



Dans quelles mesures les représentations/stéréotypes ont-ils un impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Émilie Menier

► To cite this version:

Émilie Menier. Dans quelles mesures les représentations/stéréotypes ont-ils un impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère?. Education. 2014. dumas-01071933

HAL Id: dumas-01071933

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01071933>

Submitted on 7 Oct 2014

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.

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 sans alternance

Année universitaire 2013 – 2014

UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE SEMESTRE 4

Prénom et nom de l'étudiant : Emilie Menier

Intitulé du rapport: « Dans quelles mesures les représentations/stéréotypes ont-ils un impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ? »

Nom du directeur de mémoire : Mr Vigneron

Site de formation : Arras

Section : Master 2 non alternant



SOMMAIRE

Remerciement.....p 1

Introduction générale.....p 2,3

Première partie.....p 4, 5, 6,7 ,8

Le contexte

- Evolution de l'enseignement des langues vivantes étrangères

Deuxième partie.....p 9, 10, 11, 12, 13

Les différentes notions concernant « les représentations » et « les stéréotypes »

I. Définition du mot « représentation »

II. D'où vient le mot « stéréotype »

1. Comment le définir

2. Des stéréotypes positifs et négatifs

3. Comment se développent les stéréotypes

4. Pourquoi modifier les stéréotypes

5. Comment modifier les stéréotypes

Troisième partie.....p 14, 15, 16, 17

Quelques exemples de stéréotypes

Quatrième partie.....p 18, 19, 20, 21, 22

Les programmes

I. Ce que nous disent les programmes

II. Ce que nous disent les programmes concernant les stéréotypes

Cinquième partie.....p 23, 24, 25, 26, 27, 28

Evolution des stéréotypes

I. Faire évoluer les stéréotypes en classe de langue vivante

II. Les supports utilisés

Conclusion générale.....p 29

Bibliographie.....p 30, 31, 32, 33, 34

Annexes

REMERCIEMENTS

« Qu'il me soit permis avant toute chose d'exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont soutenu dans mes efforts et ont contribué ainsi à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie Mr Vigneron, mon directeur de mémoire pour sa bienveillance, la pertinence de ses suggestions et de ses questionnements.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude aux membres du jury qui ont bien voulu accepter de m'honorer ainsi de leur présence. »

INTRODUCTION générale

L'enseignement des langues vivantes aux enfants suscite actuellement un grand intérêt en Europe en raison de l'ouverture des frontières et en vue de la mobilité des individus. En France, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire a été reconnu par les textes

officiels seulement en 1989 lors du lancement d'une expérimentation contrôlée. Cette expérimentation a duré trois ans avant la généralisation de cet enseignement aux classes de cours Moyen, puis son extension au cours élémentaire. Vingt-quatre ans plus tard, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire est toujours préconisé. Le 4 septembre 2000, Jack Lang, ministre de l'éducation Nationale à l'époque, annonce dans sa conférence de presse de rentrée « Voilà un des points les plus importants de cette rentrée, la maîtrise des langues vivantes est une nécessité pour nos élèves, futurs citoyens d'une Europe forte de son plurilinguisme et de ses différentes cultures » (Ce constat étant le même qu'aujourd'hui). L'apprentissage d'une langue est un moyen de découvrir des faits culturels liés à la langue que l'on apprend. Désormais, l'objectif culturel est affiché. Il faut donc mettre tout en œuvre pour que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère se passe dans les meilleures conditions. On remarque également que la notion de stéréotype est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les apprenants se font des langues, de leurs normes, de leur caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'une langue, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. C'est pour cela que je me suis intéressée à ce sujet : il me semble très important d'étudier cette notion de stéréotype et ce qui en découle : c'est-à-dire les impacts qu'ont les représentations sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. D'où ma problématique : Dans quelles mesures les représentations/stéréotypes ont-ils un impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Le mémoire se compose de quatre grandes parties.

Je développerai dans une première partie, l'évolution de l'enseignement des langues vivantes étrangères en primaire en prenant comme critères l'âge des apprenants, le choix des langues et les méthodes d'apprentissage. En effet, l'âge des apprenants dans le domaine des langues vivantes est-elle la même qu'aujourd'hui, le choix des langues était-il le même qu'aujourd'hui et les méthodes d'apprentissages ont-elles changé ?

Dans une deuxième partie, je citerai la notion de représentation, la notion d'attitude, la notion de stéréotype, comment le définir, comment se développe-t-il, pourquoi les modifier et pour finir comment les modifier.

Dans une troisième partie, je donnerai dans cette partie, des exemples de stéréotypes/représentations. Je prendrai appui à la fois sur des exemples typiques/classiques de stéréotypes, d'images, de représentations et à la fois sur des exemples concrets d'images, de représentations : j'effectuerai au préalable un questionnaire pour les apprenants.

J'élaborerai dans une quatrième partie, un paragraphe concernant les programmes, c'est-à-dire que je développerai ce que disent les programmes sur l'enseignement en langue vivante en général puis dans un second paragraphe, je citerai ce que les programmes disent concernant les stéréotypes.

Dans une cinquième partie, je me pencherai sur « comment faire pour faire évoluer les stéréotypes en classe de langue vivante ». Je donnerai quelques supports à utiliser en classe dans le but de faire évoluer les stéréotypes.

Première partie

Le Contexte

Evolution de l'enseignement des langues vivantes étrangères

Il faut attendre 1988 pour que soit officiellement annoncée la généralisation de l'enseignement d'une langue au cours moyen dont l'organisation est

établie par la circulaire de mars 1989. Si cette généralisation annoncée reste encore longtemps lettre morte, la finalité de l'apprentissage y est clairement définie : il s'agit de « préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège » (circulaire n°89-065 du mars 1989). Les différents textes de cette période sont centrés autour de la notion d'initiation : « cet enseignement doit consister essentiellement en une initiation à la langue étrangère, destinée à faciliter son apprentissage en classe de sixième » (circulaire n° 070 du 26 mars 1990). « Si l'initiation à une langue étrangère à l'école englobe nécessairement des objectifs de sensibilisation, elle ne saurait être entièrement définie par ceux-ci » (circulaire n° 91-246 du 6 septembre 1991). Le sigle EPLV est d'ailleurs abandonné en 1993 au profit de celui d'EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues vivantes à l'Ecole). Les orientations pédagogiques mettent l'accent sur l'apprentissage de la langue orale et sur l'ouverture aux réalités d'un monde étranger : « La priorité est accordée à l'imprégnation et à l'activité orales qui restent fondamentales au début de l'apprentissage » (circulaire n° 91-246 du 6 septembre 1991). Mais on y évoque aussi pour la première fois spécifiquement le bénéfice d' « une prise de conscience des différences entre la langue étrangère et la langue maternelle » (ibid.). On notera que dans ce texte (comme dans tous ceux qui précèdent et qui suivent jusqu'en 2002), le français est systématiquement baptisé « langue maternelle » et qu'aucune référence n'est faite aux élèves dont la langue maternelle ne serait pas la langue institutionnelle. En ce qui concerne la diversification des langues proposées, les textes revendiquent la diversification mais le choix est de fait subordonné aux langues offertes en sixième : « Il ne s'agit en aucun cas de privilégier l'enseignement d'une seule langue mais de proposer aux familles le choix entre toutes celles enseignées dans le secteur de collège » (circulaire n°89-065 du mars 1989). Près de 40% des élèves de CM2 et presque 30% des élèves de CM1 bénéficient d'un enseignement d'EILE lorsqu' est publié, en 1995, le « Nouveau Contrat Pour l'Ecole » (loi de programmation du 13 juillet 1995). Il propose que tous les élèves soient initiés « dès le cours élémentaire, chaque jour pendant 15 minutes, à une langue vivante en utilisant les techniques audiovisuelles » (réalisé par le CNDP pour chaque niveau (collection *sans frontière*), proposé en quatre langues : allemand, anglais, espagnol, italien. Conformément au choix d'en faire une « sensibilisation », les principes retenus sont l'absence d'apprentissage systématique, la priorité à la compréhension orale, le recours très limité à la langue écrite et l'absence totale de réflexion explicite sur les formes linguistiques.

Le texte précise cependant que « ces outils constituent une aide proposée aux maîtres qui demeurent libres du choix des méthodes de travail à mettre en œuvre dans leur classe » (circulaire n° 95-103 du 3 mai 1995).

A la rentrée 1998, le plan du ministre Claude Allègre, dont l'un des objectifs est d'accélérer la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école du CM2 (circulaire n° 98-135 du 23 juin 1998) et en 1999, les CM1. Les orientations pédagogiques sont marquées par la volonté de formuler des attentes en termes d'apprentissage et d'assurer une continuité entre l'école et le collège. Comme dans les orientations antérieures concernant l'« enseignement d'initiation », c'est la « communication orale en situation » qui est privilégiée avec des objectifs concernant essentiellement le développement des capacités de compréhension et de reproduction orale : il s'agit d'« entraîner les élèves à écouter, percevoir, reconnaître et reproduire les caractéristiques phonologiques de la langue » et à « s'approprier, pour pouvoir s'exprimer, quelques expressions courantes présentées dans des situations fonctionnelles diversifiées et motivantes » (circulaire n°99-093 du 17-06-1999. Pour ce qui est du choix de la langue vivante étudiée au cours moyen, le texte propose un référentiel pour six langues (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais) mais, comme dans les textes qui régissaient l'EILE, le choix est effectué par les parents « qui se déterminent en fonction des langues vivantes proposées en sixième dans le collège du secteur » (circulaire n° 99-093 du 17-06-1999), ce qui limite considérablement l'offre effective.

En 2002-2008 : Les Nouveaux Programmes de l'école primaire (BO spécial n°1 du 14 février 2002) constituent une étape historique dans ce domaine en faisant pour la première fois de cet apprentissage une discipline à part entière, obligatoire et accompagnée d'un véritable programme. La dénomination même du domaine, désormais intitulé « langues étrangère », est significative de l'évolution de la politique institutionnelle. Le texte des orientations pour le « cycle des apprentissages fondamentaux » (cycle 2) commence ainsi : « Entre *Maîtrise du langage et langue française* et *Découvrir le monde*, le domaine *Langue étrangère ou régionale*, déjà entrevu à l'école maternelle, devient l'objet d'un enseignement explicite et structuré au cycle 2 » (BO spécial n°1 du 14 février 2002). L'apprentissage d'une langue est donc directement relié aux autres domaines d'apprentissage en tant qu'un des éléments contribuant à la formation globale des élèves. « En commençant à apprendre une langue nouvelle et la culture qu'elle exprime, l'élève du cycle 2 aborde une manière différente de penser et de vivre, il s'éduque à l'altérité. La langue régionale permet de mieux appréhender l'originalité de sa région et son passé ; la

langue étrangère élargit ses connaissances du monde et son approche de l'autre. » (« Cycle des apprentissages fondamentaux », BO-14.02.2002)

Les liens avec l'histoire et la géographie sont bienvenus : « Les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'Union européenne dans les séquences de géographie et dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère ».

Le « Programme d'enseignement des langues étrangères » (BO hors série n°4 du 29 août 2002), se réfère très clairement aux compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* et prévoit qu'à la fin de l'école primaire, les élèves atteignent le niveau A1 (utilisateur élémentaire-premières découvertes) de l'échelle des niveaux communs de référence. Les contenus à acquérir et leur évaluation sont organisés autour des descripteurs, des compétences et des activités préconisés par le *CECRL* : ainsi le volet « écouter et comprendre » évoque-t-il non seulement les « compétences auditives » mais aussi la « construction du sens de ce que l'on entend ». La « construction d'énoncés » est également préconisée parmi les compétences de l'expression orale, tout comme dans les domaines du « lire et comprendre » et de l'expression écrite. L'adoption du *CECRL* est ensuite réaffirmée par les successeurs de Jacques Lang, en particulier dans la loi d'orientation de 2005 et dans le plan de rénovation des langues qui l'accompagne. Les mêmes intentions sont reprises l'année suivante. « Les objectifs du Cadre Européen concernent tous les aspects de la communication langagière, l'oral comme l'écrit, sans omettre les contenus culturels qui doivent constituer l'entrée privilégiée dans les apprentissages ; une priorité doit cependant être assignée à l'oral (compréhension, expression, interaction) dès l'école primaire. » (Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006) Les instructions officielles de 2007 confirment la référence à l'acquisition du niveau A1 à la fin de l'école primaire et répartissent les contenus à acquérir en cinq activités langagières : « comprendre, réagir et parler en interaction ; comprendre à l'oral ; parler en continu ; lire ; écrire » (BO hors série du 30 août 2007).

En conformité avec le référentiel de compétences des instructions officielles de 2002 décline les programmes de langues vivantes à l'école primaire en huit langues étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais, russe) Les textes des programmes de 2002 font pour la première fois une place aux langues dans leur multiplicité et leur diversité, et ce, à tous les niveaux de la scolarité. En ce qui concerne le cycle 1, on peut lire ceci : « l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques,

d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves » (« Ecole maternelle » BO spécial n°1 du 14 février 2002). On retrouve cette référence aux « langues parlées sur le territoire national » dans les orientations pour l'apprentissage des langues au cycle 2 qui vise à « familiariser l'élève avec les réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle » et à « lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue » mais contribue également à « faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle » et à découvrir « que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national » (« cycle des apprentissages fondamentaux »). Pour ce qui est du cycle 3, le texte propose d'organiser les apprentissages autour de deux axes.

« Cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe) ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée. Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe. » (Cycle des approfondissements)

Force est de constater effectivement que l'école n'a pas réussi « à servir de bouclier pour contrer l'anglicisation galopante » (Legendre, 2003 : 8) et que plus l'apprentissage des langues se systématise et se généralise dès l'école primaire, plus la prédominance de l'anglais s'affirme et se consolide. A la rentrée 2002, la part de l'anglais était évaluée à près de 79%. En 2005-2006, elle dépasse les 82 % en moyenne et atteint près de 89% en 2007. Outre la « demande sociale », la principale cause de cette situation nous semble être la « carte des langues » qui impose un suivi entre la langue commencée à l'école primaire et la langue choisie en sixième.

Les programmes de 2007, réexaminés en 2008, réaffirment l'adossement des contenus d'apprentissage au *CECRL* et inscrivent les langues dans le « socle commun » des connaissances à acquérir à l'école primaire et au collège. Celles de 2008 (BO hors série n° 3 du 19 juin 2008) proposent de commencer l'apprentissage d'une langue au CP mais ne font aucune proposition en faveur de la diversité linguistique. Si ce domaine des langues est maintenant considéré comme partie intégrante de l'enseignement à l'école primaire, la

mise en œuvre d'une politique de développement de la diversité linguistique est entravée par l'exigence forte de compétence linguistique à l'égard des enseignants dans une et une seule langue. Les intentions formulées depuis le plan Lang en faveur d'une meilleure prise en compte de la diversité linguistique au sein de la classe comme de la société sont caractérisées par la persistance d'un décalage constant entre les intentions et les actions effectives.

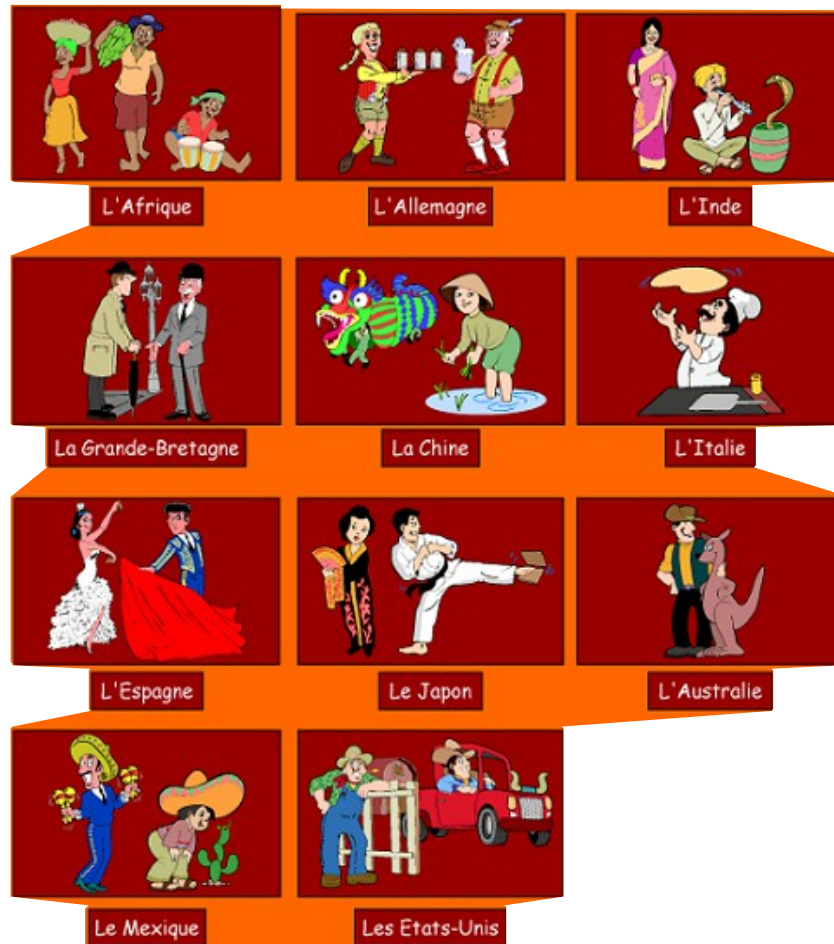
En 2012, au cycle 2 (CP, CE1), l'entrée dans la langue et dans la culture est majoritairement orale, à travers des tâches simples, en compréhension, reproduction et progressivement en production. Au cycle 2, l'écrit est pratiquement absent des activités langagières. Les connaissances culturelles, repères sur les modes de vie et sur la civilisation, viennent favoriser la compréhension d'autres manières d'être et d'agir en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie, l'histoire des arts et les pratiques artistiques. L'évaluation formative de l'élève prend la forme d'une observation explicitée des attitudes, des réussites et des difficultés de chaque élève. Elle porte exclusivement sur les capacités orales. (BO n°1 du 5 janvier 2012). A partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression restent une priorité. Les orientations pédagogiques s'appuient les cinq activités langagières (Réagir et dialoguer, Comprendre à l'oral, Parler en continu, Lire et Ecrire) pour rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue. En fin de CM2, l'élève doit obtenir la validation du Niveau 1 du cadre européen commun de référence pour les langues (Palier 2). Annexe 1

Deuxième partie

Les différentes notions : « les stéréotypes » et « les représentations »

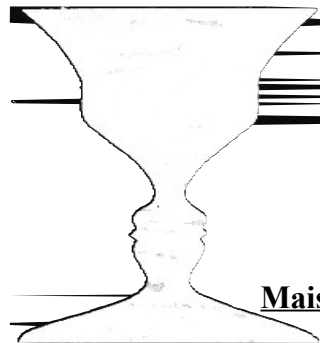
I. Définition du mot « représentation »

Une **représentation** est l'image qu'un individu se fait d'une situation, d'un objet, d'un pays...Au sens courant c'est l'image que l'on se fait du monde, autrement dit le monde remplacé devant ses propres yeux.



<<Cela dépend entièrement de toi, elle sera comme tu la vois, si tu penses que c'est une belle femme, elle sera une belle femme, si dans ton cœur tu nourris des pensées pernicieuses, tu ne verras qu'un monstre.>>

Gao Xingjian, (Prix Nobel de littérature) "La montagne de l'âme" Ed. L'aube poche, p.136



II.

Mais d'où vient le mot « stéréotype

» ?

A l'origine, ce terme fut utilisé en imprimerie et en graphisme pour désigner une copie ou un cliché, "type en relief" obtenu par moulage pour effectuer des impressions rapides et

bon marché. Mais avec la disparition de la typographie, l'expression n'est plus utilisée que sous son sens dérivé.¹

1. Comment le définir ?

Le stéréotype est une généralisation simplifiée appliquée à un groupe entier de personnes, sans tenir compte des différences individuelles. Il s'agit d'un ensemble d'images figées, de l'ordre des croyances et des simplifications de la réalité.

Par conséquent, utiliser un stéréotype revient à considérer que tous les membres d'une catégorie donnée, telle par exemple un groupe ethnique, partagent les attributions qui sont contenues dans le stéréotype. Si par exemple, John est un Ecossais, alors il présente tous les traits de personnalité qui sont caractéristiques de cette population, il sera donc considéré, entre autres, comme quelqu'un de très avare.

Ainsi, *en sciences humaines*, le stéréotype renvoie à l'image préconçue, toute faite, d'un sujet dans un cadre de référence donné, telle qu'elle y est habituellement admise et reconnue. Nous distinguons deux aspects de l'impact de la notion de stéréotype: l'image de soi et la perception des personnes de pays étrangers.

En *sociologie*, « le stéréotype prend la forme d'une opinion généralisée et concerne, le plus souvent, un type d'individus, un groupe ou une classe sociale. »

En *psychologie sociale*, il s'agirait d'une croyance qu'une personne entretient au sujet des caractéristiques des membres d'un groupe, ou une sorte de généralisation touchant ce groupe de personnes et les différenciant des autres.

Selon Leyens (1983), les stéréotypes se définissent comme de « *théories implicites de personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien* ».

Le processus de stéréotypisation consiste à appliquer un jugement stéréotypique qui rend ces individus interchangeables avec les autres membres de la catégorie.

Les stéréotypes sont gérés par des processus socio-cognitifs, qui sont propres à la pensée sociale. Au centre de ce processus se trouve la catégorisation sociale. La catégorisation sociale facilite l'identification et la reconnaissance de groupes d'individus connus.

¹«Les représentations des langues et de leur apprentissage. *Références, modèles, données et méthodes* » coordonnée par Danièle Moore et dirigée par Véronique Castellotti et Marie-Anne Mochet

Les stéréotypes constituent donc des connaissances sociales relativement consensuelles et stables, ce sont des théories naïves dans lesquelles interviennent massivement des processus de catégorisations et de généralisations propres à la pensée sociale. En simplifiant et en organisant la réalité sociale, les stéréotypes constituent pour le sujet social, des moyens cohérents et efficaces pour expliquer le monde, se l'approprier et s'y mouvoir. Ils participent ainsi à leur manière à l'organisation et à la gestion de la vie sociale.

2. Des stéréotypes positifs et négatifs

Les stéréotypes peuvent être négatifs ou positifs. Ils nous viennent de notre éducation, de nos expériences, des médias.

Les stéréotypes qui ne sont pas nécessairement négatifs, peuvent nous être utiles puisqu'ils rendent l'environnement complexe dans lequel on vit plus compréhensible et prévisible (Hamilton & Trolie, 1986). Les stéréotypes sont des représentations (images) qui nous aident à comprendre la réalité. L'exemple du stéréotype positif de l'affirmation « les Québécois sont chaleureux », revient à généraliser de façon abusive, car tous ne le sont pas.

De plus, lorsque la réalité ne correspond pas à nos idées il est plus simple de "changer" la réalité ou d'en fabriquer une nouvelle en créant des différences, en idéalisant ou en dévalorisant plutôt que de changer ses propres idées ! On organise ainsi un monde qui nous correspond. Ce processus nous apporte une certaine sécurité et nous évite de devoir chercher la vérité.

Toutefois, les stéréotypes deviennent dangereux lorsqu'ils sont inexacts et qu'ils résistent au changement même quand des informations les contredisent. De plus, l'usage des stéréotypes mène souvent à des jugements erronés, car trop réducteurs.

Un stéréotype devient discriminatoire lorsqu'il limite le développement, l'expression ou l'exercice des droits des personnes appartenant au groupe social auquel il se réfère.

Les stéréotypes et les préjugés sont nécessaires pour comprendre les autres, le monde et s'y orienter mais ils peuvent être dangereux car ils simplifient, généralisent, jugent et souvent dévalorisent.

3. Comment se développent les stéréotypes ?

Nous acquérons nos stéréotypes de nombreuses façons: certains reposent sur les normes et les croyances de notre culture. Ils peuvent être appris simplement en regardant la télévision, en lisant certains livres ou magazines. D'ailleurs, les stéréotypes les plus « puissants » sont ceux répandus par les médias sur les masses.

L'ensemble structuré mais inconscient de stéréotypes généralement répandus est appelé doxa. Les stéréotypes sont aussi transmis par les institutions de notre société: famille, école, etc. En effet, les croyances concernant les hommes et les femmes nous sont surtout transmises par ces institutions. Aussi, l'éducation peut-elle avoir pour effet de répandre des stéréotypes (par exemple, des parents racistes auront tendance à inculquer à leurs enfants des stéréotypes racistes). Paradoxalement, c'est aussi l'éducation qui permet d'éliminer les stéréotypes, notamment par le développement de l'esprit critique et de la morale.

4. Pourquoi modifier ces stéréotypes ?

Les élèves ne sont pas forcément conscients du rôle et de l'importance des langues. Ils perçoivent cependant très tôt l'impact culturel de la langue.

En ce qui concerne la langue Anglaise par exemple, ils font rapidement le lien avec la culture américaine, notamment à travers les médias. Ils ne sont pas capables de différencier ces deux cultures. Selon eux, elles sont les mêmes car la langue est la même.

Ce phénomène limite et déforme la vision qu'ils ont du monde anglophone et concourt à la mise en place de stéréotypes.

Il est alors nécessaire, dans l'apprentissage d'une langue, de rétablir une image plus juste de la culture du pays concerné, en modifiant ces stéréotypes

5. Comment modifier les stéréotypes ?²

Il faut prendre en compte d'abord l'aptitude et l'intelligence de l'élève mais ensuite prendre en compte le côté affectif liées notamment aux attitudes et à l'imaginaire linguistique. Donc pour comprendre le désir d'apprendre une/des langue(s) et la réussite de cette/ces langue(s) ou non, il faut comprendre ce qu'est un stéréotype et ce qu'est une attitude. L'attitude est une disposition à réagir de manière favorable ou non à un objet. L'individu se construit un stock de croyances sur l'objet. Elles peuvent être motivées par des informations objectives mais aussi par des préjugés ou des stéréotypes.

Il faut prendre en compte les représentations des élèves, le côté affective de la chose car c'est à partir de cela que le désir d'apprendre les langues et la réussite de l'apprentissage d'une langue s'opèrent. Il est impensable de vouloir « détruire » un stéréotype puisqu'il est cohérent et stable aux yeux de l'individu. Néanmoins il est plus facile de limiter, de modifier et de faire évoluer les représentations/les stéréotypes. En effet, en modifiant les stéréotypes, on modifie les attitudes ce qui permettra à l'individu de reconstruire une

² «Les représentations des langues et de leur apprentissage. *Références, modèles, données et méthodes* » coordonnée par Danièle Moore

représentation correcte de la langue.

I. Qu'est-ce qu'une attitude ?

Le plus souvent le mot attitude est utilisé pour décrire la façon de tenir son corps; la posture, le maintien. (Attitude corporelle)

Mais l'attitude, c'est également « l'état d'esprit » d'un sujet (ou un groupe) vis-à-vis d'un autre objet, d'une action, d'un individu ou d'un groupe. Le savoir-être de quelqu'un. C'est une prédisposition mentale à agir de telle ou telle façon. (Attitude psychologique)

Troisième partie

Quelques exemples de stéréotypes

Il existe différents types de stéréotypes :

- Stéréotypes nationaux, axés sur le pays ou la région d'origine : les Espagnols sont fiers, les Ecossais sont radins, les Bretons sont alcooliques, les Allemands sont disciplinés, les Musulmans sont des terroristes, les Juifs sont radins, les Italiens sont des séducteurs, les Allemands sont disciplinés, les Américains sont gros, seuls les Blancs sont racistes, etc. ...
- Stéréotypes physiques, axés sur l'apparence physique : les blondes sont stupides, les brunes ont un sale caractère, les roux sentent mauvais...
 - Stéréotypes professionnels, axés sur le métier ou l'activité professionnelle : les garagistes sont des voleurs, les coiffeurs et les danseurs sont homosexuels, les fonctionnaires sont des fainéants.

Ce qui nous intéresse ici, ce sont les « stéréotypes nationaux ». J'ai donc décidé de connaître les stéréotypes/les représentations que se font les élèves des langues vivantes. Pour se faire, j'ai demandé aux élèves de compléter un questionnaire. Annexe 2

Mon questionnaire (annexe 3) était à destination des élèves de CM1 (une classe de 20 élèves). J'ai choisi les apprenants car ce sont les « principaux acteurs » de l'apprentissage des langues vivantes étrangères, ils sont au cœur de l'étude. Le but de ce questionnaire était d'effectuer une recherche-action pour obtenir des résultats concrets, réels concernant les représentations d'élèves des langues vivantes étrangères. Le questionnaire se compose de 10 questions. J'ai choisi d'y mettre davantage de questions à choix multiples pour faciliter le dépouillement des réponses. J'ai choisi dans le questionnaire 5 langues aux choix par questions (Anglais, Arabe, Espagnol, Chinois et Allemand) et une case « autres langues ».

La question 1 et 2:«Quelles sont les langues proposées à l'école ? » « Quelle(s) langues étudies-tu à l'école ?» me permettra de connaître le choix des langues et ce que propose ici cette école.

La question 3 et 7:«Quelle (s) langues parles-tu à la maison ? » me permettra de connaître la nationalité des élèves.

Les questions 4 et 5 : « Quelle langue aimes-tu ? Quelle langue n'aimes-tu pas ? Pourquoi ?» me permettront de connaître les représentations des élèves (représentations subjectives)

Les questions 4, 5 et 6 sont des questions plus étoffer, en effet, par l'intermédiaire des questions, je demande aux élèves leurs avis avec le « Pourquoi ? », ils doivent réfléchir.

La question 6 : « Quelle(s) langue(s) pratiqueras-tu au collège ? » me permettra d'identifier la cohérence ou non de la langue choisie en primaire et la langue choisie au collège : changement ou non de la langue vivante étrangère et pourquoi ?

La question 8, 9 et 10 : « Quelle activité voudrais-tu faire en classe de langue ? », « qu'est-ce que tu aimes travailler en classe de langue ? », « qu'est-ce que tu n'aimes pas faire en classe de langue ? » me permettra d'identifier les activités préférées des élèves.

Dépouillement des questionnaires (échantillon de 20 élèves) annexe 4

A la question « Quelle langue aimes-tu ? », les élèves ont répondu :

Les langues préférées des élèves							
	ANGLAIS	ALLEMAND	ESPAGNOL	CHINOIS	ARABE	Sans réponse	TOTAL
EFFECTIF	5	2	8	2	3	-----	20 élèves
Pourcentage	25 %	10 %	40 %	10 %	15 %	-----	100 %
RANG	2	4	1	4	3	-----	-----
							-

On remarque que la plupart des élèves aiment l'Espagnol et l'Anglais avec 65 %.

A la question « Quelle langue n'aimes-tu pas ? », les élèves ont répondu :

Les langues non préférées des élèves							
	ANGLAIS	ALLEMAND	ESPAGNOL	CHINOIS	ARABE	Sans réponse	TOTAL
EFFECTIF	0	5	0	7	6	2 élèves	20 élèves
Pourcentage	0 %	25 %	0 %	35 %	30 %	10 %	100 %
RANG		3		1	2	-----	-----

On remarque que la plupart des élèves n'aime pas le Chinois, l'Arabe puis l'Allemand.

A la question « pourquoi aimes-tu cette langue ? » les élèves ont répondu :

- **Pour l'allemand** : « quand je vais chez mon père, je parle Allemand » ; « l'accent »
- **Pour l'anglais** : « j'aime les langues Anglaises » ; « c'est amusant de l'apprendre » ; « c'est la langue parlée en Amérique »
- **Pour l'espagnol** : « mon amoureux est espagnol » ; « c'est marrant » ; « j'aime le drapeau » ; « la langue est belle » ; « c'est marrant » ; « c'est facile de parler » ; « l'accent » ; « J'aime leur équipe de foot »

- **Pour le chinois** : « c'est rigolo » ; « chambre chinoise »
- **Pour l'arabe** : « je suis d'origine Arabe » ; « c'est mes origines » ; « c'est marrant »

Deux élèves ne savaient pas quoi répondre : « je ne sais pas » ; « j'aime bien »

A la question « pourquoi n'aimes-tu pas cette langue ? » les élèves ont répondu :

- **Pour l'allemand** : «elle a l'air trop compliqué » ; « ils parlent bizarre » ; « c'est trop compliqué » ; « on s'est fait la guerre »
- **Pour le chinois** : «les chinois ne sont pas beau » ; « c'est trop nul » ; « ils parlent bizarre » ; « c'est bizarre » ; « ils ont des drôles de yeux » ; « c'est nul » ; « ils mangent des chiens et des chats » ; « ils sont tristes »
- **Pour l'arabe** : «je ne comprends pas la langue » ; « leur accent est nul » ; « je n'aime pas leur accent »

Deux élèves ne savaient pas quoi répondre : « aucune » ; « je n'aime pas »

On peut remarquer avec l'aide du questionnaire que les élèves ont une image des langues peu objective. En effet, c'est le côté affectif qui est soulevé. Il prend une place très importante.

A la question « Que préfères-tu faire : écrire, parler, lire ou écouter en classe de langue ? » les élèves ont répondu :

Activités préférées en classe de langues vivantes étrangères					
	Expression écrite (écrire)	Expression orale (parler)	Compréhension écrite (lire/comprendre)	Compréhension orale (écouter/comprendre)	TOTAL
EFFECTIF	3	7	2	8	20 élèves
POURCENTAGE	15 %	35 %	10 %	40 %	100 %

Les élèves préfèrent écouter. De plus, les élèves aiment parler à l'oral. En effet, l'activité principalement choisie (lors de la question 8 du questionnaire) est le chant ce qui peut expliquer cela.

A la question « Que n'aimes-tu pas faire : écrire, parler, lire ou écouter en classe de langue ? » les élèves ont répondu :

Activités non préférées en classe de langues vivantes étrangères						
	Expression écrite (écrire)	Expression orale (parler)	Compréhension écrite (lire/comprendre)	Compréhension orale (écouter/comprendre)	Sans réponse	TOTAL
EFFECTIF	8	2	4	4	2	20 élèves

POURCENTAGE	40 %	10 %	20 %	20 %	10 %	100 %
-------------	------	------	------	------	------	-------

Les élèves n’aiment pas écrire à 40 %. L’activité « compréhension » n’est pas appréciée.

Quatrième partie

Les programmes

I. Ce que nous disent les programmes

Horaires du cycle des apprentissages fondamentaux : classes de CP et CE1

Durée annuelle des enseignements en langue vivante : 54 heures

Durée annuelle totale des enseignements : 864 heures

Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une

langue associe l'oral et l'écrit. Il privilégie la compréhension et l'expression orale. L'enseignement doit être prochainement étendu à la classe de CP.

Horaires du cycle des approfondissements : classes de CE2, CM1, CM2

Durée annuelle des enseignements en langue vivante : 54 heures

Durée annuelle totale des enseignements : 864 heures

À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. Le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires. Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir.

En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le volume horaire peut se composer en trois séances hebdomadaires de 30 minutes ou deux séances de 45 minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode.

Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année (CP, CE1)

Réagir et dialoguer

Cours préparatoire (Sensibilisation)	Cours élémentaire première année
Saluer : utiliser au moins un mot pour dire bonjour.	Saluer : utiliser deux ou trois formules de salutation à différents moments de la journée.
Se présenter : répondre aux questions posées en donnant son nom, son âge.	Se présenter : répondre aux questions posées en donnant son nom, son âge, le lieu où l'on vit ; poser les questions correspondantes.
Présenter quelqu'un : utiliser une formule adaptée.	Présenter quelqu'un : interroger sur l'identité d'une personne et utiliser une formule adaptée pour répondre.
Demander à quelqu'un de ses nouvelles et donner de ses nouvelles : utiliser au moins une formule pour donner de ses nouvelles.	Demander à quelqu'un de ses nouvelles et donner de ses nouvelles : interroger et utiliser deux ou trois formules pour donner de ses nouvelles.
Formuler des souhaits : anniversaire, Noël.	Formuler des souhaits : anniversaire, Noël, nouvelle année, Pâques.
Utiliser des formules de politesse : prise de congé, remerciement.	Utiliser des formules de politesse : prise de congé, remerciement, éternuement.
	Présenter des excuses : utiliser une formule simple.
Répondre à des questions sur des sujets familiers : compter et dénombrer de un à dix, utiliser quelques adjectifs de couleur, quelques mots (animaux, aliments par exemple).	Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers : utiliser des formules simples pour dénombrer, exprimer les goûts, la possession, la localisation, la date et des besoins immédiats (effectuer un choix, donner et recevoir quelque chose).

Comprendre à l'oral

Cours préparatoire (Sensibilisation)	Cours élémentaire première année
Comprendre les consignes de classe : au moins cinq.	Comprendre les consignes de classe : au moins une dizaine.
Comprendre quelques mots familiers et quelques expressions très courantes relatifs à soi-même et à son environnement concret : formules de félicitation, nom et âge donnés par une personne.	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes relatifs à soi-même et à son environnement concret : formules de félicitation, nom, âge et lieu d'habitation d'une personne.
Suivre le fil d'une histoire très courte avec des aides appropriées : album de littérature de jeunesse adapté à l'âge des élèves.	Suivre le fil d'une histoire courte avec des aides appropriées : album de littérature de jeunesse adapté à l'âge des élèves.
Suivre des instructions courtes et simples : au moins une, par exemple, frapper des mains. Parler en continu	Suivre des instructions courtes et simples : trois ou quatre instructions relatives aux gestes et mouvements du corps.
Cours préparatoire (Sensibilisation)	Cours élémentaire première année
Reproduire un modèle oral : une phrase extraite d'une comptine, d'un chant, d'une histoire.	Reproduire un modèle oral : court extrait d'une comptine, d'un chant, d'un poème, d'une histoire.
Utiliser deux courtes expressions ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire : dire son nom et son âge.	Utiliser trois courtes expressions ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire : dire son nom, son âge et où l'on habite.

Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen (CE2, CM)

Éléments de connaissances et de compétences sur réagir et dialoguer

Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Se présenter : saluer aux différents moments de la journée, donner son nom, son âge, son adresse, son numéro de téléphone ; poser les questions correspondantes.	Se présenter : saluer aux différents moments de la journée, donner son nom, son âge, son adresse, son numéro de téléphone, son mois d'anniversaire ; poser les questions correspondantes.	Se présenter : saluer aux différents moments de la journée, donner son nom, son âge, son adresse, son numéro de téléphone, sa date d'anniversaire ; poser les questions correspondantes.
Présenter quelqu'un : interroger sur l'identité d'une personne et utiliser des formules adaptées pour répondre.	Présenter quelqu'un : interroger sur l'identité et quelques caractéristiques d'une personne ; utiliser des formules adaptées pour répondre en donnant quelques détails sur son apparence, son âge etc.	Présenter quelqu'un : interroger sur l'identité et quelques caractéristiques d'une ou plusieurs personnes ; utiliser des formules adaptées pour répondre en donnant quelques détails sur leur apparence, leur âge etc.
Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir : interroger et utiliser trois ou quatre formules pour donner de ses nouvelles.	Demander à quelqu'un des nouvelles et réagir : interroger et utiliser au moins cinq formules pour donner de ses nouvelles.	Demander à quelqu'un des nouvelles et réagir : interroger et savoir produire une réponse composée de deux éléments coordonnés en mobilisant le vocabulaire acquis.
Utiliser des formules de politesse élémentaires : accueil, prise de congé, remerciements, souhaits (anniversaire, Noël, nouvelle année, Pâques.)	Utiliser des formules de politesse élémentaires : accueil, prise de congé, remerciements, souhaits (anniversaire, Noël, nouvelle année, Pâques.)	Utiliser des formules de politesse élémentaires : accueil, prise de congé, remerciements, souhaits (anniversaire, Noël, nouvelle année, Pâques, bon week-end).
Présenter des excuses : utiliser une formule simple.	Présenter des excuses : utiliser une phrase simple.	Présenter des excuses : utiliser les formulations étudiées.
Épeler des mots familiers : prénom, mot transparent.	Épeler des mots familiers : nom, prénom, mot connu.	Épeler des mots familiers : nom, prénom, mot connu, courte expression.
Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers : formuler questions ou réponses pour exprimer la possession, les goûts, le temps (météo).	Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers : formuler questions et réponses pour exprimer la possession, les goûts, le temps (météo), la localisation.	Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers : formuler questions et différentes formes de réponses pour exprimer la possession, les goûts, le temps (météo et heure), la localisation, le prix.
Répondre à des questions et en poser sur des besoins immédiats : formuler questions ou réponses pour proposer quelque chose, effectuer un choix, donner et recevoir quelque chose,	Répondre à des questions et en poser sur des besoins immédiats : formuler questions et réponses pour proposer quelque chose, effectuer un choix, donner et recevoir quelque chose,	Répondre à des questions et en poser sur des besoins immédiats : formuler questions et réponses affirmatives et négatives pour proposer quelque chose, effectuer un choix, donner et

Éléments de connaissances et de compétences pour écrire		
Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Copier des mots isolés et des textes très courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes...	Copier des mots isolés et des textes courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes, listes de courses...	Copier des textes courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes, listes de courses...
En référence à des modèles, écrire un message électronique simple ou une courte carte postale (une ou deux phrases).	En référence à des modèles, écrire un message électronique simple, une courte carte postale, des formulettes ou un poème (trois ou quatre phrases).	En référence à des modèles, écrire un message électronique simple, une courte carte postale, des formulettes ou un poème (au moins cinq phrases).
Renseigner un questionnaire très simple comportant des formulations étudiées (par exemple, indiquer son nom, son âge, son numéro de téléphone...).	Renseigner un questionnaire simple comportant des formulations étudiées (par exemple, donner des informations sur sa famille, sur ses animaux familiers...).	Renseigner un questionnaire simple comportant des formulations étudiées (par exemple, donner des informations sur ses goûts, ses activités...).
Produire de manière autonome une ou deux phrases sur soi-même.	Produire de manière autonome trois ou quatre phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires.	Produire de manière autonome au moins cinq phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires.
Écrire sous la dictée des mots connus simples.	Écrire sous la dictée des mots connus et quelques expressions très simples.	Écrire sous la dictée des expressions connues.
Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Reproduire un modèle oral : courtes comptines et chansons, date (jour et mois).	Reproduire un modèle oral : comptines et chansons, date (jour, mois, année), très courtes annonces.	Reproduire un modèle oral : comptines et chansons, date, courtes annonces.
Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés pour se décrire.	Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés pour se décrire, décrire des activités.	Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés pour se décrire, décrire des activités, parler de sujets familiers.
Lire à haute voix de manière expressive un texte bref d'une ou deux phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).	Lire à haute voix de manière expressive un texte bref de trois ou quatre phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).	Lire à haute voix de manière expressive un texte bref d'au moins cinq phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).
Raconter une histoire courte et stéréotypée travaillée en classe, à l'aide de deux ou trois images.	Raconter une histoire courte et stéréotypée travaillée en classe, à l'aide de quelques images.	Raconter une histoire courte et stéréotypée travaillée en classe.

Éléments de connaissances et de compétences pour lire

Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Comprendre des textes courts et simples (une ou deux phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons...	Comprendre des textes courts et simples (trois ou quatre phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web...	Comprendre des textes courts et simples (au moins cinq phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web, recettes...
Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné d'un document visuel : messages, enquêtes, tableaux à double entrée...	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné éventuellement d'un document visuel : messages, enquêtes, tableaux à double entrée, menus, listes de courses...	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple : messages, enquêtes, tableaux à double entrée, menus, listes de courses, cartes et plans...

II. Ce que nous disent les programmes concernant les stéréotypes

Le Bulletin officiel du 30 Août 2007 (annexe 5), précise qu'à l'école élémentaire, l'enseignement d'une langue à trois objectifs prioritaires :

- Développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes ;
- Eduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;
- Lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral.

Cet enseignement tient compte dans ses objectifs, comme dans la méthodologie utilisée, de l'âge des élèves, de leurs capacités cognitives, de leurs centres d'intérêt, de leurs habitudes de travail et des difficultés de la langue vivante étudiée.

Le BO utilise les termes connaissances, capacités et attitudes.

Il précise du point de vue de l'attitude :

« L'apprentissage d'une langue vivante concourt, comme les autres disciplines, à la découverte d'espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains. L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité et l'envie de communiquer. L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité et sa vision du monde, plus éclairée, lui permettra de développer un esprit critique et de dépasser ainsi **les stéréotypes** ».

On remarque que l'école met aujourd'hui un point d'honneur à dépasser, évoluer, modifier les stéréotypes des élèves.

Cinquième partie

Evolution des stéréotypes

I. Faire évoluer les stéréotypes en classe de langue vivante.

L'école se doit, de former des futurs citoyens, c'est-à-dire des adultes en devenir. Il ne faut pas minimiser le rôle des parents, des frères et sœurs dans le développement de l'élève. L'école peut permettre à l'élève de développer un sens critique et une prise de recul par rapport aux événements de la vie. Ces compétences sont développées dans le programme de 2008 et dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2006 (compétence 5 et 6). Ainsi, l'élève doit développer une attitude de respect des autres, ainsi qu'être capable de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose de savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la modifier, par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence des stéréotypes (compétence 6 du socle commun de connaissances et de compétences).

Pour cela, il faut avant tout recueillir les représentations des élèves par le dialogue, par un dessin, un schéma. Il est très important, de mettre en place un espace de dialogue entre l'enseignant et les élèves et surtout entre les élèves eux-mêmes, en questionnant et en remettant en cause certains « pensées », certaines « idées ». Lorsque cela est nécessaire un débat peut être organisé, pouvant ouvrir à des discussions très riches.

Le but n'est pas de dire aux élèves ce qu'ils doivent penser, mais au contraire de les entraîner à développer un sens critique et à avoir du recul par rapport aux informations véhiculées. Il s'agit, par le questionnement et l'apport de contre-exemple, de réfléchir sur les idées reçues pour pouvoir les modifier.

Ces discussions et ces débats sont des compétences très importantes à acquérir et qui sont développées dans les programmes de 2008 et dans le socle commun de connaissances et de compétences : le développement du langage oral et/par la participation à une discussion ou un débat. Ainsi, dès la maternelle, les programmes de 2008 stipulent que l'élève doit pouvoir participer « à une conversation en restant dans le sujet de l'échange ». Au cycle des apprentissages fondamentaux, les compétences attendues à la fin du CE1 sont : participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de communication (compétence 6), échanger, questionner, justifier un point de vue (compétence 7). Enfin, au cycle des approfondissements, la compétence 6 (compétences et sociales et civiques) attendue à la fin du CM2 est : prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.

La culture ne doit en aucun cas être enseignée comme une discipline, il est essentiel de l'intégrer au cours de langue et d'ailleurs aux autres disciplines et de ne pas en faire une matière distincte, dans laquelle les éléments étudiés seraient décontextualisés.

Pour rendre l'enseignement et l'apprentissage plus précis et plus concrets, il est essentiel d'introduire des éléments culturels.

L'enseignant transmet les faits culturels les plus diversifiés possibles, afin de ne pas lasser les élèves et de maintenir leur motivation et leurs intérêts.

Il est nécessaire de partir des données purement informatives de la vie culturelle pour amener les élèves à réfléchir et à prendre conscience des différentes cultures et modes de vie existants. Ils adopteront alors une attitude réflexive par rapport à leur propre culture.

La découverte des éléments culturels se fait donc en situation, en passant par l'action et en s'appuyant sur le concret.

La culture se partage. Il apparaît alors nécessaire de faire communiquer des élèves de cultures différentes, à travers la correspondance, grâce à l'utilisation des TICE ou de la vidéo en classe.

Ils échangeront autour d'un projet et le cas échéant, se rencontreront à l'occasion de voyages scolaires.

D'une part, l'enseignant peut mettre en place un système de comparaison. En effet, il devra sélectionner des éléments communs de deux cultures, sans qu'ils soient complètement identiques. Les élèves établiront des parallèles entre leurs habitudes culturelles et la culture du pays de la langue étudiée.

D'autre part, l'enseignant peut s'appuyer sur des éléments culturels nouveaux, inconnus des élèves, non liés à leur propre culture et donc difficilement comparables.

L'enseignant sélectionnera alors des événements propres à la culture d'un pays. Il pourra s'appuyer sur des événements historiques.

L'enseignant doit alors tenir compte de ce constat et mettre en place une pédagogie adaptée en utilisant des supports adaptés.

II. Les supports utilisés

- *Travailler à partir de documents authentiques*

L'utilisation du support authentique : un support authentique est un document extrait du patrimoine culturel, conçu pour des besoins sociaux et non pour l'apprentissage scolaire. Il doit permettre d'introduire des éléments de langue dans des contextes clairs, de servir de tremplin à la communication, mais il doit aussi présenter un intérêt culturel. Un support

authentique tel qu'une photographie ou une carte géographique, permet de présenter et d'approfondir des contenus culturels, tout en présentant des activités linguistiques.

Un document authentique est en général porteur d'un contenu culturel en rapport avec son environnement d'origine. Cependant, la signification de ce contenu n'est pas aussi évidente pour un élève français que pour un natif du pays anglophone concerné. L'enseignant doit alors être vigilant et guider l'élève afin qu'il en saisisse le contenu.

Le choix d'un support authentique, pour la présentation d'éléments culturels, est subordonné aux objectifs que l'enseignant souhaite atteindre, mais aussi à l'intérêt des élèves. Il sert de tremplin à la communication.

Il peut servir de base à quelques repérages : reconnaissance de mots connus, dates, événements..., et être exploité dans d'autres disciplines.

Un support authentique est exploité de façon différente selon sa nature.

- *Les supports audio-visuels*

- **La vidéo en classe de langue**

Le visionnage de supports audio-visuels doit être préparé par l'enseignant afin de mettre les élèves en activité. Il y a plusieurs façons de travailler sur une cassette vidéo. On peut relever trois moments dans la séance : avant, pendant et après le visionnage.

- Avant : donner un travail préparatoire au visionnage, afin que les élèves tirent le meilleur profit possible du document : prédire à partir de la première image ou du titre, replacer le document dans un contexte...
- On peut aussi donner une tâche simple à effectuer pendant le visionnage : remettre des images dans l'ordre, numéroté des images, prédire la suite...
- Après le visionnage, donner des activités qui permettent essentiellement de faciliter la mémorisation et de réutiliser la langue. Il est aussi nécessaire d'utiliser les acquis dans une autre situation que celle proposée par le document, pour leur donner plus de sens et les intégrer à d'autres apprentissages.

En ce qui concerne le vocabulaire inconnu, il est sûrement préférable de le présenter avant de visionner le CD, pour ne pas que la langue soit une « barrière » à la compréhension.

Le document choisi doit être bien adapté au niveau des élèves. En effet, tout document trop complexe constituerait un obstacle au visionnage et donc à l'assimilation de faits culturels nouveaux.

A l'école primaire, on peut utiliser toutes sortes de vidéos pour travailler sur les faits culturels : vidéos appartenant à des collections comme « sans frontières », des

documentaires, des extraits de vidéos d'information (BBC, CNN...) dans lesquels les sujets sont adaptés au niveau des élèves...

Cependant, on observe, dans certaines écoles, des problèmes d'ordre matériel comme l'absence de magnétoscopes. L'utilisation de ce support est alors impossible.

- Les images et les supports visuels

En classe de langue, on utilise toutes sortes d'images, notamment les « flashcards », images représentant un mot par le dessin. Celles-ci, bien qu'elles puissent être utilisées pour présenter un fait culturel nouveau, sont essentiellement utilisées en lien avec l'acquisition de compétences lexicales, notamment l'acquisition de mots nouveaux.

Pour travailler sur l'enseignement des objectifs culturels de la langue, les images et les supports visuels utilisés sont essentiellement des photographies ou des images tirées de documents authentiques, comme des magazines ou des revues.

L'image donne des indicateurs visuels à l'élève. Elle semblerait plus facile à utiliser que la vidéo.

Cependant, il est essentiel d'effectuer un travail préalable sur la façon de lire des images et de les interpréter. Cette « éducation à l'image » doit se réaliser dans toutes les disciplines, en lien avec l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit critique.

Les démarches d'utilisation d'un support visuel sont multiples:

- On peut utiliser l'image pour introduire un fait culturel nouveau. L'image est un support de communication. Des questions sont posées aux élèves, qui répondent à partir des indices que donne l'image. Des compétences de lecture d'image et d'interprétation sont sollicitées.
- L'image peut avoir un rôle d'illustration, que l'on peut rencontrer lors de lectures d'histoires.
- L'image peut être créée par l'élève. Par exemple, on peut lui demander de dessiner un repas anglais. L'image permettra alors à l'enseignant de recueillir les conceptions des élèves, concernant la nourriture des pays. Elle aura alors un rôle de « déclencheur » dans l'apprentissage de faits culturels.
- On peut également comparer des images extraites de cultures différentes...

La description, l'analyse et l'interprétation d'images, en classes de langue, à l'école primaire, s'effectuent essentiellement à l'oral.

Comme la vidéo, le choix de l'image, pour aborder un fait culturel, doit être « pensé » par l'enseignant, mais surtout adapté au niveau des élèves.

- Les chants et comptines

A l'école primaire, l'enseignement des langues doit essentiellement s'effectuer de façon ludique, afin de mobiliser l'attention et l'intérêt des élèves mais surtout de susciter une réelle motivation de leur part.

C'est pour cela que des chants et comptines doivent être appris. En plus de la motivation suscitée, ils permettent d'introduire des éléments culturels.

Les chants et comptines constituent des éléments culturels en tant que tels car ils font partie de cette culture. Travailler un chant en classe de langue permet automatiquement de travailler les objectifs culturels de la langue. Ils appartiennent à un répertoire et constituent une culture commune.

D'autre part, l'apprentissage d'un chant et de son contenu permet également de présenter des contenus culturels de la langue : fêtes, événements, nourriture...

- Les albums

La lecture d'histoires aux élèves permet de diversifier les supports, d'exposer les élèves à davantage de langue orale, de présenter la langue dans des contextes plus motivants, mais aussi de les sensibiliser à une culture différente de la leur. En effet, on retrouve des éléments culturels dans les albums. Les démarches d'exploitation des albums peuvent varier.

Cependant, il est nécessaire d'exploiter les contenus culturels :

- en présentant l'album comme un objet culturel provenant d'un pays autre que la France. En effet, l'enseignant se doit de donner des précisions aux élèves concernant l'origine et les sources de l'album (auteur, lieu d'édition...)
- en étudiant les éléments culturels donnés par l'histoire. La démarche est soit comparative (elle consiste en un repérage des similarités et différences entre les cultures), soit les éléments culturels apportés sont des éléments totalement nouveaux pour les élèves, aucune comparaison avec leur propre culture n'est possible. Dans ce cas, un recul nécessaire des élèves par rapport à leur propre culture est indispensable.

L'apprentissage de la culture du pays dont on apprend la langue permet de donner une signification plus concrète à la langue. L'enseignement des aspects culturels de la langue permet de la replacer dans un contexte plus concret, plus proche de la réalité à laquelle les élèves sont confrontés. L'introduction de référents culturels a donc une valeur éducative générale, et donne une dimension plus vraie de la langue.

Confronter l'élève à des univers culturels différents du sien, à travers l'étude de documents authentiques, la lecture d'images..., et ce, en lien avec les autres domaines d'apprentissage, contribue à la motivation.

De plus, les élèves de l'école primaire sont jeunes ; ils témoignent d'une certaine curiosité et d'un désir d'apprendre qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

CONCLUSION

Dans quelles mesures les stéréotypes ont-ils un impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

C'est à cette question que nous avons tenté de donner une réponse, en s'appuyant sur des textes officiels : dans le Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012, il est question de cinq activités langagières : « réagir et parler en interaction », « comprendre à l'oral », « parler en continu », « lire » et « écrire », dans ces activités doivent être associées des éléments de culture, de phonologie ou de grammaire. (Compétence n°4 : Concevoir et mettre en œuvre un enseignement efficace). C'est en effet grâce à ces éléments de culture que l'enseignant

peut modifier les représentations. Il s'agit pour moi, d'un bon élément de motivation : des documents authentiques véhiculent une culture, une façon de penser, des modes de vie et une langue, ils permettent de faire entrer la réalité du pays étranger dans la classe et créent une curiosité qui mobilise les élèves. A l'école primaire, de nombreux domaines d'apprentissage et disciplines permettent une ouverture aux autres. En ce qui concerne la langue vivante étrangère, l'enseignement de ses contenus linguistiques, mais notamment culturels, favorise une acceptation de la différence et une ouverture sur le monde. Pour atteindre ces objectifs, la démarche que l'enseignant met en place est primordiale ; il lui incombe de déterminer des supports et des contenus appropriés aux objectifs fixés et au niveau des élèves afin de susciter leur intérêt et de les placer dans une réelle situation d'apprentissage.

En outre, la présentation de documents montrant une diversité d'attitudes et de comportements permet de faire évoluer les représentations des élèves, souvent restrictives, souvent stéréotypées.

Il est en effet préférable de comprendre et de connaître les représentations des élèves afin de pallier, de modifier, de reconstruire une représentation correcte qui a du sens à leur yeux, d'où l'intérêt de comprendre les élèves grâce à une approche linguistique et conversationnelle dans la dynamique d'apprentissage.

Je conclurai en disant qu'il faut donc mettre tout en œuvre pour que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère se passe dans les meilleures conditions.

BIBLIOgraphie

- **Œuvres de chercheurs**

MOORE Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris : Didier, Septembre 2001, 163p.,

L'ouvrage est une réflexion sur les représentations des langues, du bilinguisme et de l'apprentissage. Plusieurs équipes et chercheurs travaillant dans ce domaine confrontent dans cet ouvrage, leurs différentes approches et leurs méthodes pour expliquer les problématiques liées à l'étude des représentations des langues, du bilinguisme et de l'apprentissage des dites langues. La première partie s'intéresse à la notion de représentation des langues construite grâce à des références et des modèles entrant dans les champs de la sociologie, de l'anthropologie, de la linguistique et de la psychologie sociale ,

ce dernier champ servant plus particulièrement de valeur de référence. La deuxième partie démontre un lien entre représentations, attitudes, stéréotypes et leurs impacts sur les apprentissages des langues.

BARUCH Martine, CAIN Albane, DE PIETRO Jean-François, GINTER Karoly, REGNIER Jean-Pierre, SIMEONOVA Yordanka, STEFANOVA Paulina, TZANEVA Radost, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris : 1995, 34-35p,

Les chercheurs de l'Institut national de recherche pédagogique de Paris ont travaillé sur cet ouvrage. Le travail présente la vision que les élèves de l'enseignement secondaire de Bulgarie, France et Suisse ont de l'Allemagne et de la Grande-Bretagne, pays dont ils apprennent la langue à l'école. Je vais m'intéresser uniquement à la vision que les élèves de l'enseignement secondaire de France ont de l'Allemagne et de la Grande-Bretagne.

FERREOL Gilles et JUCQUOIS Guy, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, édition Armand Colin, p 330-333,

Cette œuvre est une réflexion sur l'altérité et l'interculturelle. Ils donnent la définition de stéréotypes : ils y développent les termes de « clichés », de « préjugés » et de « stigmatisation ».

GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire*, Paris : CLE

Cette œuvre dresse un vaste historique de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire : depuis l'apprentissage du sumérien par les Akkadiens il y a environ cinquante siècles, jusqu'aux grands courants méthodologiques actuels. Il présente et analyse les principales approches méthodologiques de la période contemporaine dont il dégage les caractéristiques et les influences tout en les replaçant dans leur contexte historique, social et culturel.

BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, édition Hachette livre.

Cet œuvre permet d'identifier et de construire la forme de culture-civilisation qui nous semble la plus adaptée aux besoins des publics visés. On y retrouve des ressources pour établir des démarches pédagogiques : description de démarches d'enseignement, typologies d'objectifs, d'outils pédagogiques et de documents authentiques.

DELASALLE Dominique, *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, tome 1, chapitre 1 : langues au pluriel p 19-26, chapitre 3 : pluri et interdisciplinaire p 125-178.

L'ouvrage reflète la diversité des approches possibles dans un souci constant de qualité et d'adaptation de l'enseignement/apprentissage des langues aux jeunes apprenants. On y trouvera à la fois le texte des conférences prononcées et les comptes rendus des divers ateliers. Le tome est consacré à trois thématiques : langues au pluriel, construire et évaluer les apprentissages, pluri et interdisciplinarité.

PUREN Christian, *L'enseignement des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique* : Persée, n°82, 1989, pp.8-19

L'ouvrage est une réflexion sur la mise en route du mécanisme de didactique des langues vivantes étrangères, de son fonctionnement par le biais d'un certain nombre d'enjeux sociaux qui se sont trouvés historiquement liés à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Ce qui a amené à proposer une méthodologie (situations/matériels, théories/pratiques et objectifs/résultats).

- **Textes officiels**

Ministère de l'éducation nationale EDUSCOL, *la pratique d'une langue vivante étrangère*

L'ouvrage précise que la communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits à l'oral comme à l'écrit. Cette article défini le terme d'attitude.

Bulletin Officiel du 30 Août 2007, *Langues vivantes à l'école primaire cycle 2 et 3*

Le bulletin Officiel développe l'idée d'une sensibilité à la diversité culturelle, d'une ouverture au monde, d'un devenir citoyen. Le bulletin met en évidence les termes de comportements, d'attitudes et de centre d'intérêt.

Bulletin Officiel spécial n°2 du 19 Février 2009, *Langues vivantes étrangères*.

Le bulletin Officiel explique le principe et les objectifs attendus dans l'apprentissage des langues vivantes :

- Apprentissage des langues vivantes : citoyenneté et mobilité, une formation interculturelle,
- Apprentissage des langues vivantes : une formation interculturelle
- Apprentissage des langues et enseignement de l'histoire des arts
- Apprentissage des langues vivantes, cadre Européen commun de référence pour les langues et niveaux de compétences
- Communication et approche « actionnelle ».

De plus, le BO propose des contenus culturels et linguistiques dans six langues : Allemand, Arabe, Espagnol, Italien, Anglais, Portugais.

Il y a plusieurs contenus pour chaque langue : culture et lexique ; prononciation, lecture et écriture ; grammaire de la langue.

Cet autre document présente ***les activités langagières et les niveaux de compétences***

Les instructions officielles (Bulletin Officiel n° 3 du 17 janvier 2008.) indiquent que les élèves doivent être entraînés et évalués dans les cinq champs de la communication langagière appelés « activités langagières » pour le niveau A1 et le niveau A2:

- Ecouter et comprendre ; 2. Lire ; 3. Réagir et dialoguer ; 4. Parler en continu et en 5. Ecrire

- **Manuels pédagogiques**

MARCHOIS Corinne et VASSILIEFF Monique, ***LILLI Marzipan***, édition Didier

Il s'agit d'un manuel d'Allemand cycle 3, niveau 2. Il est composé de 63 pages.

ALBAGNAC Gisèle et BOYD Randolph, ***Anglais CUP OF TEA***, édition Hachette.

Ce manuel pour le CP est uniquement centré sur l'oral (consignes sous forme de logos, activités exclusivement orales...) et facilite le travail des enseignants peu expérimentés en anglais. Il contient 5 unités découpées de la manière suivante : Une page Chant pour écouter une comptine traditionnelle et démarrer l'unité de façon ludique ; Deux doubles pages de leçons composée chacune d'une séance d'écoute active suivie d'activités variées pour aider les enfants à s'exprimer oralement ; Une page What is it ? pour mémoriser le vocabulaire ; Une page d'activités interdisciplinaires : Power...action ! ; Une page

Civilization pour se familiariser avec les modes de vie et la culture anglophones ; Une page Sing a song proposant une chanson qui réinvestit le vocabulaire de la Unit ; Une page Evaluation pour évaluer les acquisitions.

E. LANNES, B. LEBRUN-GRANDIE, C. PATTOU, E. RUBIO, G. SERVANT, *Piruli*, édition Didier

Il s'agit d'un manuel d'Espagnol cycle 3, niveau 2. Il est composé de 64 pages. Des unités structurées en « unités d'attention » proposent : des activités ludiques ciblées, des objectifs linguistiques répondant aux référentiels, une langue quotidienne, simple et authentique, des thèmes correspondant aux intérêts de l'enfant, des contes, des histoires, des chansons connues, des coloriages et des découpages. La priorité est donnée à l'oral.

- **Œuvres de psychologie**

DENIS Michel, *Image et cognition*, Psychologie d'aujourd'hui, Paris 1994, édition PUF.

Cet ouvrage retrace les débats théoriques et fait le point des recherches expérimentales sur le rôle de l'image dans la cognition humaine. Il rend compte du rôle de l'image dans le raisonnement, la résolution de problèmes et la planification de l'action humaine.

DELEAU Michel, *Les origines sociales du développement mental*, communication et symboles dans la première enfance, Paris 1990, édition Armand Colin, chapitre 10 p151 à 168,

Ce chapitre s'intéresse aux représentations et à l'image chez le jeune enfant. L'auteur se livre à un examen critique approfondi des modèles théoriques et des travaux de terrain qui analysent les conduites sémiotiques chez le jeune enfant : gestes, langage oral, jeux symboliques, images...