous vous souvenez de ce que c'est, un **palais** ? Qui habite là ? _____

➔ À votre avis, **quand les rois de France ont-ils quitté l'île de la Cité** pour s'installer au Louvre ?

- A. En 1250 ☐
- B. En 1360 ☐
- C. En 1510 ☐

PENDANT LA SORTIE

1. À la sortie de Gefor, tournez **à droite**. Allez **tout droit** et, sur votre droite, cherchez ce bâtiment :



→ Savez-vous ce que c'est ?

2. Continuez **tout droit** jusqu'à la **Seine**.

→ Qu'est-ce que c'est, la Seine ?

- A. Un fleuve ☐
- B. Un lac ☐
- C. Une rivière ☐

3. Tournez **à gauche** et longez la Seine. Arrêtez-vous à la **station de métro**.



→ Quel est le **nom** de la station ?

→ Où est le **Pont Neuf** ?

4. À votre avis, quelles sont les **particularités du Pont Neuf** ? (*plusieurs réponses*)

- A. C'est le plus ancien pont de Paris. ☐
- B. C'est le plus grand pont de Paris. ☐
- C. C'est le premier pont en pierre de Paris. ☐
- D. C'est le premier pont sans maisons de Paris. ☐

5. Passez sur le pont et traversez la Seine. **Arrêtez-vous** devant cette statue :

→ Comment s'appelle cet **animal** ?

→ **Qui** est cet homme ? Écrivez son nom : _____



6. Cherchez cet endroit :



→ C'est un s _____ .

→ Quelle est sa forme ?

- A. Un carré ☐
- B. Un triangle ☐
- C. Un cercle ☐

7. Retournez-vous et prenez la **rue Henri Robert**, en face de vous. Vous arrivez sur une **place** : comment s'appelle-t-elle ?

→ Savez-vous ce qu'est un **dauphin** ? (2 réponses)



A. ☐



B. ☐



C. ☐

8. Allez au bout de la place. Comment s'appelle le **bâtiment**, en face de vous ? _____



→ Cherchez ces **trois mots**. Savez-vous ce que c'est ?

→ Et vous, quelle est la **devise de votre pays** ?

9. Tournez **à droite** et, sur le **quai des Orfèvres**, tournez **à gauche**. Marchez sur le quai des Orfèvres et, sur votre gauche, cherchez cet objet :



→ À votre avis, à **quoi sert-il** ?

- A. À donner l'heure ☐
- B. À donner le jour de la semaine ☐
- C. À donner le mois de l'année ☐

10. Continuez à marcher et cherchez cet endroit :



→ Est-ce que vous savez ce que c'est, un **tribunal** ?

11. Continuez tout droit et tournez à **gauche** sur le **boulevard du Palais**. Arrêtez-vous ici :



→ Est-ce que vous reconnaissez ce **bâtiment** ?
Quel est son **nom** ?

12. Allez **au bout de la rue** et cherchez cet objet :



→ C'est :

- A. Une montre ☐
- B. Une horloge ☐

13. Avancez jusqu'au **pont**, devant vous, et retournez-vous. Reconnaissez-vous le **bâtiment**, en face de vous ?



→ À votre avis, pendant la **Révolution**, c'est :
(2 réponses)

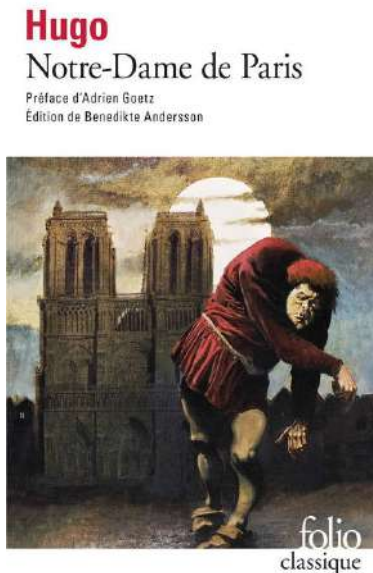
- A. Un tribunal ☐
- B. Une gendarmerie ☐
- C. Une prison ☐

14. Suivez votre formateur jusqu'au **Marché aux Fleurs**.

→ Cherchez la **Maison de l'Orchidée**. Combien coûte une orchidée ? €

15. Traversez le **Marché aux Fleurs** et suivez votre formateur jusqu'à **Notre-Dame de Paris**.

- Écoutez votre formateur et écrivez les **années de début et de fin de la construction** de la cathédrale :



- Est-ce que vous vous souvenez quel célèbre **écrivain français** a écrit un livre sur Notre-Dame de Paris ?

16. Prenez le **quai du Marché Neuf** et arrêtez-vous devant le **pont Saint-Michel**.

- Regardez autour de vous. Quelle est son **année de construction** ? _____

17. Traversez le pont et arrêtez-vous devant **la fontaine Saint-Michel**.

- Est-ce que vous la trouvez **belle** ? **Pourquoi** ?

18. Passez **à gauche** de la fontaine et marchez jusqu'à cet endroit :



- Ce sont d'anciens **thermes**. À votre avis, que pouvait-on faire ici ? (*plusieurs réponses*)

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| A. Se laver | ☐ |
| B. Faire ses courses | ☐ |
| C. Regarder des spectacles | ☐ |
| D. Lire | ☐ |
| E. Se faire couper les cheveux | ☐ |
| F. Faire du sport | ☐ |

19. Tournez à la **première à gauche**, dans la **rue du Sommerard**.



➔ Quel est ce **bâtiment** ?

APRÈS LA SORTIE

→ Regardez l'image. **Que voyez-vous ?** Que représente-t-elle ?



→ Associez chaque **photo** à son **nom**. Quels **autres bâtiments** a-t-on vus, pendant la sortie ?



•

• Le Pont Neuf



•

• Le Musée du Moyen Âge



•

• Le Palais de Justice



•

• Les thermes de Cluny

Sortie pédagogique 3 : L'île de la Cité – niveau A2/B1

AVANT LA SORTIE

→ Savez-vous ce qu'est une **île** ?

→ Regardez la **vidéo** : <https://www.youtube.com/watch?v=NbETq6owNmc>

Reliez les **noms de bâtiments** aux bonnes **images**. Attention : un nom n'apparaît pas dans la vidéo.

Le Palais de la Cité •



La Conciergerie •



La Sainte-Chapelle •



Notre-Dame de Paris •



➔ La vidéo montre Paris au **Moyen Âge**. Savez-vous **quand** est cette période ?

Du _____ siècle au _____ siècle.

➔ Aujourd'hui, **un des bâtiments vus sur la première page n'existe plus**.

Selon vous, lequel ? _____

➔ À votre avis, **quand les rois de France ont-ils quitté l'île de la Cité** pour s'installer au Louvre ?

- A. En 1250 ☐
- B. En 1360 ☐
- C. En 1510 ☐

PENDANT LA SORTIE

1. À la sortie de Gefor, tournez **à droite**. Allez **tout droit** et, sur votre droite, cherchez ce bâtiment :



→ Savez-vous ce que c'est ?

2. Continuez **tout droit jusqu'à la Seine**, puis **tournez à gauche** et marchez jusqu'au premier **pont** que vous voyez.

→ Quel est son nom ? _____

→ Rappelez-vous la **vidéo** vue en classe avant la sortie. À cette époque, **comment étaient les ponts** ? Dans quel **matériau** étaient-ils faits ? Qu'est-ce qu'il y avait, **au-dessus** ?

→ Quelles sont les **différences** entre ces ponts et le Pont Neuf ?

3. Passez sur le pont et traversez la Seine. **Arrêtez-vous** ici :

→ Comment s'appelle cet objet ? Une s _____

→ **Qui** est cet homme ?

Écoutez votre formateur et écrivez son **nom** : _____



4. Cherchez cet endroit :



→ C'est le **square du Vert-Galant**. Savez-vous ce que signifie « **galant** » ?

5. Retournez-vous et prenez la **rue Henri Robert**, en face de vous. Vous arrivez sur une **place** : **comment s'appelle-t-elle ?**



→ À votre avis, **qui était le dauphin ?**

- A. Le petit frère du roi ☐
- B. Le fils aîné du roi ☐
- C. Le meilleur ami du roi ☐

6. Allez au bout de la place. **Quel est le bâtiment**, en face de vous ? _____

→ Ce bâtiment est sur l'emplacement d'un **ancien monument qui a aujourd'hui disparu** et qu'on a vu dans la vidéo. Lequel ?

7. Les statues sur la façade du bâtiment représentent des **qualités** importantes dans le travail de la justice. À votre avis, lesquelles ? **Associez chaque statue à une qualité :**



La force

La prudence

La punition

La protection





→ Cherchez ces **trois mots**. Que signifient-ils ?

→ Et vous, quelle est la **devise de votre pays** ?

8. Tournez à **droite** et, sur le **quai des Orfèvres**, tournez à **gauche**. Marchez sur le quai des Orfèvres et, sur votre gauche, cherchez cet objet :



→ Savez-vous à quoi il sert ?

→ Ça s'appelle un **cadran** _____ .

9. Continuez à marcher et cherchez cet endroit :



→ Que fait-on, dans un **tribunal** ?

→ Connaissez-vous la différence entre le **tribunal de police**, le **tribunal correctionnel** et la **cour d'assises** ? Associez chaque tribunal à une faute qui peut être jugée là-bas.

Le **tribunal de police**

•

•

Un vol

Le **tribunal correctionnel**

•

•

Un meurtre

La **cour d'assises**

•

•

Conduire sans permis

10. Continuez tout droit et tournez à **gauche** sur le **boulevard du Palais**. Arrêtez-vous ici :



→ Est-ce que vous reconnaissez ce bâtiment ? Quel est son **nom** ?

→ Écoutez votre formateur et écrivez ses **années de**

construction : _____

11. Allez **au bout de la rue** et cherchez cet objet :



→ Écoutez votre formateur : c'est la _____
horloge publique de Paris.

12. Avancez jusqu'au **pont**, devant vous, et retournez-vous. Reconnaissez-vous le **bâtiment**, en face de vous ?



→ À votre avis, **qu'est-ce que c'était**, pendant la **Révolution** ? (2 réponses)

- A. Un tribunal ☐
- B. Une gendarmerie ☐
- C. Une prison ☐

→ La **Conciergerie** a été un endroit important pour une **reine française** dont on a parlé pendant la première sortie. Est-ce que vous vous rappelez **comment elle s'appelle** ?

13. Suivez votre formateur jusqu'au **Marché aux Fleurs**.

→ Promenez-vous dans le marché et écrivez le **nom** et le **prix** de **trois plantes** qu'on peut acheter ici :

- _____
- _____
- _____

14. **Traversez le Marché aux Fleurs** et suivez votre formateur jusqu'à **Notre-Dame de Paris**.

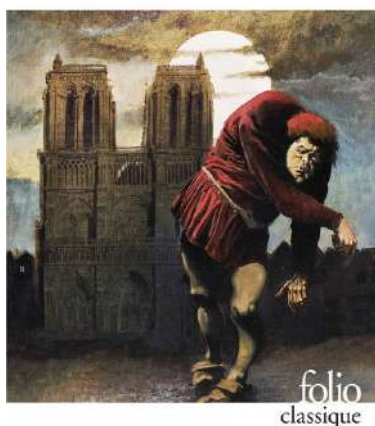
→ Cette cathédrale est construite entre **1163** et **1345**. Sa construction a duré :

- A. Deux décennies ☐
- B. Deux siècles ☐
- C. Deux millénaires ☐

Hugo

Notre-Dame de Paris

Préface d'Adrien Goetz
Édition de Benedikte Andersson



Quel célèbre **écrivain français** a écrit un livre sur Notre-Dame de Paris ?

Vous souvenez-vous **pourquoi** ?

15. Prenez le **quai du Marché Neuf** et arrêtez-vous devant le **pont Saint-Michel**.

→ Regardez autour de vous. **Quand** a été construit le pont ? **Par qui** ? _____



→ Vous rappelez-vous le **rôle de cet homme** dans la vie de Victor Hugo ?

16. Traversez le pont et arrêtez-vous devant la **fontaine Saint-Michel**.

→ À votre avis, **que représente la statue** ?

17. Passez **à gauche** de la fontaine et marchez jusqu'à cet endroit :



→ Ce sont d'anciens _____ .

→ À votre avis, que pouvait-on y faire ?
(plusieurs réponses)

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| A. Se laver | ☐ |
| B. Faire les courses | ☐ |
| C. Regarder des spectacles | ☐ |
| D. Lire | ☐ |
| E. Se faire couper les cheveux | ☐ |
| F. Faire du sport | ☐ |

18. Tournez à la **première à gauche**, dans la **rue du Sommerard**.



→ Vous êtes devant un **musée**. Ici, on peut voir des objets qui datent du **5ème** au **15ème siècle**. Est-ce que vous vous rappelez comment on appelle cette **époque** ?

Le _____

APRÈS LA SORTIE

→ Regardez l'image. **Que représente-t-elle ? À quelle époque ?**



→ Quelles sont les **différences** entre l'**île de la Cité au Moyen Âge** et **aujourd'hui** ?

→ Observez ces **personnages**. Est-ce que vous vous souvenez d'eux ? Qui sont-ils ? Quels sont **leurs liens avec les bâtiments** qu'on a vus pendant la sortie ?



Henri 4



Napoléon 3



Marie-Antoinette



Victor Hugo

Sortie pédagogique 3 : L'île de la Cité – fiche enseignant

AVANT LA SORTIE

Objectifs :

- Faire découvrir aux apprenants l'île de la Cité et ses environs au Moyen Âge
- Offrir aux apprenants une première approche de certains monuments emblématiques du quartier

À propos de la vidéo sur l'île de la Cité au Moyen Âge : <https://www.youtube.com/watch?v=NbETq6owNmc>

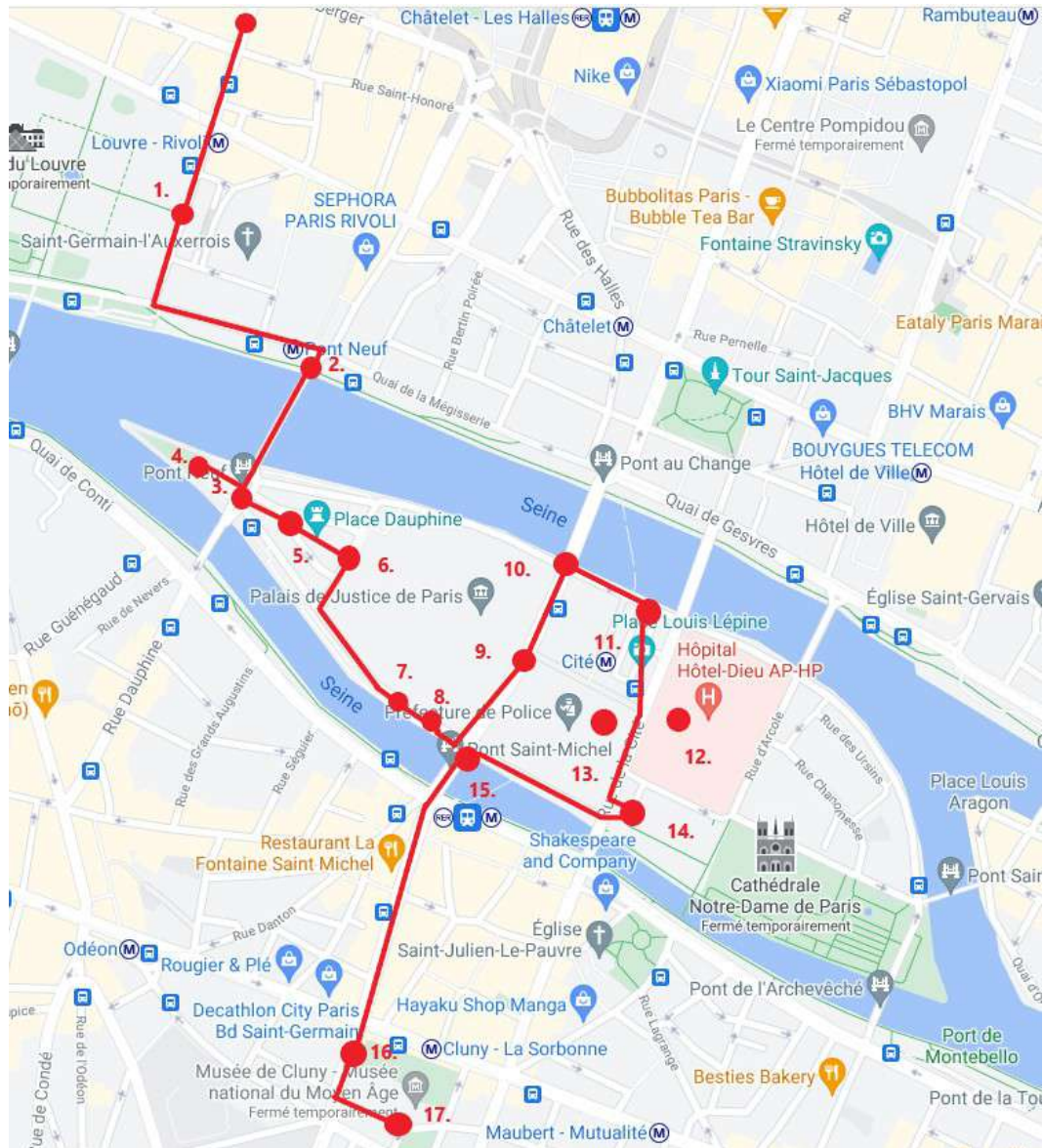
- A1 et A2/B1 : **Le Palais de la Cité** = Photo 2 / **La Conciergerie** = Photo 4 / **La Sainte-Chapelle** = Photo 1 / **Notre-Dame de Paris** = Photo 3 (*le nom de la cathédrale n'apparaît pas dans la vidéo, mais sa célébrité permet de supposer qu'un certain nombre d'apprenants la connaissent déjà*).

À propos du Moyen Âge :

- A1 et A2/B1 : Cette période s'étend **du 5ème au 15ème siècle** environ.

L'île de la Cité était le **lieu de résidence des rois de France** du Xème au XIVème siècle. Ils habitaient dans le **Palais de la Cité**, qui **n'existe plus aujourd'hui** et dont ne subsistent plus que la Conciergerie et la Sainte-Chapelle. C'est en **1360** que le roi Charles V a décidé de quitter le palais pour s'installer dans le **palais du Louvre** qui, comme cela a été évoqué lors de la sortie dans le quartier du Louvre, est alors devenu la résidence principale des rois de France.

Plan de la sortie



1. Façade arrière du Louvre
2. Pont Neuf
3. Statue d'Henri IV
4. Square du Vert-Galant
5. Place Dauphine
6. Palais de Justice
7. Cadran solaire
8. Tribunal correctionnel
9. Sainte-Chapelle
10. Conciergerie
11. Marché aux Fleurs
12. Hôtel Dieu
13. Préfecture de police
14. Notre-Dame de Paris
15. Pont Saint-Michel
16. Thermes de Cluny
17. Musée de Cluny

PENDANT LA SORTIE

Les chiffres ci-dessous correspondent aux chiffres sur les plans de la sortie, et pas à ceux des questions.



→ Il s'agit de la **façade arrière du Louvre (1.)**.

2. Devant le Pont Neuf et la station de métro qui porte son nom :

- A1 : C'est le **plus ancien** pont de Paris, le **premier pont en pierre** de Paris et le **premier pont sans maisons** de Paris.

Comme le montre la vidéo, les premiers ponts de Paris étaient fabriqués **en bois** et **des maisons étaient construites** sur eux. Le Pont Neuf est donc le premier pont parisien à être érigé en pierre et à être dénué d'habitations, ce qui lui a d'ailleurs valu son nom. Achievé en **1607**, c'est le plus vieux pont de Paris.

3. Devant la statue d'Henri IV : Roi de 1589 à 1610, Henri IV est connu pour avoir mis fin aux **guerres de religions** qui ont opposé les catholiques et les protestants dans la deuxième moitié du XVIème siècle, en signant une loi autorisant le culte protestant en France. C'est sous son règne que le **Pont Neuf** a été construit.

- Alpha : C'est un **roi de France**.
- A2/B1 : C'est une **statue**.

4. Au-dessus du square du Vert-Galant (à regarder depuis le haut du pont, derrière la statue d'Henri IV) :

- A1 : C'est un **square**. / Il a une forme de **triangle**.
- A2/B1 : Un « **galant** » désigne un homme qui aime séduire les femmes.

Le « **Vert-Galant** » était le **surnom d'Henri IV**, connu pour être un grand séducteur malgré son âge avancé.

5. Sur la place Dauphine : Place érigée par Henri IV en l'honneur de son fils, le **dauphin Louis XIII** (cf image sur la fiche-apprenant).

- Alpha : C'est le **fils** du roi.
- A1 : Images 1 et 2.
- A2/B1 : Le **fils aîné** du roi.

Le **dauphin** désignait le **premier fils du roi de France**, qui était destiné à lui succéder sur le trône. Le blason de celui-ci était un dauphin, ce qui explique l'origine de ce nom.

6. Devant le Palais de Justice : La **devise de la France** est inscrite au sommet des portes qui encadrent l'entrée principale.

- A2/B1 : Il a été construit à la place du **Palais de la Cité**. / Statue **en haut à gauche** = La **prudence** ; Statue **en haut à droite** = La **punition** ; Statue **en bas à gauche** = La **protection** ; Statue **en bas à droite** = La **force**.



→ Il s'agit d'un **cadran solaire (7.)**, qui permet de **donner l'heure** grâce au **déplacement de l'ombre sur les chiffres en fonction de la position du soleil dans le ciel**. Il est situé sur la gauche, le long du quai des Orfèvres.

8. Devant le tribunal correctionnel : Il s'agit d'un lieu où on juge les gens qui sont suspectés de ne pas avoir respecté la loi.

- A2/B1 : Un **tribunal correctionnel** juge les **délits** (vols, harcèlement, discrimination...), tandis qu'un **tribunal de police** juge les **contraventions** (conduite sans permis, excès de vitesse...) et une **cour d'assises** les **crimes** (viols, meurtres...).

9. Devant la Sainte-Chapelle :

- Alpha et A2/B1 : Sa construction a débuté en **1241** et s'est achevée en **1248**.

Construite pour recevoir des **reliques du Christ** (notamment la couronne d'épines et un fragment de la croix), la Sainte-Chapelle est surtout célèbre pour ses **vitraux** (cf annexe 1).



→ Située au bout de la rue, sur la gauche, il s'agit de la **première horloge publique de Paris**. Bien qu'elle ait été restaurée plusieurs fois, l'originale a été placée là en **1370**.

10. Face à la Conciergerie (à regarder depuis le pont au Change) : Prison et tribunal révolutionnaire pendant la **Révolution française**, de 1793 à 1795.

- Alpha : Une prison.

C'est à la **Conciergerie** qu'a été jugée et emprisonnée **Marie-Antoinette**, en **1793** (cf annexe 2), avant son exécution sur la place de la Concorde où elle a été guillotinée.



11. Au Marché aux Fleurs : En traversant le **Marché aux Fleurs**, passer devant l'**Hôtel Dieu (12.)** qui, fondé en 651 par un évêque et dédié à l'accueil des malades pauvres, est le plus ancien hôpital de Paris, et la **préfecture de police (13.)**.

- Alpha : À propos des **logos de l'hôpital** (à montrer devant l'**Hôtel Dieu**) → Images 2 et 3 / À propos des **écussons** (à montrer devant la **préfecture de police**) → Ce sont les écussons de **policiers**.

14. Devant Notre-Dame de Paris : Construite entre **1163** et **1345**, sa construction a duré **deux siècles**.

- Alpha : Sa construction a duré **200 ans**.

Comme cela a été évoqué lors de la sortie sur les écrivains français, **Victor Hugo** a écrit en 1831 un **roman** intitulé *Notre-Dame de Paris*, qui se passe en majeure partie dans et autour de la cathédrale à travers le personnage de Quasimodo, bossu et sonneur de cloches. Écrit à une époque où Notre-Dame de Paris était en très mauvais état, il permet de mettre en évidence l'importance de

préserver le patrimoine architectural et les monuments historiques parisiens.

15. Devant le pont Saint-Michel : Les indications à propos de sa construction figurent sur une **plaque à gauche du pont**, signalée sur la photo par la flèche rouge.



→ Ce pont a été construit en **1857** sous le règne de **Napoléon III**, l'empereur qui a contraint Victor Hugo à s'exiler et à quitter la France.



→ La **fontaine Saint-Michel**, qui a elle aussi été construite sur ordre de **Napoléon III**, représente la « **lutte du bien contre le mal** » : il s'agit de l'archange Michel en train de combattre le diable.

16. À côté des thermes de Cluny :

- *Alpha* : Ils ont été construits autour du **1^{er} siècle**.
- *A2/B1* : Ce sont d'anciens **thermes**.

Anciens thermes romains, les thermes de Cluny étaient des **bains publics** où on venait **se laver**, mais ils étaient aussi le lieu d'autres activités : comportant également une **bibliothèque** et des **installations sportives**, on pouvait y **lire, faire du sport, se faire couper les cheveux** et tout simplement se détendre et bavarder avec ses voisins.

17. Devant le Musée de Cluny : Musée du Moyen Âge.

- *Alpha* : C'est un **musée**.
- *A2/B1* : Le **Moyen Âge**.

Ce musée contient de nombreux **objets et œuvres d'art du Moyen Âge**, parmi lesquels la célèbre **tapisserie La Dame à la licorne**, considérée comme l'un des chefs d'œuvre de cette époque (cf annexe 3).

Si vous le souhaitez et que les apprenants ne sont pas fatigués, il est possible de continuer à marcher le long du boulevard Saint-Michel jusqu'à la station de RER du Luxembourg, ce qui permet d'introduire la sortie suivante.

APRÈS LA SORTIE

Objectif :

- Vérifier ce que les apprenants ont retenu des monuments découverts lors de la sortie et des personnages qui leur sont liés

À propos de la première image (pour les niveaux A1 et A2/B1) : Il s'agit de l'île de la Cité au Moyen Âge. On peut distinguer **Notre-Dame de Paris**, le **Palais de la Cité** et la **Sainte-Chapelle**.

- **A2/B1 :** Au Moyen Âge, le **Palais de la Cité** existait encore mais il **n'y avait pas le Palais de Justice, la place Dauphine ou encore le Pont Neuf**, par exemple. Les ponts étaient par ailleurs différents, car ils étaient en bois et supportaient des habitations.

Photos des monuments observés classées dans l'ordre de la visite (pour les niveaux alpha et A1) :



1. Pont Neuf



2. Palais de Justice



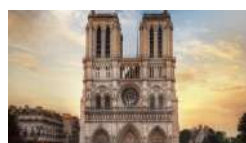
3. Sainte-Chapelle



4. Conciergerie



5. Hôtel Dieu



6. Notre-Dame de Paris



7. Thermes de Cluny



8. Musée du Moyen Âge

Pour le niveau A2/B1

- **À propos des personnages évoqués pendant la sortie :**

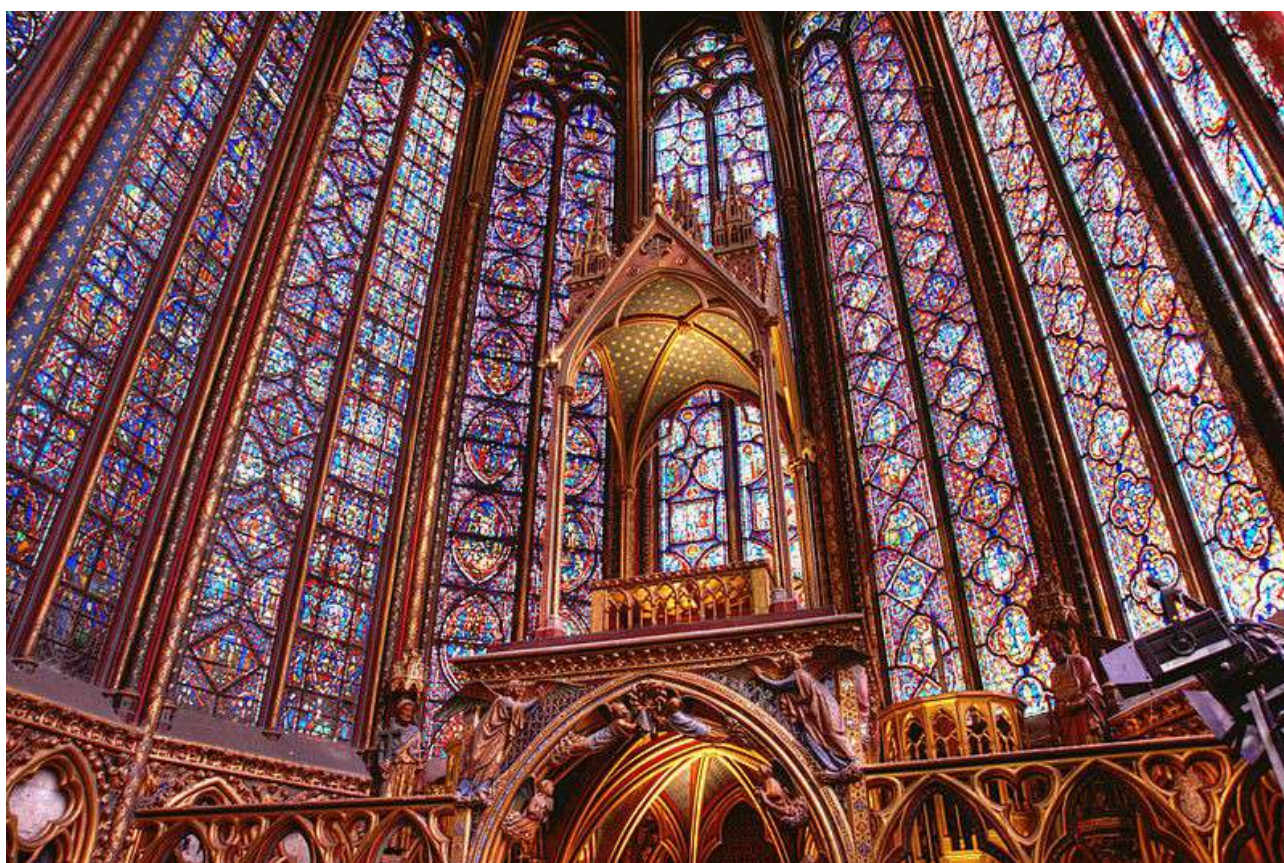
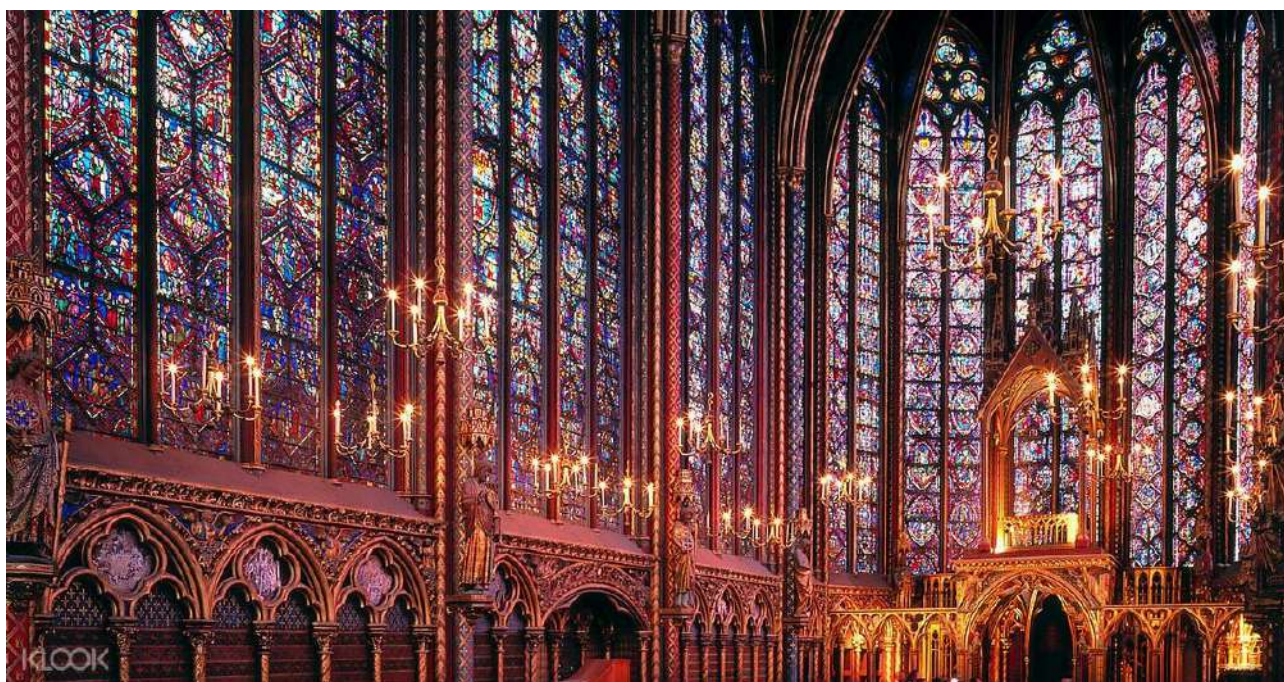
→ **Henri IV** : Roi sous lequel ont été construits le **Pont Neuf** et la **place Dauphine**, et qui a donné son nom au **square du Vert-Galant**.

→ **Marie-Antoinette** : Reine jugée et emprisonnée à la **Conciergerie**.

→ **Napoléon III** : Empereur qui a ordonné la construction du **pont Saint-Michel** et de la **fontaine Saint-Michel**.

→ **Victor Hugo** : Écrivain ayant écrit un roman à propos de **Notre-Dame de Paris**.

Annexe 1 : Vitraux de la Sainte-Chapelle



Annexe 2 : Marie-Antoinette devant le tribunal révolutionnaire et dans sa cellule à la Conciergerie



Annexe 3 : Tapisserie *La Dame à la licorne*, 1500, musée de Cluny



SORTIE PEDAGOGIQUE 4 : LE JARDIN DU LUXEMBOURG

A l'aide du plan fourni par votre formatrice, retrouvez les 11 lieux suivants et tentez de répondre aux questions correspondantes. Prenez une photo de chacun de ces lieux afin de prouver à votre formatrice que vous les avez bien trouvés.

Attention, votre temps est compté, vous avez une heure ! Réussirez-vous à relever le défi ?



1. Le Sénat

Questions :

- Qu'est-ce que le Sénat ?
- Savez-vous à l'origine à quoi servait ce bâtiment ?



2. Fontaine de Médicis



3. Hommage aux esclaves des colonies françaises

Questions :

- Savez-vous quand a été aboli l'esclavage en France ?
- Pouvez-vous citer 3 anciennes colonies françaises ?



4. Hommage aux insurgés de la commune

Questions :

- Qu'est-ce que la commune ?
- En quelle année a-t-elle eu lieu ?



5. Marie de Médicis

Questions :

- Qui était Marie de Médicis ?
- Pourquoi une statue de cette dame se trouve-t-elle dans le parc ?



6. Ruches de Paris

Question :

- A quoi servent ces petites maisonnettes ?



7. Statue de la liberté

Questions :

- Comment s'appelle le sculpteur de la statue de la liberté ?
- Savez-vous combien de statues de la liberté il y a à Paris ?



8. Orangerie

Question :

- Qu'est-ce que l'orangerie ?



9. Stèle à la mémoire de 7 combattants de la Libération

Questions :

- De quelle libération parle-t-on ?
- Les français se sont libérés par rapport à quel pays ? A quelle période ?



10. Buste d'Edouard Branly

Questions :

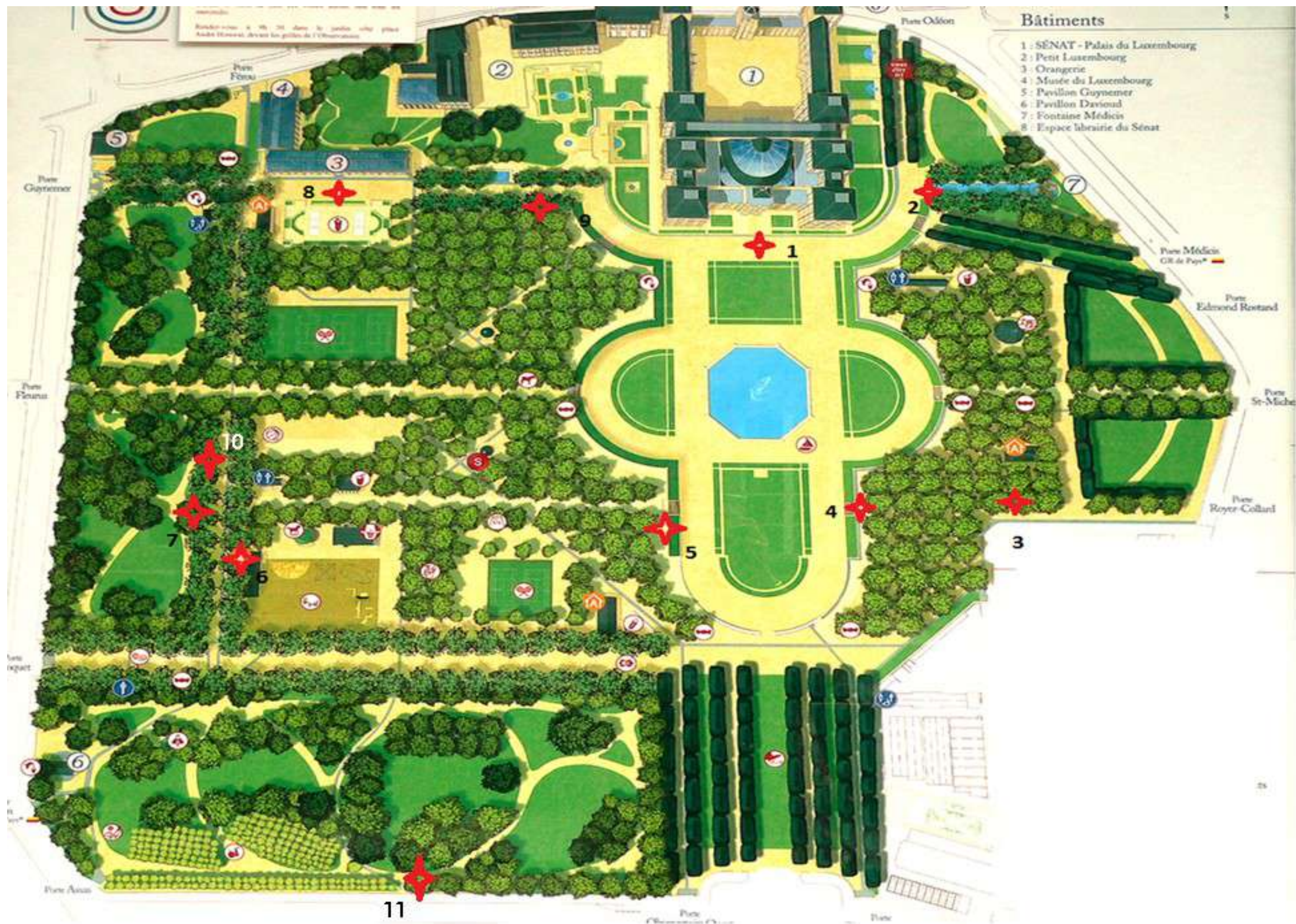
- Pourquoi Edouard Branly est-il connu ?
- Quelle découverte a-t-il faite ?



11. Buste de Charles Baudelaire

Questions :

- Qui est Charles Baudelaire ?
- Durant quel siècle a-t-il vécu ?



Bâtiments

- 1 : SÉNAT - Palais du Luxembourg
- 2 : Petit Luxembourg
- 3 : Orangerie
- 4 : Musée du Luxembourg
- 5 : Pavillon Guynemer
- 6 : Pavillon Davioud
- 7 : Fontaine Médicis
- 8 : Espace librairie du Sénat

SORTIE PEDAGOGIQUE 5 : JEU DE PISTE LES PASSAGES COUVERTS

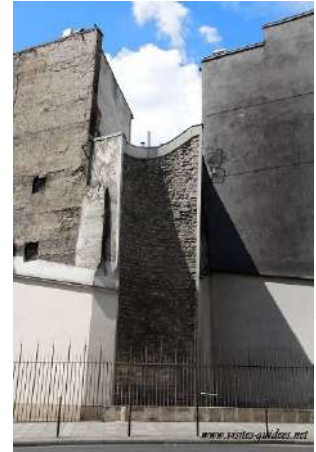
DU XIX^e – niveau Alpha



1^{ERE} PARTIE DE LA VISITE :

👉 Sortez de Gefor et prenez tout de suite à gauche ➡ sans traverser la rue. Vous arrivez devant ça !

1) Qu'est-ce que c'est ? _____



👉 Continuez tout droit, ⬆ vous arrivez sur une petite place.

Vous devez changer de direction. Trouvez la plaque de rue qui est sur la photo.

2) Quelles sont les informations que l'on trouve sur une plaque de rue ?



Dans cette rue, sur le trottoir de droite, trouvez l'entrée du premier passage couvert.

3) Comment s'appelle-t-il ? _____



👉 Une fois de l'autre côté du passage, traversez la rue  et rentrez dans la rue arborée en face de vous. Elle porte aussi le nom d'un écrivain français très connu.



4) Complétez son nom M__NT__S__UI__U

👉 Continuez tout droit  sur 50 mètres. Quand vous vous approchez de la tête de lion, entrez et trouvez le plan suivant.



5) Apprenez à lire un plan en répondant aux questions de votre formatrice.

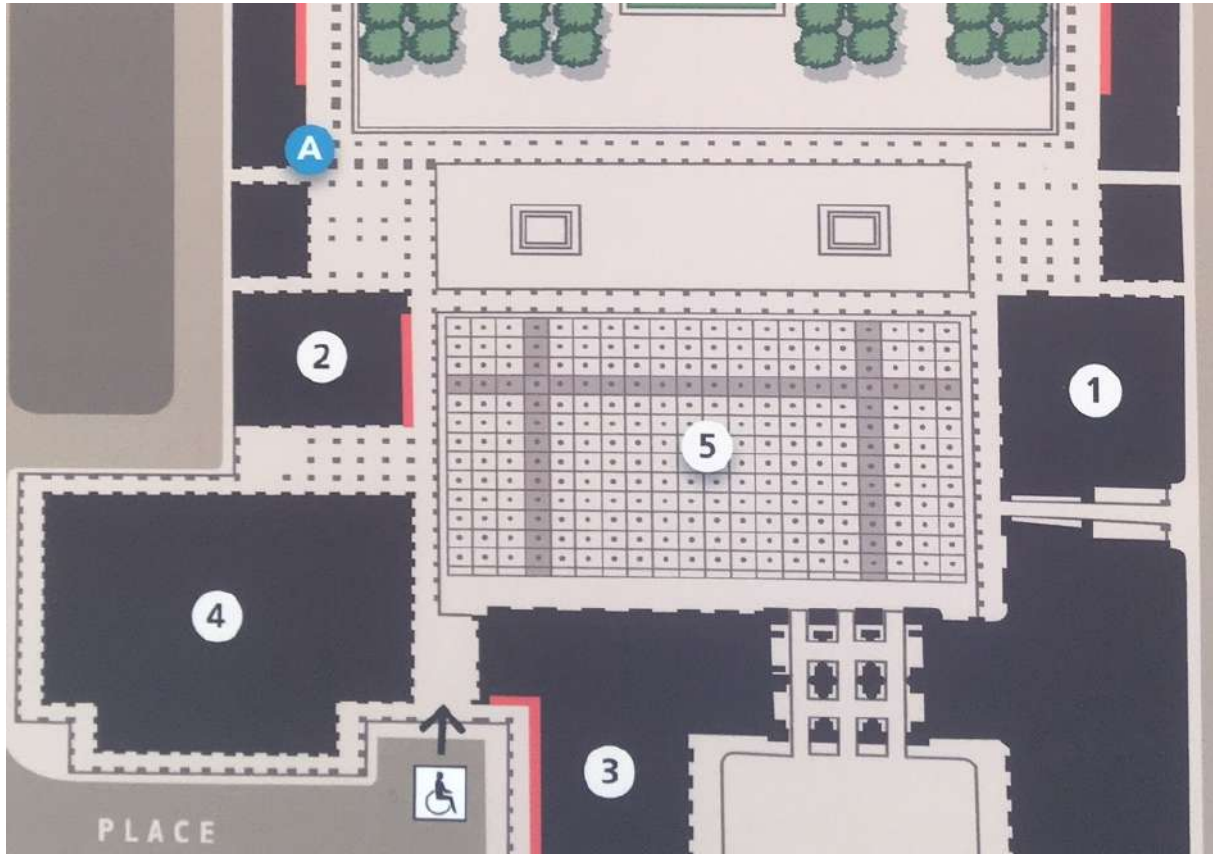
6) Quelles institutions se cachent sous les numéros 1 à 4 ?

1 : _____

2 : _____

3 : _____

4 : _____



👉 Allez à pied au n°5, vous allez trouver une fontaine aux souhaits.

7) Qu'est-ce que les gens jettent à cet endroit ? Et pourquoi ? _____

👉 Rentrez maintenant dans les jardins du Palais royal et promenez-vous sous les arbres.

👉 Sortez des jardins par la droite   et prenez l'escalier !

👉 Dans la rue, cherchez deux jeunes femmes, elles vous indiqueront l'entrée du premier passage couvert à trouver.

8) Comment s'appelle ce passage couvert ? _____

9) En quelle année a-t-il été inauguré ? _____

10) Selon vous à quoi servaient les passages couverts ?

- a) A abriter les clients fortunés de la pluie quand ils faisaient leurs achats
- b) A se déplacer plus vite dans Paris
- c) A rendre la ville de Paris plus belle et moins malfamée

Réponse : Les passages couverts étaient les ancêtres des centres commerciaux. La première réponse est correcte.

👉 Visitez le passage jusqu'au fond et ressortez dans la rue Vivienne . Prenez à droite 

👉 Avancez et regardez le bâtiment public situé à l'angle de la rue Vivienne et de la rue Colbert.



11) Ce bâtiment public qu'est-ce que c'est ?

12) Que signifient les couleurs du drapeau français ?



13) Au-dessus de la porte est sculpté le symbole de la ville de Paris. Quel est-il ? _____

14) Savez-vous pourquoi ?

15) Cette école est réservée pour des élèves de quel âge ?



👉 Continuez sur la rue Vivienne jusqu'au croisement avec la place de la bourse. Vous avez terminé la première partie.

2^e PARTIE DE LA VISITE :

👉 *A partir de maintenant, vous allez devoir trouver votre chemin grâce au plan de la page suivante et à la ligne bleue.*

Vous avez fini votre visite des passages couverts, félicitations !

Toutefois, dernière petite question. Savez-vous combien de passages de ce type existaient au XIX^e siècle à Paris ?

- a) 20 à 30 environ comme aujourd'hui.
- b) 100, mais ça semble beaucoup !
- c) 150, c'est énorme !

Réponse : Il y en a eu jusqu'à cent



Pense-bête historique pour les formateurs

- ✓ Les **passages couverts** ont été construits pendant la **première moitié du XIXème siècle**, pour abriter des intempéries les clients aisés lors de leurs achats.



- ✓ **Colette** (*question 6*) est une **écrivaine**, **comédienne** et **journaliste** française, née en 1873 et morte en 1954. Elle est la deuxième femme française à recevoir des funérailles nationales.

- ✓ **Gustave Trouvé** (*question 11*) est un **ingénieur** et un **inventeur** français, né en 1839 et mort en 1902. Il est l'inventeur du premier véhicule électrique de l'histoire, un tricycle testé à Paris dans la rue de Valois.

- ✓ Aujourd'hui lieu d'expositions, de réceptions et de conférences, le **Palais de la Bourse** est construit au **début du XIXème siècle**, sur l'emplacement d'un ancien couvent, pour abriter la bourse de Paris, où on achète des instruments financiers (titres, actions, contrats...). Dans la deuxième moitié du XIXème, la bourse de Paris est la

deuxième bourse au monde, juste après celle de Londres. Le Palais de la Bourse cesse d'accueillir la bourse de Paris en **1998**, et il n'existe plus aujourd'hui de bourse physique à Paris.

- ✓ Bien que les premiers monuments aux morts apparaissent en France **après la guerre de 1870** contre la Prusse, ces derniers se généralisent surtout **après la Première Guerre Mondiale**, en raison du grand nombre de décès provoqués par cette guerre (**1,45 millions de morts** en France), pour honorer la mémoire des victimes : dans les années 1920-1925, 35 000 monuments aux morts sont érigés en France dans les communes où des Français ont été tués pendant la guerre, généralement avec la participation des anciens combattants. **95% des communes françaises** possèdent aujourd'hui un monument aux morts.

SORTIE PEDAGOGIQUE 5 : JEU DE PISTE

LES PASSAGES COUVERTS

DU XIX^e - niveau FLE



1^{ERE} PARTIE DE LA VISITE :

✚ Sortez de Gefor et prenez tout de suite à gauche sans traverser la rue.

Vous arrivez devant ça !

1) Qu'est-ce que c'est ? _____



✚ Continuez tout droit, vous arrivez sur une petite place. Trouvez la rue qui a le nom d'un écrivain (attention pas l'écrivain militaire, l'autre écrivain) et empruntez-la. Sur le trottoir de droite, trouvez un premier passage couvert.

2) Comment s'appelle-t-il ? _____



✚ Une fois de l'autre côté du passage, traversez la rue et rentrez dans la rue arborée en face de vous. Elle aussi porte le nom d'un écrivain français très connu.

✚ Continuez tout droit, passez sous le porche et avancez encore (environ 25 mètres). Quand vous vous approchez de la lumière, un lion vous ouvre le chemin. Rentrez !

✚ Vous arrivez dans une cour remplie de colonnes en noir et blanc. Ce sont les colonnes de Buren !

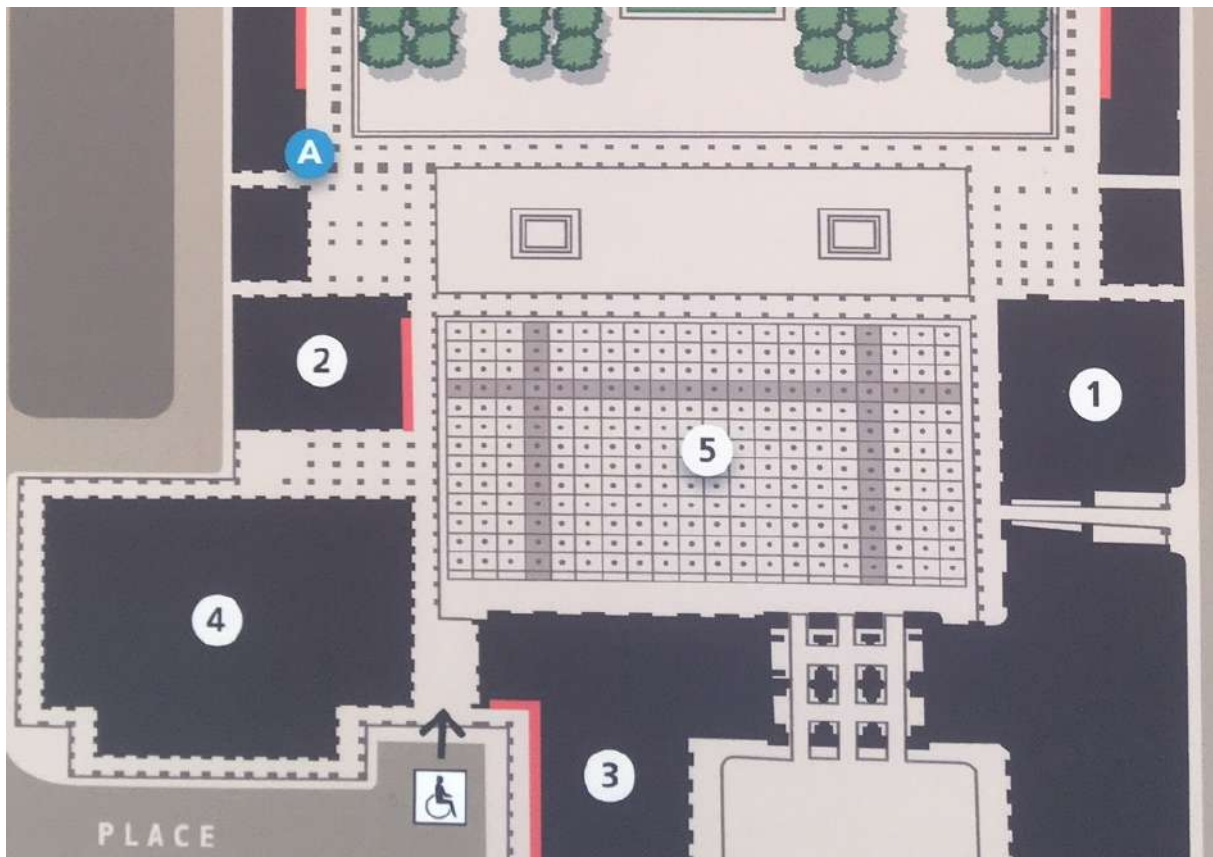
3) Regardez le plan ci-dessous. Vous êtes situé au n°5. Observez autour de vous et essayez de trouver quelles institutions se cachent sous les numéros 1 à 4.

1 : _____

2 : _____

3 : _____

4 : _____



🗺️ A l'endroit où vous vous êtes, se situe une fontaine aux souhaits. Trouvez-la !

4) Qu'est-ce que les gens jettent à cet endroit ? Et pourquoi ? _____

🗺️ Rentrez maintenant dans les jardins du Palais royal et promenez-vous sous les arbres. Cherchez un objet sur lequel il est écrit : « S'étonner est un des plus sûrs moyens de ne pas vieillir trop vite ».

5) Sur quel objet cette phrase est-elle écrite ? _____

6) Savez-vous quel célèbre écrivain a écrit cette phrase ? Si non, lisez la suite, cela vous aidera !

👉 Rendez-vous maintenant au 94 de la galerie beaujolais¹, vous y trouverez le nom et le visage de l'écrivain de la question n°5.

7) Pourquoi cette personne est-elle représentée à cet endroit ?



👉 Sortez des jardins par la droite (par le péristyle Beaujolais). Entre « la table du lieu » et « la maison de la lune », prenez l'escalier ! Vous arrivez sur la rue des petits champs.

👉 Cherchez deux jeunes femmes, elles vous indiqueront l'entrée du premier passage couvert à trouver.

8) Comment s'appelle ce passage couvert ? _____

9) En quelle année a-t-il été inauguré ? _____

10) Selon vous à quoi servaient les passages couverts ?

- a A abriter les clients fortunés de la pluie quand ils faisaient leurs achats
- b A se déplacer plus vite dans Paris
- c A rendre la ville de Paris plus belle et moins malfamée

Réponse : Les passages couverts étaient les ancêtres des centres commerciaux. La première réponse est correcte.

👉 Visitez le passage jusqu'au fond à gauche et ressortez dans la rue Vivienne. Prenez à droite.

11) Au numéro 14 de la rue Vivienne, un ingénieur et mathématicien attend qu'on le « trouve ».

Quel était son prénom ? _____



Fig. 13 : Tricycle électrique de Trouvé
(Héris Clém, Physique et science populaires, vol. 2, 1881-1882)

Le saviez-vous :

C'est lui qui a inventé le premier véhicule électrique de l'histoire!

1 L'endroit est signalé par un cercle rouge et blanc sur le plan du parc page 7.

👉 Avancez encore quelques pas et regardez le bâtiment public situé à l'angle de la rue Vivienne et de la rue Colbert. C'est une école.

12) Au-dessus de la porte est sculpté le symbole de la ville de Paris. Quel est-il ? _____

13) Savez-vous pourquoi ?

14) Cette école est réservée pour des élèves de quel âge ?



👉 Continuez sur la rue Vivienne jusqu'au croisement avec la place de la bourse. Vous avez terminé la première partie.

2^e PARTIE DE LA VISITE :

👉 A partir de maintenant, vous allez devoir trouver votre chemin grâce au plan de la page 6 en suivant la ligne bleue.

Sur ce plan, sept lieux ont été indiqués par un chiffre écrit en rouge. Quand vous vous situez au niveau de ce chiffre sur la carte répondez à la question correspondante.

- 1) Trouvez la plaque « Histoire de Paris » et lisez-la. De quelle époque date cette rue ?
- 2) Observez les boutiques autour de vous. Quelle est leur spécialité ?
- 3) Promenez-vous dans le passage des panoramas. Y a-t-il autre chose que vous pourriez apprécier si vous étiez un collectionneur ?
- 4) Un musée est situé à cet endroit. Lequel et quelle est sa particularité ?
- 5) A cet endroit se trouve le bâtiment représenté sur la photo. Que peut-on y faire ?
- 6) Entrez dans la mairie du IX^e arrondissement. Rendez-vous devant le monument aux morts. Quelle guerre a été la plus meurtrière selon vous ?
- 7) Pourquoi ne faut-il pas venir avec des enfants dans le passage des princes ?



Vous avez fini votre visite des passages couverts, félicitations !

Toutefois, dernière petite question. Savez-vous combien de passages de ce type existaient au XIX^e siècle à Paris ?

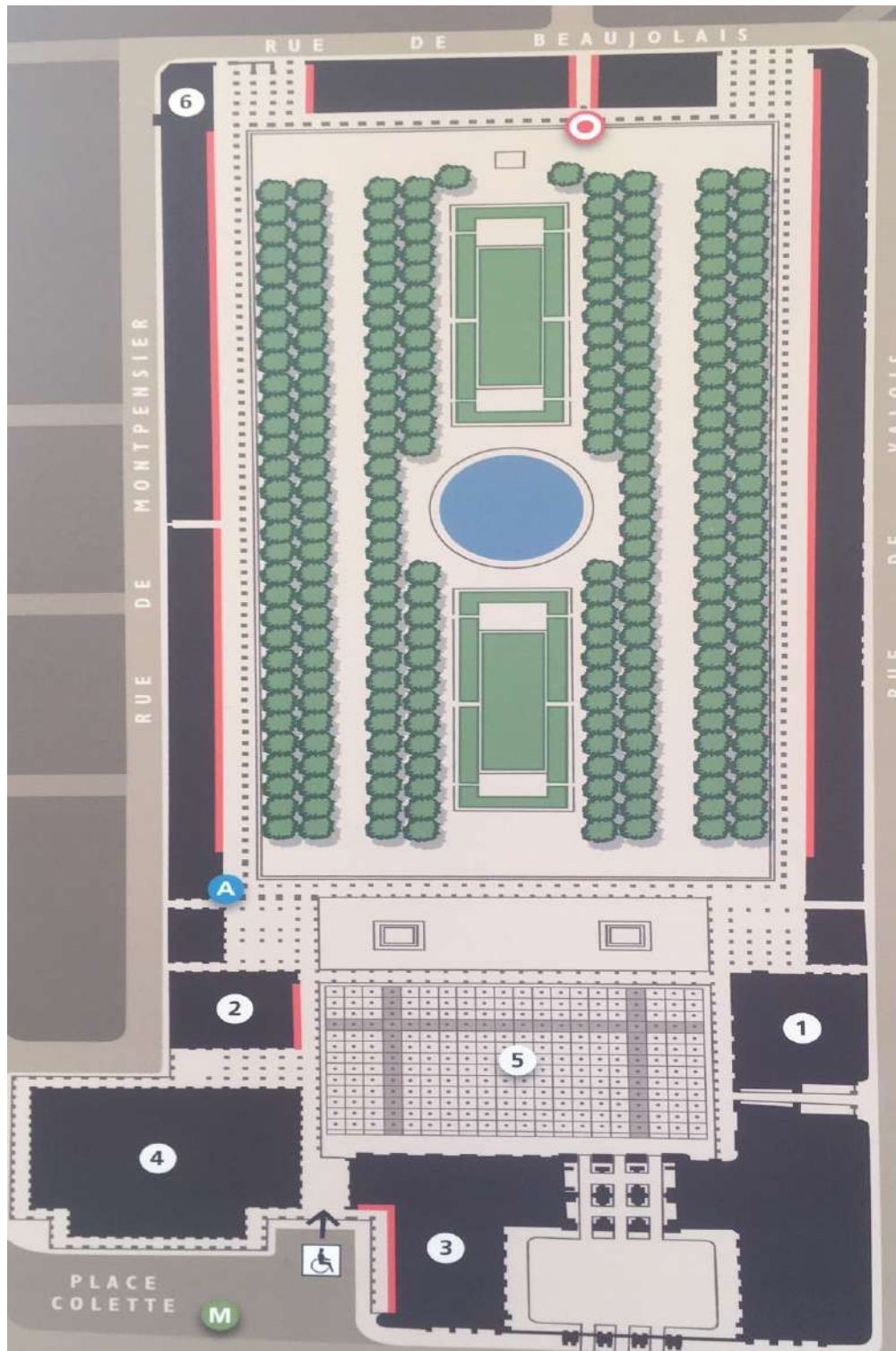
- a) 20 à 30 environ comme aujourd'hui.
- b) 100, mais ça semble beaucoup !
- c) 150, c'est énorme !

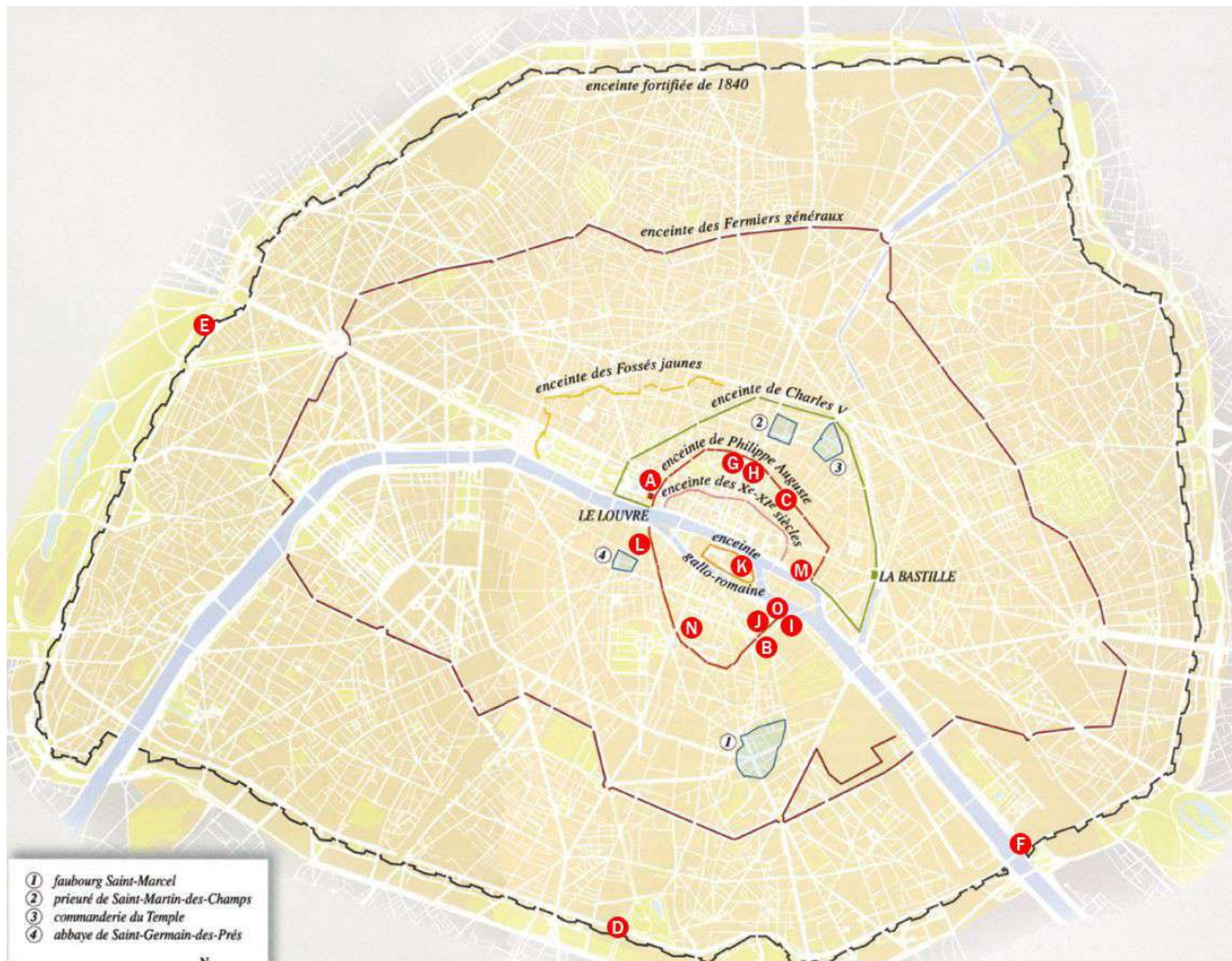
Réponse : Il y en a eu jusqu'à cent



PLAN DES JARDINS DU PALAIS ROYAL

Le cercle rouge et blanc indique le 94 de la galerie Beaujolais !





Pense-bête historique pour les formateurs

- ✓ Les **passages couverts** ont été construits pendant la **première moitié du XIXème siècle**, pour abriter des intempéries les clients aisés lors de leurs achats.



- ✓ **Colette** (*question 6*) est une **écrivaine**, **comédienne** et **journaliste** française, née en 1873 et morte en 1954. Elle est la deuxième femme française à recevoir des funérailles nationales.

- ✓ **Gustave Trouvé** (*question 11*) est un **ingénieur** et un **inventeur** français, né en 1839 et mort en 1902. Il est l'inventeur du premier véhicule électrique de l'histoire, un tricycle testé à Paris dans la rue de Valois.

- ✓ Aujourd'hui lieu d'expositions, de réceptions et de conférences, le **Palais de la Bourse** est construit au **début du XIXème siècle**, sur l'emplacement d'un ancien couvent, pour abriter la bourse de Paris, où on achète des instruments financiers (titres, actions, contrats...). Dans la deuxième moitié du XIXème, la bourse de Paris est la

deuxième bourse au monde, juste après celle de Londres. Le Palais de la Bourse cesse d'accueillir la bourse de Paris en **1998**, et il n'existe plus aujourd'hui de bourse physique à Paris.

- ✓ Bien que les premiers monuments aux morts apparaissent en France **après la guerre de 1870** contre la Prusse, ces derniers se généralisent surtout **après la Première Guerre Mondiale**, en raison du grand nombre de décès provoqués par cette guerre (**1,45 millions de morts** en France), pour honorer la mémoire des victimes : dans les années 1920-1925, 35 000 monuments aux morts sont érigés en France dans les communes où des Français ont été tués pendant la guerre, généralement avec la participation des anciens combattants. **95% des communes françaises** possèdent aujourd'hui un monument aux morts.

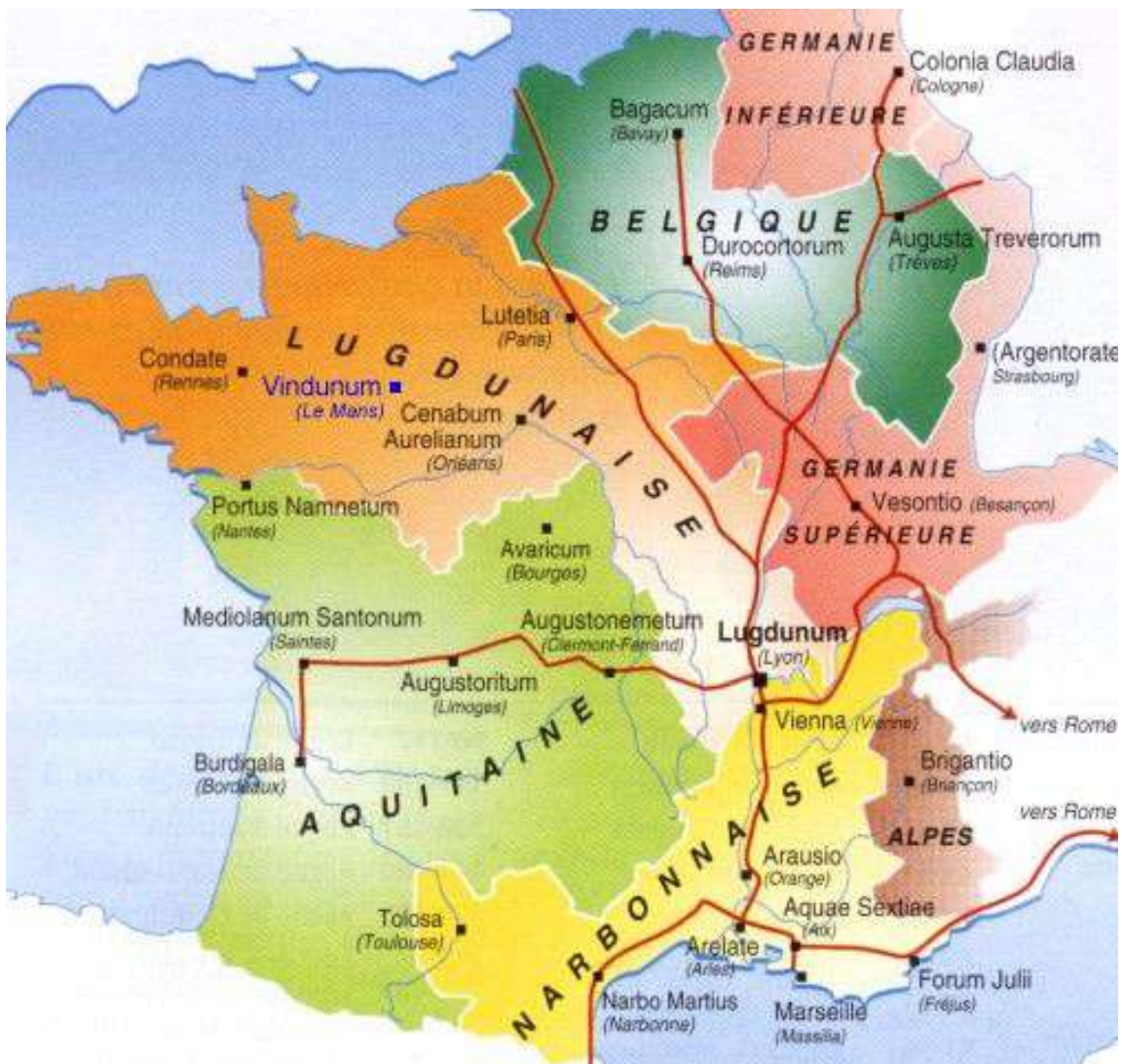
Sortie pédagogique 6 : Le Quartier latin – niveau Alpha

AVANT LA SORTIE

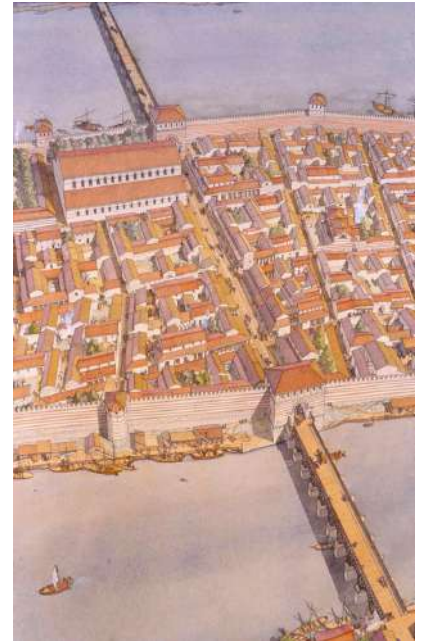
→ Lisez le mot : **LATIN**



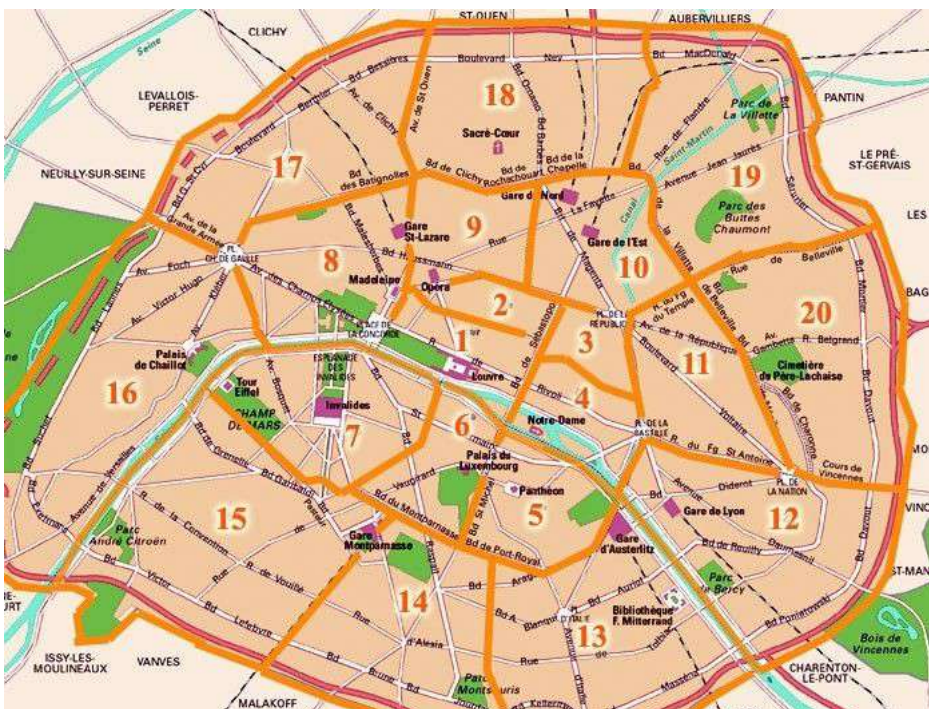
→ Cherchez **Paris** sur la carte. Quel est son **nom** latin ? _____



➔ Regardez la vidéo (jusqu'à 0'50) : <https://www.youtube.com/watch?v=Nli5eBWPY3Q>.



➔ Regardez la carte de Paris. Aujourd'hui, le Quartier latin est dans **quels arrondissements** ?



➔ Regardez les images. Il y a quoi, dans le Quartier latin ?



PENDANT LA SORTIE

1. Allez à la station de métro **Palais Royal-Musée du Louvre**.

Prenez le **métro 7** jusqu'à **Censier-Daubenton**.



2. Suivez votre formateur jusqu'à la **rue Mouffetard** et regardez les photos.



3. Cherchez ce bâtiment :



➔ Que voyez-vous ?

➔ Écoutez votre formateur et écrivez :

Une **B** _ _ **CH** _ **R** _ **E**

4. Allez dans la **rue Mouffetard** et cherchez cette image :



→ Lisez ce mot : **SOURCE**

5. Continuez à marcher dans la rue Mouffetard.



Quels **commerces** voyez-vous ?

☐ Un restaurant libanais

☐ Une pâtisserie

☐ Un glacier

☐ Un restaurant sénégalais

☐ Une chocolaterie

☐ Un restaurant syrien

6. Arrêtez-vous au **bar Le Vieux Chêne**.



→ C'est quoi un **bar** ?



→ Ça veut dire quoi, **vieux** ?



A.



B.

7. Cherchez ce monument :



→ Lisez ce mot : **FONTAINE**

→ Lisez son année de construction : **1624**

8. Allez **tout droit**.



À la **place de la Contrescarpe**, tournez à **gauche**.



Allez **tout droit**.



À la **rue d'Ulm**, tournez à **droite**.



Allez **tout droit**.



→ Écoutez votre formateur et écrivez : Le __ AN __ HÉON

9. Regardez l'image.



→ Qui est cet homme ?

10. Regardez les **photos**.



11. Regardez autour de vous et **cherchez** :



→ Qu'est-ce que c'est ?

12. Allez dans la **rue Soufflot**.

Dans la **rue Victor Cousin**, tournez à **droite**.



Allez **tout droit**.



Cherchez ce bâtiment :



→ Quel est le **nom** de la **place** ? _____

→ Écoutez votre formateur et entourez l'**année de fondation** de la Sorbonne :

1285

1533

1062

1253

1329

13. Allez **tout droit**.



Au bout de la rue, tournez à **droite**.



Prenez la **première rue à droite**.



→ Quel est le **nom** de la **rue** ? _____

14. Allez **tout droit**.



Cherchez ce bâtiment :



→ À votre avis, on peut **faire quoi** dans ce bâtiment ?



A.



B.



C.

15. Allez **tout droit**.



Dans la **rue Cujas**, tournez à **gauche**.



Allez **tout droit**.



Arrêtez-vous ici :



→ Écrivez : __ Y __ ÉE

→ Vous vous rappelez qui est **Henri IV** (= Henri 4) ?

16. Allez **tout droit**.



Cherchez ce bâtiment :



→ Écoutez votre formateur et entourez le bon mot :

Une **église**

Une **mairie**

Un **ministère**

17. Suivez votre formateur jusqu'aux **arènes de Lutèce**.

→ À votre avis, qu'est-ce qu'on pouvait voir dans les arènes de Lutèce ? (2 réponses)



A. ☐



B. ☐



C. ☐

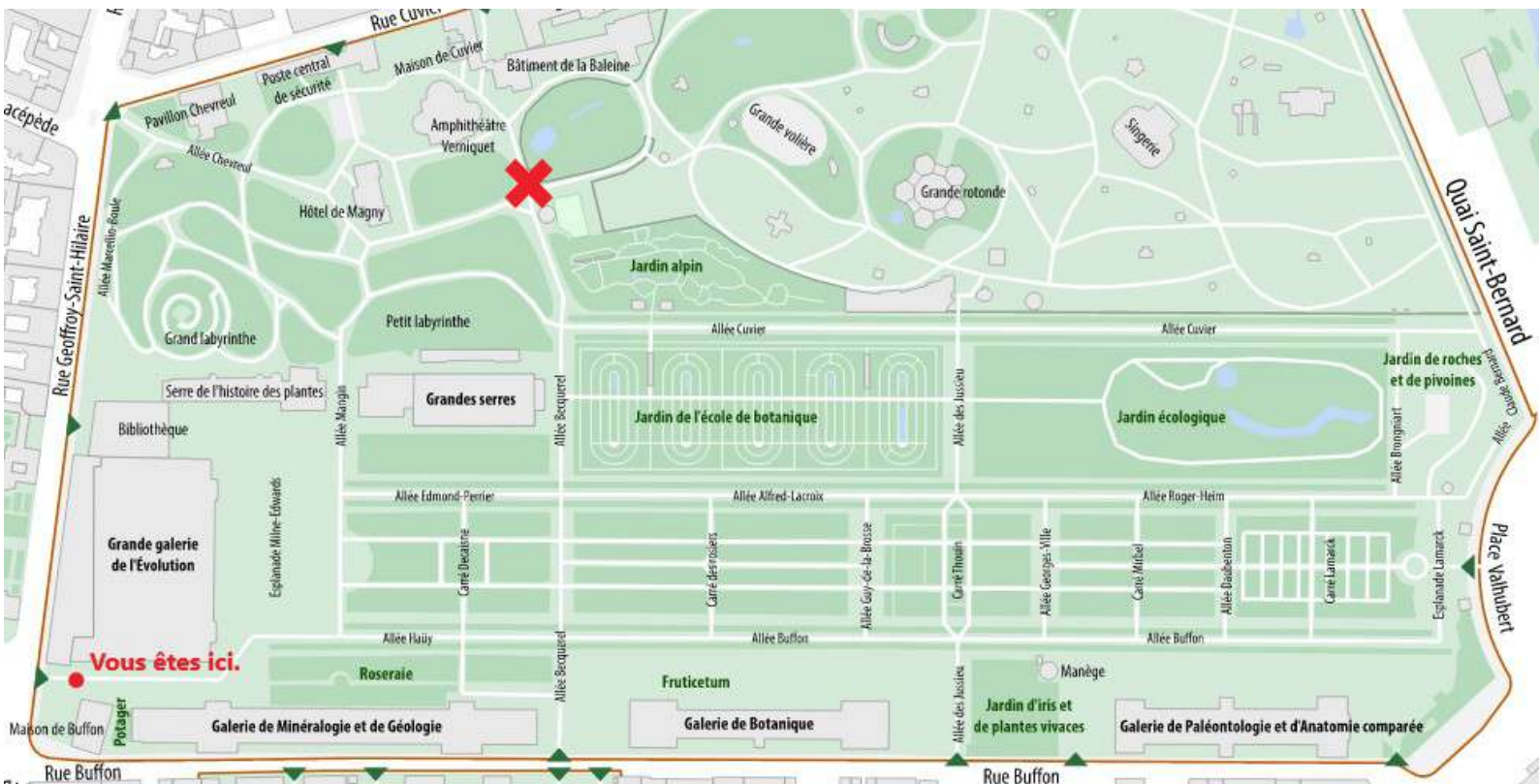
18. Suivez votre formateur. Écrivez :

➔ Une M _ _ QU _ E

19. Suivez votre formateur. Écoutez et écrivez :

➔ Vous êtes au : AR IN DES P AN ES

Vous êtes au **point rouge** et vous devez aller à la **croix rouge**. Trouvez votre chemin.



APRÈS LA SORTIE

→ Regardez l'image. **Qu'est-ce que c'est ?**



→ Quels sont les monuments sur les photos ? Dites leurs **noms** et classez-les **dans l'ordre** de la visite.



→ Est-ce que vous avez **aimé** la sortie ?



Sortie pédagogique 6 : Le Quartier latin – niveau A1

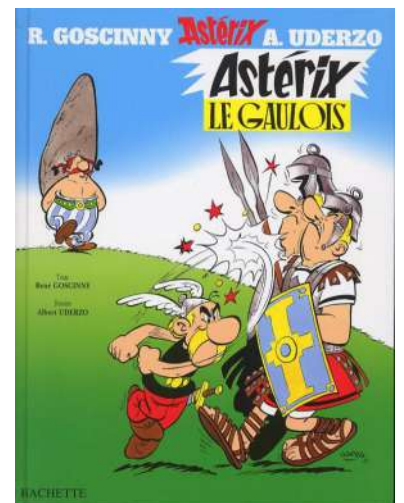
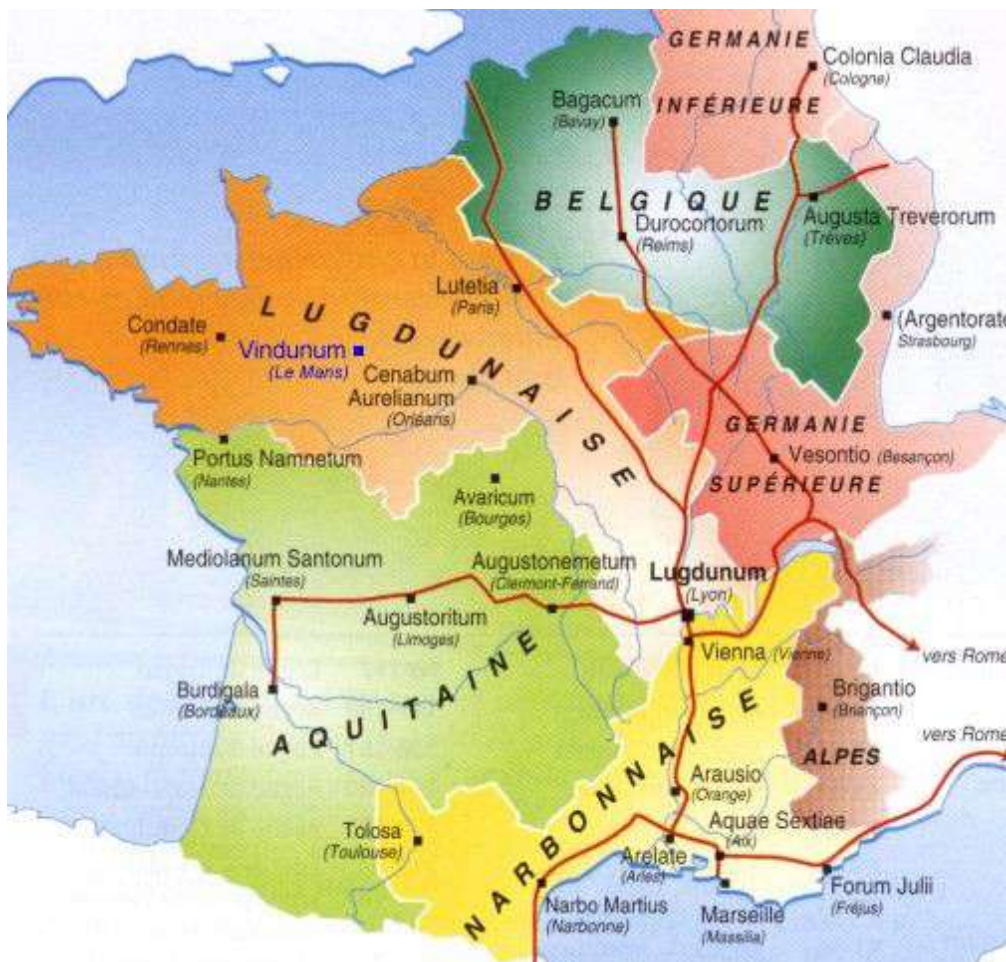
AVANT LA SORTIE

→ Est-ce que vous connaissez le mot « **latin** » ?

On peut dire aussi : _____



→ Cherchez **Paris** sur la carte. Quel est son **nom** à l'époque des Romains ? _____



➔ Regardez la vidéo (jusqu'à 0'50) : <https://www.youtube.com/watch?v=Nli5eBWPY3Q>.



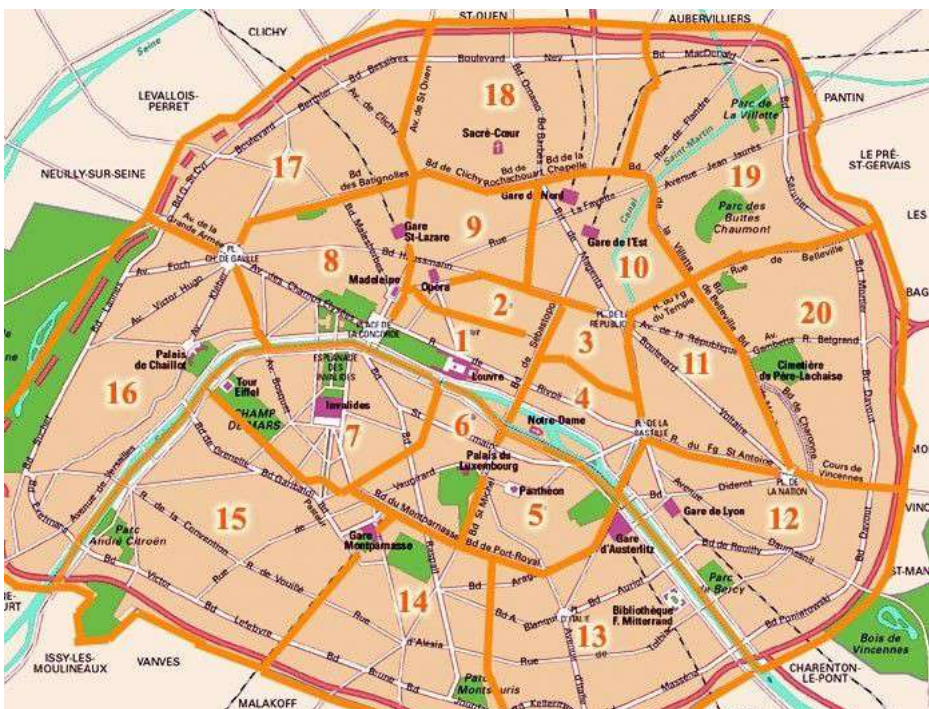
➤ Quelle est l'époque de Lutèce ?

- A. Le 1^{er} siècle ☐
- B. Le 5^{ème} siècle ☐
- C. Le 10^{ème} siècle ☐

➤ Combien y a-t-il d'habitants ?

- A. Entre 3 000 et 6 000 ☐
- B. Entre 5 000 et 10 000 ☐
- C. Entre 15 000 et 20 000 ☐

➔ Regardez la carte de Paris. Aujourd'hui, le Quartier latin est dans **quels arrondissements** ?



➤ _____

➤ _____

➔ Est-ce que vous savez **ce qu'est le Quartier latin**, aujourd'hui ?

- A. Le quartier des musées ☐
- B. Le quartier des bâtiments politiques ☐
- C. Le quartier des universités ☐

PENDANT LA SORTIE

1. Allez à la station de métro **Palais Royal-Musée du Louvre** et prenez le métro jusqu'à **Censier-Daubenton**.
2. Suivez votre formateur jusqu'à la **rue Mouffetard** et regardez les photos.



→ Que fait-on dans une **tannerie** ?

- A. On construit des ponts. ☐
- B. On travaille des peaux d'animaux pour faire du cuir. ☐
- C. On lave du linge et des vêtements. ☐

3. Cherchez ce bâtiment :



→ Ce sont des images de **ville** ou de **campagne** ?

→ Quels **animaux** voyez-vous ?

→ À votre avis, c'est un **ancien commerce** de quoi ?

4. Allez dans la **rue Mouffetard** et cherchez cette image :



→ Savez-vous ce qu'est une **source** ?

→ À votre avis, le bâtiment est :

- A. Un ancien magasin de vin ☐
- B. Une ancienne poissonnerie ☐
- C. Un ancien magasin de thé ☐

5. Continuez à marcher dans la rue Mouffetard. Quels **commerces** voyez-vous ?

- ☐ Un restaurant libanais
- ☐ Un restaurant brésilien
- ☐ Une pâtisserie
- ☐ Une fromagerie
- ☐ Un restaurant sénégalais
- ☐ Un glacier
- ☐ Une chocolaterie
- ☐ Un restaurant asiatique
- ☐ Une crêperie
- ☐ Un restaurant syrien

6. Arrêtez-vous au **bar Le Vieux Chêne**.



Écoutez votre formateur et écrivez :

→ C'est le plus _____
bar de Paris.

7. Cherchez ce monument :



→ À votre avis, qu'est-ce que c'est ?

Une f _____

→ Écoutez votre formateur et écrivez son **année de construction** :

8. Continuez à avancer dans la rue Mouffetard jusqu'à la **place de la Contrescarpe**. À la place de la Contrescarpe, **tournez à gauche** et allez tout droit. **Tournez à droite** dans la **rue d'Ulm**.

➔ Écoutez votre formateur et écrivez : Le **P** _____ **thé** _____

➔ Regardez l'image. Est-ce que vous vous souvenez de cet homme ? Quel est son **nom** ?



➔ Regardez les photos. Parmi ces six personnes enterrées au Panthéon, il y a des **scientifiques**, des **résistants** et une **femme politique**. À votre avis, **qui est qui** ?



Simone Veil



Jean Moulin



Geneviève de Gaulle-Anthonioz



Félix Éboué



Pierre et Marie Curie



Germaine Tillion

9. Regardez autour de vous et cherchez :

- la **mairie du 5ème arrondissement**
- une **université de droit**

10. Allez dans la **rue Soufflot** et tournez à **droite** dans la **rue Victor Cousin**. Allez **tout droit** et cherchez ce bâtiment :



➔ Comment s'appelle la place ?

➔ Qu'est-ce que c'est, **la Sorbonne** ?

- A. Une église ☐
- B. Un musée ☐
- C. Une université ☐

➔ Écoutez votre formateur et écrivez l'**année de fondation** de la Sorbonne : _____

11. Continuez tout droit et, au bout de la rue, **tournez à droite**. Prenez la **première à droite, rue Saint-Jacques**. Est-ce que vous vous rappelez ce que c'est, la rue Saint-Jacques ?

12. Allez **tout droit dans la rue Saint-Jacques** et cherchez ce bâtiment :



➔ C'est quoi, un **observatoire** ?



A. ☐

B. ☐

C. ☐

13. Tournez **à gauche** dans la **rue Cujas** et allez tout droit jusqu'au **lycée Henri IV**. Vous vous souvenez de **qui est Henri IV** (= Henri 4) ?

➔ C'est quoi un **lycée** ? Quel **âge** ont les **élèves** qui vont au lycée ?

- A. Entre 15 et 18 ans ☐
- B. Entre 11 et 14 ans ☐
- C. Entre 7 et 10 ans ☐

14. Continuez **tout droit** et cherchez ce bâtiment :



➔ C'est un _____

15. Suivez votre formateur jusqu'aux **arènes de Lutèce**.

➔ À votre avis, qu'est-ce qu'on pouvait voir dans les arènes de Lutèce ? (2 réponses)



A. ☐



B. ☐



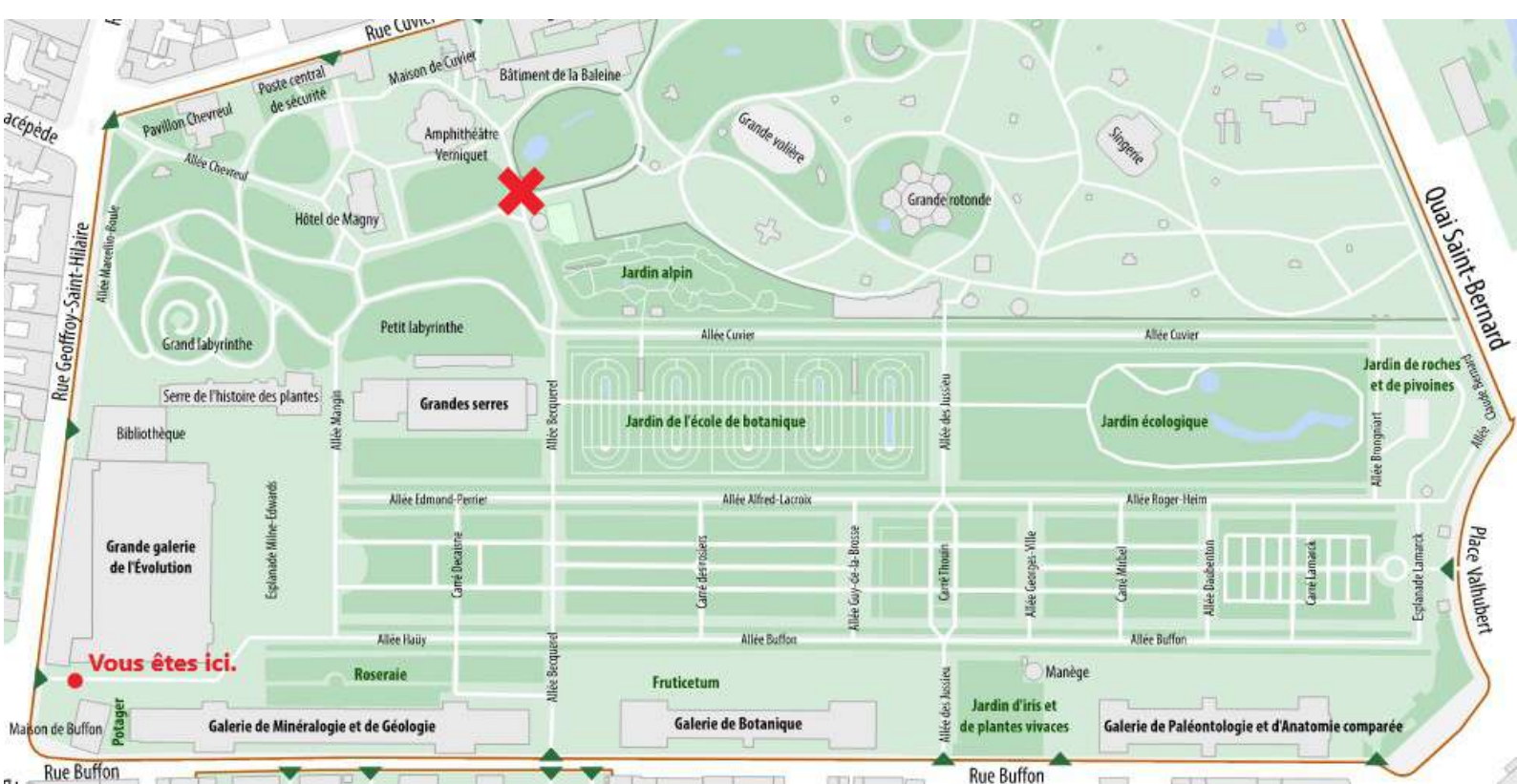
C. ☐

16. Suivez votre formateur jusqu'à la **Grande Mosquée de Paris**.

➔ Écoutez votre formateur :

La Grande Mosquée de Paris est **construite après la** _____

17. Suivez votre formateur jusqu'au **Jardin des Plantes**. Vous êtes au **point rouge** et vous devez aller à la **croix rouge**. Trouvez votre chemin.



APRÈS LA SORTIE

→ Regardez l'image. **Qu'est-ce que c'est ?** Quel **monument** reconnaissez-vous ?



→ Quels **autres monuments** a-t-on vu pendant la sortie ? _____

→ Allez sur Internet et regardez la liste complète des **personnes enterrées** au Panthéon.



➤ Combien y a-t-il d'**hommes** ? Et de **femmes** ?

➤ Entourez les **métiers** qu'on trouve le plus souvent :

- | | |
|-------------------------|------------------|
| • Des hommes politiques | • Des écrivains |
| • Des enseignants | • Des militaires |
| • Des journalistes | • Des docteurs |
| • Des scientifiques | • Des chanteurs |

→ Est-ce que vous pensez qu'il y a une bonne répartition des **genres**, au Panthéon ? Et des **métiers** ? Pour vous, **quelles personnes faut-il enterrer dans des lieux comme le Panthéon** ?

→ Existe-t-il un ou des monuments qui ont la **même fonction que le Panthéon** dans **votre pays** ?

Sortie pédagogique 6 : Le Quartier latin – niveau A2/B1

AVANT LA SORTIE

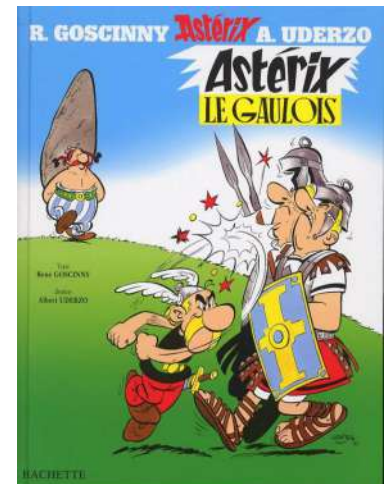
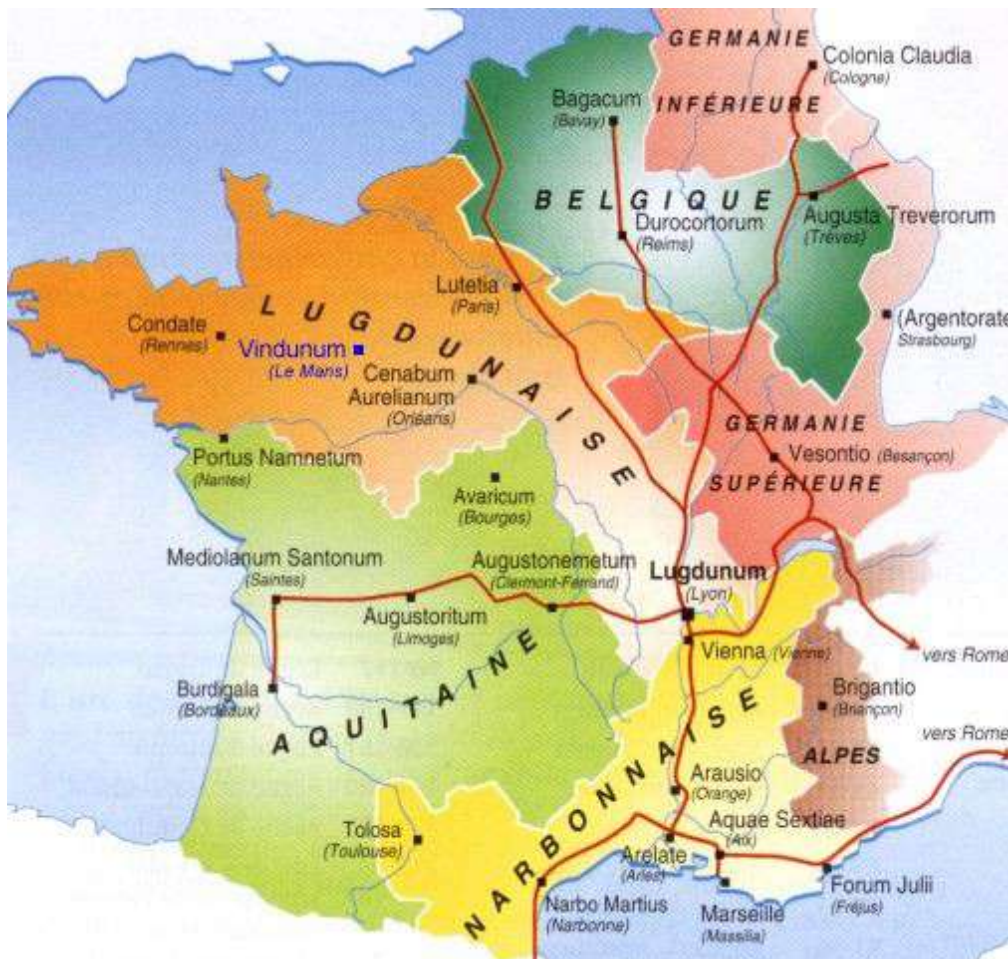
➔ Est-ce que vous connaissez le mot « **latin** » ?

On peut dire aussi : _____



➔ Cherchez **Paris** sur la carte. Quel était son **nom** à l'époque des Romains ? _____

Quelles autres villes reconnaissez-vous ? Savez-vous comment s'appelait la France à cette époque ?



➔ Regardez la vidéo (jusqu'à 0'50) : <https://www.youtube.com/watch?v=Nli5eBWPY3Q>.



➤ Quelle est l'époque de Lutèce ?

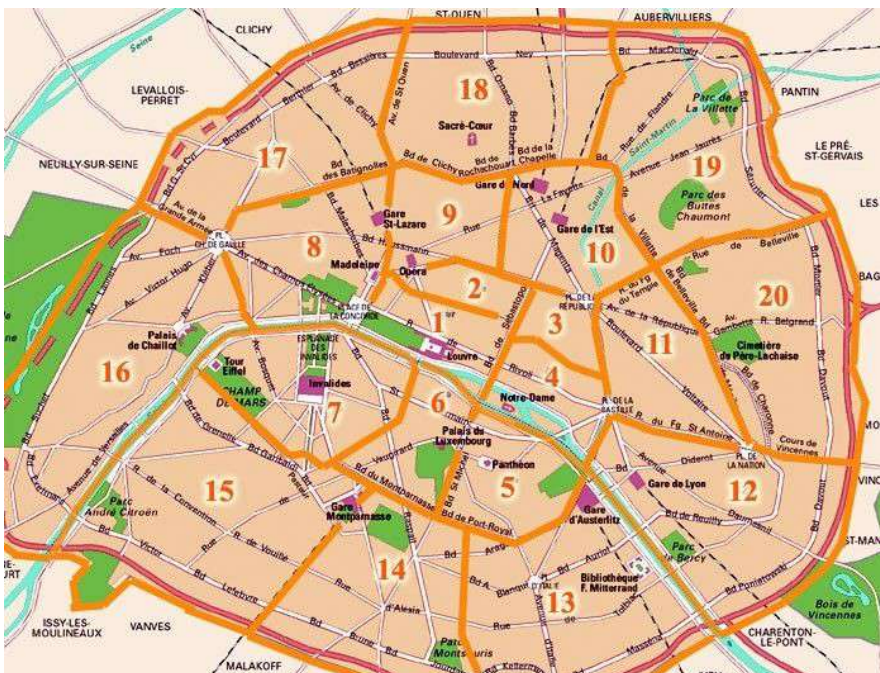
- A. Le 1^{er} siècle ☐
- B. Le 5^{ème} siècle ☐
- C. Le 10^{ème} siècle ☐

➤ En combien de temps pouvait-on traverser la ville ?

- A. En 15 minutes à pied ☐
- B. En 20 minutes à pied ☐
- C. En 30 minutes à pied ☐

➤ Combien y avait-il d'habitants ?

➔ Regardez la carte de Paris. Aujourd'hui, le Quartier latin est dans **quels arrondissements** ?



➤ _____

➤ _____

➔ Est-ce que vous savez **ce qu'est le Quartier latin**, aujourd'hui ?

- A. Le quartier des musées ☐
- B. Le quartier des bâtiments politiques ☐
- C. Le quartier des universités ☐

➔ Avant, savez-vous quelle était la **principale langue** qu'on parlait à l'université ?

PENDANT LA SORTIE

1. Allez à la station de métro **Palais Royal-Musée du Louvre** et prenez le métro jusqu'à **Censier-Daubenton**.
2. Suivez votre formateur jusqu'à la **rue Mouffetard** et regardez les photos.



→ Qu'est-ce que c'est, une **tannerie** ?

→ Connaissez-vous les **mouffettes** ?



3. Cherchez ce bâtiment :



→ Ce sont des images de **ville** ou de **campagne** ?

→ Quels **animaux** voyez-vous ?

→ À votre avis, **pourquoi** ce bâtiment est-il décoré comme ça ?

4. Allez dans la **rue Mouffetard** et cherchez cette image :



→ Savez-vous ce qu'est une **source** ?

→ À votre avis, **avant**, quel était ce commerce ?

5. Continuez à marcher dans la rue Mouffetard. Quels **commerces** voyez-vous ?

- ☐ Un restaurant libanais
- ☐ Un restaurant brésilien
- ☐ Une pâtisserie
- ☐ Une fromagerie
- ☐ Un restaurant sénégalais

- ☐ Un glacier
- ☐ Une chocolaterie
- ☐ Un restaurant asiatique
- ☐ Une crêperie
- ☐ Un restaurant syrien

6. Arrêtez-vous au **bar Le Vieux Chêne**.



Écoutez votre formateur et écrivez :

→ C'est le plus _____ **bar de Paris**.

Au 19ème siècle, **c'était** aussi :

- A. Un hôtel ☐
- B. Un club révolutionnaire ☐
- C. Un club de sport ☐

7. Cherchez ce monument :



→ À votre avis, qu'est-ce que c'est ?

Une _____

→ Écoutez votre formateur et écrivez son **année de construction** :

8. Continuez à avancer dans la rue Mouffetard jusqu'à la **place de la Contrescarpe**. À la place de la Contrescarpe, **tournez à gauche** et allez tout droit. **Tournez à droite** dans la **rue d'Ulm**.



→ Connaissez-vous le **Panthéon de Rome** ?

→ Lisez les mots écrits sur le bâtiment. Qu'est-ce que c'est, la **patrie** ?

- A. Le pays ☐
- B. Le gouvernement ☐
- C. L'armée ☐

→ À votre avis, **qu'est-ce qu'il y a dans le Panthéon** ?

C'est un _____.

9. Regardez l'image. Est-ce que vous vous souvenez de cet homme ? Quel est son **nom** ?



→ Quand a-t-il vécu ? Quelles étaient ses activités ?

10. Regardez les photos. Parmi ces six personnes enterrées au Panthéon, il y a des **scientifiques**, des **résistants** et une **femme politique**. À votre avis, **qui est qui** ?



Simone Veil



Jean Moulin



Geneviève de Gaulle-Anthonioz



Félix Éboué



Pierre et Marie Curie



Germaine Tillon

11. Regardez autour de vous et cherchez :

- la **mairie du 5ème arrondissement**
- une **faculté de droit**
 - ➔ qu'est-ce que c'est, une faculté ?

12. Allez dans la **rue Soufflot** et tournez **à droite** dans la **rue Victor Cousin**. Allez **tout droit** et cherchez ce bâtiment :



➔ Qu'est-ce que c'est, **la Sorbonne** ?

➔ Écoutez votre formateur et écrivez l'**année de fondation** de la Sorbonne : _____

➔ À votre avis, au début, **qu'est-ce qu'on étudiait**, à la Sorbonne ? Pour vous aider, regardez **en haut** du bâtiment.

- A. L'histoire ☐
- B. Les sciences ☐
- C. La religion ☐

13. Continuez tout droit et, au bout de la rue, **tournez à droite**. Prenez la **première à droite, rue Saint-Jacques**. Est-ce que vous vous rappelez ce qu'était la rue Saint-Jacques, à l'époque romaine ?

14. Allez **tout droit dans la rue Saint-Jacques** et cherchez ce bâtiment :



➔ À votre avis, qu'est-ce qu'on fait, là-haut ?

➔ Ça s'appelle un _____ .

15. Tournez **à gauche** dans la **rue Cujas** et allez tout droit jusqu'au **lycée Henri IV**. Vous vous souvenez de **qui est Henri IV** (= Henri 4) ? Qui était-il ?

- ➔ Qu'est-ce que c'est, un **lycée** ?
- ➔ Dans quel établissement vont les élèves **avant** le lycée ?

16. Continuez **tout droit** et cherchez ce bâtiment :



➔ À votre avis, qu'est-ce que c'est, le **Ministère de l'Enseignement supérieur** ?

- A. Le ministère des écoles ☐
- B. Le ministère des universités ☐
- C. Le ministère du travail ☐

17. Suivez votre formateur jusqu'aux **arènes de Lutèce**.

➔ Reliez les noms de ces **spectacles** qu'on pouvait voir dans les arènes de Lutèce aux bonnes photos :

Les combats de gladiateurs

•

•



Les chasses aux fauves

•

•



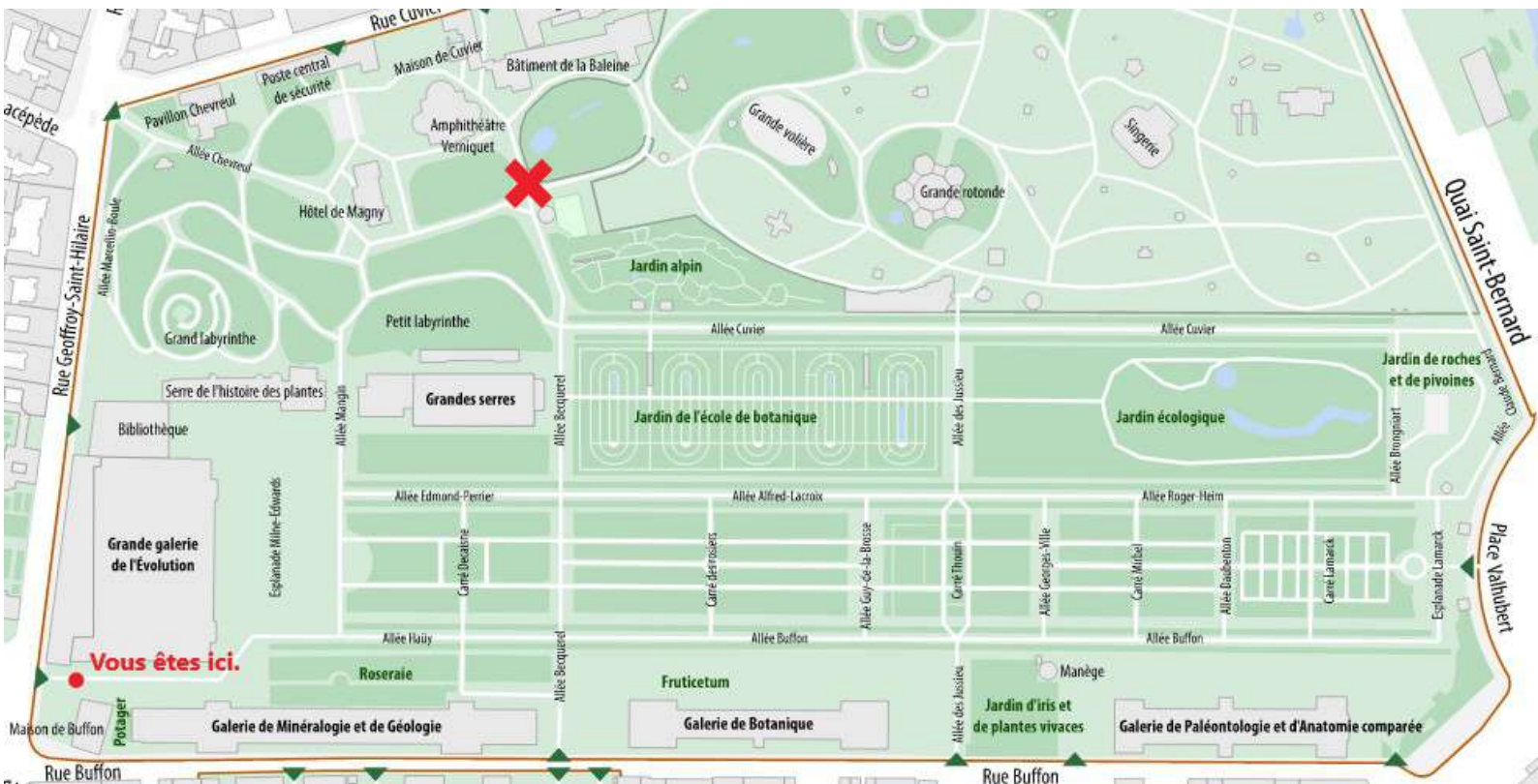
18. Suivez votre formateur jusqu'à la **Grande Mosquée de Paris**.

➔ Écoutez votre formateur :

La Grande Mosquée de Paris est **construite** après la _____ ,

pendant la _____ .

19. Suivez votre formateur jusqu'au **Jardin des Plantes**. Vous êtes au **point rouge** et vous devez aller à la **croix rouge**. Trouvez votre chemin.



➔ Savez-vous comment s'appellent ces **animaux** ?

APRÈS LA SORTIE

→ Regardez l'image. **Qu'est-ce que c'est ?** Quel **monument** reconnaissez-vous ?



→ Comment a **évolué** le Quartier latin depuis l'époque romaine ? Quels sont les **changements**, les **transformations** qu'il a vécues ?

→ Quel est le monument ci-dessous ? _____

Allez sur Internet et **regardez la liste complète des personnes enterrées** au Panthéon.



➤ Combien y a-t-il d'**hommes** ? Et de **femmes** ?

➤ Entourez les **métiers** qu'on trouve le plus souvent :

- | | |
|-------------------------|------------------|
| • Des hommes politiques | • Des écrivains |
| • Des enseignants | • Des militaires |
| • Des journalistes | • Des docteurs |
| • Des scientifiques | • Des chanteurs |

→ **Que pensez-vous** des personnes enterrées au Panthéon, au niveau des **genres** et des **métiers** représentés ? Selon vous, quelles sont les **personnes qui méritent le plus d'être enterrées dans des lieux de mémoire comme le Panthéon** ? Pourquoi ?

→ Existe-t-il un ou des monuments qui ont la même fonction que le Panthéon dans votre pays ?

Sortie pédagogique 6 : Le Quartier latin – fiche enseignant

AVANT LA SORTIE

Objectifs :

- Faire découvrir aux apprenants la période de l'Antiquité romaine et son impact sur Paris et sur la France
- Situer le Quartier latin sur un plan de Paris

Question 1 :

- A1 et A2/B1 : On peut dire aussi « **romain** ». Parler de l'origine de la civilisation latine, qui est née dans la ville de Rome avant de s'étendre au fil des conquêtes romaines en Europe, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord.

Question 2 :

- *Pour tous les niveaux* : **Lutetia**, ou **Lutèce** en français. Parler de la conquête romaine de la Gaule entre 58 et 50 avant Jésus-Christ, qu'on peut observer sur la carte à travers les régions en couleurs et les autres villes gallo-romaines de l'époque. **Lugdunum**, l'actuelle Lyon, était alors la capitale de la Gaule romaine. Les thermes de Cluny, observés à la fin de la sortie sur l'île de la Cité, datent d'ailleurs de cette période.

Pour les niveaux A1 et A2/B1

- Les illustrations tirées d'**Astérix et Obélix** permettent d'introduire le mot « **Gaulois** », qui peut servir à faire deviner celui de **Gaule**, mais donnent également l'occasion d'évoquer **Jules César**, acteur majeur de la conquête de la Gaule par les Romains, et de présenter brièvement la bande dessinée.

À propos de la vidéo sur Lutèce : <https://www.youtube.com/watch?v=Nli5eBWPY3Q> (jusqu'à 0'50)

- A1 et A2/B1 : Le **1^{er} siècle**. / Lutèce comptait **entre 5 000 et 10 000 habitants**.
- A2/B1 : On pouvait traverser la ville en **20 minutes à pied**.

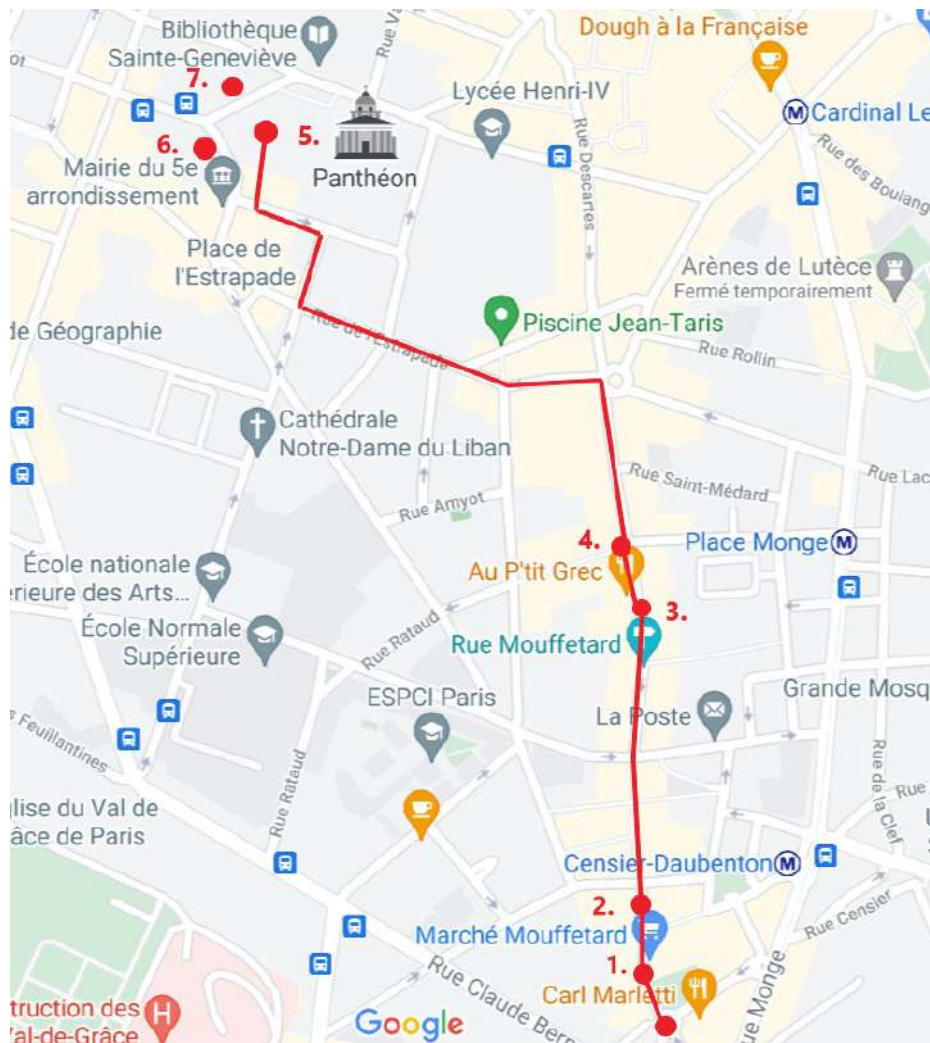
À propos de la carte de Paris :

- *Pour tous les niveaux* : Le Quartier latin est dans le **5^{ème}** et le **6^{ème} arrondissements**.

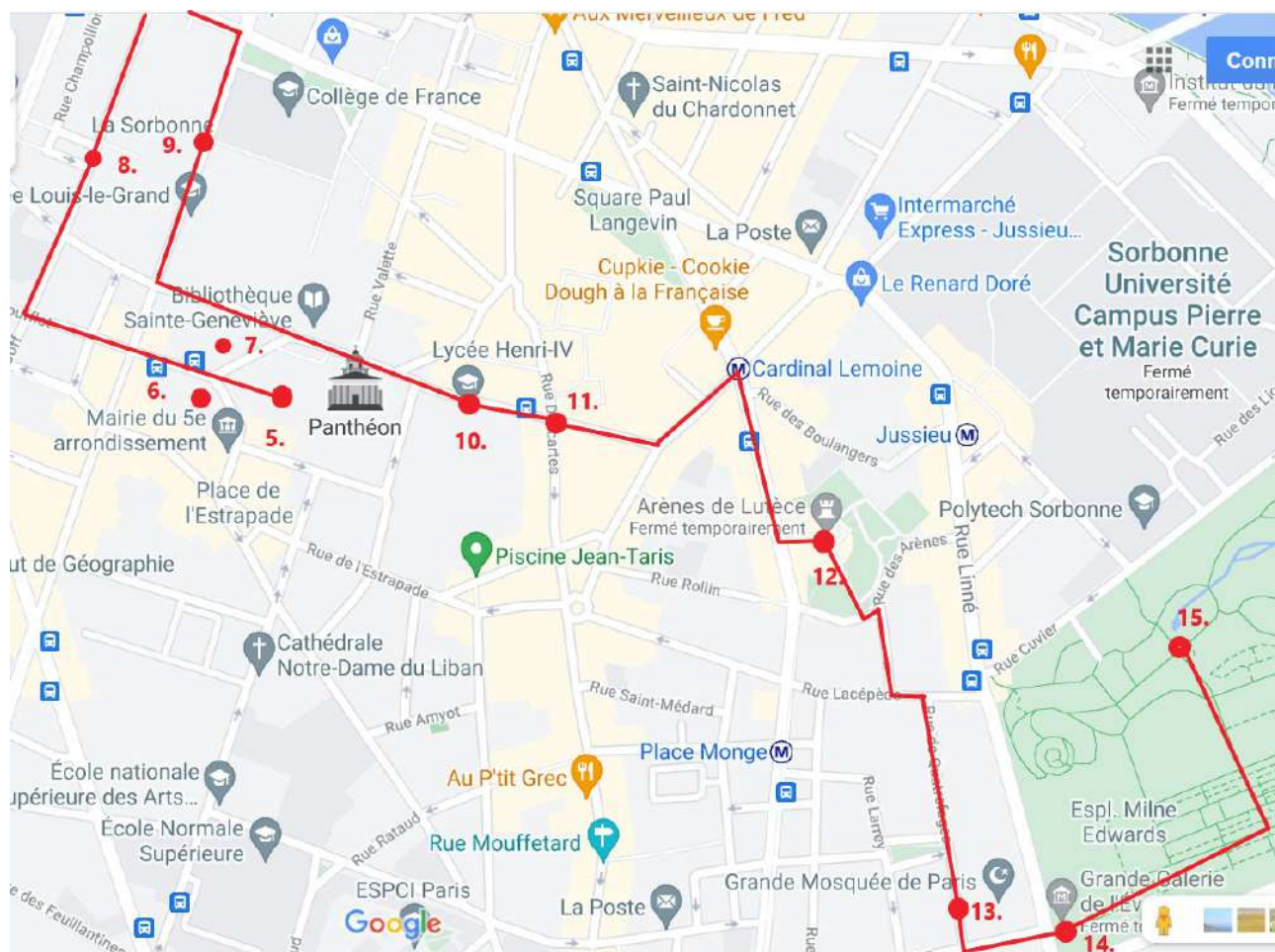
Dernière question :

- *Pour tous les niveaux* : Aujourd'hui, le Quartier latin est connu comme le quartier des **universités**.
- A2/B1 : La langue qui était parlée à l'époque dans les universités était le **latin**, car il s'agissait de la langue des savants, de la culture et de l'érudition.

Plans de la sortie (à partir de la station de métro Censier-Daubenton, ligne 7, et de la place Georges Moustaki)



- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Façade d'une ancienne boucherie | 5. Panthéon |
| 2. Enseigne À la bonne source | 6. Mairie du 5ème arrondissement |
| 3. Bar Le Vieux Chêne | 7. Faculté de droit |
| 4. Fontaine du Pot-de-Fer | |



8. Place de la Sorbonne

9. Observatoire de la Sorbonne

10. Lycée Henri IV

11. Ministère de l'Enseignement supérieur

12. Arènes de Lutèce

13. Grande Mosquée de Paris

14. Entrée du Jardin des Plantes

15. Enclos des wallabies

PENDANT LA SORTIE

Les chiffres ci-dessous correspondent aux chiffres sur les plans de la sortie, et pas à ceux des questions.

Dans la rue Mouffetard : La rue traversait autrefois la **Bièvre** (cf annexe 1 + photos de la fiche-apprenant), un canal enterré en 1912 près duquel travaillaient de nombreux **tanneurs**, qui produisaient du cuir sur ses rives.

- A2/B1 : Certains racontent que le nom de la **rue Mouffetard** viendrait justement de la **mauvaise odeur** qui se dégageaient des tanneries : il pourrait s'agir d'une déformation du mot « **mouffette** », qui désigne un animal qui sent très mauvais.



- ➔ Ancienne façade de **boucherie (1.)**, au **134 rue Mouffetard** : vers 1930, les propriétaires ont choisi de décorer leur façade avec ces images de **campagne** et d'**animaux** (cochons, sangliers, cerfs, biches, oiseaux de basse-cour...) pour servir de publicité à leur commerce.



- ➔ Enseigne *À la bonne source* **(2.)**, au **122 rue Mouffetard** : enseigne d'un **ancien magasin de vin** du XVIIIème siècle.

En remontant la rue Mouffetard : On peut voir un **restaurant libanais**, une **pâtisserie**, une **fromagerie**, une **chocolaterie**, un **restaurant asiatique**, un **restaurant syrien**.



- ➔ Bar *Le Vieux Chêne* **(3.)**, au **69 rue Mouffetard** : il s'agirait du **plus ancien bar de Paris**, qui daterait de 1562. Au XIXème siècle, entre 1830 et 1848, il s'agissait également d'un **club révolutionnaire**.



- ➔ **Fontaine du Pot-de-Fer (4.)**, au **60 rue Mouffetard**, à l'angle de la rue du Pot-de-Fer : une fontaine créée en **1624**.

5. Devant le Panthéon : Construit de 1757 à 1790, le Panthéon était à l'origine prévu pour être une église mais abrite à présent les corps de **grands personnages ayant marqué l'histoire de la France**, afin de les honorer et de leur rendre hommage.

- A2/B1 : Le Panthéon de Paris est inspiré du **Panthéon de Rome** (cf photo sur la fiche-apprenant), un temple construit pendant l'Empire romain pour honorer les dieux de la religion antique. / Il s'agit d'un **lieu de mémoire**.

Parmi les personnalités enterrées au Panthéon dont les photos figurent sur la fiche-apprenant, on peut citer **Victor Hugo**, évoqué lors de la sortie sur les grands écrivains français, ainsi que les scientifiques **Pierre et Marie Curie** (d'origine polonaise, Marie Curie est la première femme à avoir reçu un prix Nobel et la seule femme à en avoir reçu deux, en physique et en chimie), la femme politique **Simone Veil** (magistrate et plusieurs fois ministre) et les résistants **Jean Moulin**, **Geneviève de Gaulle-Anthonioz**, **Germaine Tillion** et **Félix Éboué** (administrateur colonial en Afrique, il est le premier à rallier une colonie française, le Tchad, à la France libre et au général de Gaulle pendant la Seconde Guerre Mondiale).

- Alpha : Photo 1 = Pierre et Marie Curie / Photo 2 = Germaine Tillion / Photo 3 = Félix Éboué / Photo 4 = Jean Moulin / Photo 5 = Geneviève de Gaulle-Anthonioz / Photo 6 = Simone Veil



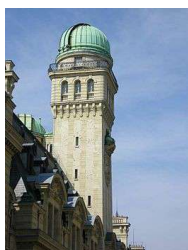
→ Mairie du 5ème arrondissement (6.)



→ Faculté de droit (7.)

8. Sur la place de la Sorbonne : Fondée en **1253**, l'université de la Sorbonne accueillait à l'origine des étudiants en théologie, qui étudiaient la **religion**.

Dans la rue Saint-Jacques : Rappeler que, comme le soulignait la vidéo observée avant la sortie, la rue Saint-Jacques constituait la **principale rue de Lutèce** à l'époque romaine.



- **Observatoire de la Sorbonne (9.)**, que l'on peut voir sur la droite, d'où une lunette astronomique permet d'observer le ciel.

10. Devant le lycée Henri IV : Permet à la fois d'effectuer un rappel à propos de la figure du **roi Henri IV**, découvert lors d'une précédente sortie, et de faire le point sur le **système scolaire français** (école, collège et lycée).



→ **Ministère de l'Enseignement supérieur (11.)**, qui prend en charge les **universités**.

Un peu plus loin dans la rue, sur la droite, on peut voir des **vestiges de l'enceinte de Philippe Auguste**.

12. Dans les arènes de Lutèce : Amphithéâtre du **I^{er} siècle** (*cf annexe 2*) qui, au temps de Lutèce, était un **lieu de spectacle** pour les habitants de la ville, accueillait des **combats d'animaux et de gladiateurs** (*cf annexe 3*) et pouvait abriter 17 000 spectateurs.

13. Devant la Grande Mosquée de Paris :

- *Alpha* : Une mosquée.
- *A1* et *A2/B1* : Elle est construite **après la Première Guerre Mondiale**, pendant la **colonisation française**, pour rendre hommage aux combattants musulmans des colonies qui ont participé à la guerre aux côtés de la France.

14. Au Jardin des Plantes : Laisser les apprenants se diriger, à partir de leur plan, jusqu'à l'**enclos des wallabies (15.)**.



APRÈS LA SORTIE

Objectifs :

- Vérifier ce que les apprenants ont retenu du passé latin de Paris et des monuments découverts lors de la visite
- Faire réfléchir les apprenants des niveaux A1 et A2/B1 aux enjeux de la panthéonisation

À propos de la première image :

- *Pour tous les niveaux* : Il s'agit d'une reconstitution de Lutèce, et on peut aussi repérer sur ses arènes, à droite de l'illustration.

À propos des monuments et de l'évolution du quartier :

- *Alpha* : Photo 1 = **Arènes de Lutèce** (vues en cinquième) / Photo 2 = **Sorbonne** (vue en troisième) / Photo 3 = **Mairie du 5ème arrondissement** (vue en deuxième) / Photo 4 = **Grande Mosquée** (vue en sixième) / Photo 5 = **Panthéon** (vu en premier) / Photo 6 = **Ministère de l'Enseignement supérieur** (vu en quatrième)
- *A2/B1* : Depuis l'époque romaine, le Quartier latin s'est **agrandi**, il a vu se construire de **nouveaux bâtiments**, liés par exemple au **monde de l'éducation et des universités**, les arènes ont été partiellement détruites... En outre, la **rivière de la Bièvre** qui traversait le quartier a été enterrée et les **tanneurs** qui travaillaient là jusqu'au début du XXème siècle ont dû cesser d'exercer leur activité.

Pour les niveaux A1 et A2/B1

- **À propos des personnes enterrées au Panthéon :**

→ Demander tout d'abord aux apprenants de rechercher sur Internet les personnalités qui ont été transférées au Panthéon, et de relever le nombre d'**hommes** (75), de **femmes** (5) et les principaux **métiers** représentés : parmi la liste proposée sur la fiche-apprenant, il y a essentiellement des **hommes politiques**, des **écrivains**, des **militaires** et des **scientifiques**. Il y a certes également quelques médecins, mais très peu (seulement deux).

→ L'objectif est ensuite de demander aux apprenants s'ils jugent normal qu'il y ait cet écart entre le **nombre d'hommes et de femmes** représentés, et ce qu'ils pensent des **métiers présents** : pour eux, toutes ces professions méritent-elles d'être honorées en entrant au Panthéon ? Y a-t-il d'autres métiers qui ne sont pas représentés et qui, selon eux, mériteraient aussi qu'on leur rende hommage ? D'après eux, que faut-il faire pour mériter d'être transféré au Panthéon ? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et l'intérêt est d'ouvrir une **discussion entre les apprenants**. Bien sûr, la conversation dépend du niveau de français de la classe, et les A1 s'en tiendront à des informations plus factuelles concernant le nombre d'hommes et de femmes et les professions représentées tandis que les A2/B1 pourront davantage exprimer leurs avis et leurs opinions.

→ Il peut enfin être intéressant de terminer la discussion en demandant aux apprenants **si des monuments ayant la même fonction que le Panthéon existent également dans leurs pays**, et quelles sont les personnes qui y sont honorées.

Annexe 1 : Bièvre et anciennes tanneries de Paris

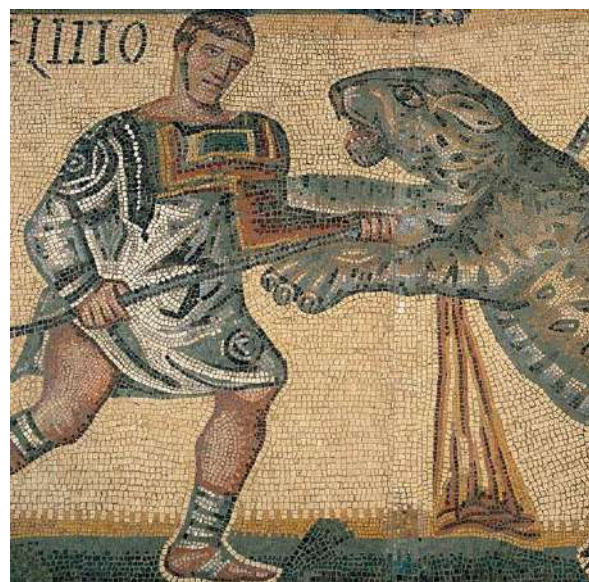




Annexe 2 : Reconstitution des arènes de Lutèce (en haut) et arènes de Nîmes (en bas)



Annexe 3 : Combats de gladiateurs et d'animaux



Sortie pédagogique 7 : Le quartier juif de Paris – niveau Alpha

AVANT LA SORTIE

1. Écoutez votre formateur et écrivez :

→ J _ I _

2. Sur la carte, trouvez :

- la **FRANCE**
- l'**ALLEMAGNE**
- la **POLOGNE**
- la **ROUMANIE**
- l'**AUTRICHE**
- la **HONGRIE**
- la **RUSSIE**



3. Regardez les photos. Est-ce que vous connaissez la **Seconde Guerre Mondiale** ? Qu'est-ce que c'est ?



PENDANT LA SORTIE

Il y a des animaux bizarres sur les murs de Paris... Trouvez-les !



1. Traversez la rue.

Tournez à **droite**.



Tournez à la première à **gauche**, rue Saint-Honoré.



Allez **tout droit**.



Arrêtez-vous au **numéro 87**.

Cherchez l'animal de la photo :



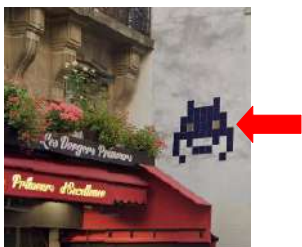
→ Quelle est sa couleur ?

__ OU __ E

2. Allez **tout droit**.



Cherchez l'animal de la photo :



→ À côté, il y a un **magasin** :

De fruits ☐



De viande ☐



De poisson ☐



De légumes ☐



3. Allez **tout droit**.



Au bout de la rue, allez **derrière** la station de métro et de RER.



Prenez la **rue de la Ferronnerie**. Cherchez le lieu de la photo :



C'est un V _ L _ .

4. C'est quoi, un **ferronnier** ?

A. ☐



B. ☐



C. ☐



5. Dans la rue, **cherchez cette plaque**, sur le sol :



Qui est **Henri IV** (= Henri 4) ?

→ Un __ OI

6. Allez **tout droit**.



Tournez à la première **à gauche**.



→ C'est une __ LA __ E.

Regardez les deux images.



7. Qu'est-ce qu'il y a, **à côté de la place** ?



→ Les H __ LLES

8. Sur un mur de la place, cherchez l'animal de la photo :



→ Quelle est sa **couleur** ? __ AU __ E

→ Quel est le nom de la **rue** ? _____

9. Suivez votre formateur jusqu'à la **place Edmond Michelet**. Cherchez ces fenêtres :



➔ **Combien** y a-t-il de fausses fenêtres ? _____

10. Cherchez l'animal de la photo :



➔ Quelle est sa couleur ?

__ L __ C

11. En face, il y a le **Centre Pompidou**. C'est un **musée**. On peut voir quoi, dans ce musée ?

A. ☐



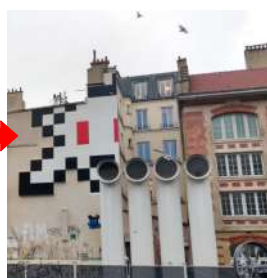
B. ☐



C. ☐



12. Suivez votre formateur jusqu'à la **Fontaine Stravinsky**. Cherchez l'animal de la photo :



➔ Regardez la place. Est-ce que **vous aimez** ?



Ou **vous n'aimez pas** ?



13. Suivez votre formateur. Cherchez l'animal de la photo :



14. Allez dans la **rue Saint-Merri**. Sur votre **gauche**, cherchez cette plaque :



→ C'est quoi ?

15. Allez **tout droit**.



Sur votre **droite**, cherchez l'animal de la photo :



→ Quel est l'**arrondissement** ? _____

→ Ici, c'est **LE MARAIS**.

16. Allez **tout droit**.



Vous êtes à la rue de la photo ?



Tournez à **gauche**.



Tournez à la première à **droite**.



17. Quel est le nom de la **rue** ?

→ RUE DES _____

18. Quels **commerces juifs** voyez-vous ? Reliez les photos aux bons noms de commerces.



•

• Un restaurant



•

• Une librairie



•

• Une boulangerie

19. Cherchez cette plaque :



20. Suivez votre formateur jusqu'au **Parvis des 260 Enfants**.

➔ C'est quoi, un **enfant** ?

A. ☐



B. ☐



C. ☐



21. Allez au **26 rue des Rosiers**.



→ Comment s'appelle cette femme ?

22. Allez au **10 rue des Rosiers**. Qu'est-ce que c'est ?

→ Entrez !

→ Écoutez votre formateur. **Joseph Migneret** est un...

A. GITE ☐

B. LUSTRE ☐

C. JUSTE ☐



→ Cherchez cet endroit :



23. Sortez du jardin et allez au **4 bis rue des Rosiers**. Qu'est-ce que c'est ?

→ Une É __ O __ E

24. Regardez le bâtiment, à côté.



25. Allez **tout droit**.



Tournez à la première **à droite**, rue Pavée.



Allez **tout droit**.



Arrêtez-vous au **numéro 10**.

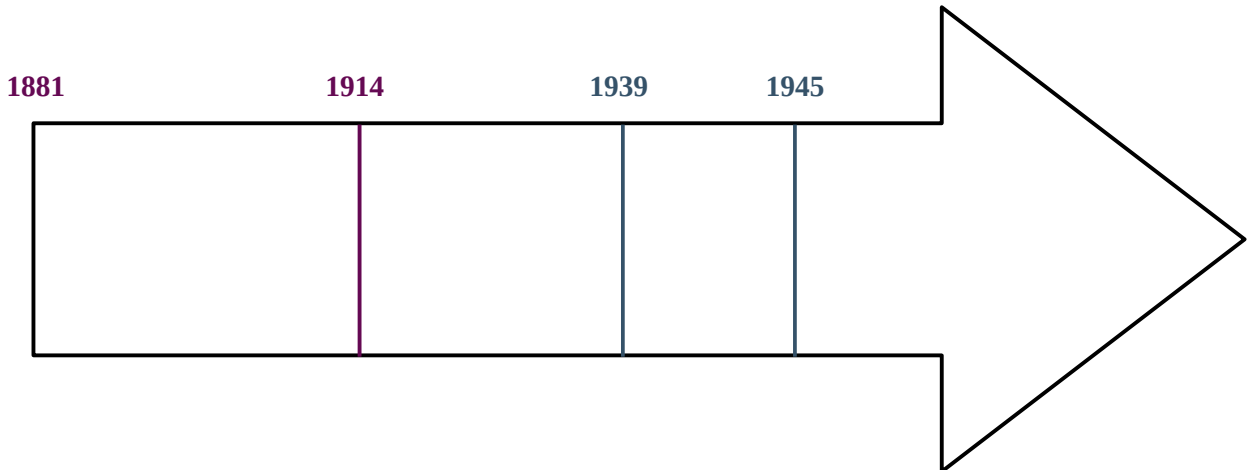


APRÈS LA SORTIE

→ Est-ce que vous avez **aimé** la sortie ?



→ Que s'est-il passé, en France, à Paris, pendant ces **années** ?



→ Regardez les photos. **Quels sont ces lieux ?** Reliez les photos, à gauche, avec les bonnes images, à droite. Pendant la sortie, **dans quel ordre** a-t-on vu ces lieux ?



.

.



.

.



.

.



.

.



.

.



Sortie pédagogique 7 : Le quartier juif de Paris – niveau A1

AVANT LA SORTIE

1. Est-ce que vous connaissez le mot « **juif** » ? Qu'est-ce que ça veut dire ?
2. Regardez l'image. C'est la carte de **quel continent** ? _____



3. Sur la carte, trouvez les pays suivants : la **France**, l'**Allemagne**, la **Pologne**, la **Roumanie**, l'**Autriche**, la **Hongrie** et la **Russie**.

4. À votre avis, **quand** les Juifs d'Europe de l'Est ont-ils émigré à Paris ?

- A. De 1881 à 1914 ☐
- B. De 1920 à 1955 ☐
- C. De 1973 à 2001 ☐

5. Regardez les photos. Est-ce que vous connaissez la **Seconde Guerre Mondiale** ? Qu'est-ce que c'est ?



6. Quelles sont les **dates** de la Seconde Guerre Mondiale ?

➔ De _____ à _____ .

PENDANT LA SORTIE

Il y a des animaux bizarres sur les murs de Paris... Trouvez-les !



1. À la sortie de Gefor, **traversez la rue, tournez à droite**, prenez la **rue Saint-Honoré** et marchez jusqu'au **numéro 87**. Cherchez l'animal de la photo :

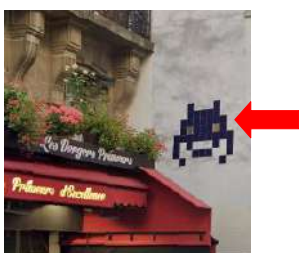


→ L'animal est :

A. **en bas** du mur ☐

B. **en haut** du mur ☐

2. Un peu plus loin, cherchez cet animal, **sur votre gauche** :



→ Comment s'appelle le commerce, à côté ?

→ Qu'est-ce que c'est, un **primeur** ?

3. Continuez à marcher **tout droit**. Au bout de la rue Saint-Honoré, **allez derrière la station de métro et de RER Châtelet-Les Halles** et **cherchez la rue de la Ferronnerie**. Allez dans la rue et cherchez l'animal de la photo :



→ L'animal est :

A. **en-dessous** d'un vélo ☐

B. **au-dessus** d'un vélo ☐

4. Est-ce que vous connaissez le métier de **feronnier** ? Qu'est-ce que c'est ?

A. ☐

B. ☐

C. ☐



5. Un peu plus loin dans la rue, **cherchez cette plaque**, sur le sol :



→ Écoutez votre formateur et écrivez l'**année de la mort** du roi Henri IV (= Henri 4) :

6. Tournez à la **première à gauche** et allez jusqu'à la **Fontaine des Innocents**, au milieu de la place. Regardez les images : ce sont des **anciennes images de la place**. À votre avis, qu'est-ce que c'était, avant ?



→ Un c _____

7. Sur un mur de la place, cherchez cet animal :



→ De quelle couleur est-il ? _____

8. Prenez la **rue Berger** jusqu'à la **place Edmond Michelet**. Sur **votre droite**, cherchez l'animal de la photo :

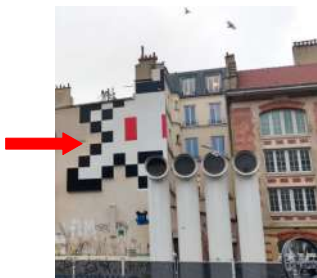


9. En face de la place, c'est le **Centre Pompidou**. Est-ce que vous savez ce qu'il y a, dans le Centre Pompidou ? (*plusieurs réponses*)

- A. Un musée ☐
- B. Un opéra ☐
- C. Des salles de cinéma ☐
- D. Une bibliothèque ☐

10. Savez-vous **qui est Pompidou** ? _____

11. Allez tout droit jusqu'à la **place Stravinsky**. Cherchez cet animal :



12. Regardez la fontaine. Quels sont les **objets dans la fontaine** ? Associez les mots et les photos.



•

•

Un oiseau



•

•

Une bouche



•

•

Un chapeau



•

•

Un éléphant



•

•

Un cœur

→ Est-ce que vous aimez ? Pourquoi ?



13. Continuez **tout droit dans la rue Saint-Merri**. Traversez la rue du Renard et, **en face de vous**, cherchez l'animal de la photo :



14. Continuez dans la **rue Saint-Merri**. **Sur votre gauche**, cherchez cette plaque :



→ Qu'est-ce que c'est ?

15. **Continuez tout droit** et cherchez l'animal de la photo, **sur votre droite** :



→ On est dans quel arrondissement ? _____

→ Savez-vous quel est ce quartier ? _____

16. Allez tout droit **jusqu'à la rue Vieille du Temple**. **Tournez à gauche** et prenez la **première à droite**. Vous êtes dans la **rue des Rosiers**, le centre du **quartier juif** de Paris !

→ Avancez un peu et regardez autour de vous. Quels **commerces juifs** voyez-vous ?

17. Cherchez cette plaque :



→ À votre avis, quelle est cette **langue** ?

18. Suivez votre formateur jusqu'au **Parvis des 260 Enfants**. Qui sont ces enfants ? (2 réponses)

- A. Des enfants juifs nés dans le quartier. ☐
- B. Des anciens élèves juifs d'une école du quartier. ☐
- C. Des enfants juifs tués pendant la Seconde Guerre Mondiale. ☐

19. Marchez jusqu'au **26 rue des Rosiers**.



→ Écoutez votre formateur. **Yvette Feuillet** est une r _____ française.

20. Allez au **10 rue des Rosiers**. Qu'est-ce que c'est ?

→ Entrez dans le jardin et lisez cette plaque :
Qui est **Joseph Migneret** ?



→ Cherchez cet endroit :



21. Allez jusqu'au **4 bis rue des Rosiers**. Qu'est-ce que c'est ?

→ Lisez la plaque. **Pourquoi** le directeur, les professeurs et les élèves ont-ils été **arrêtés** pendant la Seconde Guerre Mondiale ?

22. Regardez le **bâtiment**, à côté. Qu'est-ce que c'est ?



→ Un ancien _____

23. Continuez **tout droit** et, à la **rue Pavée**, tournez **à droite**. Allez jusqu'au **numéro 10**. Quel est ce bâtiment ?

→ Écoutez votre formateur et écrivez l'**année de construction** du bâtiment : _____

APRÈS LA SORTIE



→ Pendant la sortie, dans **quel quartier** est-on allés ? **Le M** _____

→ Quelle **population immigrée** habite dans ce quartier ? _____

→ Quelles sont les traces de l'immigration juive, dans le quartier ? Donnez le nom de **quatre bâtiments** qu'on a vus :

- _____
- _____
- _____
- _____

→ Dans le quartier, il y a beaucoup de **lieux de mémoire**. Pourquoi ?



→ Qu'est-ce que vous avez **préféré** ? _____

Et qu'est-ce que vous avez **le moins aimé** ? _____

Sortie pédagogique 7 : Le quartier juif de Paris – niveau A2/B1

AVANT LA SORTIE

1. Est-ce que vous connaissez le mot « **juif** » ? Qu'est-ce que ça veut dire ?
2. Sur la carte, trouvez les pays suivants : l'**Allemagne**, la **Pologne**, la **Roumanie**, l'**Autriche**, la **Hongrie** et la **Russie**.



➔ Savez-vous comment on appelle ces pays ? _____

3. À votre avis, **quand** les Juifs d'Europe de l'Est ont-ils émigré à Paris ?

- A. De 1881 à 1914 ☐
- B. De 1920 à 1955 ☐
- C. De 1973 à 2001 ☐

4. Selon vous, **pourquoi** ont-ils quitté leurs pays ? _____

5. Regardez les photos. Savez-vous **quel est l'événement** qu'on voit sur ces images ? Et connaissez-vous les **dates** de cet événement ?



6. Comment s'appelle ce que les Juifs ont vécu pendant ces années-là ? Reliez le mot « **génocide** » et le mot « **arrestations** » aux mots qui ont le même sens.

Un génocide •

Des arrestations •

- Des rafles
- Une extermination
- Des massacres
- Des déportations

PENDANT LA SORTIE

Des animaux bizarres sont cachés sur les murs de Paris... Trouvez-les !



1. À la sortie de Gefor, **traversez la rue, tournez à droite**, prenez la **rue Saint-Honoré** et marchez jusqu'au **numéro 87**. Cherchez l'animal de la photo :

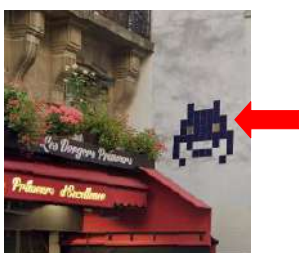


→ L'animal est :

A. **en bas** du mur ☐

B. **en haut** du mur ☐

2. Un peu plus loin, cherchez cet animal, **sur votre gauche** :



→ Comment s'appelle le commerce, à côté ?

→ Qu'est-ce que c'est, un **primeur** ?

3. Continuez à marcher **tout droit**. Au bout de la rue Saint-Honoré, **allez derrière la station de métro et de RER Châtelet-Les Halles** et **cherchez la rue de la Ferronnerie**. Allez dans la rue et cherchez l'animal de la photo :



→ L'animal est :

A. **en-dessous** d'un vélo ☐

B. **au-dessus** d'un vélo ☐

4. Est-ce que vous savez ce que c'est, la **ferronnerie** ?

5. Avec **quel matériau** travaillent les ferronniers ?

- A. Du bois ☐
- B. Du plâtre ☐
- C. Du fer ☐
- D. De la pierre ☐

6. Cherchez cette plaque :



→ Vous rappelez-vous qui était **Henri IV** (= Henri 4) ?

→ Que s'est-il passé, ici ?

7. Continuez tout droit dans la **rue de la Feronnerie**. Tournez à la **première à gauche** et allez jusqu'à la **Fontaine des Innocents**, au milieu de la place. Regardez les images : ce sont des **anciennes images de la place**. À votre avis, qu'est-ce que c'était, avant ?



→ Un c _____

8. Regardez la **photo** : c'est le lieu où on a mis les **os** qui étaient dans le Cimetière des Innocents.

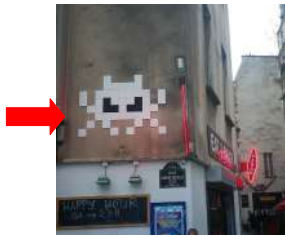


→ Connaissez-vous ce lieu ? Est-ce que vous savez **comment** il s'appelle ?

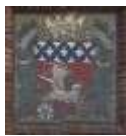
9. Sur un mur de la place, cherchez cet animal :



10. Prenez la **rue Berger** jusqu'à la **place Edmond Michelet**. Sur votre droite, cherchez l'animal de la photo :



11. Suivez votre formateur. À votre avis, **pourquoi y avait-il des bains municipaux**, avant ?



→ Regardez ce symbole, sur le bâtiment. Qu'est-ce que c'est ?

12. En face de la place, il y a le **Centre Pompidou**. Savez-vous ce que c'est ?

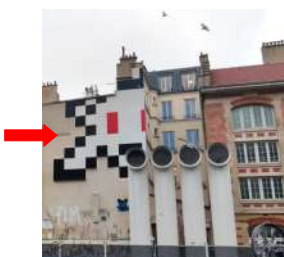
- A. Un musée d'art moderne ☐
- B. Un musée de sciences ☐
- C. Un musée d'histoire ☐

13. En plus du musée, il y a aussi **d'autres équipements**. Lesquels ? (*plusieurs réponses*)

- A. Un opéra ☐
- B. Des salles de cinéma ☐
- C. Une bibliothèque ☐

14. Savez-vous **qui était Pompidou** ? _____

15. Allez tout droit jusqu'à la **place Stravinsky**. Cherchez cet animal :



→ Regardez les **œuvres d'art**, à l'intérieur et autour de la fontaine. **Est-ce que vous aimez ?** Pourquoi ?

16. Continuez **tout droit dans la rue Saint-Merri**. Traversez la rue du Renard et, **en face de vous**, cherchez l'animal de la photo :



17. Continuez dans la **rue Saint-Merri**. **Sur votre gauche**, cherchez cette plaque :



→ Qu'est-ce que c'est ?

→ Quel est l'autre mot pour dire **cul-de-sac** ? Une _____

18. **Continuez tout droit** et cherchez l'animal de la photo, **sur votre droite** :



→ On est dans quel arrondissement ? _____

→ Savez-vous quel est ce quartier ? _____

19. Allez tout droit **jusqu'à la rue Vieille du Temple**. **Tournez à gauche** et prenez la **première à droite**. Vous êtes dans la **rue des Rosiers**, le centre du **quartier juif** de Paris !

→ Avancez un peu et regardez autour de vous. Quels **commerces juifs** voyez-vous ?

20. Cherchez cette plaque :



→ À votre avis, quelle est cette **langue** ? De quels pays vient-elle ?

→ En Français, ça veut dire _____ .

21. Suivez votre formateur jusqu'au **Parvis des 260 Enfants** et lisez la plaque.



→ Qui étaient ces enfants ? Que leur est-il arrivé ?

→ Écoutez votre formateur et écrivez les dates de la **Rafle du Vélodrome d'Hiver** :

22. Marchez jusqu'au **26 rue des Rosiers**. Lisez la plaque à la mémoire d'**Yvette Feillet**.



→ Qu'est-ce qu'a fait **Yvette Feillet** pendant la Seconde Guerre Mondiale ?

- A. Elle a fui la France. ☐
- B. Elle a aidé les Allemands. ☐
- C. Elle a lutté contre les Allemands. ☐

→ On appelait ça la **R** _____ .

23. Allez au **10 rue des Rosiers** et **entrez dans le jardin**. Qui était **Joseph Migneret** ?



→ Savez-vous qui sont les **Justes** ? _____

→ Cherchez cet endroit :



24. Allez jusqu'au **4 bis rue des Rosiers**. Qu'est-ce que c'est ?



→ Lisez la plaque. Que s'est-il passé, ici, en 1943 et en 1944 ?

→ Écoutez votre formateur. Pendant la Seconde Guerre Mondiale, **plus de** _____ **des Juifs du quartier** sont morts.

25. Regardez le **bâtiment**, à **côté**. Qu'est-ce que c'était ?



26. Continuez **tout droit** et, à la **rue Pavée**, tournez **à droite**. Allez jusqu'au **numéro 10**. Quel est ce bâtiment ?

→ Une sy _____

APRÈS LA SORTIE



➔ Où est-on allés, pendant la sortie ? Qu'est-ce qu'on a vu ? De quelle population immigrée a-t-on parlé ?

➔ Qu'est-ce que vous avez préféré ? _____

Et qu'est-ce que vous avez le moins aimé ? _____

➔ Que s'est-il passé, en France, à Paris :

➤ De 1881 à 1914 ? _____

➤ De 1939 à 1945 ? _____

➔ Et dans votre pays, y a-t-il aussi eu d'importants moments d'immigration ? Quand ? Venant de quels pays ?

Sortie pédagogique 7 : Le quartier juif de Paris – fiche enseignant

AVANT LA SORTIE

Objectifs :

- Faire découvrir aux apprenants l'immigration juive en France à travers quelques repères historiques et géographiques
- Rappeler aux apprenants la réalité de la Seconde Guerre Mondiale en France (dates, protagonistes, principaux événements)

Question 1 :

- *Pour tous les niveaux :*

→ Il peut être intéressant de mettre en parallèle la religion juive avec d'autres religions, en demandant par exemple aux apprenants quelle est la leur.

Les **Juifs d'Europe de l'Est** (Allemagne, Pologne, Roumanie, Autriche, Hongrie et Russie) ont émigré en France entre **1881** et **1914**, à cause des **attaques** dont ils étaient victimes dans leurs pays de la part de la majorité chrétienne.

À propos des photos relatives à la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945) :

- *Pour tous les niveaux :*

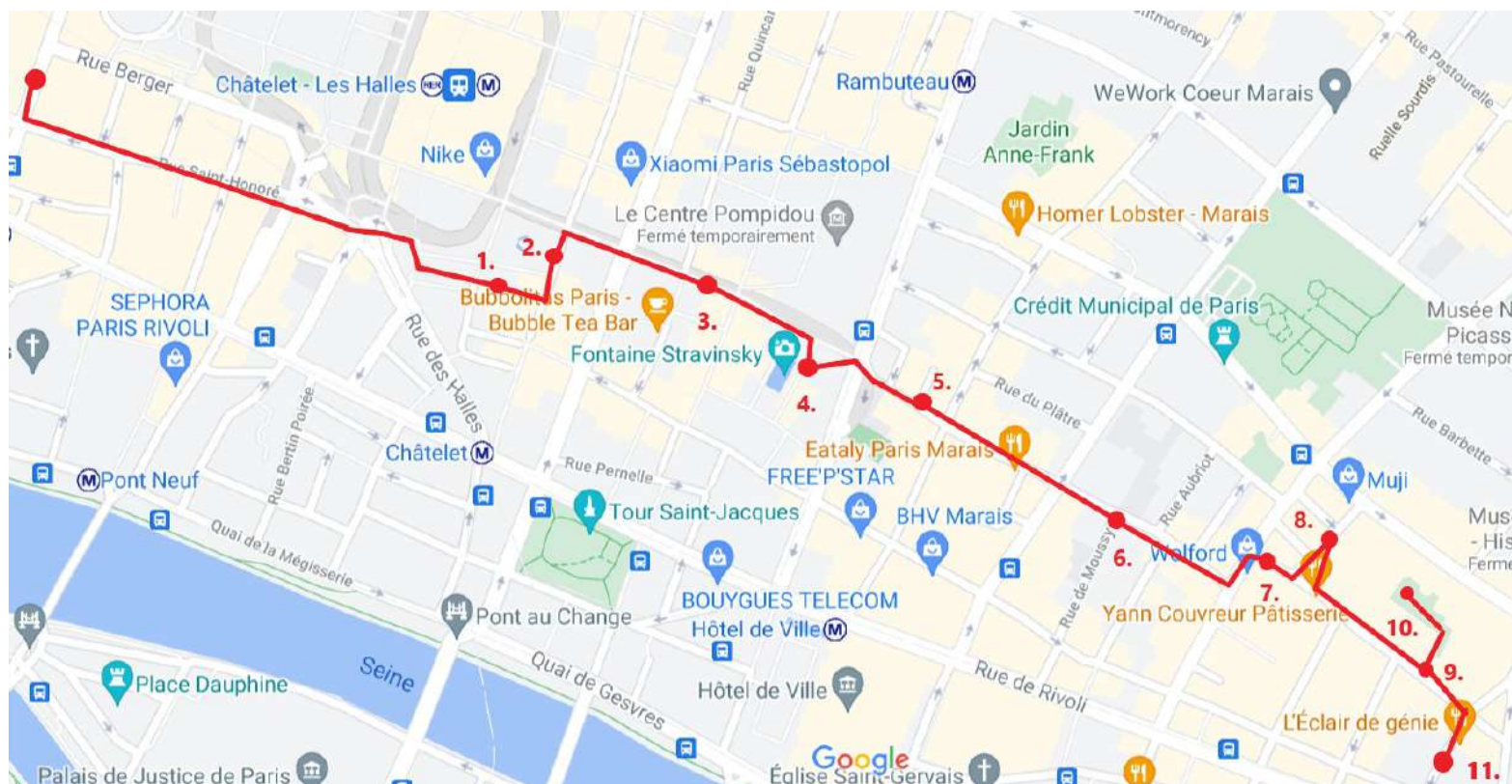
→ La première photo permet d'introduire l'un des principaux acteurs de la guerre, **Hitler**, tandis que la seconde, qui représente l'**armée allemande** en train de défiler sous l'**Arc de Triomphe**, donne l'occasion de parler de l'**Occupation allemande de la France**, qui s'est étendue de **juin 1940** à l'**été 1944**.

→ Il s'agit ensuite de faire le **lien entre la population juive vivant en France et la Seconde Guerre Mondiale**, à travers le génocide dont les Juifs ont été victimes.

Pour le niveau A2/B1

- Un génocide = Une extermination, des massacres
- Des arrestations = Des rafles, des déportations

Plan de la sortie



1. Plaques en mémoire de l'assassinat d'Henri IV
2. Fontaine des Innocents
3. Place Edmond Michelet, en face du Centre Pompidou
4. Fontaine Stravinsky
5. Cul-de-Sac du Bœuf
6. Space Invader multicolore
7. Rue des Rosiers
8. Parvis des 260 Enfants
9. Entrée du jardin des Rosiers
10. Vue sur l'ancienne cheminée d'usine de la Société des Cendres
11. Synagogue de la rue Pavée

PENDANT LA SORTIE

Les chiffres ci-dessous correspondent aux chiffres sur les plans de la sortie, et pas à ceux des questions.

Premier Space Invader : au **87 rue Saint-Honoré** (de couleur rouge).

- A1 et A2/B1 : En haut du mur.

Deuxième Space Invader : au **48 rue Saint-Honoré** (presque en face du premier, sur la gauche).

- Pour tous les niveaux : À côté du primeur *Les Vergers Primeurs – Les Primeurs d'excellence* (magasin de fruits et légumes).

Troisième Space Invader : au **8 rue de la Ferronnerie** (sur l'une des arches qui mènent à la Fontaine des Innocents).

- A1 et A2/B1 : En-dessous d'un vélo.

À propos de la rue de la Ferronnerie, qui tire son nom des nombreux ferronniers qui travaillaient là au Moyen Âge :

- Alpha et A1 : Le ferronnier apparaît sur la photo du milieu.
- A2/B1 : La ferronnerie est un métier basé sur le travail du fer.

1. Plaques en mémoire de l'assassinat d'Henri IV :



→ Alpha et A1 : Chercher la plaque située sur le sol, un peu plus loin dans la rue.



→ A2/B1 : Chercher la plaque accrochée en hauteur, sur l'arche à gauche de celle du Space Invader.

Le **14 mai 1610**, le **roi Henri IV** est assassiné dans cette rue par un catholique fanatique, **Ravaillac** (cf annexe 1), sans doute en raison de son ancienne appartenance à la religion protestante, dans un **contexte tendu entre catholiques et protestants** qui avait mené quelques années plus tôt aux guerres de religions.

2. À la Fontaine des Innocents : Ancien **cimetière**, qui n'a été vidé qu'en 1786 car il menaçait de déborder (cf annexe 2).

- Alpha : C'est une **place**. À côté, il y a les **Halles**.
- A2/B1 : Les ossements du Cimetière des Innocents ont été déplacés dans **les Catacombes**.

Quatrième Space Invader : à l'**angle de la rue Berger et de la rue Saint-Denis**, en face (de couleur jaune).

3. Sur la place Edmond Michelet : Le **cinquième Space Invader** est sur la droite (de couleur blanche).

- **Alpha** : La **façade peinte** en trompe-l'œil est immédiatement sur le mur de droite en arrivant sur la place.
- **A2/B1** : Aller tout droit jusqu'aux anciens **bains municipaux**, à droite du Centre Pompidou, au **numéro 33** rue Saint-Merri.



➔ Des douches et des bains municipaux étaient construits dans Paris car, à l'époque, il n'y avait **pas de salles de bain** à l'intérieur des habitations. Au centre de la façade, on peut voir l'**emblème de la ville de Paris** : un **bateau naviguant sur la Seine** accompagné de la phrase latine « **Fluctuat nec mergitur** » (« Il est battu par les flots mais ne coule pas »), qui fait référence à la force et à la vitalité de la ville malgré toutes les crises qu'elle a subies.

Devant le Centre Pompidou (en face de la place) : Nommé d'après **Georges Pompidou**, **président** de 1969 à 1974. Le Centre Pompidou abrite un **musée d'art moderne** mais aussi une **bibliothèque** et des **salles de cinéma**.

- **Alpha** : Photo 1.



➔ **Fontaine Stravinsky (4.)**, réalisée en 1983.

Le **sixième Space Invader** est sur le mur, avec les autres fresques.

Demander aux apprenants ce qu'ils pensent des sculptures et des fresques, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas...

Septième Space Invader : Continuer tout droit dans la rue Saint-Merri, traverser la rue du Renard et regarder sur le mur d'en face, au **coin gauche de la rue Saint-Merri et de la rue du Renard**.

5. Cul-de-Sac du Bœuf : C'est une **ancienne plaque de rue**.

- **A2/B1** : Un cul-de-sac = une impasse.

6. Huitième Space Invader (multicolore) : Sur la droite, à l'**angle de la rue de Moussy**.

- *Pour tous les niveaux* : 4ème arrondissement, dans le quartier du Marais.

7. Dans la rue des Rosiers : C'est le **centre du quartier juif** de Paris. On peut y voir de nombreux restaurants, plusieurs boulangeries, une librairie... La **plaque** située un peu plus loin à gauche, sur la place, est écrite en **yiddish**, une langue parlée par les Juifs d'Europe de l'Est qui s'écrit avec l'alphabet hébreu : le mot écrit sur la plaque est « **Peltzl** », qui signifie « **Petite Place** », le nom du quartier.

8. Sur le Parvis des 260 Enfants :

- **A1** : Des anciens élèves juifs d'une école du quartier et des enfants juifs tués pendant la Seconde Guerre Mondiale.

Le **Parvis des 260 Enfants** constitue un hommage aux enfants juifs de l'**école des Hospitalières-Saint-Gervais**, qui se situe juste en face : des centaines d'entre eux ont en effet été arrêtés et déportés dans des camps d'extermination par des gendarmes et des policiers français à la demande du Troisième Reich, les **16 et 17 juillet 1942**, lors de la **Rafle du Vélodrome d'Hiver**.

Au 26 rue des Rosiers : plaque en mémoire d'**Yvette Feuillet, résistante** française.

- A2/B1 : Elle a lutté contre les Allemands. On appelait ça la **Résistance**. (cf *résistants célèbres enterrés au Panthéon, évoqués lors de la sortie dans le Quartier latin*)

Au 10 rue des Rosiers : entrée du **jardin des Rosiers (9.)** où se trouve, à l'intérieur, une plaque en mémoire de **Joseph Migneret**.

- *Alpha* : Joseph Migneret est un **Juste** (prononcer le mot et laisser les apprenants entourer le bon).
- A2/B1 : Les Justes sont les personnes qui ont **aidé et sauvé des Juifs** pendant la Seconde Guerre Mondiale (titre honorifique créé et décerné par Israël).

Instituteur puis **directeur de l'école des Hospitalières-Saint-Gervais**, Joseph Migneret est un **résistant** et un **Juste** : il a **sauvé des dizaines d'enfants juifs de la déportation**, dont plusieurs élèves qui fréquentaient son école, en les hébergeant, en leur donnant des faux-papiers ou en les aidant à se cacher et à s'enfuir.

À côté de la plaque en hommage à Joseph Migneret, on peut voir une autre plaque qui est, cette fois-ci, en mémoire des enfants du quartier déportés pendant la Seconde Guerre Mondiale : y sont inscrits leurs noms et leurs âges.

Juste après l'entrée du jardin, à gauche, les **vestiges d'une tour** appartenant à l'**enceinte de Philippe Auguste** ont été conservés.



➔ Cette **ancienne cheminée d'usine** peut être aperçue depuis l'extrémité gauche du jardin **(10.)**. Il s'agit de l'ancienne usine de la **Société des Cendres**, qui a été créée en 1886 pour traiter les déchets des bijouteries et récupérer les restes d'or ou d'argent (cf *annexe 3*).

Au 4 bis rue des Rosiers : Plaque en mémoire des élèves et du personnel de ce centre de formation professionnelle, l'**école de Travail**, déportés en 1943 et 1944.

- A1 : Ils ont été arrêtés parce qu'ils étaient juifs.
- A2/B1 : Pendant la Seconde Guerre Mondiale, **plus de la moitié des Juifs du quartier** sont morts.

À droite du bâtiment, il y a la façade d'un **ancien hammam**, construit en 1863.

11. Synagogue : pour la rejoindre, tourner à droite dans la rue Pavée et s'arrêter au numéro 10.

- A1 : Elle a été construite en **1913**.



APRÈS LA SORTIE

Objectif :

- Vérifier ce que les apprenants ont retenu au niveau des lieux observés et des périodes historiques évoquées (*immigration juive de 1881 à 1914 puis Seconde Guerre Mondiale*)

Rappel des principaux bâtiments emblématiques de la population juive du Marais :

- ✓ Des **restaurants**
- ✓ Des **boulangeries-pâtisseries** (comme la Boutique Jaune)
- ✓ Une **librairie** (la Librairie du Temple)
- ✓ Des **écoles** (comme l'école des Hospitalières-Saint-Gervais ou l'école de Travail)
- ✓ Un **hammam**
- ✓ Une **synagogue**

Pour le niveau Alpha

- **Photos classées par ordre de la visite :**

Centre Pompidou

Boutique Jaune

Librairie du Temple

École de Travail

Synagogue

Pour le niveau A1

- **À propos de la présence de nombreux lieux de mémoire dans le quartier :** Les nombreuses plaques commémoratives permettent de rendre hommage aux Juifs et aux résistants qui ont habité ou travaillé là pendant la Seconde Guerre Mondiale, qu'ils aient été victimes des nazis ou les aient combattus.

Annexe 1 : Assassinat d'Henri IV



Annexe 2 : Cimetière des Innocents



Annexe 3 : Ancienne usine de la Société des Cendres





Sortie pédagogique 8 : Montmartre – niveau Alpha

AVANT LA SORTIE

→ Regardez les **deux images**. Que voyez-vous ?

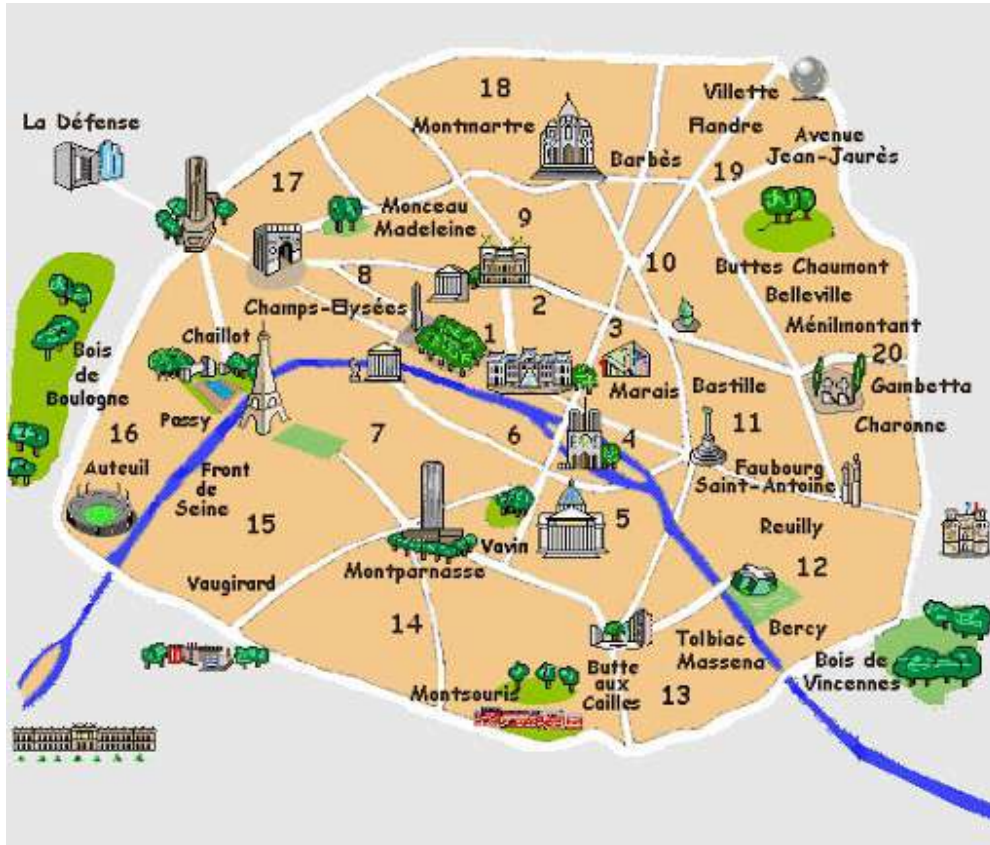


Van Gogh, 1886



→ C'est M _ _ TM _ RT _ E.

➔ Regardez la carte de Paris. Où est **GEFOR** ? Et où est **Montmartre** ?



Montmartre est dans **quel** arrondissement ?

➔ Pour aller à Montmartre, il faut aller à la **station de métro Anvers**.

Ici, on est à **quelle** station de métro ?

Pour aller à la station **Anvers**, il faut prendre **quelles** lignes de métro ?



PENDANT LA SORTIE

1. Prenez le métro pour aller à la **station Anvers**.



2. Suivez votre formateur.



→ C'est un __ AR __

= un J __ D __

3. C'est quoi, une **carrière** ?

A. ☐



B. ☐



C. ☐



→ Regardez la peinture.



Van Gogh, 1886

4. Montez dans le parc.



Arrêtez-vous au **panorama de Montmartre**. Allez voir le plan.



→ Cherchez :

- le **Panthéon**
- la **Tour Montparnasse**
- le **Cimetière du Père-Lachaise**

5. Regardez la **basilique du Sacré-Cœur**. À votre avis, **combien d'années** ont duré les travaux ?

- A. 6 ans ☐
- B. 22 ans ☐
- C. 48 ans ☐

6. Si vous voulez, **entrez dans la basilique** !



7. À la sortie de la basilique, prenez la **rue du Cardinal Guibert**.

Tournez à la première à **gauche**.



Allez **tout droit**.



Au bout de la rue, tournez à **gauche**.



Arrêtez-vous ici :



Écoutez votre formateur.



8. Quel est le **nom de la place**, devant vous ?

→ PLACE DU _____



Quel est le **métier** de l'homme, sur la photo ?

→ C'est un __ EIN __ RE.

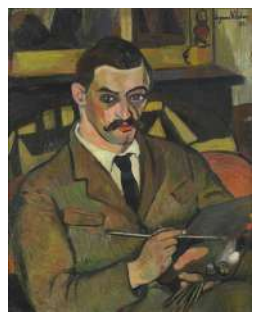
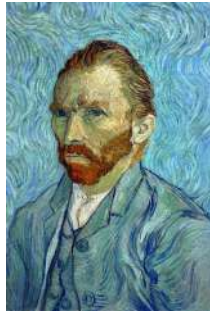
9. Allez dans la **rue Norvins**. Cherchez **LE CONSULAT**.



→ Qu'est-ce que c'est ?

→ Combien coûte une **crêpe au sucre** ? €

10. Regardez les images.



11. Suivez votre formateur et retournez-vous. Regardez les **deux peintures**. Que voyez-vous ?



Utrillo, 1939-1940



Dufy, 1950

12. Suivez votre formateur.



Utrillo

→ Lisez le nom de la maison.

→ C'est quoi, le **rose** ?



→ Qu'est-ce que c'est, **La Maison Rose** ?

13. Suivez votre formateur. Il y a quoi, dans les **vignes** ?

A. Des cerises ☐



B. Du raisin ☐



Des fraises ☐



→ C'est pour faire du __ IN.



14. Faites **demi-tour**.



Tournez à **droite**.



Allez **tout droit**.



Arrêtez-vous ici :



→ Écoutez votre formateur et écrivez :

__ A __ DA



Dufy

→ Écoutez votre formateur. Quels sont les **3 pays** de Dalida ? Entourez-les.

ITALIE

IRAN

ESPAGNE

ÉGYPTÉ

ALGÉRIE

LIBAN

FRANCE

TUNISIE

15. Tournez à **gauche**.



Allez **tout droit**.



Arrêtez-vous à la **place Marcel Aymé** et cherchez cet homme :



→ Qu'est-ce qu'il fait ?

16. Suivez votre formateur. C'est quoi, le **Moulin de la Galette** ?

- A. Un bar ☐
- B. Un café ☐
- C. Un restaurant ☐

➔ Regardez les deux peintures.



Van Gogh, 1886

17. Regardez les deux images.



Renoir, 1876

➔ Que font les gens ?

18. Prenez la **rue d'Orchamp**.

Sur votre droite, cherchez la **maison** de la photo.



→ Lisez le **nom** sur la plaque.

19. Suivez votre formateur. **Qu'est-ce que c'est ?**



→ Allez au **numéro 11 bis**.

→ Il y a quoi, à côté ? Un **H** __ **TE** __

20. Ça veut dire quoi, **JE T'AIME** ?

A. ☐



B. ☐



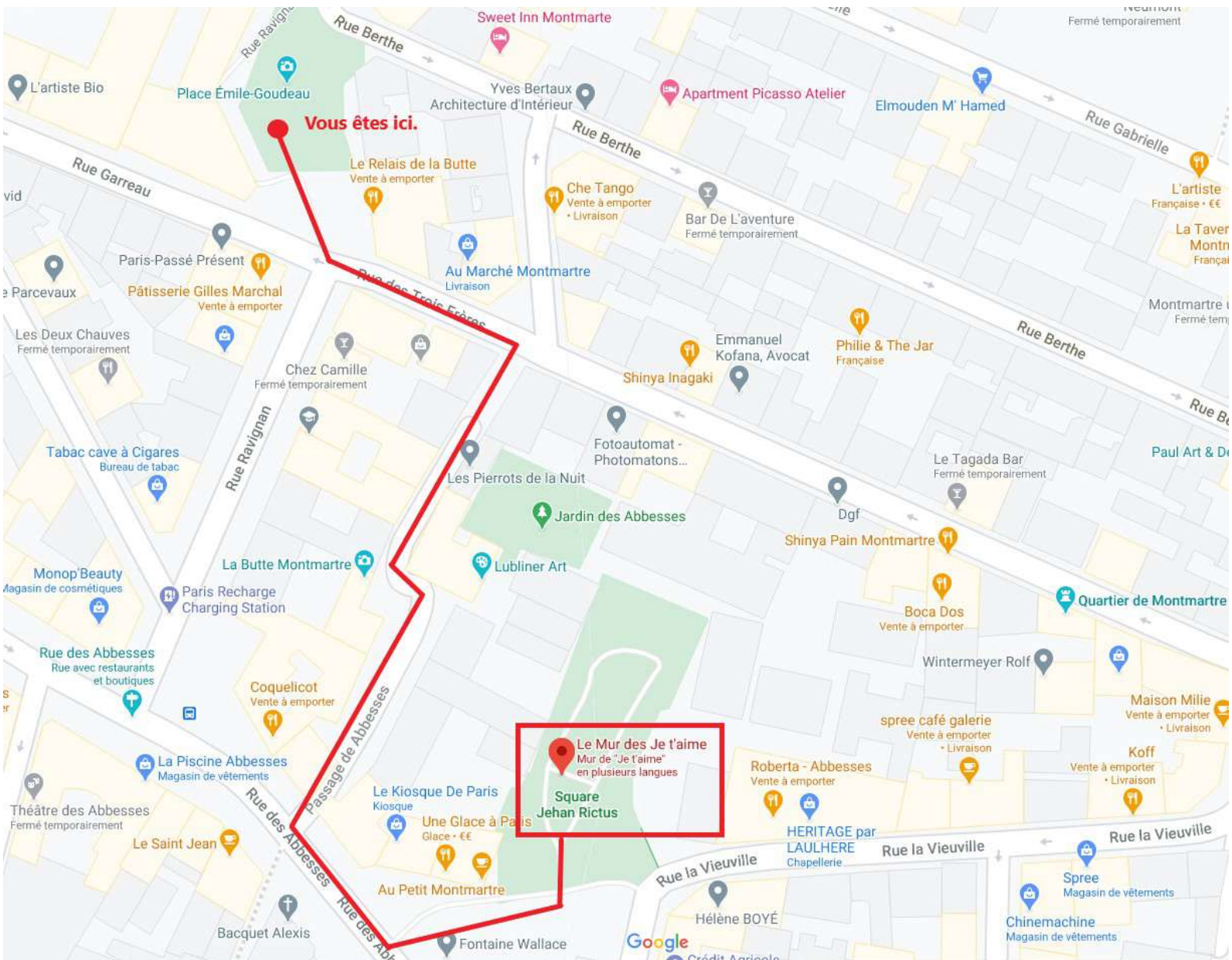
C. ☐



D. ☐



21. Suivez la **route en rouge** et allez au **MUR DES JE T'AIME**.



22. **Qui** est la femme ?



➔ Cherchez **JE T'AIME** dans votre/vos langue(s) ! 👁

APRÈS LA SORTIE

→ Est-ce que vous avez **aimé** la sortie ?

→ Regardez les images. **On a vu quoi** pendant la sortie ? Dans **quel ordre** ?

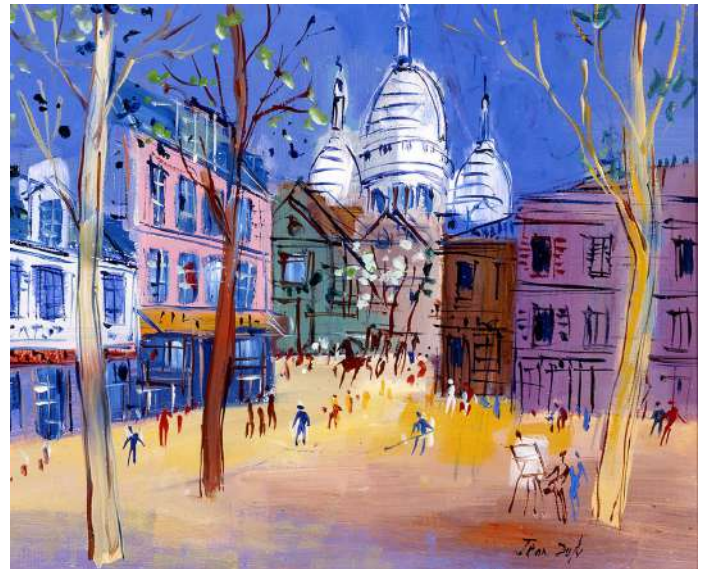
→ Quelles images vous **aimez** ?



Quelles images vous **n'aimez pas** ?



Van Gogh, 1887



Dufy, 1955-1957



Utrillo, 1936

Sortie pédagogique 8 : Montmartre et ses artistes – niveau A1

AVANT LA SORTIE

→ Regardez les **deux images**. Que voyez-vous ?



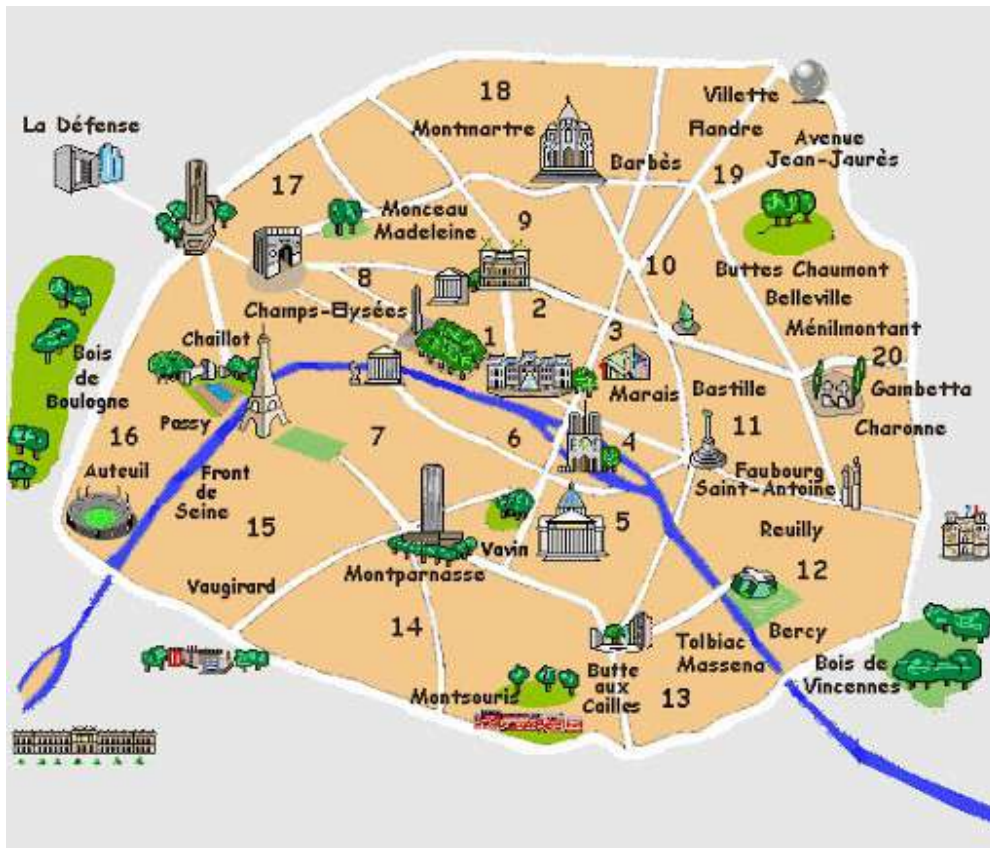
*Peinture de Vincent
Van Gogh, 1886*

C'est un m _____ .



→ Les deux images représentent le même **quartier de Paris**. Lequel ? _____

➔ Regardez la carte de Paris. Où est **GEFOR** ? Et où est le quartier de **Montmartre** ?



Montmartre est dans quel arrondissement ?

➔ Pour aller à Montmartre, il faut aller à la station de métro **Anvers**. Quelles lignes de métro faut-il prendre ?

D'abord la ligne _____

direction _____

Ensuite, il faut **changer** à _____

et prendre la ligne _____



PENDANT LA SORTIE

1. Prenez le métro jusqu'à la **station Anvers**.

2. Suivez votre formateur jusqu'au square Louise Michel : vous êtes dans le **quartier des Grandes-Carrières**. C'est quoi, une carrière ?

A. ☐



B. ☐



C. ☐



3. Regardez la **peinture** et lisez son nom.



*La Colline de Montmartre avec une carrière,
Vincent Van Gogh, 1886*

→ Qu'est-ce que c'est, une **colline** ?



A. ☐



B. ☐



C. ☐

4. Traversez le **square Louise Michel** et montez jusqu'au **panorama de Montmartre**. Allez voir le plan.



→ En face de vous, cherchez :

- le **Panthéon**
- la **Tour Montparnasse**
- le **Cimetière du Père-Lachaise**

5. Retournez-vous et regardez le grand bâtiment, devant vous : c'est la **basilique du Sacré-Cœur**. Écoutez votre formateur et écrivez les **années de début et de fin de construction** de la basilique :

→ De _____ à _____

→ La construction a duré _____ ans.

6. Si vous voulez, **allez visiter la basilique** !

7. À la sortie de la basilique, prenez la **rue du Cardinal Guibert**. Tournez à la **première à gauche**, dans la **rue du Chevalier de la Barre**. Au bout de la rue, tournez **à gauche** et continuez tout droit jusqu'à la **place du Tertre**. Écoutez votre formateur et écrivez :



→ En _____, c'est là que commence une
_____.

8. Ici, il y a beaucoup de gens qui font de la **peinture**. Comment on les appelle ?



→ Ce sont des _____.

9. Allez dans la **rue Norvins** et marchez jusqu'au restaurant **Le Consulat** : au **19ème** et au **20ème siècles**, beaucoup de peintres français et étrangers habitaient dans le quartier et venaient manger ici. Reliez les **peintres** à leur **nationalité**.



Maurice Utrillo

•

• Peintre espagnol



Pablo Picasso

•

• Peintre français



•

• Peintre français

Amedeo Modigliani



•

• Peintre français

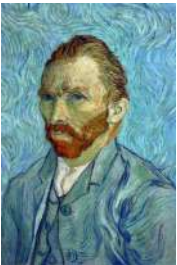
Auguste Renoir



•

• Peintre française

Jean Dufy



•

• Peintre italien

Vincent Van Gogh



•

• Peintre espagnol

Salvador Dalí



•

• Peintre hollandais

Suzanne Valadon

10. Avancez un peu dans la **rue Norvins** et **retournez-vous**. Regardez les **deux peintures**.



*Rue Norvins à Montmartre,
Maurice Utrillo, 1939-1940*



*Montmartre, rue Norvins,
Jean Dufy, 1950*

→ Quelle peinture **préférez-vous** ? Pourquoi ?

11. Prenez la **rue des Saules** et cherchez cette petite **maison rose** :



La petite maison rose, Maurice Utrillo

→ Passez à **côté de la maison rose** et allez jusqu'aux **vignes** de Montmartre.



→ Qu'est-ce qu'on **cultive**, dans les **vignes** ?

- A. Des cerises ☐
- B. Du raisin ☐
- C. Des fraises ☐

C'est pour faire : ☐ du vin.
☐ de la

12. Faites **demi-tour** et tournez à **droite** dans la **rue de l'Abreuvoir**.

*Montmartre, rue de l'Abreuvoir,
Jean Dufy*



13. Arrêtez-vous ici :



➔ Écoutez votre formateur et écrivez :

➤ **Dalida** est née en _____

➤ C'est une actrice et une chanteuse _____

14. Tournez à **gauche** dans la **rue Girardon** et allez jusqu'à la **place Marcel Aymé**, sur votre gauche. Écoutez votre formateur. **Marcel Aymé** est :

A. Un comédien ☐

B. Un écrivain ☐

C. Un musicien ☐

➔ Qu'est-ce que c'est, **une muraille** ? Un _____

15. Suivez votre formateur jusqu'au **Moulin de la Galette**.



Le Moulin de la Galette, Vincent Van Gogh, 1886

➔ C'est le _____ moulin de Montmartre.

16. Regardez l’**affiche** et la **peinture**.



Bal du Moulin de la Galette, Auguste Renoir, 1876

➔ Avant, qu’est-ce qu’on faisait, au Moulin de la Galette ?

➔ Est-ce que vous aimez la **peinture de Renoir**, à droite ? Pourquoi ?

17. Prenez la **rue d’Orchamp** et, sur votre droite, cherchez la **maison** de la photo.

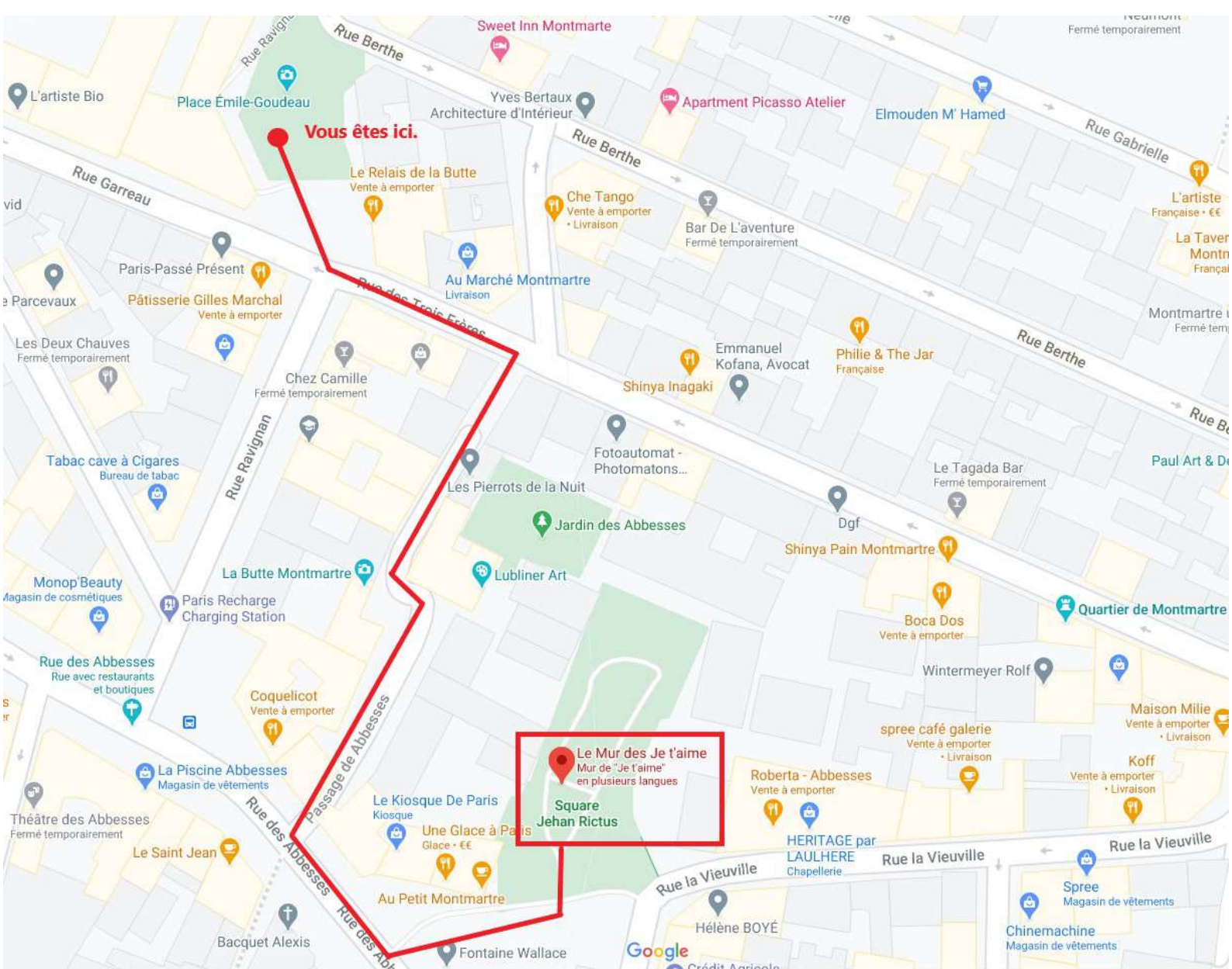


➔ Regardez l’entrée. **Qui** a habité là ?

18. Au bout de la rue, tournez **à droite** et allez sur la **place Émile Goudeau**. Cherchez le **numéro 11 bis**. Comment s'appelle ce bâtiment ?

➔ Écoutez votre formateur. À partir de **quelle année** le Bateau-Lavoir est-il devenu un lieu de résidence et de travail pour les peintres ?

19. Suivez la **route en rouge**, sur le plan, pour aller au **Mur des Je t'aime**.



20. Est-ce que vous reconnaissez la **femme, en haut du mur** ?

➔ Cherchez **Je t'aime** dans votre/vos langue(s) !

APRÈS LA SORTIE

→ Est-ce que vous avez **aimé** la sortie ?

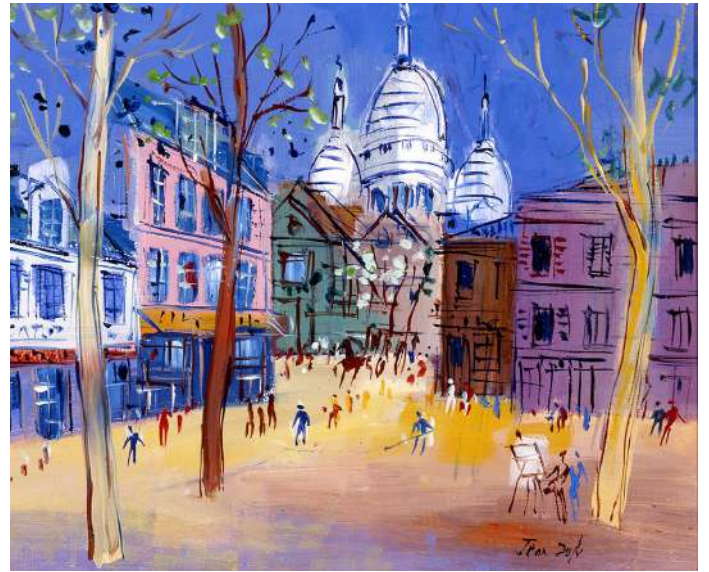


→ Regardez les images. **Que reconnaissez-vous ?**

→ Classez les trois peintures **de la plus ancienne à la plus récente** et décrivez les **changements du quartier de Montmartre**.



Vincent Van Gogh, 1887



Jean Dufy, 1955-1957



Maurice Utrillo, 1936

→ Et dans votre pays, y a-t-il des **artistes** (peintres, chanteurs, acteurs...) que vous aimez ? Vous pouvez nous en parler ?

Sortie pédagogique 8 : Montmartre – niveau A2/B1

AVANT LA SORTIE

→ Regardez les **deux images**. Que voyez-vous ? Quelles sont les différences entre les deux images ?



Vincent Van Gogh, 1886

C'est :

A. une photo ☐

B. une peinture ☐

C'est :

A. une photo ☐

B. une peinture ☐



→ Les deux images représentent le même **quartier de Paris**. Lequel ? _____



Vincent Van Gogh, 1886

→ Avant, Montmartre était célèbre pour ses

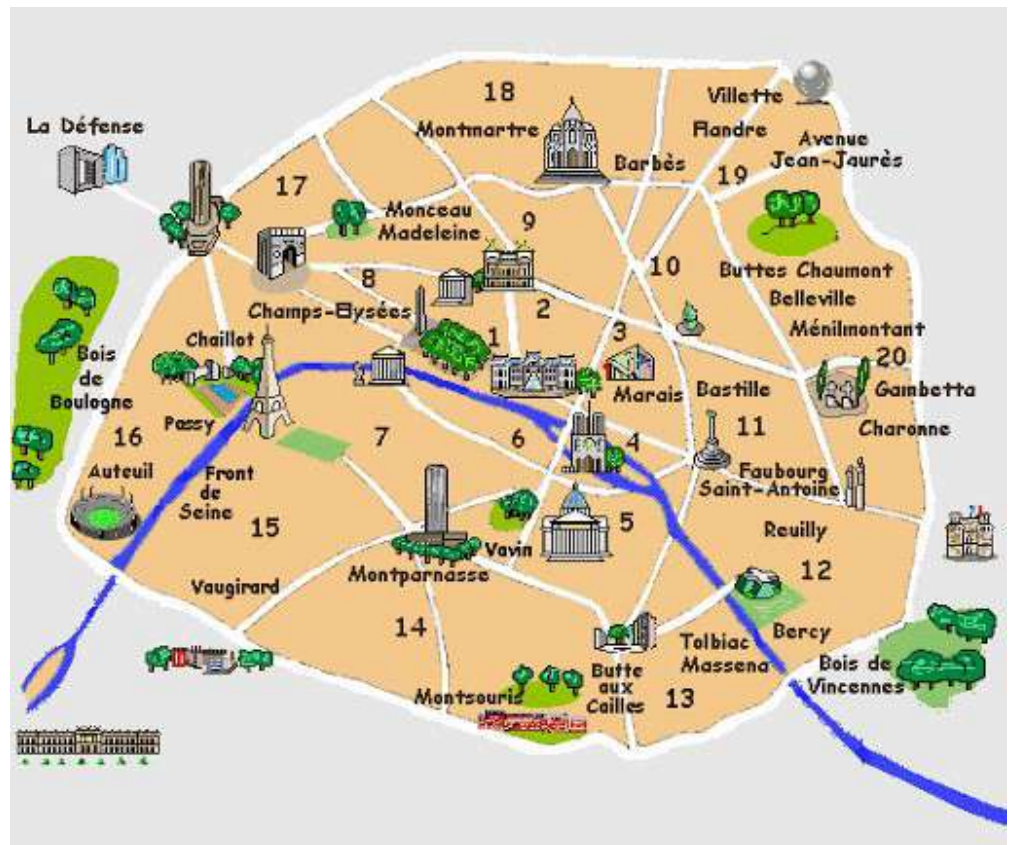
_____.

→ Regardez la carte de Paris. Où est **GEFOR** ? Et où est le quartier de **Montmartre** ?

Montmartre est dans quel **arrondissement** ?

C'est :

- ☐ au nord de Paris
- ☐ au sud de Paris
- ☐ à l'ouest de Paris
- ☐ à l'est de Paris



➔ Pour aller à Montmartre, il faut aller à la **station de métro Anvers**. Quelles **lignes de métro** faut-il prendre ?



D'abord, il faut prendre la **ligne** _____ **direction** _____ .

Ensuite, il faut **changer** à _____ et prendre la **ligne** _____ .

PENDANT LA SORTIE

1. Prenez le métro jusqu'à la **station Anvers**.

2. Suivez votre formateur jusqu'au square Louise Michel : vous êtes dans le **quartier des Grandes-Carrières**. Savez-vous ce que c'est, une **carrière** ?

→ À votre avis, à **quoi servaient les carrières de Montmartre** ? À fabriquer :

- A. Du béton ☐
- B. Du plâtre ☐
- C. Des briques ☐

3. Regardez la **peinture** et **lisez son nom**.



*La Colline de Montmartre avec une carrière,
Vincent Van Gogh, 1886*

→ Qu'est-ce que c'est, une **colline** ?

→ À votre avis, combien y avait-il de **kilomètres de galeries** dans les carrières de Montmartre ?

- A. Plus de 40 km ☐
- B. Plus de 150 km ☐
- C. Plus de 300 km ☐

4. Traversez le **square Louise Michel** et montez jusqu'au **panorama de Montmartre**. Allez voir le plan.



→ En face de vous, cherchez :

- le **Panthéon**
- la **Tour Montparnasse**
- le **Cimetière du Père-Lachaise**

5. Retournez-vous et regardez le grand bâtiment, devant vous : c'est la **basilique du Sacré-Cœur**. Écoutez votre formateur et écrivez les **années de début et de fin de construction** de la basilique :

→ De _____ à _____ : ça a duré _____ .

La basilique a été construite après une _____ de la France.

6. Si vous voulez, **allez visiter la basilique !**

7. À la sortie de la basilique, prenez la **rue du Cardinal Guibert**. Tournez à la **première à gauche**, dans la **rue du Chevalier de la Barre**. Au bout de la rue, tournez **à gauche** et continuez tout droit jusqu'à la **place du Tertre**. Écoutez votre formateur et écrivez :



→ En _____, c'est là que commence une
_____.

→ À votre avis, on est à quelle **altitude** ?

8. Ici, il y a beaucoup de gens qui font de la **peinture**. Comment on les appelle ?



→ Ce sont des _____ = On dit aussi
des **a** _____.

9. Allez dans la **rue Norvins** et marchez jusqu'au restaurant **Le Consulat** : au **19ème** et au **20ème siècles**, beaucoup d'artistes français et étrangers habitaient dans le quartier et venaient manger ici. Reliez les **peintres** à leur **nationalité**.



Maurice Utrillo

•

• Peintre espagnol



Pablo Picasso

•

• Peintre française



Suzanne Valadon

•

• Peintre français



•

• Peintre français

Amedeo Modigliani



•

• Peintre français

Auguste Renoir



•

• Peintre italien

Jean Dufy



•

• Peintre espagnol

Vincent Van Gogh



•

• Peintre hollandais

Salvador Dalí

➔ **Suzanne Valadon** était aussi :

- A. Une chanteuse ☐
- B. Une comédienne ☐
- C. Une modèle ☐

10. Avancez un peu dans la **rue Norvins** et **retournez-vous**. Regardez les **deux peintures**.



*Rue Norvins à Montmartre,
Maurice Utrillo, 1939-1940*



*Montmartre, rue Norvins,
Jean Dufy, 1950*

- ➔ Quelle peinture **préférez-vous** ? Pourquoi ?
- ➔ Sur les peintures, **qu'est-ce qu'on ne peut plus voir dans la rue Norvins** aujourd'hui ?

11. Prenez la **rue des Saules** et cherchez cette petite **maison rose** :



La petite maison rose, Maurice Utrillo

- ➔ Dans la rue, à votre gauche, contre le mur, quel **peintre** voyez-vous ?

Quand a-t-il vécu à Montmartre ?

12. Passez **à côté de la maison rose** et allez jusqu'aux **vignes** de Montmartre.



- ➔ Qu'est-ce qu'on **cultive**, dans les **vignes** ? _____

- ➔ C'est pour faire : ☐ du vin.
☐ de la

- ➔ Comment appelle-t-on **quelqu'un qui travaille dans les vignes** ? _____

13. Faites **demi-tour** et tournez **à droite** dans la **rue de l'Abreuvoir**.

➔ Savez-vous ce que c'est, un **abreuvoir** ?

*Montmartre, rue de l'Abreuvoir,
Jean Dufy*



14. Arrêtez-vous ici :



➔ Écoutez votre formateur et écrivez :

- **Dalida** est née en _____
- C'est une actrice et une chanteuse _____

15. Tournez **à gauche** dans la **rue Girardon** et allez jusqu'à la **place Marcel Aymé**, sur votre gauche. Écoutez votre formateur. **Marcel Aymé** est :

- A. Un comédien ☐
- B. Un écrivain ☐
- C. Un musicien ☐

➔ Qu'est-ce que c'est, **une muraille** ? Un _____

16. Suivez votre formateur jusqu'au **Moulin de la Galette**.



➔ Quelles sont les **différences** entre le Moulin de la Galette à l'époque de Van Gogh et aujourd'hui ?

*Le Moulin de la Galette, Vincent Van Gogh,
1886*

17. Regardez l'**affiche** et la **peinture**.



Bal du Moulin de la Galette, Auguste Renoir, 1876

- ➔ Observez l'**affiche**. Avant, qu'est-ce qu'on faisait, au Moulin de la Galette ? Quels étaient les jours et les horaires d'ouverture ? À votre avis, en quelle année le bal a-t-il été ouvert ?
- ➔ Est-ce que vous aimez la **peinture de Renoir**, à droite ? Pourquoi ?

18. Prenez la **rue d'Orchampt** et, sur votre droite, cherchez la **maison** de la photo.

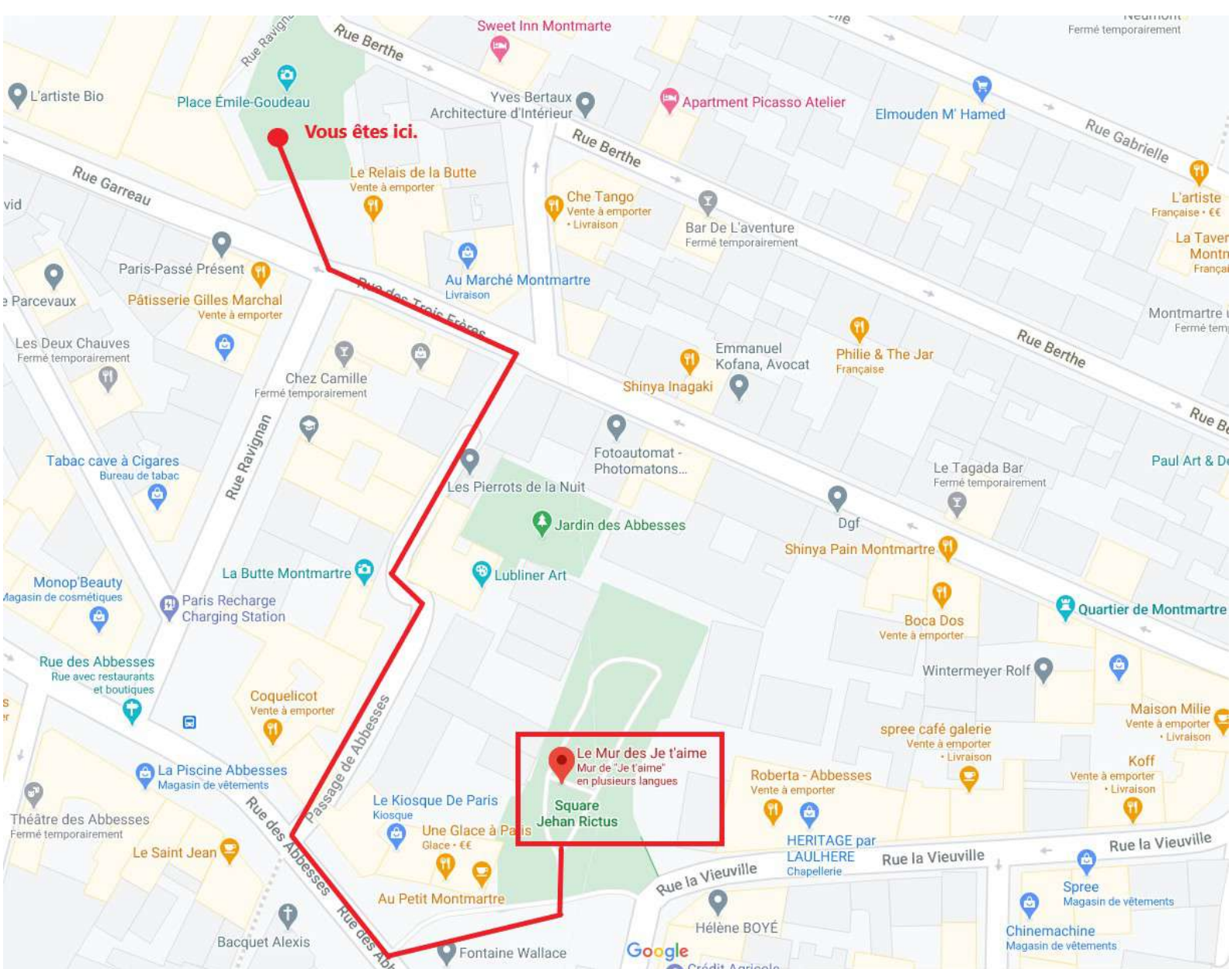


- ➔ Regardez l'entrée. **Qui** a habité là ?

19. Au bout de la rue, tournez **à droite** et allez sur la **place Émile Goudeau**. Cherchez le **numéro 11 bis**. Comment s'appelle ce bâtiment ?

- ➔ Savez-vous comment on appelle les **endroits où les artistes travaillent** ? Des _____
- ➔ Beaucoup de peintres ont habité et travaillé là : parmi eux, un **artiste italien** et un **artiste espagnol** dont on a parlé tout à l'heure. Lesquels ?

20. Suivez la **route en rouge**, sur le plan, pour aller au **Mur des Je t'aime**.



21. Est-ce que vous reconnaissez la **femme, en haut du mur** ?

- ➔ Cherchez **Je t'aime** dans votre/vos langue(s) !

APRÈS LA SORTIE

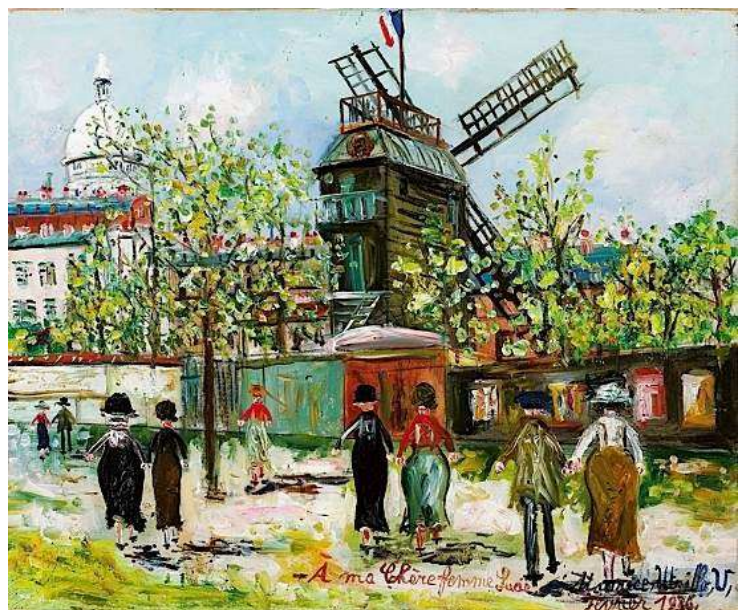
➔ Regardez les images. **Que reconnaissez-vous ?** Depuis le 19^{ème} siècle, **comment s'est transformé Montmartre ?**



Vincent Van Gogh, 1887



Jean Dufy, 1955-1957



Maurice Utrillo, 1936

➔ Comparez le **Montmartre du 19^{ème} siècle** et le **Montmartre d'aujourd'hui** :

- ◆ Avant, il y avait **plus de / moins de...**
- ◆ Avant, c'était **plus / moins...**

- ◆ Maintenant, il y a **plus de / moins de...**
- ◆ Maintenant, c'est **plus / moins...**

- ➔ Au 19ème et au 20ème siècles, **quels types de personnes** vivaient à Montmartre ? Parmi tous ceux dont on parlé, **de qui préférez-vous les peintures** ? Pourquoi ?

- ➔ Et dans votre pays, y a-t-il des **artistes** (peintres, chanteurs, acteurs...) que vous aimez ? Est-ce que vous pouvez nous en parler et nous montrer des images ou nous faire écouter de la musique ?

Sortie pédagogique 8 : Montmartre et ses artistes – fiche enseignant

AVANT LA SORTIE

Objectifs :

- Faire prendre conscience aux apprenants de la différence entre le Montmartre du XIX^{ème} siècle et le Montmartre actuel
- Situer le quartier de Montmartre sur un plan de Paris et élaborer un itinéraire de métro pour le rejoindre

À propos de la peinture de Van Gogh et de la photo :

- *Pour tous les niveaux :*

→ Les deux images représentent **Montmartre** : après avoir demandé aux apprenants de décrire les deux illustrations et les différences qui existent entre elles, il s'agit donc de les amener à se rendre compte qu'elles représentent le **même lieu**, à une centaine d'années d'intervalle.

→ Cette comparaison donne aussi l'occasion d'établir la distinction entre une **photographie** et une **peinture**, ce qui sera utile pour la suite.

Pour les niveaux A1 et A2/B1

- Introduire, à partir des peintures, le mot « moulin »

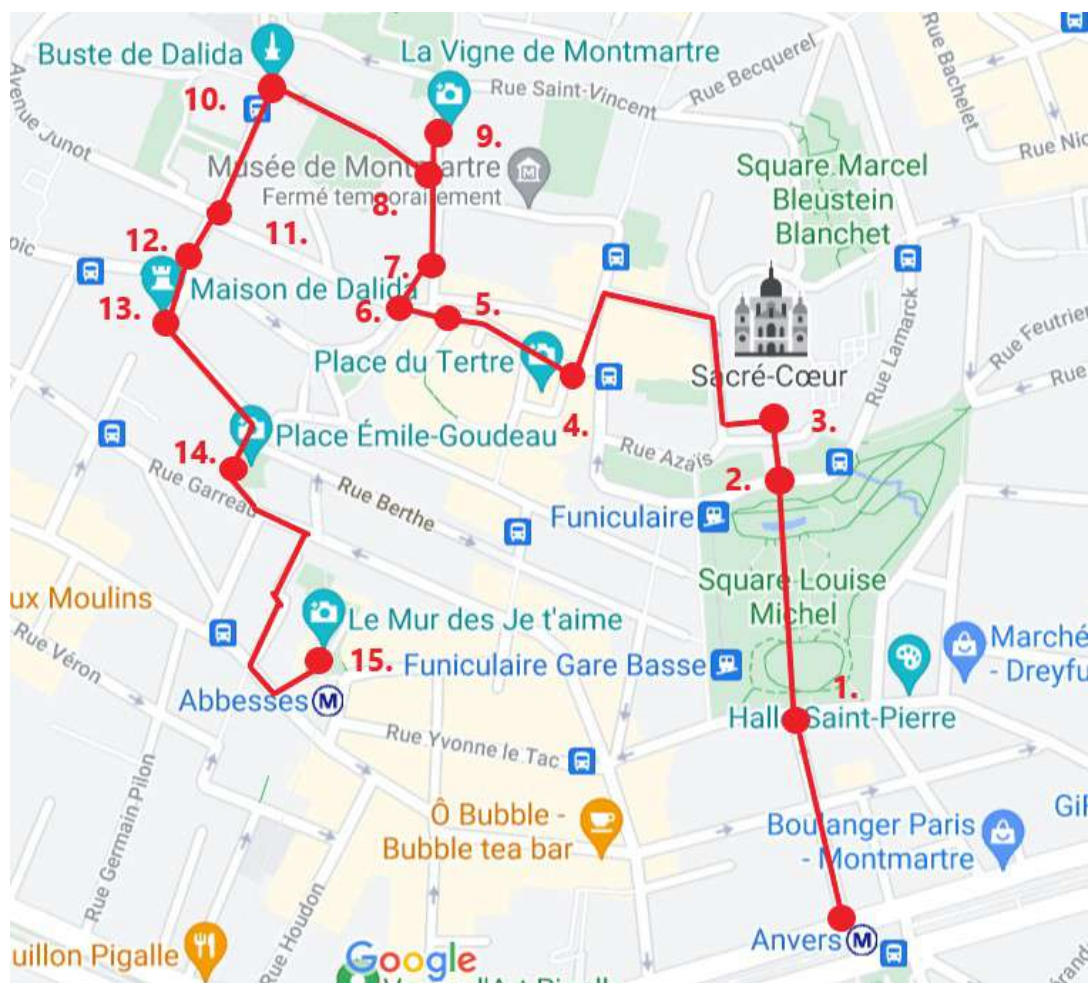
À propos de la carte de Paris et du plan de métro :

- *Pour tous les niveaux :*

→ Il s'agit de commencer par demander aux apprenants d'observer la **carte de Paris** et d'y situer **GEFOR**, au centre, puis de les inviter à repérer **Montmartre** et son **arrondissement**, le **18^{ème}**, dans le nord.

→ Ensuite, l'objectif est de concevoir l'**itinéraire** pour atteindre la **station de métro Anvers**, qui est la plus proche de Montmartre. Les apprenants savent normalement que GEFOR est près de la station **Les Halles** : à partir du **plan de métro**, ils doivent donc tout d'abord repérer la station Anvers puis créer l'itinéraire qui permet de la rejoindre (**ligne 4** direction **Porte de Clignancourt**, changement à **Barbès-Rochechouart**, **ligne 2**).

Plan de la sortie (à partir de la station de métro Anvers, ligne 2)



- | | |
|--|---|
| 1. Square Louise Michel | 9. Vignes de Montmartre |
| 2. Panorama de Montmartre | 10. Buste de Dalida |
| 3. Basilique du Sacré-Cœur | 11. Place Marcel Aymé et Passe-Muraille |
| 4. Place du Tertre | 12. Le Moulin de la Galette |
| 5. Restaurant Le Consulat | 13. Maison de Dalida |
| 6. Rue Norvins, comparaison entre peintures et réalité | 14. Le Bateau-Lavoir |
| 7. Panneaux informatifs sur Van Gogh | 15. Mur des Je t'aime |
| 8. La Maison Rose | |

PENDANT LA SORTIE

Les chiffres ci-dessous correspondent aux chiffres sur les plans de la sortie, et pas à ceux des questions.

1. Devant le square Louise Michel :

- *Alpha* : C'est un parc = un jardin.

À la fin du XIX^{ème} siècle, Montmartre était encore un village (*cf annexe 1*) et **plus de 300 km de carrières** s'étendaient ici, comme en témoigne le tableau de Van Gogh. Il s'agissait de carrières de **gypse**, qui permettaient de fabriquer du **plâtre** de très bonne qualité.

2. Au panorama de Montmartre : Repérer, à partir du plan mis à disposition, certains grands monuments parisiens, comme le **Panthéon**, la **Tour Montparnasse** et le **Cimetière du Père Lachaise**.

3. Devant la basilique du Sacré-Cœur :

- *Niveau A2/B1* : Elle a été construite après une **défaite militaire** de la France.

Construite après la **défaite de la France contre la Prusse en 1870**, qui a parfois été perçue comme une **punition divine** face à la prétendue déchéance morale de la France depuis la Révolution, la basilique du Sacré-Cœur est envisagée par ses défenseurs comme une manière de se racheter aux yeux de Dieu. Sa construction, qui s'étend de **1875 à 1923**, dure **48 ans**.

4. Sur la place du Tertre :

- *A1 et A2/B1* : En **1871**, c'est là que commence une **révolution**.
- *A2/B1* : La place est à **130 m d'altitude**, ce qui en fait l'un des points les plus hauts de Paris.

Endroit de stockage des **canons** des Gardes Nationaux (*cf image de la fiche-apprenant*), la place du Tertre est le lieu d'une **émeute** lorsque, le **18 mars 1871**, l'armée décide de les récupérer sur ordre du gouvernement. Les habitants de Montmartre se soulèvent et s'emparent des canons, ce qui constitue l'élément déclencheur de la **Commune de Paris** : durant cette **période insurrectionnelle de 72 jours**, les Parisiens qui participent, en majorité des **ouvriers** et des personnes issues des **classes populaires**, refusent de reconnaître l'autorité du gouvernement issu de l'Assemblée Nationale (réfugié à Versailles), s'organisent selon le principe de la **démocratie directe** et mettent en place de nombreuses mesures sociales (**liberté de presse et d'association, séparation de l'Église et de l'État, égalité des salaires entre les hommes et les femmes...**).

5. Devant le restaurant Le Consulat : Au cours du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècle, Montmartre était le lieu de résidence de nombreux **peintres et artistes français et étrangers**. **Le Consulat** était l'un des restaurants où ils avaient l'habitude de se réunir, de même que **La Bonne Franquette**, juste à côté.

- *Alpha* : Les images sont classées par ordre chronologique, **des artistes les plus anciens aux plus récents** → Image 1 = **Renoir**, peintre français (1841-1919) / Image 2 = **Van Gogh**, peintre hollandais (1853-1890) / Image 3 = **Suzanne Valadon**, peintre française (1865-1938) / Image 4 = **Picasso**, artiste espagnol (1881-1973) / Image 5 = **Maurice Utrillo**, peintre français (1883-1955) / Image 6 = **Modigliani**, artiste italien (1884-1920) / Image 7 = **Jean Dufy**, peintre français (1888-1964) / Image 8 = **Dalí**, artiste espagnol (1904-1989)
- *A1 et A2/B1* : **Maurice Utrillo** = peintre français / **Pablo Picasso** = peintre espagnol / **Amedeo Modigliani** = peintre italien / **Auguste Renoir** = peintre français / **Jean Dufy** = peintre français / **Vincent Van Gogh** = peintre hollandais / **Salvador Dalí** = peintre espagnol / **Suzanne Valadon** = peintre française

Un grand nombre de ces peintres se connaissaient, travaillaient ensemble et, parfois, étaient amis. D'autres types de liens existaient également entre certains d'entre eux : **Suzanne Valadon** était par exemple la **modèle de Renoir**, et le portait représenté ici a justement été peint par ce dernier. Par ailleurs, Suzanne Valadon était aussi la **mère de Maurice Utrillo**, et c'est elle qui a peint le portait de son fils qui figure sur la fiche-apprenant.

- A2/B1 : Suzanne Valadon était une **modèle** pour différents peintres.

6. Rue Norvins : S'avancer un peu dans la rue avant de se retourner pour observer « en vrai » la perspective qui est représentée dans les **tableaux de Maurice Utrillo et Jean Dufy**, sur la fiche-apprenant. Cela permet à la fois de **comparer les peintures entre elles** et **les peintures avec la réalité actuelle** (parmi les changements remarquables, on peut citer la calèche tirée par un cheval, qu'il n'est plus possible de voir aujourd'hui). Il s'agit ensuite de faire demi-tour pour tourner dans **la rue des Saules**.

- A2/B1 : À gauche, dans la rue des Saules, on peut voir des panneaux explicatifs dédiés à **Van Gogh (7.)**, qui a vécu à Montmartre **de 1886 à 1888**.

8. La Maison Rose : Ce petit restaurant a également été le repaire de nombreux peintres et artistes qui habitaient à Montmartre.

9. Vignes de Montmartre :

- *Pour tous les niveaux :* On y cultive des raisins pour faire du vin.
- A2/B1 : Quelqu'un qui travaille dans les vignes s'appelle un **vigneron**.

Dans la rue de l'Abreuvoir :

- A2/B1 : Cette rue tient son nom de l'**abreuvoir** qui était ici à l'époque, pour faire boire les animaux du village.

10. Devant le buste de Dalida :

- *Pour tous les niveaux :* Née en **Égypte**, Dalida est une actrice et une chanteuse **italienne** et **française**. *Ne pas hésiter à faire écouter une de ses chansons aux apprenants.*

Née au **Caire** de parents italiens en 1933, Dalida est naturalisée française en 1961. Après avoir été élue **Miss Égypte** en 1954, elle entreprend une carrière de **mannequin**, d'**actrice** et de **chanteuse** et connaît un immense succès. Souffrant de dépression, elle se suicide dans sa maison de Montmartre en 1987. Elle est enterrée au **cimetière de Montmartre**.

11. Sur la place Marcel Aymé, devant le Passe-Muraille :

- A1 et A2/B1 : **Marcel Aymé** est un **écrivain**. Une muraille est l'équivalent du mot « mur ».

La sculpture du **Passe-Muraille** est un hommage au personnage principal de son livre *Le Passe-Muraille*, qui raconte l'histoire d'un homme vivant dans le quartier de Montmartre qui a le pouvoir de passer à travers les murs mais qui, un jour, reste bloqué dans l'un d'entre eux.

12. Le Moulin de la Galette : Observer d'abord les **différences entre les peintures de Van Gogh et le restaurant actuel**, puis parler du **bal du Moulin de la Galette** (cf annexe 2).

- A1 : C'est le **dernier moulin** de Montmartre.

En **1833**, les propriétaires du moulin décident d'ouvrir un **bal public**. D'abord en plein air et ouvert uniquement le dimanche, il attire de plus en plus de client au fil des années, ouvre

davantage de jours dans la semaine et finit par se tenir dans une salle fermée.



→ Comme l'indique la plaque à côté de l'entrée, il s'agit de la **maison de Dalida (13.)**, sur la droite dans la rue d'Orchampt. C'est là où elle s'est suicidée.

Sur la place Émile Goudeau : Le Bateau-Lavoir (14.) se trouve au **11 bis**.

- *Alpha* : Au centre de la place, on peut voir une **fontaine**. À gauche du 11 bis, il y a un **hôtel**.
- *A2/B1* : Les endroits où les artistes travaillent sont appelés des **ateliers**.

Le **Bateau-Lavoir** est une **cité d'artistes** qui, à partir de **1904**, a accueilli de nombreux ateliers d'artistes (*cf annexe 3*), parmi lesquels **Picasso** et **Modigliani**. Il s'agissait à la fois d'un lieu de résidence, de réunion et de création, où les **conditions de vie étaient assez rudes** (froid en hiver ou chaleur en été, humidité, pauvreté, dénuement, saleté, mauvaises conditions sanitaires...). Il y avait cependant d'**autres endroits** à Montmartre où les peintres et les artistes décidaient d'installer leurs **ateliers**, qui étaient très nombreux dans le quartier (*cf annexe 4*). Aujourd'hui, le Bateau-Lavoir abrite toujours des ateliers d'artistes.

15. Devant le Mur des Je t'aime : En haut du mur, on peut voir un dessin de **Dalida**.



APRÈS LA SORTIE

Objectifs :

- Vérifier ce que les apprenants ont retenu au niveau de l'évolution du quartier de Montmartre et de ses lieux emblématiques
- Amener les apprenants à exprimer leurs goûts à propos des peintures observées et les inviter à faire découvrir à la classe des artistes de leurs propres pays

À propos des images :

● Pour tous les niveaux :

→ Une fois que les **bâtiments** ou les **endroits** découverts lors de la visite ont été reconnus (basilique du Sacré-Cœur, place du Tertre, Moulin de la Galette et bal qui y était organisé...) et que les illustrations ont permis de se remémorer les **changements** et l'**évolution de Montmartre** depuis le XIXème siècle, l'objectif est de faire appel à la **subjectivité des apprenants**. Il est ainsi intéressant de leur demander **leur avis sur les différentes peintures** qu'ils ont pu observer, de les interroger sur les tableaux qu'ils ont aimés ou non et de les inviter, si leur niveau le permet, à expliquer pourquoi.

→ Si le sujet leur plaît et qu'ils se montrent intéressés, il est également possible de **prolonger la découverte des artistes** évoqués en leur montrant **d'autres œuvres sur Internet**, notamment les **peintures les plus connues de Van Gogh** (*La Nuit étoilée, Champ de blé aux corbeaux, Nuit étoilée sur le Rhône, La Méridienne, Les Tournesols, Les Iris...*), **de Renoir** (*Le Déjeuner des canotiers, Les Deux Sœurs, La Grenouillère, Les jardins de Montmartre, La Yole, Jeunes filles au piano, Danse à la ville, Danse à la campagne, Danse à Bougival...*), **de Picasso** (*Guernica, Paysage méditerranéen, Portrait de Dora Maar...*), **de Dalí** (*Le Sommeil, Les montres molles...*) ou les **tableaux parisiens de Jean Dufy** (*Le Pont Neuf, La Seine vers Notre-Dame de Paris, Arc de triomphe, La Seine au pont du Carrousel...*). Bien sûr, ces différents peintres ne sont forcément accessibles aux mêmes niveaux de français : alors que les tableaux de Van Gogh, Renoir et Dufy sont plutôt réalistes, en représentant des paysages campagnards ou parisiens et des scènes de la vie quotidienne, ceux de Dalí et Picasso sont généralement plus abstraits et demandent davantage d'interprétation, ce qui les rend moins aisés à comprendre et à apprécier pour les niveaux les plus bas.

Prolongement

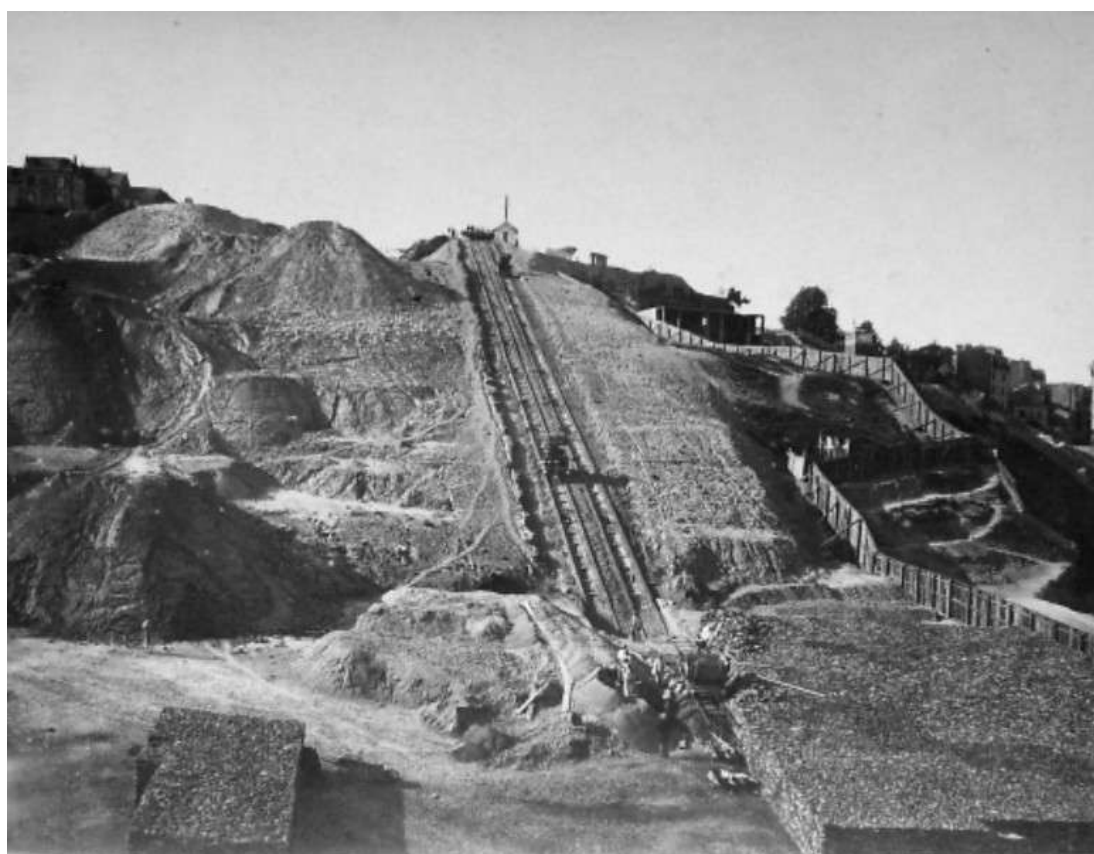
● Pour tous les niveaux :

→ Il peut être intéressant de proposer aux apprenants de **présenter à leur tour un ou des artistes de leurs pays** qu'ils apprécient particulièrement, qu'ils soient chanteurs, musiciens, peintres ou comédiens. Cela peut être l'occasion pour eux de **montrer des images**, ou de **faire écouter des chansons et des musiques** réalisées par ces artistes.

● Pour les niveaux les plus avancés :

→ Malgré sa difficulté lexicale et grammaticale, la chanson *La Bohème* de Charles Aznavour peut par ailleurs permettre de prolonger de manière musicale la découverte de Montmartre, puisqu'elle évoque justement la vie d'un peintre dans le quartier. Une **vidéo tournée à Montmartre accompagnée des paroles de la chanson** est disponible à travers le clip suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=fVfnEyLOkrM>

Annexe 1 : Vue de la butte Montmartre et de ses carrières autour de 1890



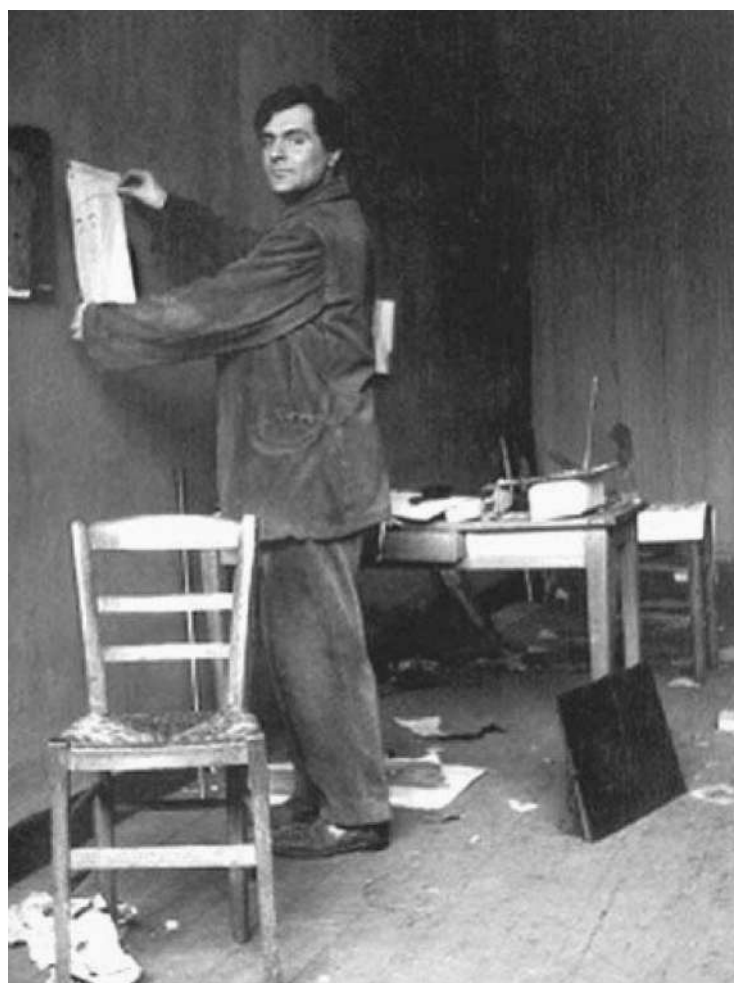
Annexe 2 : *Bal du Moulin de la Galette*, Renoir, 1876



Annexe 3 : Le Bateau-Lavoir vers 1960



Annexe 4 : Ateliers de Suzanne Valadon (en haut) et de Modigliani (en bas) à Montmartre



Annexe 3 : Atelier socioculturel « La vie professionnelle en France – Droits et devoirs des salariés » *(28 pages)*

Atelier socioculturel : La vie professionnelle en France

Droits et devoirs des salariés – niveau Alpha



◆ Quiz : Vrai ou faux ?

	Vrai	Faux
En France, le SMIC est de 1 000 € net par mois.		
Les salariés ont droit à 5 semaines de congés payés par an.		
Un CDI dure 6 mois .		
En France, la durée de travail légale est de 37 heures par semaine.		
Pour avoir un arrêt de travail , il faut aller voir le médecin .		
Les salariés en arrêt maladie ne sont pas payés .		
Les salariés ont droit à une protection sociale .		



✓ Quel est votre score ? ____ / 7



◆ Travailler en France



Durée légale du travail en France : _____ heures par semaine.

Vous connaissez les **heures supplémentaires** ? Qu'est-ce que c'est ?



Et **dans votre pays**, quelle est la durée de travail légale ? _____

→ Lisez ces mots :

- Un **CDI**
- Un **travail à temps plein**
- Un **contrat de travail temporaire**
- Un **CDD**
- Un **travail à temps partiel**



Qu'est-ce que ça veut dire ?

→ Quand on ne travaille pas, on peut avoir une :

ALLOCATION CHÔ _ _ _ _

Qui donne cette allocation ?





◆ Recevoir un salaire et payer des cotisations

➔ Le salaire minimum : le **SMIC**

SMIC...	Brut	Net
Par heure		
Par mois		



Et **dans votre pays**, il y a un salaire minimum ? Quel est-il ? _____

➔ Regardez le document sur la page suivante. C'est un :

__ __ LLE __ IN DE __ AIE



À quoi correspondent les **numéros**, en **rouge** ?

Cherchez les **avantages** du salarié.

BULLETIN DE PAIE

EN EUROS

1.  DEMO ACCOUNT [DEMO FR] 53 RUE JEAN MONNET 75012 PARIS 12	4. DÉBUT DE PÉRIODE 01 DÉCEMBRE 2019 FIN DE PÉRIODE 31 DÉCEMBRE 2019 DÉBUT DU CONTRAT 01 MARS 2019 DATE D'ANCIENNETÉ 01 MARS 2019 N° DE SÉCURITÉ SOCIALE 191017521447768																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
	2. JOHN SMITH 45 RUE DES COQUELICOTS 53000 LAVAL																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
3. CLASSIFICATION : SALARIÉ - CADRE CATEGORIE : CADRE - H EMPLOI : CHEF DE PROJET		MINIMUM COEFFICIENT : 2 439,17 RÉMUNÉRATION TOTALE DU MOIS : 2 551,52	SALAIRE DE BASE : 2 439,17 DURÉE MENSUELLE : 151,67 H TAUX HORAIRE : 16,0824	5.																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
<table border="1"><thead><tr><th rowspan="2">DÉSIGNATION</th><th rowspan="2">NOMBRE OU BASE</th><th rowspan="2">TAUX OU %</th><th rowspan="2">MONTANT À AJOUTER</th><th rowspan="2">MONTANT À DÉDUIRE</th><th colspan="2">COTISATIONS PATRONALES</th><th colspan="2">CALENDRIER</th></tr><tr><th>TAUX OU %</th><th>MONTANT</th><th colspan="2">01/12/2019 AU 31/12/2019</th></tr><tr><th colspan="2"></th><th colspan="2"></th><th colspan="2"></th><th>JOUR</th><th>ÉVÉNEMENT</th></tr></thead><tbody><tr><td>Salaire de base</td><td>151,67</td><td>16,0824</td><td>2 439,17</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Avantage en nature nourriture</td><td>21,00</td><td>4,8500</td><td>101,85</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Assiette supplémentaire titres-restaurants</td><td>21,00</td><td></td><td>10,50</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="4">6. Rémunération brute (1)</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="5">7. URSSAF</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Assurance maladie</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>7,000</td><td>178,61</td><td></td></tr><tr><td>Vieillesse plafonnée</td><td>2 551,52</td><td>6,900</td><td></td><td>176,05</td><td>8,550</td><td>218,15</td><td></td></tr><tr><td>Vieillesse déplafonnée</td><td>2 551,52</td><td>0,400</td><td></td><td>10,21</td><td>1,900</td><td>48,48</td><td></td></tr><tr><td>Allocations familiales</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>3,450</td><td>88,03</td><td></td></tr><tr><td>Accidents du travail</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>0,600</td><td>15,31</td><td></td></tr><tr><td>FNAL</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>0,100</td><td>2,55</td><td></td></tr><tr><td>Solidarité autonomie</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>0,300</td><td>7,65</td><td></td></tr><tr><td>Versement transport</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>2,950</td><td>75,27</td><td></td></tr><tr><td>Contribution au dialogue social</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>0,016</td><td>0,41</td><td></td></tr><tr><td>CSG déductible</td><td>2 506,87</td><td>6,800</td><td></td><td>170,47</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>CSG non déductible</td><td>2 506,87</td><td>2,400</td><td></td><td>60,16</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>CRDS non déductible</td><td>2 506,87</td><td>0,500</td><td></td><td>12,53</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="5">Assurance Chômage</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Chômage</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>4,050</td><td>103,34</td><td></td></tr><tr><td>AGS</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>0,150</td><td>3,83</td><td></td></tr><tr><td colspan="5">Retraite complémentaire</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Complémentaire Tranche 1</td><td>2 551,52</td><td>3,150</td><td></td><td>80,37</td><td>4,720</td><td>120,43</td><td></td></tr><tr><td>Contribution d'Équilibre Général Tranche 1</td><td>2 551,52</td><td>0,860</td><td></td><td>21,94</td><td>1,290</td><td>32,91</td><td></td></tr><tr><td>APEC</td><td>2 551,52</td><td>0,024</td><td></td><td>0,61</td><td>0,036</td><td>0,92</td><td></td></tr><tr><td colspan="5">Autres cotisations et taxes</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Formation professionnelle</td><td>2 551,52</td><td></td><td></td><td></td><td>0,575</td><td>14,67</td><td></td></tr><tr><td colspan="4">COTISATIONS SALARIALES (4)</td><td>532,34</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="5">COTISATIONS PATRONALES</td><td></td><td>910,56</td><td></td></tr><tr><td>Indemnité de repas</td><td>21,00</td><td>5,0000</td><td>105,00</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="4">Indemnités non soumises (2)</td><td>105,00</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="5">Autres retenues (3)</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Titres Restaurant</td><td>21,00</td><td>6,000</td><td>126,00</td><td></td><td>5,000</td><td>105,00</td><td></td></tr><tr><td>Assiette sup. Titres-restaurants</td><td>21,00</td><td>0,500</td><td>10,50</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="4">Avantages en nature</td><td>101,85</td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>					DÉSIGNATION	NOMBRE OU BASE	TAUX OU %	MONTANT À AJOUTER	MONTANT À DÉDUIRE	COTISATIONS PATRONALES		CALENDRIER		TAUX OU %	MONTANT	01/12/2019 AU 31/12/2019								JOUR	ÉVÉNEMENT	Salaire de base	151,67	16,0824	2 439,17					Avantage en nature nourriture	21,00	4,8500	101,85					Assiette supplémentaire titres-restaurants	21,00		10,50					6. Rémunération brute (1)				2 551,52				7. URSSAF								Assurance maladie	2 551,52				7,000	178,61		Vieillesse plafonnée	2 551,52	6,900		176,05	8,550	218,15		Vieillesse déplafonnée	2 551,52	0,400		10,21	1,900	48,48		Allocations familiales	2 551,52				3,450	88,03		Accidents du travail	2 551,52				0,600	15,31		FNAL	2 551,52				0,100	2,55		Solidarité autonomie	2 551,52				0,300	7,65		Versement transport	2 551,52				2,950	75,27		Contribution au dialogue social	2 551,52				0,016	0,41		CSG déductible	2 506,87	6,800		170,47				CSG non déductible	2 506,87	2,400		60,16				CRDS non déductible	2 506,87	0,500		12,53				Assurance Chômage								Chômage	2 551,52				4,050	103,34		AGS	2 551,52				0,150	3,83		Retraite complémentaire								Complémentaire Tranche 1	2 551,52	3,150		80,37	4,720	120,43		Contribution d'Équilibre Général Tranche 1	2 551,52	0,860		21,94	1,290	32,91		APEC	2 551,52	0,024		0,61	0,036	0,92		Autres cotisations et taxes								Formation professionnelle	2 551,52				0,575	14,67		COTISATIONS SALARIALES (4)				532,34				COTISATIONS PATRONALES						910,56		Indemnité de repas	21,00	5,0000	105,00					Indemnités non soumises (2)				105,00				Autres retenues (3)								Titres Restaurant	21,00	6,000	126,00		5,000	105,00		Assiette sup. Titres-restaurants	21,00	0,500	10,50					Avantages en nature				101,85			
DÉSIGNATION	NOMBRE OU BASE	TAUX OU %	MONTANT À AJOUTER	MONTANT À DÉDUIRE						COTISATIONS PATRONALES		CALENDRIER																																																																																																																																																																																																																																																																																													
					TAUX OU %	MONTANT	01/12/2019 AU 31/12/2019																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
						JOUR	ÉVÉNEMENT																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
Salaire de base	151,67	16,0824	2 439,17																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Avantage en nature nourriture	21,00	4,8500	101,85																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Assiette supplémentaire titres-restaurants	21,00		10,50																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
6. Rémunération brute (1)				2 551,52																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
7. URSSAF																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Assurance maladie	2 551,52				7,000	178,61																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Vieillesse plafonnée	2 551,52	6,900		176,05	8,550	218,15																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Vieillesse déplafonnée	2 551,52	0,400		10,21	1,900	48,48																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Allocations familiales	2 551,52				3,450	88,03																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Accidents du travail	2 551,52				0,600	15,31																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
FNAL	2 551,52				0,100	2,55																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Solidarité autonomie	2 551,52				0,300	7,65																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Versement transport	2 551,52				2,950	75,27																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Contribution au dialogue social	2 551,52				0,016	0,41																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
CSG déductible	2 506,87	6,800		170,47																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
CSG non déductible	2 506,87	2,400		60,16																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
CRDS non déductible	2 506,87	0,500		12,53																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
Assurance Chômage																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Chômage	2 551,52				4,050	103,34																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
AGS	2 551,52				0,150	3,83																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Retraite complémentaire																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Complémentaire Tranche 1	2 551,52	3,150		80,37	4,720	120,43																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Contribution d'Équilibre Général Tranche 1	2 551,52	0,860		21,94	1,290	32,91																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
APEC	2 551,52	0,024		0,61	0,036	0,92																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Autres cotisations et taxes																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Formation professionnelle	2 551,52				0,575	14,67																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
COTISATIONS SALARIALES (4)				532,34																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
COTISATIONS PATRONALES						910,56																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Indemnité de repas	21,00	5,0000	105,00																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Indemnités non soumises (2)				105,00																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
Autres retenues (3)																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Titres Restaurant	21,00	6,000	126,00		5,000	105,00																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Assiette sup. Titres-restaurants	21,00	0,500	10,50																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Avantages en nature				101,85																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
NET À PAYER AVANT IMPÔT SUR LE REVENU 1 885,83					DU MOIS																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
8. IMPÔT SUR LE REVENU					DONT ÉVOLUTION DE LA RÉMUNÉRATION LIÉE À LA SUPPRESSION DES COTISATIONS CHÔMAGE ET MALADIE 37,76																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
Impôt sur le revenu prélevé à la source (5)					TOTAL VERSÉ PAR L'EMPLOYEUR 3 672,08																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
NET PAYÉ (1) + (2) - (3) - (4) - (5) EN EUROS					ALLÈGEMENT DE COTISATIONS EMPLOYEUR 199,02																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
9. 1 721,85					NET IMPOSABLE 2 186,37																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
10. DATE DE PAIEMENT 31 DÉCEMBRE 2019																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
<table border="1"><thead><tr><th></th><th>ACQUIS</th><th>PRIS</th><th>SOLDE</th></tr></thead><tbody><tr><td>CP N-1</td><td>7,00</td><td>2,00</td><td>5,00</td></tr><tr><td>CP N</td><td>15,83</td><td>0,00</td><td>15,83</td></tr><tr><td>RTT</td><td>42,50</td><td>0,00</td><td>42,50</td></tr></tbody></table>						ACQUIS	PRIS	SOLDE	CP N-1	7,00	2,00	5,00	CP N	15,83	0,00	15,83	RTT	42,50	0,00	42,50	COMMENTAIRES																																																																																																																																																																																																																																																																																				
	ACQUIS	PRIS	SOLDE																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
CP N-1	7,00	2,00	5,00																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
CP N	15,83	0,00	15,83																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
RTT	42,50	0,00	42,50																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Cumuls depuis le 1er mars 2019 : Net imposable 21 457,84 €, Salaire brut 25 711,79 €, Cumul des heures réellement travaillées depuis le 1er Janvier 1463h. Temps travaillé ce mois : 147 h. Convention collective individuelle : Banque.																																																																																																																																																																																																																																																																																																									

Dans votre intérêt, et pour vous aider à faire valoir vos droits, conservez ce bulletin de paie sans limitation de durée.
Pour la définition des termes employés, se reporter au site Internet www.service-public.fr rubrique cotisations sociales.

Bulletin généré par  PayFit

→ C'est quoi la **sécurité sociale** ?



Et **dans votre pays**, est-ce qu'il y a un système de protection sociale ?



◆ Prendre un arrêt maladie ou des congés

→ UN ARRÊT MA _ _ D _ E = UN ARRÊT DE T _ A _ AIL



Qui donne l'arrêt maladie ?



A. Le docteur ☐



B. Le salarié ☐



C. L'employeur ☐

Combien de temps on a pour envoyer un arrêt maladie à son employeur ?



A. ☐



B. ☐



C. ☐

→ LES CONG _ S PAY _ S : _____ semaines par an.



Vous connaissez les **RTT** ? C'est quoi ?



◆ Protéger ses droits

→ LA G _ _ È _ _ E



→ LES _ _ YN _ _ IC _ _ TS



S'ENGAGER POUR CHACUN
AGIR POUR TOUS



→ LE C _ _ _ SEIL _ _ _ PR _ _ D'HOMMES



Atelier socioculturel : La vie professionnelle en France

Droits et devoirs des salariés – niveau A1



◆ Quiz : Vrai ou faux ?

	Vrai 	Faux 
En France, le SMIC est de 1 000 € net par mois.		
Les salariés ont droit à 5 semaines de congés payés par an.		
Un CDI dure 6 mois.		
Les salariés n'ont pas le droit de faire grève.		
La CGT est un syndicat français.		
Les salariés ont droit à une protection sociale.		
En France, la durée de travail légale est de 37 heures par semaine.		
Pour avoir un arrêt de travail, il faut aller voir le médecin.		
Les salariés en arrêt maladie ne sont pas payés.		
Sur leur compte bancaire, les salariés reçoivent un salaire brut.		
En France, les salariés doivent payer des impôts et des cotisations sociales.		
L'allocation chômage est versée par Pôle emploi.		



✓ Quel est votre score ? ____ / 12



◆ Travailler en France

→ En France, la **durée légale du travail** est de _____ heures par semaine.



On peut travailler plus de 35 heures par semaine. Comment s'appellent les heures qu'on fait en plus ?

- A. Des heures supérieures ☐
- B. Des heures supprimées ☐
- C. Des heures supplémentaires ☐



Et **dans votre pays**, quelle est la durée de travail légale ? _____

→ Quels sont les différents **types de contrats** ? Associez chaque mot à sa définition :

- | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|
| Un CDI | • | • | Un contrat avec moins de 35 heures de travail par semaine. |
| Un CDD | • | • | Un contrat à durée indéterminée. |
| Un contrat de travail temporaire | • | • | Un contrat avec 35 heures de travail par semaine. |
| Un travail à temps plein | • | • | Un contrat pour faire une mission. |
| Un travail à temps partiel | • | • | Un contrat à durée déterminée. |

→ Quand on ne travaille pas, on peut recevoir une **allocation** _____ .

Qui donne cette allocation ? _____





◆ Recevoir un salaire et payer des cotisations

➔ Le salaire minimum : le **SMIC**

SMIC...	Brut	Net
Par heure		
Par mois		



Et **dans votre pays**, existe-t-il un salaire minimum ? Quel est-il ? _____

➔ Sur la page suivante, regardez le **bulletin de paie** et écrivez le bon mot à côté de chaque numéro :

Employé – Salaire brut – Impôt – Employeur – Profession – Nombre d’heures de travail pendant le mois – Salaire net – Cotisations sociales – Date de paiement du salaire – Période de travail

1 : _____

2 : _____

3 : _____

4 : _____

5 : _____

6 : _____

7 : _____

8 : _____

9 : _____

10 : _____

Quels sont les avantages, les primes et les indemnités de ce salarié ?

BULLETIN DE PAIE

EN EUROS

1.  **DEMO ACCOUNT [DEMO FR]**
53 RUE JEAN MONNET
75012 PARIS 12

N° SIRET : 81348789900045 N° APE : 6202A
CONVENTION COLLECTIVE : BANQUE
LIEU DE PAIEMENT DES COTISATIONS SOCIALES :
URSSAF ILE-DE-FRANCE
22 RUE DE LAGNY
93518 MONTREUIL CEDEX

4. DÉBUT DE PÉRIODE 01 DÉCEMBRE 2019
FIN DE PÉRIODE 31 DÉCEMBRE 2019
DÉBUT DU CONTRAT 01 MARS 2019
DATE D'ANCIENNETÉ 01 MARS 2019
N° DE SÉCURITÉ SOCIALE 191017521447768

2. **JOHN SMITH**
45 RUE DES COQUELICOTS
53000 LAVAL

3. CLASSIFICATION : SALARIÉ - CADRE MINIMUM COEFFICIENT : 2 439,17 SALAIRE DE BASE : 2 439,17
CATEGORIE : CADRE - H RÉMUNÉRATION TOTALE DU MOIS : 2 551,52 DURÉE MENSUELLE : 151,67 H
EMPLOI : CHEF DE PROJET TAUX HORAIRE : 16,0824

DÉSIGNATION	NOMBRE OU BASE	TAUX OU %	MONTANT À AJOUTER	MONTANT À DÉDUIRE	COTISATIONS PATRONALES		CALENDRIER	
					TAUX OU %	MONTANT	01/12/2019 AU 31/12/2019	
Salaire de base	151,67	16,0824	2 439,17				JOUR	ÉVÉNEMENT
Avantage en nature nourriture	21,00	4,8500	101,85				D 01	
Assiette supplémentaire titres-restaurants	21,00		10,50				L 02	
6. Rémunération brute (1)			2 551,52				M 03	
URSSAF							M 04	
Assurance maladie	2 551,52				7,000	178,61	J 05	
7. Vieillesse plafonnée	2 551,52	6,900		176,05	8,550	218,15	V 06	
Vieillesse déplafonnée	2 551,52	0,400		10,21	1,900	48,48	S 07	
Allocations familiales	2 551,52				3,450	88,03	D 08	
Accidents du travail	2 551,52				0,600	15,31	L 09	
FNAL	2 551,52				0,100	2,55	M 10	
Solidarité autonomie	2 551,52				0,300	7,65	M 11	
Versement transport	2 551,52				2,950	75,27	J 12	
Contribution au dialogue social	2 551,52				0,016	0,41	V 13	
CSG déductible	2 506,87	6,800		170,47			S 14	
CSG non déductible	2 506,87	2,400		60,16			D 15	
CRDS non déductible	2 506,87	0,500		12,53			L 16	
Assurance Chômage							M 17	
Chômage	2 551,52				4,050	103,34	M 18	
AGS	2 551,52				0,150	3,83	J 19	
Retraite complémentaire							V 20	
Complémentaire Tranche 1	2 551,52	3,150		80,37	4,720	120,43	S 21	
Contribution d'Equilibre Général Tranche 1	2 551,52	0,860		21,94	1,290	32,91	D 22	
APEC	2 551,52	0,024		0,61	0,036	0,92	L 23	
Autres cotisations et taxes							M 24	
Formation professionnelle	2 551,52				0,575	14,67	M 25	JF
9. COTISATIONS SALARIALES (4)				532,34			J 26	
COTISATIONS PATRONALES						910,56	V 27	
Indemnité de repas	21,00	5,0000	105,00				S 28	
Indemnités non soumises (2)			105,00				D 29	
Autres retenues (3)							L 30	
Titres Restaurant	21,00	6,000		126,00	5,000	105,00	M 31	
Assiette sup. Titres-restaurants	21,00	0,500		10,50				
Avantages en nature				101,85				

NET À PAYER AVANT IMPÔT SUR LE REVENU				1 885,83	DU MOIS	
8. IMPÔT SUR LE REVENU	BASE	TAUX NON PERSONNALISÉ	MONTANT		DONT ÉVOLUTION DE LA RÉMUNÉRATION LIÉE À LA SUPPRESSION DES COTISATIONS CHÔMAGE ET MALADIE	
Impôt sur le revenu prélevé à la source (5)	2 186,37	7,50%	163,98		37,76	
NET PAYÉ (1) + (2) - (3) - (4) - (5) EN EUROS	VIREMENT		9. 1 721,85		TOTAL VERSÉ PAR L'EMPLOYEUR	
					199,02	
10. DATE DE PAIEMENT			31 DÉCEMBRE 2019		NET IMPOSABLE	
					2 186,37	

	ACQUIS	PRIS	SOLDE	COMMENTAIRES
CP N-1	7,00	2,00	5,00	Cumuls depuis le 1er mars 2019 : Net imposable 21 457,84 €, Salaire brut 25 711,79 €, Cumul des heures réellement travaillées depuis le 1er Janvier 1463h. Temps travaillé ce mois : 147 h. Convention collective individuelle : Banque.
CP N	15,83	0,00	15,83	
RTT	42,50	0,00	42,50	

Dans votre intérêt, et pour vous aider à faire valoir vos droits, conservez ce bulletin de paie sans limitation de durée.
Pour la définition des termes employés, se reporter au site Internet www.service-public.fr rubrique cotisations sociales.

Bulletin généré par  PayFit

→ Quelle est la **différence** entre le **salaire brut** et le **salaire net** ?

→ Pourquoi paye-t-on des **cotisations sociales** et des **impôts** ? À quoi servent-ils ?

→ La **protection sociale** et la **sécurité sociale** :



Quels sont les principaux domaines de la **protection sociale** ?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| ☐ Le sport | ☐ La famille |
| ☐ La santé | ☐ Le chômage |
| ☐ L'éducation | ☐ La justice |
| ☐ Les accidents du travail | ☐ La retraite |



Et **dans votre pays**, est-qu'il y a un système de protection sociale ?



◆ Prendre un arrêt maladie ou des congés

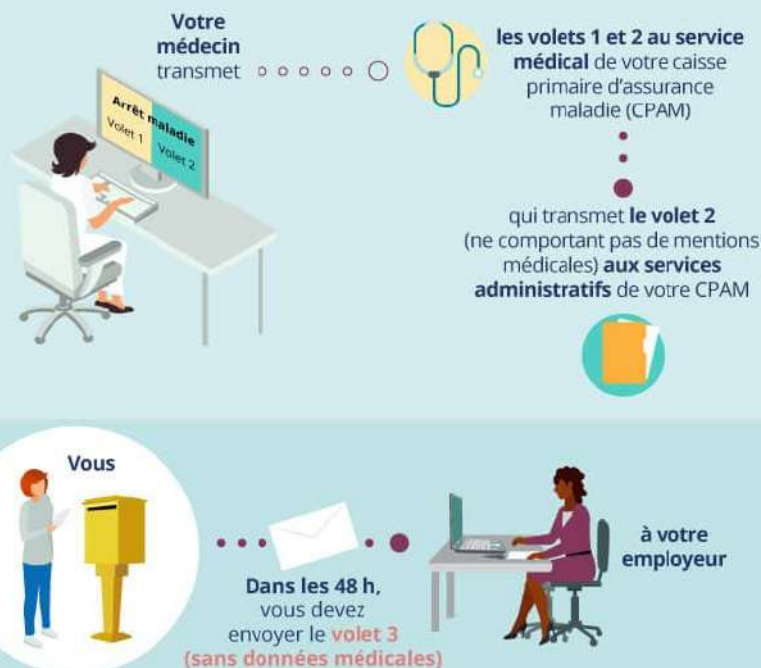
→ Un arrêt maladie = _____

Les démarches pour transmettre un arrêt maladie

Votre avis d'arrêt de travail pour maladie est composé de **trois volets** destinés :



Cas 1 (le plus fréquent) : votre médecin vous a remis le volet 3



Qui donne l'arrêt maladie ?

- A. Le docteur ☐
- B. Le salarié ☐
- C. L'employeur ☐

Combien de temps on a pour envoyer un arrêt maladie à son employeur ?

- A. 24 heures ☐
- B. 48 heures ☐
- C. 72 heures ☐

Cas 2 : votre médecin vous a remis les 3 volets de l'imprimé



→ En France, un salarié a droit à _____ semaines de **congés payés** par an.

→ Connaissez-vous les **RTT** ? Qu'est-ce que c'est ?



◆ Protéger ses droits

→ Le droit de **grève** : qu'est-ce que c'est ?



→ Les **syndicats** : à quoi servent-ils ?

CAT	Confédération autonome du travail
CFDT	Confédération française démocratique du travail
CFE – CGC	Confédération française de l'encadrement – Confédération générale des cadres
CFTC	Confédération française des travailleurs chrétiens
CGT	Confédération générale du travail
CGT – FO	CGT – Force ouvrière
CNT	Confédération nationale du travail
SUD	Union syndicale Solidaires
UNSA	Union nationale des syndicats autonomes

→ Est-ce que vous connaissez le **Conseil de Prud'hommes** ? Qu'est-ce que c'est ?





Et **dans votre pays**, comment fait-on pour défendre ses droits au travail ?

Atelier socioculturel : La vie professionnelle en France

Droits et devoirs des salariés – niveau A2/B1



◆ Quiz : Vrai ou faux ?

	Vrai	Faux
En France, le SMIC est de 1 000 € net par mois.		
Les salariés ont droit à 5 semaines de congés payés par an.		
Un CDI dure 6 mois.		
Les salariés n'ont pas le droit de faire grève.		
La CGT est un syndicat français.		
Les salariés ont droit à une protection sociale.		
En France, la durée de travail légale est de 37 heures par semaine.		
Pour avoir un arrêt de travail, il faut aller voir le médecin.		
Les salariés en arrêt maladie ne sont pas payés.		
Sur leur compte bancaire, les salariés reçoivent un salaire brut.		
En France, les salariés doivent payer des impôts et des cotisations sociales.		
L'allocation chômage est versée par Pôle emploi.		



✓ Quel est votre score ? ____ / 12



◆ Travailler en France

→ En France, la **durée légale du travail** est de _____ heures par semaine.



On peut travailler plus de 35 heures par semaine. Comment s'appellent les heures qu'on fait en plus ?

- A. Des heures supérieures ☐
- B. Des heures supprimées ☐
- C. Des heures supplémentaires ☐



Et **dans votre pays**, quelle est la durée de travail légale ? _____

→ Quels sont les différents **types de contrats** ? Associez chaque mot à sa définition :

- | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|
| Un CDI | • | • | Un contrat avec moins de 35 heures de travail par semaine. |
| Un CDD | • | • | Un contrat à durée indéterminée. |
| Un contrat de travail temporaire | • | • | Un contrat avec 35 heures de travail par semaine. |
| Un travail à temps plein | • | • | Un contrat pour faire une mission. |
| Un travail à temps partiel | • | • | Un contrat à durée déterminée. |

→ Quand on ne travaille pas, on peut recevoir une **allocation** _____ .

Qui donne cette allocation ? _____





◆ Recevoir un salaire et payer des cotisations

➔ Le salaire minimum : le **SMIC**

SMIC...	Brut	Net
Par heure		
Par mois		



Et **dans votre pays**, existe-t-il un salaire minimum ? Quel est-il ? _____

➔ Sur la page suivante, regardez le **bulletin de paie** et écrivez le bon mot à côté de chaque numéro :

Employé – Salaire brut – Impôt – Employeur – Profession – Nombre d'heures de travail pendant le mois – Salaire net – Cotisations sociales – Date de paiement du salaire – Période de travail

1 : _____

2 : _____

3 : _____

4 : _____

5 : _____

6 : _____

7 : _____

8 : _____

9 : _____

10 : _____

Quels sont les avantages, les primes et les indemnités de ce salarié ?

BULLETIN DE PAIE

EN EUROS

1.  **DEMO ACCOUNT [DEMO FR]**
53 RUE JEAN MONNET
75012 PARIS 12

N° SIRET : 81348789900045 N° APE : 6202A
CONVENTION COLLECTIVE : BANQUE
LIEU DE PAIEMENT DES COTISATIONS SOCIALES :
URSSAF ILE-DE-FRANCE
22 RUE DE LAGNY
93518 MONTREUIL CEDEX

4. DÉBUT DE PÉRIODE 01 DÉCEMBRE 2019
FIN DE PÉRIODE 31 DÉCEMBRE 2019
DÉBUT DU CONTRAT 01 MARS 2019
DATE D'ANCIENNETÉ 01 MARS 2019
N° DE SÉCURITÉ SOCIALE 191017521447768

2. **JOHN SMITH**
45 RUE DES COQUELICOTS
53000 LAVAL

3. CLASSIFICATION : SALARIÉ - CADRE MINIMUM COEFFICIENT : 2 439,17 SALAIRE DE BASE : 2 439,17
CATEGORIE : CADRE - H RÉMUNÉRATION TOTALE DU MOIS : 2 551,52 DURÉE MENSUELLE : 151,67 H
EMPLOI : CHEF DE PROJET TAUX HORAIRE : 16,0824

DÉSIGNATION	NOMBRE OU BASE	TAUX OU %	MONTANT À AJOUTER	MONTANT À DÉDUIRE	COTISATIONS PATRONALES		CALENDRIER	
					TAUX OU %	MONTANT	01/12/2019 AU 31/12/2019	
Salaire de base	151,67	16,0824	2 439,17				JOUR	ÉVÉNEMENT
Avantage en nature nourriture	21,00	4,8500	101,85				D 01	
Assiette supplémentaire titres-restaurants	21,00		10,50				L 02	
6. Rémunération brute (1)			2 551,52				M 03	
URSSAF							M 04	
Assurance maladie	2 551,52				7,000	178,61	J 05	
7. Vieillesse plafonnée	2 551,52	6,900		176,05	8,550	218,15	V 06	
Vieillesse déplafonnée	2 551,52	0,400		10,21	1,900	48,48	S 07	
Allocations familiales	2 551,52				3,450	88,03	D 08	
Accidents du travail	2 551,52				0,600	15,31	L 09	
FNAL	2 551,52				0,100	2,55	M 10	
Solidarité autonomie	2 551,52				0,300	7,65	M 11	
Versement transport	2 551,52				2,950	75,27	J 12	
Contribution au dialogue social	2 551,52				0,016	0,41	V 13	
CSG déductible	2 506,87	6,800		170,47			S 14	
CSG non déductible	2 506,87	2,400		60,16			D 15	
CRDS non déductible	2 506,87	0,500		12,53			L 16	
Assurance Chômage							M 17	
Chômage	2 551,52				4,050	103,34	M 18	
AGS	2 551,52				0,150	3,83	J 19	
Retraite complémentaire							V 20	
Complémentaire Tranche 1	2 551,52	3,150		80,37	4,720	120,43	S 21	
Contribution d'Equilibre Général Tranche 1	2 551,52	0,860		21,94	1,290	32,91	D 22	
APEC	2 551,52	0,024		0,61	0,036	0,92	L 23	
Autres cotisations et taxes							M 24	
Formation professionnelle	2 551,52				0,575	14,67	M 25	JF
9. COTISATIONS SALARIALES (4)				532,34			J 26	
COTISATIONS PATRONALES						910,56	V 27	
Indemnité de repas	21,00	5,0000	105,00				S 28	
Indemnités non soumises (2)			105,00				D 29	
Autres retenues (3)							L 30	
Titres Restaurant	21,00	6,000		126,00	5,000	105,00	M 31	
Assiette sup. Titres-restaurants	21,00	0,500		10,50				
Avantages en nature				101,85				
							JF	JOUR FÉRIÉ

NET À PAYER AVANT IMPÔT SUR LE REVENU				1 885,83	DU MOIS				
8. IMPÔT SUR LE REVENU	BASE	TAUX NON PERSONNALISÉ	MONTANT						
Impôt sur le revenu prélevé à la source (5)	2 186,37	7,50%	163,98		DONT ÉVOLUTION DE LA RÉMUNÉRATION LIÉE À LA SUPPRESSION DES COTISATIONS CHÔMAGE ET MALADIE				
NET PAYÉ (1) + (2) - (3) - (4) - (5) EN EUROS	VIREMENT		9. 1 721,85		TOTAL VERSÉ PAR L'EMPLOYEUR				
					ALLÈGEMENT DE COTISATIONS EMPLOYEUR				
					NET IMPOSABLE				
10. DATE DE PAIEMENT	31 DÉCEMBRE 2019				37,76				
					3 672,08				
					199,02				
					2 186,37				

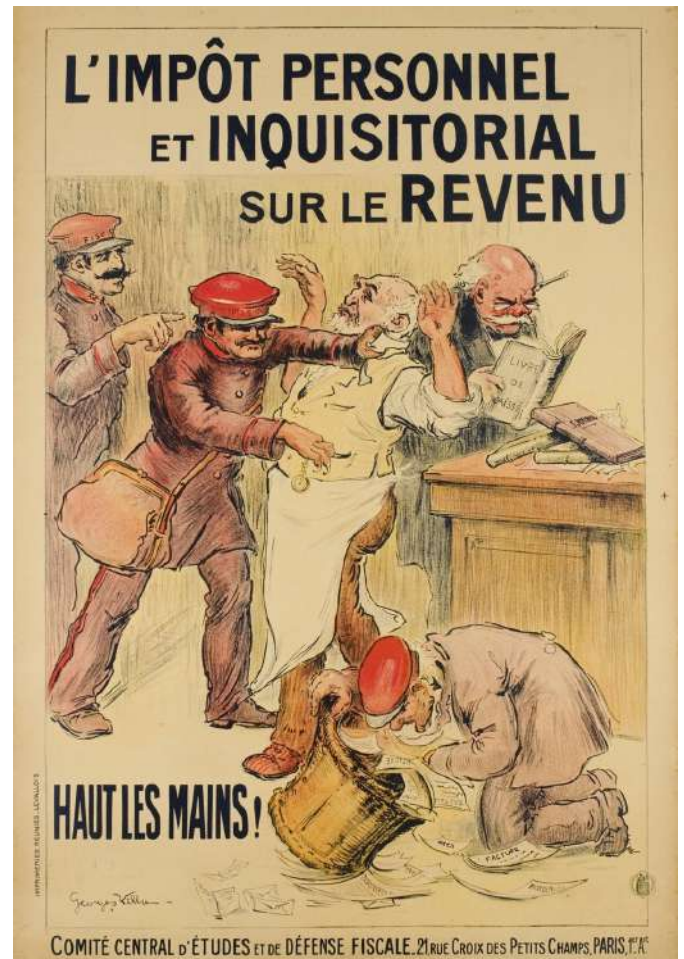
	ACQUIS	PRIS	SOLDE	COMMENTAIRES
CP N-1	7,00	2,00	5,00	Cumuls depuis le 1er mars 2019 : Net imposable 21 457,84 €, Salaire brut 25 711,79 €, Cumul des heures réellement travaillées depuis le 1er Janvier 1463h. Temps travaillé ce mois : 147 h. Convention collective individuelle : Banque.
CP N	15,83	0,00	15,83	
RTT	42,50	0,00	42,50	

Dans votre intérêt, et pour vous aider à faire valoir vos droits, conservez ce bulletin de paie sans limitation de durée.
Pour la définition des termes employés, se reporter au site Internet www.service-public.fr rubrique cotisations sociales.

Bulletin généré par  PayFit

→ Quelle est la **différence** entre le **salaire brut** et le **salaire net** ?

→ Pourquoi paye-t-on des **cotisations sociales** et des **impôts** ? À quoi servent-ils ?



Regardez les **deux images**.
Que représentent-elles ?

Et vous, **que pensez-vous des impôts** ?
Êtes-vous **pour** ou **contre** ? **Pourquoi** ?

→ La **protection sociale** et la **sécurité sociale** :



Quels sont les principaux domaines de la **protection sociale** ?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| ☐ Le sport | ☐ La famille |
| ☐ La santé | ☐ Le chômage |
| ☐ L'éducation | ☐ La justice |
| ☐ Les accidents du travail | ☐ La retraite |

➔ Comment s'appelle la **carte de l'assurance maladie** ? _____

À quoi sert-elle ?



Et **dans votre pays**, est-ce qu'il y a un système de protection sociale ?



◆ Prendre un arrêt maladie ou des congés

→ Un arrêt maladie = _____

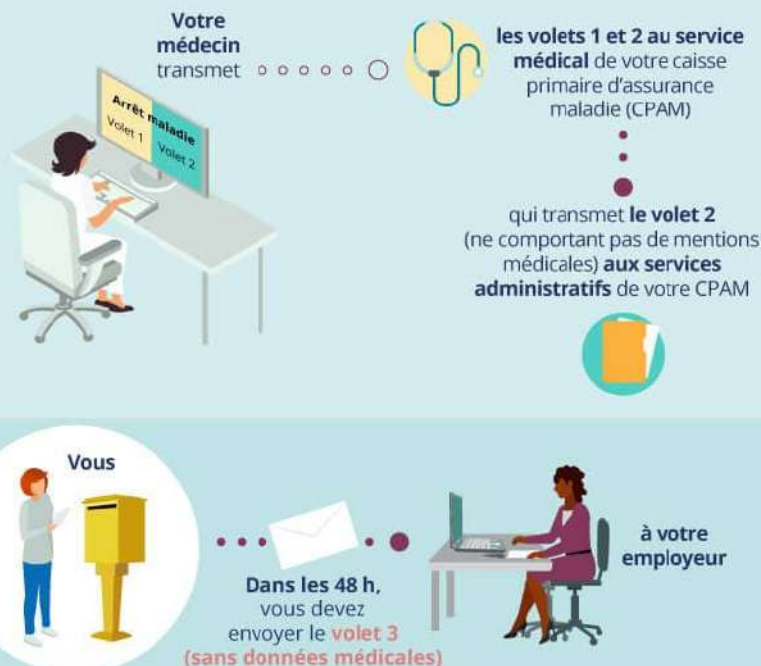
Lisez le document :

Les démarches pour transmettre un arrêt maladie

Votre avis d'arrêt de travail pour maladie est composé de **trois volets** destinés :



Cas 1 (le plus fréquent) : votre médecin vous a remis le volet 3



Qui donne l'arrêt maladie ?

- A. Le docteur ☐
- B. Le salarié ☐
- C. L'employeur ☐

Combien de temps on a pour envoyer un arrêt maladie à son employeur ?

- A. 24 heures ☐
- B. 48 heures ☐
- C. 72 heures ☐

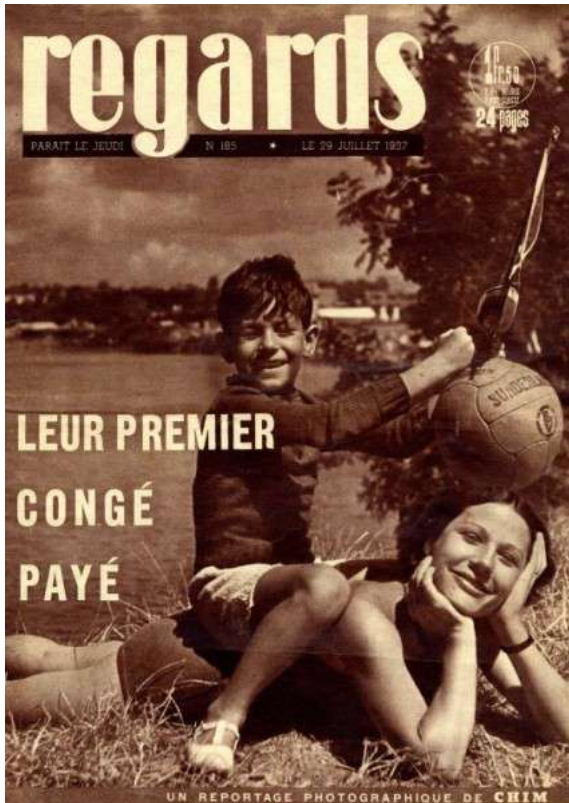
Cas 2 : votre médecin vous a remis les 3 volets de l'imprimé



→ Les **congés payés** :

En France, un salarié a droit à _____ **semaines** de congés payés par an.

Regardez les **images** :



En **quelle année** les congés payés ont-ils été mis en place en France ? _____

→ Connaissez-vous les **RTT** ? Qu'est-ce que c'est ?

- A. Des jours de vacances qui ne sont pas payés ☐
- B. Une sixième semaine de congés payés ☐
- C. Des jours de repos pour les salariés qui font des heures supplémentaires ☐



Et **dans votre pays**, est-ce qu'il y a des congés payés ? Pendant combien de jours ?



◆ Protéger ses droits

→ Le droit de **grève** : qu'est-ce que c'est ?



Et vous, **avez-vous déjà fait grève** ?

Que pensez-vous de la grève ? Pensez-vous que c'est utile ? Efficace ? Pourquoi ?

→ Les **syndicats** : à quoi servent-ils ?

CAT	Confédération autonome du travail
CFDT	Confédération française démocratique du travail
CFE – CGC	Confédération française de l'encadrement – Confédération générale des cadres
CFTC	Confédération française des travailleurs chrétiens
CGT	Confédération générale du travail
CGT – FO	CGT – Force ouvrière
CNT	Confédération nationale du travail
SUD	Union syndicale Solidaires
UNSA	Union nationale des syndicats autonomes



Allez sur Internet. Quel est le **plus ancien syndicat** français ? _____

➔ Est-ce que vous connaissez le **Conseil de Prud'hommes** ? Qu'est-ce que c'est ?



➔ **Qui** peut aider et défendre un salarié au Conseil de Prud'hommes ?

- A. Un juge ☐
- B. Un avocat ☐
- C. Un notaire ☐



Allez sur Internet. **Où** est le Conseil de Prud'hommes **le plus près de chez vous** ?



Et **dans votre pays**, comment fait-on pour défendre ses droits au travail ?

Atelier socioculturel : La vie professionnelle en France

Droits et devoirs des salariés – fiche enseignant



◆ Quiz : Vrai ou faux ?

	Vrai 	Faux 
En France, le SMIC est de 1 000 € net par mois.		X
Les salariés ont droit à 5 semaines de congés payés par an.	X	
Un CDI dure 6 mois.		X
Les salariés n'ont pas le droit de faire grève.		X
La CGT est un syndicat français.	X	
Les salariés ont droit à une protection sociale.	X	
En France, la durée de travail légale est de 37 heures par semaine.		X
Pour avoir un arrêt de travail, il faut aller voir le médecin.	X	
Les salariés en arrêt maladie ne sont pas payés.		X
Sur leur compte bancaire, les salariés reçoivent un salaire brut.		X
En France, les salariés doivent payer des impôts et des cotisations sociales.	X	
L'allocation chômage est versée par Pôle emploi.	X	

Pour le niveau Alpha, ne pas hésiter à leur poser les questions à l'oral si la lecture est trop compliquée.



◆ Travailler en France

En France, la durée légale de travail est de **35 heures par semaine**, mais il est possible de travailler plus si l'entreprise le demande en effectuant des **heures supplémentaires**.

- Un CDI = Un contrat à durée indéterminée.
- Un CDD = Un contrat à durée déterminée.
- Un contrat de travail temporaire = Un contrat pour faire une mission (intérim).
- Un travail à temps plein = Un contrat avec 35 heures de travail par semaine.
- Un travail à temps partiel = Un contrat avec moins de 35 heures de travail par semaine.

Quand on ne travaille pas, on peut recevoir une **allocation chômage**, qui est versée par **Pôle Emploi**.



◆ Recevoir un salaire et payer des cotisations

Puisque le **SMIC** change chaque année, consulter son montant exact ici : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2300>

À propos du **bulletin de paie** :

- 1 : Employeur
- 2 : Employé
- 3 : Profession
- 4 : Période de travail
- 5 : Nombre d'heures de travail pendant le mois
- 6 : Salaire brut
- 7 : Cotisations sociales
- 8 : Impôt
- 9 : Salaire net

10 : Date de paiement du salaire

Les **avantages** et les **indemnités** du salarié figurent juste au-dessus de son salaire brut ('avantage en nature nourriture'...) et en-dessous des cotisations sociales ('titres restaurant'...).

→ Le **salaire brut** est le montant du salaire avant déduction des impôts et des cotisations, et le **salaire net** est le salaire qui est réellement reçu par l'employé.

Les **cotisations sociales** servent à financer la **protection sociale**, tandis que les **impôts** alimentent le **budget de l'État** et permettent par exemple de financer la justice, les hôpitaux, l'éducation publique, la culture ou encore la sécurité. Ils constituent tous les deux une partie importante de la **solidarité nationale**.

Pour le niveau A2/B1

La première image montre le **rôle des impôts** tandis que la seconde, une affiche datant du début du XXème siècle, présente les impôts comme une forme de **vol**, de **pillage**. Elles permettent de mettre en évidence les deux conceptions que l'on peut avoir de l'impôt : ou bien une participation au bon fonctionnement du pays, ou bien une spoliation.

La **protection sociale** est un système de solidarité nationale qui couvre les principaux risques sociaux auxquels les individus peuvent être confrontés. Elle comprend :

- la **sécurité sociale** (assurance maladie, assurance vieillesse, allocations familiales...)
- le **chômage**
- les **régimes complémentaires** (retraite complémentaire, par exemple)
- l'**aide sociale** (prestations versées aux personnes en situation de pauvreté)

Elle concerne donc principalement : la santé, les accidents du travail, la famille, le chômage et la retraite.

La carte de l'assurance maladie s'appelle la **carte Vitale**. Elle permet de justifier le remboursement des dépenses de santé couvertes par l'assurance maladie.



◆ Prendre un arrêt maladie ou des congés

Un **arrêt maladie** = Un **arrêt de travail**.

C'est le **docteur** qui peut prescrire un arrêt de travail pour maladie. Le salarié a ensuite **48h** pour transmettre cet avis d'arrêt maladie à son employeur, et éventuellement à sa caisse primaire d'assurance maladie si le médecin ne s'en est pas chargé.

En France, un salarié a droit à **5 semaines de congés payés par an** (cela correspond à 2,5 jours de congés payés par mois de travail). Il existe également les jours de **RTT** (réduction du temps de travail), qui constituent **des journées ou des demi-journées de repos pour les salariés qui font des heures supplémentaires** et travaillent plus de 35 heures par semaine. Si un employé travaille

39 heures par semaine, par exemple, il peut bénéficier de 4 heures de RTT par semaine, c'est-à-dire une demi-journée.

Pour le niveau A2/B1

Comme l'indique le timbre, à droite, les **premiers congés payés** sont institués en France en **1936**, sous le Front populaire, après un important mouvement social durant lequel les travailleurs réclament de meilleures conditions de travail en multipliant les grèves et en occupant leurs usines. D'abord fixés à deux semaines par an, ils permettent aux Français de découvrir les vacances et passent à cinq semaines en **1982**, sous Mitterrand.



◆ Protéger ses droits

Le **droit de grève**, qui date de 1946, consiste en la possibilité, pour les salariés, de **cesser de travailler pour exprimer des revendications professionnelles** (amélioration du salaire, des conditions de travail, protestation contre des projets de loi...). Un mouvement de grève doit être collectif et concerté, et le salaire des employés qui y participent est suspendu durant cette période.

Les **syndicats** ont pour fonction de **défendre les droits et les intérêts des salariés**. Légalisés en 1884, ils permettent de porter les revendications collectives des employés au sein d'une entreprise, en dialoguant avec la direction, et sont également consultés par le gouvernement lors des réformes sociales. Le plus ancien d'entre eux est la **CGT**, fondée en **1895**.

Le **Conseil de Prud'hommes** est un tribunal qui a pour fonction **de régler ou, si cela n'est pas possible, de juger les conflits individuels qui opposent salariés et employeurs**, dans le cadre de leur contrat de travail (licenciement, sanction disciplinaire, paiement du salaire, durée de travail, congés, harcèlement, discrimination...). La saisie des Prud'hommes est gratuite et l'employé peut être assisté, s'il le souhaite, par un défenseur syndical ou un avocat.

Annexe 4 : Atelier socioculturel « La vie professionnelle en France – Faire son CV [et écrire une lettre de motivation] » (26 pages)

Atelier socioculturel : La vie professionnelle en France

Faire son CV – niveau Alpha



♦ Le _ _

➔ **Regardez** l'image. Qu'est-ce que c'est ?



Gabriel SAMSON

Adresse : Rue du 19 Mars 62, 06340 La Trinité
Email : gabsamson@gmail.com
Tél. : 0678009927

Objectif : trouver un emploi de chauffeur SPL travaux publics

- **Expériences professionnelles**

Jan 2017- Juin 2018 **Chauffeur SPL - Axima**

 - Organisation et contrôle du chargement des marchandises dans le véhicule.
 - Vérification de la présence et la conformité des documents de bord et de transport et déclencher les mesures d'urgence en cas d'incident.

Jan 2017- Juin 2018 **Magasinier vendeur – Marine Auto Diffusion**

 - Magasinage et vente pour un grossiste automobile.
 - Vente de pièces détachées.
 - Utilisation d'un logiciel de recherche de pièces.
- **Formation**

2016 - **CAP conducteur livreur de marchandises**
CFA de la Chambre des métiers de Corse du sud
- **Langues parlées**

Français : langue maternelle
Hongrois : notions
- **Permis et documents**

Permis C1E (obtenu en 2015)
Carte conducteur, carte BTP à jour



➔ Regardez le CV. **Écoutez votre formateur** et **complétez les mots** avec les lettres qui manquent :

Samuel LEBON

1 place de la République

44000 NANTES

Tél : 06.23.89.26.73

E-mail : sam.lebon@gmail.com

Permis B

Électricien du bâtiment

QU _ L _ T _ S

- Soigneux
- Organisé
- Dynamique
- Autonome

COM _ É _ EN _ ES

- Lire des plans et des schémas
- Utiliser des appareils de mesure électrique
- Poser des câbles
- Mettre sous tension, contrôler et dépanner des installations électriques

EXPÉ _ I _ _ CE PRO _ ESSI _ NELLE

- 05/2019 – aujourd’hui : Électricien – OCORDO (Nantes)
- 02/2018 – 03/2019 : Électricien – Chantiers du Sud-Ouest (Toulouse)

FOR _ ATI _ _

- 2017 : BAC PRO Métiers de l’électricité et de ses environnements connectés – Lycée Saint-Joseph (Toulouse)

Autres informations

- Langues : français, anglais
- Centres d’intérêt : rugby, musique, cinéma, randonnée



➔ **Présentez Samuel.**

Quel est son métier ? Où habite-t-il ? Quelles langues parle-t-il ?...



◆ Les qualités

Je suis...	J'ai...
✓ S _ _ _ GNEUX = _ PP _ IQUÉ ✓ AUT _ NOME ✓ ORGANISÉ ✓ _ Y _ A _ IQUE = ÉNERGIQUE ✓ _ ÉR _ EUX ✓ TRA _ AILLEUR ✓ ENDURANT = RÉSIST _ _ T ✓ CALME ✓ C _ R _ EUX	✓ L'E _ PRIT D'ÉQUI _ E



➔ Regardez ces personnes. À votre avis, **quelles sont leurs qualités ?**



Pablo, conducteur
d'engins de chantier



Sofia, menuisière



Cédric, couvreur

➔ **Et vous ?** Quelles sont vos qualités ?



♦ Les compétences



→ Votre **profession** : _____

→ Dans ce métier, **que savez-vous faire** ?



JE SAIS...

- _____
- _____
- _____



♦ L'expérience professionnelle



→ Quels **métiers** avez-vous faits dans votre vie ?



▶ Années : _____ Métier : _____ Lieu : _____

▶ _____

▶ _____



♦ La formation



→ Quels sont vos **études** et vos **diplômes** ?



► Années : _____ Formation : _____ Lieu : _____

► _____

► _____



♦ Les __ entres d' __ __ téréêt



➔ **Regardez** les images. Que voyez-vous ?



➔ Qu'est-ce que vous **aimez** faire ? Discutez avec votre voisin ou avec la classe.





♦ À vous ! Écrivez votre CV.

Prénom et NOM : _____

Adresse : _____

Téléphone : _____

E-mail : _____

Métier : _____

Qualités

- _____
- _____
- _____
- _____

Compétences

- _____
- _____
- _____

Expérience professionnelle

- _____
- _____
- _____
- _____

Formation

- _____

Autres informations

- Langues : _____
- Centres d'intérêt : _____

Atelier socioculturel : La vie professionnelle en France

Faire son CV – niveau A1



♦ Le CV

➔ **Regardez** le CV. Quelles sont ses différentes **parties** ?





Gabriel SAMSON

Adresse : Rue du 19 Mars 62, 06340 La Trinité
Email : gabsamson@gmail.com
Tél. : 0678009927

Objectif : trouver un emploi de chauffeur SPL travaux publics

- **Expériences professionnelles**

Jan 2017- Juin 2018 **Chauffeur SPL - Axima**

 - Organisation et contrôle du chargement des marchandises dans le véhicule.
 - Vérification de la présence et la conformité des documents de bord et de transport et déclencher les mesures d'urgence en cas d'incident.

Jan 2017- Juin 2018 **Magasinier vendeur – Marine Auto Diffusion**

 - Magasinage et vente pour un grossiste automobile.
 - Vente de pièces détachées.
 - Utilisation d'un logiciel de recherche de pièces.
- **Formation**

2016 - **CAP conducteur livreur de marchandises**
CFA de la Chambre des métiers de Corse du sud
- **Langues parlées**

Français : langue maternelle
Hongrois : notions
- **Permis et documents**

Permis C1E (obtenu en 2015)
Carte conducteur, carte BTP à jour



→ Lisez le CV :

Samuel LEBON

1 place de la République

44000 NANTES

Tél : 06.23.89.26.73

E-mail : sam.lebon@gmail.com

Permis B

Électricien du bâtiment

Qualités

- Soigneux
- Organisé
- Dynamique
- Autonome

Compétences

- Lire des plans et des schémas
- Utiliser des appareils de mesure électrique
- Poser des câbles
- Mettre sous tension, contrôler et dépanner des installations électriques

Expérience professionnelle

- 05/2019 – aujourd’hui : Électricien – OCORDO (Nantes)
- 02/2018 – 03/2019 : Électricien – Chantiers du Sud-Ouest (Toulouse)

Formation

- 2017 : BAC PRO Métiers de l’électricité et de ses environnements connectés – Lycée Saint-Joseph (Toulouse)

Autres informations

- Langues : français, anglais
- Centres d’intérêt : rugby, musique, cinéma, randonnée



→ Vrai ou faux ?

	Vrai 	Faux 
Samuel est électricien.		
Il habite à Toulouse.		
Il sait conduire.		
Il est organisé et dynamique.		
En février 2019, il a travaillé à Nantes.		
Il a fait une formation en 2018.		
Il parle français et italien.		
Il aime le cinéma.		



♦ Les qualités

Je suis...	J'ai...
✓ Soigneux / Appliqué ✓ Autonome ✓ Organisé ✓ Dynamique / Énergique ✓ Sérieux ✓ Travailleur ✓ Endurant / Résistant ✓ Calme ✓ Curieux	✓ L'esprit d'équipe



➔ Regardez ces personnes. À votre avis, **quelles sont leurs qualités ?**



Victor, grutier



David, maçon



Chloé, cheffe de chantier



Abdel, carreleur



Amadou, soudeur



Mathilde, charpentière

➔ **Et vous ?** Quelles sont vos qualités ?



♦ Les compétences

→ Quelle est **votre profession** ? _____

→ Dans ce métier, **que savez-vous faire** ?



Je sais...

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



♦ L'expérience professionnelle

→ Quels **métiers** avez-vous faits dans votre vie ?



Regardez le CV de Samuel et son expérience professionnelle. Quel métier est **en premier** ?
Le **plus ancien** ou le **plus récent** ?

Modèle : *Date – Profession – Lieu*

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



♦ La formation

➔ Quelles **études** avez-vous faites ? Avez-vous des **diplômes** ?

Modèle : *Date – Formation ou Diplôme – Lieu*

- _____
- _____
- _____
- _____



♦ Les centres d'intérêt

➔ Regardez les images. Qu'est-ce que vous **aimez** faire ?



Discutez avec votre voisin ou avec la classe.





♦ À vous ! Écrivez votre CV.

Prénom et NOM : _____

Adresse : _____

Téléphone : _____

E-mail : _____

Métier : _____

Qualités

- _____
- _____
- _____
- _____

Compétences

- _____
- _____
- _____

Expérience professionnelle

- _____
- _____
- _____
- _____

Formation

- _____

Autres informations

- Langues : _____
- Centres d'intérêt : _____

Atelier socioculturel : La vie professionnelle en France

Faire son CV et écrire une lettre de motivation – niveau A2/B1



♦ Le CV

→ Regardez le CV. Quelles sont ses différentes parties ?





Gabriel SAMSON

Adresse : Rue du 19 Mars 62, 06340 La Trinité
Email : gabsamson@gmail.com
Tél. : 0678009927

Objectif : trouver un emploi de chauffeur SPL travaux publics

- **Expériences professionnelles**

Jan 2017- Juin 2018 **Chauffeur SPL - Axima**

 - Organisation et contrôle du chargement des marchandises dans le véhicule.
 - Vérification de la présence et la conformité des documents de bord et de transport et déclencher les mesures d'urgence en cas d'incident.

Jan 2017- Juin 2018 **Magasinier vendeur – Marine Auto Diffusion**

 - Magasinage et vente pour un grossiste automobile.
 - Vente de pièces détachées.
 - Utilisation d'un logiciel de recherche de pièces.
- **Formation**

2016 - **CAP conducteur livreur de marchandises**
CFA de la Chambre des métiers de Corse du sud
- **Langues parlées**

Français : langue maternelle
Hongrois : notions
- **Permis et documents**

Permis C1E (obtenu en 2015)
Carte conducteur, carte BTP à jour



→ Lisez le CV :

Samuel LEBON

1 place de la République

44000 NANTES

Tél : 06.23.89.26.73

E-mail : sam.lebon@gmail.com

Permis B

Électricien du bâtiment

Qualités

- Soigneux
- Organisé
- Dynamique
- Autonome

Compétences

- Lire des plans et des schémas
- Utiliser des appareils de mesure électrique
- Poser des câbles
- Mettre sous tension, contrôler et dépanner des installations électriques

Expérience professionnelle

- 05/2019 – aujourd’hui : Électricien – OCORDO (Nantes)
- 02/2018 – 03/2019 : Électricien – Chantiers du Sud-Ouest (Toulouse)

Formation

- 2017 : BAC PRO Métiers de l’électricité et de ses environnements connectés – Lycée Saint-Joseph (Toulouse)

Autres informations

- Langues : français, anglais
- Centres d’intérêt : rugby, musique, cinéma, randonnée

→ Répondez aux questions :

1. Quelle est la profession de Samuel ? _____
2. Où habite-t-il ? A. À Nantes ☐ B. À Toulouse ☐
3. Sait-il conduire ? A. Oui ☐ B. Non ☐
4. Sait-il travailler en autonomie ? A. Oui ☐ B. Non ☐
5. Où a-t-il travaillé en décembre 2019 ? _____
6. Quel diplôme a-t-il obtenu ? _____
7. Qu’est-ce qu’il aime ? _____



♦ Les qualités et les défauts

→ Quelles **qualités** et quels **défauts** connaissez-vous ?



→ Associez les **qualités** qui ont le **même sens (=)** :

Soigneux	•	•	Résistant
Dynamique	•	•	Appliqué
Sérieux	•	•	Rigoureux
Endurant	•	•	Énergique

→ Associez les **qualités** et les **défauts** qui ont le **sens contraire (≠)** :

QUALITÉS	≠	DÉFAUTS
Patient	•	• Imprudent
Prudent	•	• Désorganisé
Calme	•	• Paresseux
Organisé	•	• Impatient
Esprit d'équipe	•	• Nerveux
Travailleur	•	• Solitaire

→ Complétez les phrases avec **la bonne qualité** :

Curieux – *Autonome* – *Polyvalent* – *Adaptable*

1. Elle sait travailler seule. Elle est _____.
2. Elle peut s'adapter à des changements de situations. Elle est _____.
3. Il sait faire beaucoup de choses différentes. Il est _____.
4. Il aime apprendre et découvrir de nouvelles choses. Il est _____.

→ **Et vous ?** Quels sont vos qualités et vos défauts ?

Mes qualités	Mes défauts



♦ Les compétences

→ Quelle est **votre profession** ? _____

→ Dans ce métier, **que savez-vous faire** ?



Je sais...

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



♦ L'offre d'emploi



→ Lisez cette offre d'emploi :

Peintre en bâtiment/decorateur

VTM Renov - Le Raincy (93)

1 750 € - 2 450 € par mois - Temps plein, Intérim, CDD, CDI

Postuler



🔴 Urgent

Peintre/décorateur

VTM Renov' Entreprise de BTP spécialisée dans la peinture décorative recrute !

Nous recherchons un PEINTRE pour travailler dans le domaine du Bâtiment.

Vous travaillerez du lundi au vendredi sur une base de 35 ou 39 heures / semaine.

Vos missions au sein de divers chantiers situées dans la région Île de France:

- Mettre en œuvre le cahier des charges défini par le client.
- Intervenir et identifier la nature du support et vérifier son état.
- Préparation du chantier (protection des lieux).
- Préparer les supports (enduit et ponçage).
- Poser et fixer les revêtements (parements, toiles, papier peint).
- Peinture générale.
- Application de peintures/ enduit décoratives (stucco, enduit à la chaux, peinture à la chaux).
- Application de béton ciré.
- Pose de revêtement de sol (Lino, parquet, stratifié, moquette...).
- Effectuer les finitions et diverses retouches si besoin est.
- Nettoyage du chantier.

Vous aimez le travail en équipe, et vous êtes autonome également.

Si vous êtes dynamique et motivé, ce poste est pour vous.

Profil recherché:

- Vous disposez impérativement d'une expérience de peintre d'un minimum de 3ans ou d'un diplôme et vous êtes autonome sur ce métier.
- Vous aimez le travail en équipe et vous savez être polyvalent si nécessaire.
- Vous êtes motivé, dynamique,sérieux. -Permis B souhaité.

→ Regardez maintenant les deux CV qui suivent.



Selon vous, **quel est le meilleur candidat** pour ce poste ? **Discutez-en** avec votre voisin et, par deux, **choisissez-en un** puis **justifiez votre choix** à la classe.

Olivier DUBOIS

18 boulevard Jourdan

75014 PARIS

Tél : 06.78.90.11.33

E-mail : dubolive@gmail.com

Permis B

Peintre en bâtiment

Qualités

- Sérieux
- Appliqué
- Curieux
- Esprit d'équipe

Compétences

- Vérifier et préparer les supports avant la peinture
- Poser les revêtements au sol et sur les murs
- Appliquer les peintures décoratives
- Effectuer des retouches et des finitions
- Nettoyer le chantier après l'intervention

Expérience professionnelle

- 01/2019 – aujourd'hui : Peintre en bâtiment – Peinture69 (Lyon)

Formation

- 2018 : CAP Peintre-Applicateur de revêtements – Lycée André Cuzin (Lyon)

Autres informations

- Langues : français (langue maternelle), espagnol (intermédiaire)
- Centres d'intérêt : basket-ball, photographie, dessin, voyages (Amérique du Sud)

Omar MANSOURI

94 rue de Belleville

75020 PARIS

Tél : 06.29.00.08.72

E-mail : omar.mansour@gmail.com

Permis B

Peintre en bâtiment

Qualités

- Énergique
- Endurant
- Travailleur
- Polyvalent

Compétences

- Sécuriser le chantier et monter des échafaudages
- Préparer les supports et fixer les revêtements
- Appliquer les peintures, les enduits et le béton ciré
- Effectuer les finitions
- Ranger et nettoyer le chantier

Expérience professionnelle

- 04/2017 – aujourd’hui : Peintre en bâtiment – DERENOV (Paris)
- 07/2016 – 03/2017 : Plâtrier-Plaquiste – AETM (Paris)
- 12/2014 – 05/2016 : Plombier – AETM (Paris)
- 02/2014 – 11/2014 : Plombier – SPC (Paris)

Formation

- 2013 : CAP Monteur en installations sanitaires – Lycée Hector Guimard (Paris)

Autres informations

- Langues : français (langue maternelle), arabe (courant)
- Centres d’intérêt : lecture (BD et romans policiers), natation, boxe, jardinage



♦ À vous ! Écrivez votre CV.

Prénom et NOM : _____

Adresse : _____

Téléphone : _____

E-mail : _____

Métier : _____

Qualités

- _____
- _____
- _____
- _____

Compétences

- _____
- _____
- _____

Expérience professionnelle

- _____
- _____
- _____
- _____

Formation

- _____

Autres informations

- Langues : _____
- Centres d'intérêt : _____



♦ La lettre de motivation

→ Lisez les parties de cette lettre de motivation et **remettez-les dans le bon ordre** en les numérotant **de 1 à 10**.

La personne à qui j'écris

Madame, Monsieur, ...

Mes coordonnées

Prénom NOM

rue

Code postal VILLE

Tél : 06

e-mail :@gmail.com

Mon prénom + NOM

+ je signe

Je demande un rdv.

J'aimerais beaucoup vous rencontrer pour vous exposer mes motivations.

Objet : offre d'emploi réf Y 80849028

Je rappelle les détails de l'offre et je dis que je suis très intéressé.

Je me permets de vous envoyer ma candidature pour le poste de qui m'intéresse vivement.

Je termine avec une belle formule de politesse pour dire au revoir.

Dans l'attente, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.

Je dis ce qui m'intéresse dans le poste, ce que je sais faire, ce que j'aime faire Je parle de mes qualités et je peux donner des exemples de mon expérience professionnelle.

J'aime beaucoup travailler dans une cuisine ... Je sais faire Je connais bien J'ai déjà travaillé ... ans comme dans/chez/à

Les coordonnées du destinataire

NOM DE L'ENTREPRISE

rue

Code postal VILLE

A l'attention de M. ou Mme

Directeur ... Responsable ...

Lieu, date

Strasbourg, le 8 mars 2013

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no text or other markings on the paper.

Atelier socioculturel : La vie professionnelle en France

Faire son CV [et écrire une lettre de motivation] – fiche enseignant



♦ Le CV

Les **objectifs** de l'observation de la première image sont de :

- reconnaître la **forme du CV** (notamment pour le niveau alpha, avec le titre à compléter)
- identifier certaines des **grandes sections** dont est composé un CV (pour les niveaux A1 et A2/B1), que l'enseignant peut par exemple écrire au tableau sous la dictée des apprenants

Activité à partir du CV de Samuel Lebon :

- *Niveau Alpha* : Faire **compléter les titres des sections** du CV par les lettres qui manquent en lisant les mots aux apprenants (qualités, compétences, expérience professionnelle, formation) puis **interroger la classe à l'oral sur l'identité et la personnalité de Samuel** (adresse, numéro de téléphone, métier, caractère, études, langues, goûts...) afin de vérifier la compréhension du CV.
- *Niveau A1* :

	Vrai 	Faux 
Samuel est électricien.	X	
Il habite à Toulouse.		X
Il sait conduire.	X	
Il est organisé et dynamique.	X	
En février 2019, il a travaillé à Nantes.		X
Il a fait une formation en 2018.		X
Il parle français et italien.		X
Il aime le cinéma.	X	

- *Niveau A2/B1* :

- Quelle est la profession de Samuel ? **Électricien du bâtiment**
- Où habite-t-il ? **À Nantes**
- Sait-il conduire ? **Oui (permis B)**
- Sait-il travailler en autonomie ? **Oui**
- Où a-t-il travaillé en décembre 2019 ? **Dans l'entreprise OCORDO, à Nantes**
- Quel diplôme a-t-il obtenu ? **Un BAC PRO en Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés**
- Qu'est-ce qu'il aime ? **Le rugby, la musique, le cinéma et la randonnée**



◆ Les qualités

- *Niveau Alpha* : Adjectifs à lire par l'enseignant et à **compléter** par les apprenants, ou bien à **lire** par les apprenants pour ceux qui sont déjà complets

Je suis...	J'ai...
✓ SOIGNEUX = APPLIQUÉ ✓ AUTONOME ✓ ORGANISÉ ✓ DYNAMIQUE = ÉNERGIQUE ✓ SÉRIEUX ✓ TRAVAILLEUR ✓ ENDURANT = RÉSISTANT ✓ CALME ✓ CURIEUX	✓ L'ESPRIT D'ÉQUIPE

- *Niveau A2/B1* :

1. Soigneux = Appliqué
Dynamique = Énergique
Sérieux = Rigoureux
Endurant = Résistant

2. Patient ≠ Impatient
Prudent ≠ Imprudent
Calme ≠ Nerveux
Organisé ≠ Désorganisé
Esprit d'équipe ≠ Solitaire
Travailleur ≠ Paresseux

3. Elle sait travailler seule. Elle est **autonome**.
Elle peut s'adapter à des changements de situations. Elle est **adaptable**.
Il sait faire beaucoup de choses différentes. Il est **polyvalent**.
Il aime apprendre et découvrir de nouvelles choses. Il est **curieux**.

Pour les niveaux alpha et A1, les images permettent d'utiliser tous ces adjectifs à l'oral, en imaginant les qualités des différents professionnels du bâtiment présentés ici. L'alternance d'hommes et de femmes donne aussi l'occasion, si l'enseignant le juge opportun, d'aborder la forme féminine des adjectifs.

♦ Suite : les compétences, l'expérience professionnelle, la formation, l'offre d'emploi

Pour les niveaux Alpha et A1

- **À propos de l'expérience professionnelle et de la formation** : ne pas oublier de mentionner ou de faire observer que les **expériences les plus récentes** doivent être indiquées **avant les expériences les plus anciennes** sur un CV.
- **À propos des centres d'intérêt** (titre à compléter en alpha) : se servir des **images** pour introduire divers centres d'intérêt (cinéma, danse, lecture, assister à des matchs, visiter des musées, jeux de société, voyages, sport, musique) mais ne pas hésiter à demander d'**autres exemples** aux apprenants, en fonction de leurs propres goûts.

Pour le niveau A2/B1

- **À propos des deux CV à comparer pour répondre à l'offre d'emploi** : il n'y a **pas de bon ou de mauvais choix**, car les deux candidats ont des profils intéressants pour différentes raisons (Olivier semble par exemple davantage aimer le travail en équipe, comme en témoigne d'ailleurs aussi sa pratique du basket, tandis qu'Omar est plus expérimenté et polyvalent) ; le réel objectif de l'activité est que les apprenants se montrent capables de **comprendre une offre d'emploi** et d'**analyser des CV** avec suffisamment de profondeur pour sélectionner un candidat et expliquer leur choix, et cela peut se révéler d'autant plus enrichissant si les avis divergent au sein de la classe.

Idée de prolongement après la rédaction finale des CV : si le niveau du groupe le permet, prévoir la mise en forme des CV des apprenants sur ordinateur lors d'un atelier informatique, qui sera effectué pendant une prochaine séance.

À la fin du cours, il est également possible de mettre en commun les différents CV, afin de voir ce que les uns et les autres ont fait !



♦ La lettre de motivation (niveau A2/B1)

Correction (source : FLE Insertion Professionnelle, <https://sites.google.com/site/fleinsertionpro/05>) :
[ne pas hésiter à la projeter au tableau pour que les apprenants voient la disposition des rubriques]

1	Mes coordonnées Prénom NOM rue Code postal VILLE Tél : 06 e-mail :@gmail.com	2	Les coordonnées du destinataire NOM DE L'ENTREPRISE rue Code postal VILLE <u>A l'attention de M. ou Mme</u> Directeur ... Responsable ...
3	Lieu, date Strasbourg, le 8 mars 2013	4	Objet : offre d'emploi réf Y 80849028
5	La personne à qui j'écris Madame, Monsieur, ...	6	Je rappelle les détails de l'offre et je dis que je suis très intéressé. Je me permets de vous envoyer ma candidature pour le poste de qui m'intéresse vivement.
7	Je dis ce qui m'intéresse dans le poste, ce que je sais faire, ce que j'aime faire Je parle de mes qualités et je peux donner des exemples de mon expérience professionnelle. J'aime beaucoup travailler dans une cuisine ... Je sais faire Je connais bien J'ai déjà travaillé ... ans comme dans/chez/à	8	Je demande un rdv. J'aimerais beaucoup vous rencontrer pour vous exposer mes motivations.
9	Je termine avec une belle formule de politesse pour dire au revoir. Dans l'attente, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.	10	Mon prénom + NOM + je signe

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

Ce travail porte sur la création d'un module socioculturel destiné à un public d'adultes immigrés en France. Effectué dans un centre de formation à Paris, il répond à la demande de la responsable FLE de la structure, qui cherchait à élaborer des activités culturelles permettant aux personnes migrantes accueillies en formation linguistique de se familiariser avec la société française : ces activités ont pris la forme de sorties pédagogiques culturelles et d'ateliers socioculturels.

En partant de l'analyse de la notion de culture en didactique des langues, ce mémoire se concentre ainsi sur l'enseignement de la culture auprès d'adultes migrants, dans le but de participer à leur intégration socioculturelle et socioprofessionnelle en France. Il s'agit d'étudier les manières de répondre aux attentes et aux besoins d'ordre culturel des personnes immigrées pour favoriser leur insertion et leur prise d'autonomie dans leur société d'accueil, tout en développant leurs compétences linguistiques et pragmatiques. Pour atteindre cet objectif, ce travail procède donc à la fois à une réflexion théorique sur le sujet et à l'analyse du module socioculturel réalisé.

MOTS-CLÉS : adultes migrants, intégration socioculturelle, contexte homoglotte, compétence culturelle, compétences linguistiques et pragmatiques, différenciation pédagogique.