



La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire

Johanne Carsac

► To cite this version:

Johanne Carsac. La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire. Education. 2014. dumas-01108382

HAL Id: dumas-01108382

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01108382>

Submitted on 22 Jan 2015

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Toulouse

MÉMOIRE DE MASTER

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2013-2014

Présenté et soutenu par :

Johanne CARSAC

TITRE DU MÉMOIRE

La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire.

ENCADREMENT

Alexa CRAIS - Formatrice ESPE - Midi Pyrénées

Marie-Claude LAUGA-HAMID - Maître de conférences en anglais

ESPE – Midi Pyrénées

TRAJET RECHERCHE

Langues

SOMMAIRE

LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	2
INTRODUCTION.....	3
PARTIE 1 : LA COMPÉTENCE CULTURELLE	6
1) <i>Historique de la compétence culturelle</i>	6
2) <i>La place de la compétence culturelle dans les instructions officielles</i>	8
PARTIE 2 : LA COMPÉTENCE CULTURELLE CONCERNANT LA LANGUE ANGLAISE : QUELLES REPRÉSENTATIONS ?	12
1) <i>La place donnée à la culture et les représentations véhiculées dans les manuels d'anglais.....</i>	12
2) <i>Les représentations des élèves concernant la culture associée à la langue anglaise... 21</i>	21
3) <i>Les représentations des professeurs concernant la culture associée à la langue anglaise</i>	23
4) <i>En quoi les représentations des élèves et des professeurs diffèrent ou se rapprochent de ce que l'on peut trouver dans les instructions officielles et dans les manuels</i>	26
PARTIE 3 : QUELLES STRATÉGIES POUR ABORDER LA SPÉCIFICITÉ DE LA CULTURE ANGLOPHONE EN COURS DE LANGUE ?.....	28
1) <i>Eléments apparaissant dans les recherches à prendre en considération pour avancer des propositions didactiques et pédagogiques.....</i>	28
2) <i>Propositions de stratégies pour aborder la spécificité de la culture anglophone en cours de langue</i>	29
a- <i>Une séquence introduisant la correspondance</i>	29
b- <i>Mise en place, contraintes et limites de cette séquence.....</i>	31
c- <i>Propositions pour améliorer et compléter cette séquence</i>	34
CONCLUSION	36
ANNEXES	42

LISTE DES ABRÉVIATIONS

BO : Bulletin Officiel

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

EPS : Éducation Physique et Sportive

LPC : Livret Personnel de Compétences

LVE : Langue Vivante Étrangère

INTRODUCTION

En France, l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) à l'école primaire a d'abord consisté en une sensibilisation avec l'EPLV (enseignement précoce d'une langue vivante étrangère) en 1960, puis en une initiation avec l'EILE (enseignement d'initiation aux langues étrangères) en 1989, pour devenir un véritable objet d'enseignement et d'apprentissage dans les textes officiels de 1998. Dans le bulletin officiel (BO) de 2008, la pratique d'une LVE constitue une compétence à part entière, il s'agit de la compétence 2 dans le livret personnel de compétences. Une langue est constitutive d'une nation, elle définit les locuteurs qui la parlent, leur culture et leur civilisation.

Ce travail de recherche va se concentrer sur la place de la culture dans l'enseignement d'une LVE. Il sera donc primordial de définir la notion de « culture » en premier lieu, et de la distinguer du terme de « civilisation » avec lequel elle est souvent confondue. Le mot « civilisation » vient du latin *civis*, qui fait référence au « citoyen », cela reflétait l'idée de « civiliser »¹, mais ce mot a été utilisé de différentes manières au cours de l'histoire. L'UNESCO définit aujourd'hui la civilisation comme « la manière dont la société humaine a évolué sur une longue période pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui »². Si l'on s'intéresse maintenant à la culture, le terme de « culture » vient du latin *cultura*, qui désigne l'action de cultiver³. Claire Tardieu⁴ explique que « au sens figuré seulement il désigne l'ensemble des connaissances acquises ; l'instruction, le savoir ». Elle précise aussi que les définitions de « culture » et « civilisation » peuvent se superposer lorsque l'on parle d'un « ensemble des structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc. qui caractérise une société » (Petit Larousse cité dans Tardieu 2008 : 87). Cependant, le terme de « civilisation » renvoie le plus souvent à un état de fait historique et social d'une

¹ *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse. 2008.

² Conférence de New Delhi sur le dialogue entre les civilisations : "En quête de nouvelles perspectives". Bureau de la planification stratégique de l'UNESCO. Juin 2003.

³ *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse. 2008.

⁴ TARDIEU, Claire. *La didactique des langues en 4 mots-clés*. Paris : Ellipses, 2008. p. 87

société, que l'on définit en se basant sur des faits linguistiques, éthiques, géographiques, culturels, religieux ou politiques.

Ainsi, la culture et la langue sont des faits observables et étudiables qui permettent de définir une civilisation. De plus, la langue est un des moyens de véhiculer une culture mais on voit aussi une influence de la culture sur la langue (cf. expressions idiomatiques, emprunts à des langues avec lesquelles les locuteurs ont été en contact). Ces deux concepts sont donc étroitement liés et font tous les deux l'objet d'un enseignement à l'école primaire mais la question qui se pose est alors : la dimension culturelle intégrée dans le cours de langue vivante constitue-t-elle un avantage ou un frein à l'apprentissage de celle-ci ? On cherchera donc à vérifier si la dimension culturelle est effectivement intégrée dans les cours de langue et dans les manuels. Si tel est le cas, cette entrée par le fait culturel est-elle efficace, facilite-t-elle l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ?

Cette problématique m'intéresse particulièrement car j'ai vécu en Angleterre et je me passionne pour la culture anglaise. De plus, parmi mes souvenirs concernant mon propre apprentissage de la langue anglaise, c'est-à-dire mes souvenirs de cours d'anglais, ceux qui m'ont le plus marquée sont ceux dans lesquels le professeur intégrait la culture. Que ce soit la culture britannique, américaine, australienne ou autres, la culture anglo-saxonne en général intégrée au cours de langue est pour moi un atout majeur pour capter l'attention des élèves, pour les motiver et faciliter leur apprentissage de la langue. Je me suis rendue compte au cours de mes stages d'observation en école primaire que le cours d'anglais était souvent difficile à aborder. Je souhaiterais donc, à travers ce travail de recherche, montrer dans quelle mesure la compétence culturelle et l'entrée par la culture peuvent faciliter l'apprentissage de l'anglais et proposer des stratégies d'enseignement qui me seront utiles dans mon futur métier d'enseignante.

Pour commencer ce travail, il faudra tout d'abord aborder la notion de « compétence culturelle » d'un point de vue diachronique, mais aussi s'intéresser à sa place dans les instructions officielles. Puis, l'intérêt sera plus particulièrement

porté sur la compétence culturelle concernant la langue anglaise. Il faudra pour cela mesurer la place de la culture dans les manuels, et aller à la rencontre de professeurs et d'élèves pour comprendre quelles représentations chacun se fait de la langue et de la culture anglaises, qui sont le plus souvent fondées sur la relation qu'ils ont avec cette langue et cette culture. Ensuite, il sera bon de confronter ces représentations aux manuels et aux instructions officielles pour constater les points de similitude et de divergence et en tirer des conclusions. Ces conclusions permettront ensuite de proposer des stratégies pour aborder la spécificité de l'enseignement de la langue anglaise à l'école primaire et de la culture qui y est attachée et notamment le fait qu'il y a différents pays anglophones à travers le monde et qu'ils n'ont pas forcément tous la même culture. La finalité de ce travail de recherche sera donc de proposer des stratégies pour enseigner la langue anglaise à l'école primaire qui intégreront la culture anglophone dans le cours de langue et pourront grâce à cela faciliter l'apprentissage de cette langue.

PARTIE 1 : LA COMPÉTENCE CULTURELLE

1) Historique de la compétence culturelle

Dans son livre, Claire Tardieu⁵ (2008) présente l'historique de la compétence culturelle associée au cours de langue au collège et au lycée, du début du XX^e siècle aux années 2000. La méthode directe (début du XX^e siècle) et la méthode audiovisuelle (années 1970-1980) mettent la culture au second plan et ne l'intègrent pas du tout au cours de langue. Elle explique cependant que les programmes de 1977 encouragent à « utiliser des supports reflétant la vie quotidienne mais aussi la réalité socioculturelle et proprement culturelle des "peuples" dont on étudie la langue⁶ » (Tardieu, 2008 : 90), elle ajoute que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est toujours dans cette même idée d'inclure une compétence culturelle proprement dite aux compétences de communication et de socialisation que comprend l'apprentissage d'une langue.

Christian Puren, de son côté, décrit la méthodologie active des années 1920 comme le départ d'une focalisation sur « l'objectif culturel de l'enseignement des langues dès les débuts de l'apprentissage »⁷. Il explique cependant que la cohésion et la progression des séances d'enseignement concernant la culture sont « très [délicates] à combiner avec les cohésions et progressions grammaticales et lexicales » (Puren, 2005). Puren expose alors des options qui ont été utilisées pour intégrer des contenus culturels au cours de langue et qui réunissaient trois approches différentes de la culture : « historique, géographique et artistique » et se construisaient « à partir d'un document textuel unique servant de support conjoint pour la langue (lexique et grammaire) et pour la culture étrangère. C'est le dispositif dit d'"intégration didactique maximale" » (Puren, 2005). Dans l'histoire de la didactique des langues, les contenus culturels ont

⁵ Ibid

⁶ Ibid

⁷ PUREN, Christian. « Domaines de la didactique des langues-cultures ». *Les Cahiers pédagogiques*. 2005, n°437, p. 41-44.

donc à certains moments été réduits à l'histoire, la géographie et l'art concernant le pays. De plus, les supports employés étaient le plus souvent des textes. Il explique aussi que des enseignants peuvent se focaliser sur les éléments culturels s'ils ont des difficultés à enseigner la langue en elle-même. En opposition avec ce comportement, Byram explique que :

« La présentation aux élèves des pays occidentaux, des dimensions internationales et interculturelles de leur société pourrait s'enrichir grâce à l'expérience directe d'une culture étrangère uniquement accessible à travers la langue.⁸ » Byram (1992 : 34)

Ainsi, selon Byram, l'expérience d'une autre culture que la sienne est enrichissante, mais elle ne peut se faire qu'à travers la langue du pays. Il affirme aussi que « [...] la langue et la culture devraient être étudiées de concert, [...] En d'autres termes, un aspect de la culture [...] devrait être abordé à travers les éléments linguistiques qui renvoient ou servent à l'exprimer⁹ ». Cette affirmation pourrait donc être une réponse à une des questions formulées en introduction qui était : la culture et la langue doivent-elles être enseignées simultanément ? Cependant elle ne répond pas à la problématique principale qui est de savoir si cet enseignement simultané constitue un frein ou un avantage pour l'apprentissage de la langue.

Enfin, la méthodologie visuelle ou approche communicative, ne prend pas beaucoup en compte la dimension culturelle, comme le précisait Claire Tardieu, et le précise aussi Christian Puren. En effet, cette méthodologie avait pour objectif principal de faire s'exprimer les élèves, de les faire communiquer ; même si cela impliquait de la reproduction au départ. Les côtés pragmatiques et culturels ne sont pas vraiment pris en compte dans cette approche. On peut penser qu'il s'agit ici d'une dérive consistant à penser « trop hâtivement que l'enseignement de la langue conduira naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels » comme le décrit Byram¹⁰. Par contre, lorsque l'on passe à la perspective actionnelle, avec la publication du CECRL en 2001, on choisit une approche tout à fait différente, influencée par l'état d'esprit de l'époque. En effet, cette perspective actionnelle est née d'un besoin d'être capable de vivre et de travailler avec des locuteurs natifs

⁸ BYRAM, Michaël. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier, 1992. Langues et apprentissage des langues. p.34.

⁹ Ibid. p. 128.

¹⁰ Ibid. p. 34.

du pays où l'on parle la langue. Les horizons se sont beaucoup ouverts au début du XXI^{ème} siècle avec l'intégration européenne, « il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère » (Puren, 2005). Avant cette perspective, l'enseignement des LVE était un peu abstrait, alors qu'avec cette entrée par l'action, on montre aux élèves qu'aujourd'hui, les objectifs de l'apprentissage d'une langue sont plus concrets, ancrés dans la réalité de notre époque. En effet, dans cette idée-là, Byram explique que l'objectif principal de l'intégration de la culture dans le cours de langue est de « faire naître la tolérance et la compréhension vis-à-vis d'autres peuples¹¹ ». Il ajoute que sans cet objectif-là, les éléments culturels intégrés dans le cours de langue ne seraient qu'une énumération de faits typiques, de stéréotypes, qui donnerait une vision simpliste de la vie quotidienne, de l'histoire, de la géographie et des habitants du pays en question.

2) La place de la compétence culturelle dans les instructions officielles

À l'école élémentaire, les élèves reçoivent un enseignement de langues vivantes à partir du CE1. Depuis la rentrée 2008, une sensibilisation est conduite dès le CP. Cet enseignement s'inscrit dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui fournit une base commune aux États membres de l'Union européenne pour concevoir les programmes¹².

Il faut donc analyser ces programmes en cherchant la place donnée à la culture dans ces instructions officielles. La compétence culturelle a toujours été présente dans les instructions officielles à partir du moment où les LVE y ont été désignées comme objet d'apprentissage et d'enseignement à part entière. Cependant, plus les programmes se sont succédés, plus la compétence culturelle a pris de l'importance dans l'enseignement des LVE. Jusqu'à arriver avec les programmes de 2007, à donner des « objectifs à atteindre pour chaque cycle, pour les compétences de communication et pour la connaissance de la culture

¹¹ Ibid. Byram, 1992. p. 39.

¹² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Educscol, portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. [consulté le 22.01.2013].
Disponible sur le Web : <http://educscol.education.fr/>

des pays où la langue est parlée »¹³. Les compétences de communication et la culture sont donc les deux axes majeurs dans l'enseignement des LVE depuis les programmes de 2007. Si on regarde de plus près ces programmes de langues étrangères de 2007, le terme de « culturel » y est très souvent employé, notamment dans les connaissances que les élèves doivent posséder :

L'élève découvre et acquiert les éléments de base des thèmes **culturels** et champs lexicaux proposés au niveau A1 :

- la personne
- la vie quotidienne
- l'environnement géographique et **culturel** [...]

Il repère alors des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...) ou de la communication non verbale.

Le caractère authentique des acquisitions **culturelles** visées est assuré par l'observation de documents audio visuels, et l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication, de cartes pour situer dans l'espace les pays ou régions concernés¹⁴.

Le mot « culturel » est encore cité quatre fois dans le préambule. Ces instructions officielles, les documents d'accompagnement, ainsi que les sites institutionnels, tels que *Primlangues*, fournissent aussi des moyens, des outils pour enseigner la culture. Il faut alors se demander comment faire pour intégrer ces éléments de culture dans le cours de langue, et si cette intégration, cet enseignement simultané des éléments culturels et des éléments linguistiques permettra un bon apprentissage de ceux-ci. En effet, dans le BO de 2008, on trouve la phrase : « L'élève est capable de : découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays¹⁵ » dans la compétence 5 du socle commun qui correspond à la culture humaniste, et non aux LVE. On peut donc se demander si la transversalité des éléments culturels avec la géographie par exemple, ne permet pas l'enseignement des faits culturels à d'autres moments que pendant le cours de langue. Mais dans ce cas-là, il n'y a alors aucun lien de fait entre la langue et la culture, ce qui est problématique lorsque l'on considère qu'elles sont liées. Une solution pourrait alors être d'intégrer la culture, dans une certaine mesure, comme

¹³ Ibidem

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. Arrêté du 25-7-2007, Bulletin Officiel, hors série n°8, 30-8-2007.

¹⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin Officiel, hors série n°3, 19-6-2008. p 20.

un DNL (Discipline non linguistique) enseignée en langue étrangère. Ainsi, on retrouverait cette relation entre langue et culture dans un même cours.

Dans la même idée, les progressions proposées dans le BO du 5 janvier 2012 expriment aussi la transversalité de la compétence culturelle :

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 artistiques¹⁶.

On trouve quelques différences entre le cycle 2 et le cycle 3, mais il s'agit globalement de la même approche, il n'y a que la difficulté qui augmente en cycle 3. En effet, il est indiqué qu'au cycle 2 « l'entrée dans la langue et dans la culture doit être majoritairement orale » et que « cela implique une exposition régulière à la langue¹⁷ ». On note qu'il s'agit d'une « entrée », alors qu'en cycle 3, on parle d'« acquisition de compétences » :

Au cycle 3, l'enseignement vise l'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage d'une langue étrangère en situations de communication adaptées à un jeune élève. Il a également pour objectif l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles¹⁸.

On retrouve ici les deux piliers évoqués précédemment la linguistique (langue) et le culturel. Pour terminer, on peut préciser que ces compétences attendues en LVE sont évaluées et consignées dans le livret personnel de compétences du socle commun :

Le livret personnel de compétences (LPC) atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Depuis la rentrée 2009, il est généralisé à tous les collèges. Il est utilisé à l'école primaire depuis 2008¹⁹.

Dans ce LPC il y a plusieurs paliers, le premier en fin de CE1, le deuxième en fin de CM2 et le troisième en fin de collège. Concernant le primaire, les élèves ne

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année – Langue vivante et Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen – Langue vivante. Bulletin Officiel, hors série n°1, 5-1-2012. p. 5.

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Ibidem

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation [en ligne]. [consulté le 22.01.2013]. Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/>

sont évalués en LVE que lors du deuxième palier, à la fin du CM2. Le niveau à valider à ce moment-là pour la pratique d'une langue étrangère est celui du niveau A1 du CECRL.

L'ensemble de ces instructions officielles met aujourd'hui en valeur l'importance d'intégrer des éléments culturels dans les séances de LVE, mais aussi dans l'évaluation de celles-ci (cf. LPC). Ces instructions soulignent donc le lien entre la langue et la culture et préconisent clairement de les enseigner simultanément. Il reste donc à se demander si, dans la pratique, ces instructions sont suivies et si oui, si cet enseignement simultané est bénéfique pour l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire.

PARTIE 2 : LA COMPÉTENCE CULTURELLE CONCERNANT LA LANGUE ANGLAISE : QUELLES REPRÉSENTATIONS ?

Après avoir présenté l'historique de la compétence culturelle, ainsi que sa place dans les instructions officielles, il est maintenant important de s'intéresser aux représentations concernant la langue anglaise. Ces représentations peuvent être véhiculées par les manuels, par les propres représentations des professeurs et par les stéréotypes déjà intériorisés par les élèves. Comme l'indique Byram :

« Si l'on admet que les connaissances culturelles doivent être transmises aux élèves incidemment pendant le cours, les professeurs devraient être conscients de la représentation de la culture étrangère qu'eux-mêmes et leurs manuels proposent de faire passer.²⁰»

Après avoir recueilli et analysé ces représentations, la dernière mais non moins significative étape sera de présenter en quoi les représentations des élèves et des professeurs diffèrent ou se rapprochent entre elles mais aussi par rapport à ce que l'on peut trouver dans les instructions officielles et dans les manuels.

1) La place donnée à la culture et les représentations véhiculées dans les manuels d'anglais

Pour mesurer la place de la culture dans des manuels d'anglais, il faut d'abord se demander qu'est-ce que l'on entend par « fait culturel ». En effet, dans le DVD *Les langues en cycle 3*²¹, les faits culturels sont définis comme pouvant être des faits « traditionnels » (fêtes, chansons, types d'habitat, etc.) ou bien « centrés sur le quotidien et proches des élèves » (radio, télévision, jeux de cours de récréation, etc.) ou enfin « issus de l'actualité » (film, sport, etc.). Cette définition éclaire un peu sur ce que l'on peut s'attendre à trouver dans un manuel d'anglais ainsi que dans un cours d'anglais (ou de langue en général). Cependant, elle ne prend pas en considération la dimension géographique ou politique qui serait de parler des pays où la langue est parlée, de leurs habitants et de leurs

²⁰ Ibid. BYRAM, 1992. p. 34.

²¹ BERNAD, Nicole, et. al. *Les langues en cycle 3. Moments de classes et paroles d'acteurs*. CRDP Aquitaine : 2007. Ressources formation vidéo multimédia – démarches et pédagogie.

symboles (par exemple, la Reine au Royaume-Uni). Le DVD propose ensuite de passer par des pratiques culturelles (la façon de fêter un anniversaire en Angleterre par exemple) ou par des objets typiques (architecture propre à chaque pays par exemple) pour aborder le cours d'anglais. Ce qui amène à une proposition de séance où l'enseignante déguise des élèves avec des costumes d'Halloween pour introduire du vocabulaire nouveau, ainsi qu'un fait culturel, une fête traditionnelle. C'est une des façons les plus courantes de procéder, en se servant des fêtes traditionnelles. Le fait de déguiser certains élèves, de les mettre en action, de leur faire vivre le fait culturel abordé, peut capter leur attention de manière plus significative et permettre aussi un apprentissage plus durable de certains mots utilisés dans leur contexte.

En s'intéressant maintenant à des manuels destinés aux élèves de primaire, on va chercher à mesurer la place de la culture dans les séances proposées. Analysons tout d'abord les manuels *Cup of tea* (cycle 2²² et cycle 3²³). Dans les deux manuels, on retrouve le même fonctionnement, la même organisation en séquences (« units ») ainsi que la même organisation à l'intérieur des séquences. Ainsi, dans chaque séquence, on trouve une partie « civilisation²⁴ ». On retrouve ici la fusion ou la confusion de sens entre « culture » et « civilisation ». Cette partie « civilisation » est constituée d'une double page en cycle 3 et d'une page simple en cycle 2 ; de plus, en cycle 2, cette page n'est constituée que d'images, alors qu'en cycles 3, la double page peut contenir du texte. Les thèmes abordés sont assez généraux en cycle 2 (« England²⁵ » par exemple, ou « the Royal Family²⁶ ») et ne traitent que de l'Angleterre. Cette focale posée sur l'Angleterre aux débuts de l'apprentissage de l'anglais influence déjà les représentations des élèves. On peut penser que l'histoire de cette langue et de sa diffusion est la raison pour laquelle ce manuel en fait un thème principal en cycle 2. En effet, historiquement, la langue anglaise a d'abord été parlée en Angleterre, puis avec la colonisation et ensuite la formation du Commonwealth, la langue

²² MAYET-ALBAGNAC, Gisèle, BOYD, Randolph. *Cup of Tea*. Anglais cycle 2/CE1. Paris : Hachette Education. 2009.

²³ ALBAGNAC, Gisèle, BOYD, Randolph. *Cup of Tea*. Anglais cycle 3/CM2. Paris : Hachette Education. 2008.

²⁴ *Civilization* : civilisation. Le Robert & Collins. 2009.

²⁵ *England* : Angleterre

²⁶ *The Royal Family* : la famille royale

anglaise est devenue une langue parlée sur tous les continents. Les Etats-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Afrique du Sud sont les principaux pays anglophones en plus du Royaume-Uni de nos jours. Il s'agit-là de cultures différentes selon les pays, mais qui ont au moins un point commun : la langue parlée. Cependant, lorsque l'on parle d'enseigner une « culture anglophone », on se doit d'enseigner aux élèves cette diversité de culture attenante à une même langue. C'est dans cette optique-là que se place le manuel d'Anne Chapuis²⁷ en divisant son ouvrage en chapitres concernant chacun un pays anglophone parmi les cinq cités précédemment. L'auteur propose des supports divers comme des chansons (hymnes nationaux par exemple), des textes, des cartes, des jeux, des œuvres artistiques, parmi d'autres. Ce manuel est aussi intéressant car il met en jeu d'autres compétences que la linguistique pour montrer que, certes, la langue est une partie de la culture d'un pays mais que celle-ci est composée de beaucoup d'autres éléments.

Intéressons-nous à nouveau au manuel *Cup of tea*. Lorsqu'il s'agit du cycle 3, les thèmes vont de « Famous English writers²⁸ » à « The European Union²⁹ », en passant par « Discovering Australia³⁰ », on observe une plus grande diversité associée à la notion de culture, ou de civilisation, mais tous les pays anglophones et leur variété de cultures ne sont pas représentés. Dans les deux cycles, cette partie sur la culture n'est pas intégrée à l'évaluation finale de la séquence, ce qui signifie que l'élève n'est pas évalué sur les faits culturels qu'il a appris. On a donc une dissociation entre la langue et la culture, que ce soit dans les séances ou dans l'évaluation. Cette constatation montre que ce manuel ne respecte pas les instructions officielles qui mettent en exergue le lien d'interdépendance langue-culture et font de ces compétences culturelles et linguistiques des piliers de l'enseignement et de l'apprentissage des LVE. En effet, les élèves doivent aussi être évalués sur leurs compétences culturelles (cf. LPC). En cycle 2, aucun fait culturel n'est intégré dans le cours en lui-même, c'est-à-dire dans ce que l'élève travaille au cours de la séquence et doit maîtriser pour l'évaluation. Cela donne

²⁷ CHAPUIS, Anne. *50 activités avec la culture anglophone au cycle 3*. Midi-Pyrénées : CRDP Midi-Pyrénées, 2010. 50 activités.

²⁸ *Famous English writers* : auteurs anglais célèbres

²⁹ *The European Union* : l'union européenne

³⁰ *Discovering Australia* : découvrir l'Australie

l'impression que la culture n'est pas importante, elle est reléguée au second plan, comme un moment de détente après le travail qui ne porte pas à conséquence, car il n'est pas évalué. La place typographique des éléments culturels dans le manuel vient appuyer cette impression car, en effet, on les trouve sur une page ou une double page en fin de séquence. On peut donc imaginer que certains élèves ne vont pas s'intéresser à cette partie-là, puisqu'elle est traitée comme moins importante. De plus, l'enseignant peut aussi faire le choix de traiter cette partie en français étant donné qu'il y a peu de texte et beaucoup d'images, et les élèves pourront aussi être tentés d'employer le français face à ces images. Si tel est le cas, on peut alors se demander si on ne sort pas du cadre du cours de langue pour entrer dans la compétence « culture humaniste » (compétence 5 du socle commun)³¹.

Dans le manuel consacré au cycle 3, on trouve une séquence qui intègre la dimension culturelle. En effet, cette séquence se base sur la culture britannique, et en particulier londonienne pour aborder des points du programme. Pour travailler la façon de demander l'heure, le manuel s'appuie sur Big Ben ; pour décrire Londres et apprendre à demander des informations sur un lieu, il s'appuie sur un plan et des photographies de la capitale ; ou encore pour apprendre à demander le prix d'un article et à manipuler la monnaie anglaise, les fameux bus rouges londoniens sont mis à profit. Ces éléments de culture semblent plus être des prétextes à l'apprentissage d'une autre notion qu'un véritable objet d'étude en soit, mais on aborde tout de même des éléments importants de la culture britannique. On peut alors se demander s'il est possible d'aller plus loin en cycle primaire compte tenu du volume horaire consacré aux LVE. Est-il possible de traiter toute la diversité culturelle des pays anglophones en tant que telle, sans que cela soit uniquement un prétexte ? Ou bien est-ce que cela semble un bon compromis pour aborder le côté culturel tout en apprenant à maîtriser des éléments linguistiques ?

Enfin, on trouve beaucoup de chansons dans ce manuel et certaines d'entre elles sont des chants traditionnels, comme l'hymne national « God save the Queen ». Le chant comme outil d'apprentissage et vecteur de culture est

³¹ BO n°3 du 19 juin 2008 p. 20

fréquemment utilisé lorsqu'il s'agit des LVE. On peut penser qu'un élève qui apprend une chanson la retiendra plus facilement qu'un texte basique, il retiendra le vocabulaire et l'histoire qui accompagnent cette chanson, mais ce sera surtout une occasion de travailler sur la phonétique de la langue car l'accentuation de l'anglais est problématique pour les francophones.

Intéressons-nous à présent aux manuels *Domino & Co.* pour les débutants³² et pour le cycle 3³³. Le manuel dédié aux débutants construit chacune de ses unités avec deux séances de linguistique, une séance de jeux rythmiques et vocaux, une séance de comptines, une séance basée sur un album, une séance de travaux manuels et enfin, en dernier lieu, une séance appelée « module culturel ». On voit donc encore une fois l'importance donnée aux comptines et chansons, et le culturel relégué en dernière phase de la séquence. Ce module culturel s'effectue en français et soit par des jeux, soit par des descriptions d'images évoquant les différents pays anglophones et certains aspects culturels. S'agissant d'un manuel pour débutants, les apprentissages culturels sont concentrés sur des chansons, des fêtes traditionnelles et des aspects de la vie quotidienne. En revanche, le manuel consacré au cycle 3 étend les aspects culturels à la nourriture, la géographie et les emblèmes nationaux (en plus des fêtes traditionnelles, des chansons et de la vie quotidienne). Cependant, contrairement au manuel pour les débutants, le manuel pour le cycle 3 n'aborde que le Royaume-Uni et omet tous les autres pays anglophones. On a ainsi des éléments sur la nourriture anglaise (gingerbread, crossbuns), sur l'école primaire au Royaume-Uni, sur des fêtes traditionnelles (Bonfire night, St Patrick...), sur Londres et la famille royale, sur les sports préférés des anglais (cricket, football...) et on a une carte géographique du Royaume-Uni. Tous ces éléments sont des connaissances culturelles à avoir concernant le Royaume-Uni et on remarque qu'ils sont totalement intégrés aux leçons visant des apprentissages grammaticaux et lexicaux, ce qui est un point positif car cela signifie qu'ils vont être abordés en anglais. Cependant, la diversité culturelle attenante aux différents pays anglophones n'est pas du tout illustrée dans ce manuel.

³² MARCHOIS, Corinne, FORSHAW, Caroline. *Domino & Co.* Beginners. Paris : Editions Didier. 2007.

³³ MARCHOIS, Corinne, FORSHAW, Caroline. *Domino & Co.* Cycle 3. Paris : Editions Didier. 2005.

Le manuel précédent se concentrait donc sur le Royaume-Uni et omettait tous les autres pays anglophones, nous allons nous intéresser à un manuel plus ancien car datant de 1993 mais qui a la même caractéristique. Il paraissait intéressant d'analyser un manuel qui reflèterait en partie la façon de percevoir l'enseignement de l'anglais il y a vingt ans. Dans le manuel *Off we go*³⁴, on traite exclusivement de l'Angleterre et encore, seules deux villes y sont citées : Londres et Douvres. Le focus est donc clairement posé sur la capitale britannique, seules des photos de la ville sont présentes dans ce manuel (avec en supplément les falaises de Douvres et un ferry-boat). On peut alors penser que pour les élèves ayant utilisé ce manuel, Londres était représentative de la langue anglaise, des anglophones et de tous les pays anglophones. Les séances sont fréquemment basées sur des stéréotypes concernant la météo et la nourriture anglaises. On présente aussi des chansons ainsi que des personnages traditionnels de la littérature enfantine anglophone, tels que Peter Pan, et enfin des scènes et lieux de la vie quotidienne des anglais.

En observant un autre manuel datant des années 90, mais plus axé sur le côté culturel, on s'aperçoit que le niveau augmente. En effet, les deux manuels concernent le cycle 3 mais celui-ci a pour titre *Le monde anglo-saxon*³⁵, on comprend donc qu'il sera principalement composé d'éléments culturels. Les séances proposées sont parfois assez complexes pour des élèves de primaire et le monde anglophone n'y est pas représenté dans son intégralité. En effet, on s'aperçoit que le manuel cherche à mettre en valeur le fait que nous faisons tous partie de l'Europe, que nos langues ont les mêmes origines, la même langue mère, les auteurs cherchent à montrer que nous ne sommes pas si différents. Ce manuel est aussi influencé par le contexte politique de l'époque, il traite des sujets comme la révolution industrielle et l'Empire britannique, qui sont peut-être des sujets un peu complexes et éloignés des préoccupations d'élèves de cycle 3. On retrouve cependant des thèmes plus proches de la vie des élèves et abordés dans les manuels plus récents comme la vie quotidienne, les pratiques sociales ou

³⁴ COVO-FARCHI, Claude, GILLET, Elizabeth. *Off we go ! Langue et civilisation anglaises*. Cycle 3. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique. 1993. Voix d'images.

³⁵ NAIL, Edith, NAIL, Sylvie, MERMOZ, Brigitte. *Le monde anglo-saxon*. Explorer, comprendre, pratiquer. CM1, CM2. Paris : Masson et Armand Colin. 1998.

l'école dans les pays anglophones. Dans la première séance, on cherche à faire comprendre aux élèves la notion de stéréotypes, de quoi il s'agit, pourquoi il faut s'en méfier, quels sont les réalités et les clichés liés à la langue anglaise. Ce manuel est donc très intéressant concernant les apports culturels, car chaque séance est construite à partir d'un objectif culturel. Cependant, il paraît aussi très incomplet en ce qui concerne les autres aspects de la langue et on peut se demander si les sujets traités ne sont pas trop complexes pour des élèves et pour être traités en anglais.

Un autre manuel mettant l'aspect culturel en avant pourrait être *Petites histoires du monde anglophone*³⁶. Ce manuel est plus récent que les deux précédents et il se focalise moins sur la culture que *Le monde anglo-saxon*, mais chaque séance est construite à partir d'une chanson ou d'un conte traditionnel d'un pays anglophone. Les pays anglophones représentés sont : l'Ecosse, le Pays de Galles, la Jamaïque, Hawaï et les Etats-Unis (Minnesota, carte des Etats-Unis et littérature afro-américaine). Tous les pays anglophones ne sont pas représentés bien entendu, mais on note tout de même l'absence de l'Angleterre. Alors que d'autres manuels sont focalisés sur l'Angleterre, et certains sur Londres, ce manuel ne la traite pas du tout. Bien qu'il soit dangereux de laisser penser aux élèves que la langue anglaise est uniquement synonyme d'Angleterre, on ne peut pas non plus ne pas en parler car c'est ce pays et ses habitants qui ont répandu cette langue dans le monde avec la colonisation, l'Empire britannique ensuite le Commonwealth. De plus, même si les séances sont divisées en objectifs concernant les apports culturels, la linguistique et la phonologie, on ne retrouve pas les apports culturels dans la partie évaluation ; seules la linguistique, la phonologie et la compréhension des textes (contes et chansons) sont évaluées. Ce manuel est donc assez incomplet, il ne répond pas aux exigences des programmes, n'évalue pas les apprentissages culturels et ne présente pas tous les pays anglophones. Il avance cependant une proposition intéressante d'entrée dans la culture anglophone : une entrée par la chanson ou le conte traditionnel. Cette entrée est fréquemment utilisée dans les manuels, mais elle est beaucoup plus développée dans celui-ci.

³⁶ ARNAUD, Brigitte. *Petites histoires du monde anglophone*. Midi-Pyrénées : CRDP de Midi-Pyrénées. 2006.

Pour trancher avec le manuel précédent, analysons le fonctionnement du manuel *Snap Dragon*³⁷ pour le CE1. En effet, ce manuel est entièrement conçu dans une perspective actionnelle. Il s'agit ici de mener des projets appelés « culturels » et effectivement, différents aspects de la culture anglophone sont abordés. Des jeux et histoires traditionnels pour les enfants anglophones (Charlie and the Chocolate Factory, Please Mr Crocodile, The house that Jack built), des références à la ville de Londres (London zoo, portrait gallery), des activités quotidiennes (the school bus, afternoon tea) et des éléments sur les Indiens d'Amérique, voilà les thèmes abordés sous forme de projets dans ce manuel. Cependant, tous les aspects de la culture anglophone ne sont pas abordés. Ce manuel propose peu de projets qui devront être développés pour pouvoir couvrir complètement l'année scolaire. Il s'agit ici d'un survol, d'une entrée en contact avec la langue anglaise qui correspond bien au niveau CE1. On peut cependant se questionner sur les réels apports culturels lorsque ceux-ci sont en réalité uniquement des apports lexicaux ou alors transmis à travers des activités pas forcément représentatives de la culture anglophone.

Poursuivons ce tour d'horizon de manuels d'anglais avec un manuel aussi destiné au CE1 : *Hop in !*³⁸ Ce manuel est différent du précédent car il n'aborde pas la langue anglaise sous forme de projets, mais de manière plus classique. Il est plus conforme aux programmes de 2008 car il propose des activités de compréhension orale et écrite, de production orale en continu et en interaction. Il ne propose pas d'activité de production écrite autonome car c'est une activité difficile pour des élèves en CE1, cependant certaines activités demandent de recopier des informations que l'on a entendues. Le manuel commence par une découverte des pays anglophones à l'aide d'une carte du monde et des différents drapeaux, mais ensuite, on retrouve, comme dans d'autres manuels étudiés, une focalisation sur le Royaume-Uni. Le pays est découvert à travers des danses folkloriques, des fêtes traditionnelles, des éléments de la vie quotidienne et ce qui est appelé des « codes culturels ». Ces codes culturels peuvent par exemple être

³⁷ KERVAN, Martine, FRABOUL, Juliette, MOREL, Gilles. *Snap Dragon*. Projets culturels pour l'apprentissage de l'anglais. Rennes : CRDP de Bretagne. 2009.

³⁸ BRIKKÉ, Élisabeth, CUZNER, Lucy, ROTGÉ, Wilfrid. *Hop in !* CE1. Paris : Éditions Magnard. 2009.

les mots ou tournures de phrase qu'il faut dire lorsqu'une personne éternue. À nouveau, on peut se demander s'il n'y a pas ici une confusion entre apports culturels et apports lexicaux, même si ces tournures spécifiques font partie intégrante de la culture du pays. Sont aussi présentes dans ce manuel des « fenêtres culturelles » qui ne sont pas intégrées au reste de la leçon. Dans ces fenêtres on trouve parfois des stéréotypes culturels comme la conduite à gauche, mais qui nécessitent tout de même une explication, et il est dommage que celle-ci ne soit pas intégrée au reste du cours. Ces éléments culturels sont parfois même posés en prolongement, ou en projet de classe facultatif.

Pour conclure cette analyse de manuels d'anglais, on peut dire que tous les manuels s'appuient à un moment ou un autre et de façon plus ou moins importante sur des chansons, traditionnelles ou pas, provenant de la culture anglophone. Tous les manuels s'accordent donc sur le fait que les chants sont représentatifs de la culture et qu'il s'agit d'une entrée pertinente pour enseigner une LVE, et particulièrement l'anglais dans le cas qui nous intéresse. Une des dérives rencontrées dans les manuels observés est de se focaliser sur le Royaume-Uni, de laisser penser aux élèves que la langue anglaise ne se parle qu'aux Royaume-Uni. La diversité des pays anglophones est donc rarement représentée exception faite du manuel proposé par Anne CHAPUIS (*50 activités avec la culture anglophone*³⁹). Ce manuel est très complet en ce qui concerne la diversité des pays anglophones et de leurs cultures. Pour illustrer les différentes composantes de la culture, les activités proposées sont souvent transversales avec d'autres matières enseignées à l'école (arts visuels, EPS, géographie, sciences, éducation au développement durable...) mais aussi avec d'autres domaines de la vie culturelle (architecture, célébrité, traditions...). Cette grande diversité, autant dans les pays que dans les sujets abordés, en fait un manuel très complet et pertinent pour enseigner la culture anglophone. Cependant, il s'agit aussi d'une suite d'activités classées par pays concerné et on n'a pas vraiment une progression proposée sur l'année scolaire, ce qui pose le problème de la faisabilité de tant d'activités en une année avec le volume horaire dédié aux LVE.

³⁹ Ibid. CHAPUIS, Anne. 2010.

Enfin, trois autres problématiques peuvent être soulevées à la suite de l'observation de ces différents manuels. La première est la question de la différence entre des apports culturels et des apports lexicaux. Faut-il intégrer des apports purement lexicaux dans la partie culturelle ? Le danger serait d'apporter uniquement des éléments lexicaux dans cette partie culturelle et de penser que ces éléments de lexique représentent tout ce qu'il faut savoir à propos de la culture anglophone. La deuxième problématique que l'on peut soulever est le fait que les manuels donnent rarement d'indications concernant la langue dans laquelle il faut enseigner le culturel. Et enfin, la dernière problématique concerne l'intégration de la culture au reste du cours. Faut-il intégrer les éléments de culture au reste du cours et les enseigner en anglais ? Faut-il les isoler du reste du cours ? Faut-il les enseigner en français ? Autant de questions auxquelles les manuels répondent de diverses façons. Certains manuels intègrent la culture au reste du cours, d'autres proposent des encarts à part du cours pour apporter des connaissances culturelles. Lorsque ce sont des parties à l'écart du cours, il est rarement précisé si ces parties doivent être enseignées en anglais ou en français. Enfin, les manuels intègrent rarement le côté culturel à l'évaluation, même lorsque celui-ci est intégré aux activités en cours.

Il conviendra par la suite d'analyser en quoi ces différents manuels, et ce qu'ils véhiculent au sujet de la culture anglophone, influencent les représentations des professeurs, leur façon d'enseigner l'anglais et les représentations des élèves qui en découlent.

2) Les représentations des élèves concernant la culture associée à la langue anglaise

Afin de mesurer les représentations des élèves concernant la culture anglophone, j'ai proposé à trois classes de niveaux différents (CE1, CM1, CM2) de remplir un questionnaire⁴⁰. Le dépouillement⁴¹ et l'analyse des réponses vont permettre d'infirmer ou de confirmer certaines représentations véhiculées dans les

⁴⁰ Le questionnaire se trouve en Annexe 1, p. 43

⁴¹ Le dépouillement des questionnaires des élèves se trouve en Annexe 3, p. 51

manuels, mais aussi de se rendre compte du niveau des élèves par rapport aux attendus des instructions officielles.

Le panel des élèves est composé de 40% d'élèves de CE1, 16% de CM1 et 44% de CM2. 47% de ces élèves n'apprennent l'anglais que depuis deux ans, 26% d'entre eux l'apprennent depuis quatre ans et 9% depuis 1 an seulement. On peut donc constater que l'expérience des élèves face à cette langue est inégale selon les classes, les écoles. Les instructions officielles préconisant un apprentissage progressif de la langue à partir du CP, voire de la Grande Section, sont progressivement appliquées.

La première question posée était : en cours d'anglais, est-ce que tu apprends comment vivent les anglais ? Les élèves ont répondu non à cette question à 60%. On peut alors se demander si les éléments culturels de la vie quotidienne des anglophones ne sont effectivement pas abordés ou bien si les élèves n'en ont pas conscience lorsqu'ils abordent des faits culturels en classe. Cependant, on peut affirmer que les élèves n'ont pas retenu d'éléments de la vie quotidienne des anglophones lors de leurs cours de langues en classe.

Concernant les pays anglophones, les Etats Unis et l'Angleterre arrivent en tête, suivis du Royaume-Uni⁴². On remarque donc la prépondérance de ces deux pays comme parlant anglais ce qui peut être dû à l'aspect historique concernant ces deux pays, ou bien à leur représentation dans les médias, à leur influence sur la société actuelle. En revanche, cela correspond à la focalisation que l'on retrouve souvent dans les manuels sur ces deux pays anglophones.

Les réponses des élèves concernant les fêtes traditionnellement fêtées dans les pays anglophones ont permis de s'apercevoir que certaines fêtes sont plus fréquemment abordées que d'autres. En effet, Thanksgiving et Halloween ont été cochées à 20 et 19%⁴³ et Noël a été coché à 18%. Les deux premières fêtes ont un nom à sonorités anglo-saxonnes, les élèves se sont peut-être appuyés là-dessus pour valider leur réponse. En effet, la Saint Patrick, la Saint Valentin et le 4 juillet ont été peu souvent identifiés. 13% des élèves ont cependant coché Pâques, on peut penser qu'il s'agit d'une fête étudiée en classe mais les élèves ont peut-être hésité à cause du nom que j'avais écrit en français.

⁴² Voir Graphique 1, annexe 3, p. 52

⁴³ Voir Graphique 2, annexe 3, p. 52

Projetant de proposer une piste pédagogique concernant la correspondance, il m'a semblé intéressant de me renseigner sur l'expérience des élèves concernant cette pratique. Il en ressort que quelques élèves seulement avaient déjà eu un correspondant (35%) mais 95% de ces élèves ont trouvé cette expérience intéressante. Certains élèves ont rencontré des difficultés de compréhension, de communication et ont parfois eu besoin d'aide extérieure pour comprendre. Cependant, on peut remarquer une motivation pour ce type d'activité, une envie de connaître le correspondant et une envie de dialogue pour améliorer la compréhension orale.

26% des élèves ont répondu que la correspondance leur avait permis de mieux comprendre comment vivent les personnes vivant dans un pays anglophone⁴⁴ ; on peut donc penser que cette activité permet d'améliorer l'ouverture des élèves sur une autre culture et la connaissance de la vie quotidienne des anglophones. 26% des élèves ont répondu que la correspondance les avait aidés pour s'exprimer à l'écrit. Enfin, 23% ont affirmé que cela les avait aidés à s'approprier les codes de salutation à l'oral. Ce recueil d'informations sera pris en compte dans la partie 3 où seront proposées des pistes pédagogiques.

3) Les représentations des professeurs concernant la culture associée à la langue anglaise

Dans le but de mieux envisager les représentations des professeurs concernant la culture anglophone mais aussi son enseignement en classe, j'ai réalisé des questionnaires⁴⁵ auprès de professeurs ayant plus ou moins d'expérience et ayant des niveaux de classe différents pour l'année en cours. Dans le panel de professeurs interrogés, la majorité d'entre eux enseignent l'anglais depuis moins de cinq ans et 17%⁴⁶ d'entre eux ne l'ont jamais enseigné. Les effectifs de leur classe pour l'année en cours varient entre 24 et 28 élèves.

⁴⁴ Voir Graphique 3, annexe 3, p. 53

⁴⁵ Voir dépouillement des questionnaires des professeurs des écoles en annexe 4, p. 54

⁴⁶ Voir Graphique 4, annexe 4, p. 54

A la question concernant la culture anglophone, les enseignants ont répondu à 45% qu'elle est diverse car les différents pays anglophones présents sur tous les continents ont des cultures variées⁴⁷. Ils sont donc conscients de la diversité qu'implique la culture anglophone, cependant, on s'aperçoit à la question 15 que 27% d'entre eux choisissent de se focaliser sur l'Angleterre et les Etats Unis. Ce choix peut être fait par manque de temps ou en fonction d'objectifs visés dans une séquence de LVE, ou d'un autre domaine. 45% des enseignants ont la volonté d'aborder tous les pays anglophones bien qu'ils répondent ensuite à 56% qu'il est impossible de traiter tous les pays anglophones en cycle primaire. Ils précisent qu'il y a trop de pays et pas assez de temps pour les traiter. Il faut donc s'organiser pour essayer de traiter un maximum de pays ou bien, certains proposent de montrer que l'anglais ne se pratique pas uniquement aux Etats Unis et au Royaume Uni, sans pour autant traiter tous les pays anglophones.

Les instructions officielles préconisent un enseignement de la langue et de la culture de façon simultanée et 70% des enseignants interrogés affirment aborder les aspects culturels pendant le cours de langues. Certains enseignants précisent qu'ils le font en raison de l'interdépendance entre langue et culture qui nécessite une mise en lien pendant un même temps de cours. Cependant, d'autres enseignants ont précisé qu'ils avaient l'impression de cloisonner cette discipline entre abordant les faits culturels à l'intérieur du cours de LVE. D'autres enfin, abordent les éléments culturels dans d'autres domaines comme les arts visuels ou la géographie. La géographie est un domaine indiqué pour aborder les aspects géographiques tels que la localisation du pays, sa capitale, mais aussi pour repérer tous les pays anglophones sur la carte ; autant d'éléments présents dans les programmes de 2007⁴⁸ et liés entre eux dans un même paragraphe « l'environnement géographique et culturel ». Il est à noter que deux professeurs n'abordent jamais les aspects culturels et restent sur les aspects linguistiques.

La question de la langue utilisée pour aborder les éléments culturels partage les enseignants. En effet, la moitié d'entre eux les aborde en français et l'autre moitié en anglais. Le contexte de la classe entre souvent en ligne de compte et plus précisément le niveau des élèves. Lorsque celui-ci est faible, les enseignants ont recours au français. Certains enseignants commencent en anglais, puis ont

⁴⁷ Voir graphique 5, annexe 4, p. 55

⁴⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2007 : op. cit.

recours au français lorsqu'ils se rendent compte que cela pose trop de difficultés aux élèves. Enfin, certains professeurs qui choisissent d'enseigner la culture dans la langue anglaise estiment que tous les apprentissages liés à cette langue doivent se faire en anglais, d'autres ont pour objectif l'acquisition de vocabulaire à travers la culture.

Lorsqu'ils sont interrogés sur les stéréotypes culturels, seulement 25% des professeurs affirment que la culture anglophone est faite de ces stéréotypes, et 63% estiment ne pas en véhiculer lors de leurs cours. Cependant, lorsqu'ils pensent en véhiculer, la focalisation sur l'Angleterre, et les stéréotypes qui y sont attenants, est prépondérante.

Les objectifs des séquences de LVE des professeurs interrogés visent les différentes activités langagières exceptée l'expression écrite qui ne semble pas être une priorité pour les enseignants⁴⁹. Les aspects culturels sont aussi des objectifs visés par les enseignants lors de leurs séquences, pourtant, 60% d'entre eux n'évaluent pas la compétence culturelle chez leurs élèves.

Les professeurs ont ensuite donné leur avis concernant une entrée par la culture anglophone dans le cours d'anglais. Tous les participants pensent qu'une entrée par la culture rend les apprentissages plus concrets et améliore la mémorisation du vocabulaire, et presque tous les participants ont répondu que cela améliore leurs compétences de communication.

Enfin, 63% des enseignants interrogés estiment ne pas rencontrer de difficultés pour aborder la culture anglophone en cours de langues. Cependant, parmi les participants rencontrant des difficultés, celles-ci sont principalement dues à un manque de formation, de connaissances et d'expérience dans l'enseignement de ce domaine.

Les représentations des élèves et des professeurs apparues dans les résultats des questionnaires ayant été posées et explicitées, il convient à présent de se demander si ces représentations diffèrent des objectifs fixés par les instructions officielles, ou bien s'en rapprochent. Il sera aussi intéressant de comparer les représentations données dans les manuels avec les représentations des élèves et professeurs et de chercher des points de similitude et/ou de divergence entre les deux.

⁴⁹ Voir Graphique 6, annexe 4, p.56

4) En quoi les représentations des élèves et des professeurs diffèrent ou se rapprochent de ce que l'on peut trouver dans les instructions officielles et dans les manuels

On a pu observer que les élèves n'estimaient pas apprendre comment vivent les anglophones lors de leurs cours d'anglais. Cette réaction peut provenir du fait que dans les manuels, la culture est reléguée au second plan. De plus, les stéréotypes que l'on a pu noter dans les manuels ne correspondent pas forcément à la réalité du quotidien des anglophones. Cependant, le professeur peut clarifier ce point en comparant avec la France : est-ce que tous les français portent un béret et se promène la baguette sous le bras ? On entre alors dans des stéréotypes et une partie des professeurs⁵⁰ estime que ces stéréotypes font partie de l'enseignement de la culture. Les manuels font d'ailleurs souvent référence à des stéréotypes sur l'Angleterre et les Etats Unis.

Les réponses des élèves et des professeurs ont montré que même si tous deux ont conscience qu'il existe une diversité de pays anglophones, ceux-ci se focalisent sur le Royaume-Uni et les Etats-Unis. On avait déjà pu repérer cette focalisation dans divers manuels, par contre les programmes de 2007⁵¹ ne sont pas constants à ce sujet. En effet, dans le paragraphe concernant les « contenus culturels et domaines lexicaux » on trouve : « les Iles Britanniques, l'Irlande, l'Amérique du Nord, voire l'Australie, le continent indien ». Or, dans les paragraphes concernant d'autres activités langagières, on retrouve cette focalisation avec par exemple l'étude de grandes villes britanniques ou de la cuisine américaine et britannique. Quant aux stéréotypes, la plupart des manuels en contiennent mais les instructions officielles n'y font pas clairement référence. Ceci étant dit, certains participants ont répondu que la culture est faite de stéréotypes, et il est vrai que cela peut paraître complexe d'enseigner des codes socio culturels, des habitudes alimentaires et des institutions du pays en évitant d'évoquer des stéréotypes.

Les réponses pertinentes des élèves à la question concernant les fêtes calendaires montrent qu'il s'agit là d'un aspect de la culture souvent utilisé par les enseignants. Dans les instructions de 2007, ces fêtes sont d'ailleurs présentes

⁵⁰ Cf. Partie 2, 3)

⁵¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2007 : op. cit.

dans la colonne « culture et lexique » et les manuels utilisent souvent ces fêtes comme prétexte à l'acquisition de vocabulaire, de chansons traditionnelles et de connaissances sur la vie quotidienne des anglophones.

Les professeurs interrogés n'évaluent pas la compétence culturelle à 60%. Ils se rapprochent ainsi de la vision véhiculée par les manuels, dont *Cup of tea*⁵² notamment, qui traite les éléments culturels à part de la séquence et ne les intègre pas à l'évaluation. Ceci va cependant à l'encontre des instructions officielles dont le LPC qui demande d'évaluer les compétences culturelles des élèves. Ce manuel propose un enseignement différencié de la langue et de la culture, ce qui s'éloigne des instructions officielles et des pratiques enseignantes. En effet, la majorité des participants a affirmé enseigner les éléments culturels pendant le cours de langues et les programmes de 2007 parlent d'une « interdépendance des domaines linguistique et culturel ». Quelques enseignants abordent les faits culturels dans d'autres domaines et d'autres ne les abordent pas du tout. Cette pratique va à l'encontre aussi bien des programmes que des exigences en matière d'évaluation des élèves (cf.LPC).

La langue choisie pour enseigner la culture reste un débat ouvert. Les manuels apportent peu de précisions sur ce point, les enseignants sont partagés dans leurs réponses et les textes officiels ne donnent que quelques indices. En effet, les programmes de 2007 placent dans la colonne « culture et lexique » des noms de villes, plats typiques, codes socioculturels, et fêtes calendaires, tout cela en anglais. On voit dans ce texte une forte relation entre apprentissage culturel et lexical. Il est d'ailleurs précisé que « Les mots peuvent être le reflet de lieux, d'événements, de traditions, de modes de vie et d'expression » mais aussi que « l'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée ». On retrouve d'ailleurs ce lien dans les réponses de certains professeurs. De même, les objectifs de séquence concernant les aspects culturels sont souvent en lien avec d'autres activités langagières dans les manuels. Les réponses des participants ne nous permettent pas d'affirmer si chaque séquence comporte un objectif concernant la culture.

⁵² ALBAGNAC, Gisèle, BOYD, Randolph : op. cit.

PARTIE 3 : QUELLES STRATÉGIES POUR ABORDER LA SPÉCIFICITÉ DE LA CULTURE ANGLOPHONE EN COURS DE LANGUE ?

1) Éléments apparaissant dans les recherches à prendre en considération pour avancer des propositions didactiques et pédagogiques

Suite à l'analyse des réponses aux questionnaires des élèves et des professeurs et à leur comparaison avec les instructions officielles et les manuels, plusieurs éléments sont à retenir. Tout d'abord, la culture anglophone est omniprésente lorsque l'on aborde l'enseignement de l'anglais. Ensuite, les enseignants reconnaissent des avantages à une entrée par la culture pour rendre les apprentissages plus concrets, la mémorisation du vocabulaire plus efficace et pour améliorer dans une certaine mesure les compétences de communication. Enfin, la façon d'aborder les stéréotypes et le manque de temps pour traiter tous les pays anglophones sont des problématiques auxquelles il faudra réfléchir.

On peut aussi noter au regard des résultats des questionnaires des professeurs⁵³ que les ressources pour enseigner l'anglais les plus plébiscitées sont les documents audio, suivis des albums et des vidéos. Les enseignants ont aussi proposé diverses ressources propres à chacun (flashcards, jeux, documents authentiques, etc.), ce qui montre de multiples possibilités en langues concernant les supports. Pour aborder la culture en particulier, les outils les plus utilisés selon les réponses des participants⁵⁴, sont les vidéos, les musiques ou chansons et la correspondance avec des élèves anglophones.

Les observations de manuels, la lecture attentive des instructions officielles et l'analyse des représentations des élèves en matière de culture et de la façon dont celle-ci est abordée en classe vont servir de points d'appui pour proposer des stratégies et des supports pour aborder la culture en cours de langues.

⁵³ Voir dépouillement des questionnaires des professeurs des écoles, annexe 4, p. 54

⁵⁴ Voir Graphique 7, annexe 4, p. 60

2) Propositions de stratégies pour aborder la spécificité de la culture anglophone en cours de langue

a- Une séquence introduisant la correspondance

J'ai choisi de proposer une séquence introduisant une correspondance avec une classe anglophone car cela me semble être une pratique innovante et pertinente à l'école primaire. En effet, les résultats des questionnaires⁵⁵ ont montré que peu d'élèves (35%) avaient déjà eu un correspondant mais que parmi ces élèves, 95% d'entre eux avaient trouvé cela intéressant. De la même manière, peu d'enseignants⁵⁶ ont utilisé la correspondance, mais ils se rejoignent sur le fait que cela a permis de travailler la compétence culturelle chez les élèves. Il s'agit d'une activité complète qui peut permettre, en fonction des dispositifs utilisés, de travailler toutes les compétences langagières présentes dans les programmes et dans le LPC. Les professeurs interrogés ont uniquement communiqué par mail ou par courrier, mais on peut envisager une communication par visioconférence pour travailler les activités orales. Il ressort de ces questionnaires l'idée que la correspondance peut engendrer chez les élèves l'envie de connaître les personnes avec qui ils communiquent, leur vie, leur culture. Cela augmente donc leur motivation pour la maîtrise de la langue qui devient un outil au service de la communication, c'est-à-dire d'une utilisation concrète de cette langue.

La séquence⁵⁷ que je propose est composée de sept séances et la dernière séance consiste en une conversation par visioconférence avec des élèves anglais. J'ai placé cette séquence en quatrième période de l'année en CM2. J'ai fait ce choix car cette année j'avais la responsabilité d'une classe de CM2 un jour par semaine et j'ai donc pu mettre en place une partie de cette séquence.

La séquence est basée sur une correspondance avec des élèves anglais. Les élèves travaillent tout d'abord les codes de l'écrit en anglais : comment rédiger une lettre et avec quelles formules de politesse. Ils envoient et reçoivent deux lettres (envoyées par mail). Ce travail permet donc de travailler leurs compétences de compréhension écrite et de production écrite. Le fait de proposer ou non un dictionnaire lors de ces phases de travail est une variable didactique à prendre en

⁵⁵ Voir dépouillement des questionnaires des élèves, annexe 3, p. 51

⁵⁶ Voir dépouillement des questionnaires des professeurs des écoles, annexe 4, p. 54

⁵⁷ Voir fiches de préparation de la séquence, annexe 5, p. 61

considération. Lors des phases de production, les élèves ont le dictionnaire à disposition. Lors des phases de compréhension, les élèves n'ont pas le dictionnaire à disposition, mais on peut le proposer aux élèves en difficulté.

Pour produire les lettres, les élèves alternent les phases de travail individuel, en groupes et en collectif. Le but étant de permettre aux élèves de mutualiser leurs idées, leurs connaissances et de tous participer à leur niveau. Le professeur doit être attentif lors du travail de groupes. Il doit encadrer les élèves, les encourager, s'assurer que tous participent, aider les groupes en difficulté. Pour cette séquence, il faudra proposer des groupes hétérogènes (élèves ayant un bon niveau en anglais avec élèves ayant des difficultés dans ce domaine).

Cette séquence permet aussi de travailler les repères géographiques propres à l'Angleterre. Les repères géographiques sont souvent évoqués dans les programmes de 2007 et lors de la troisième séance, les élèves sont amenés à repérer l'école de leurs correspondants sur Google Maps. Pour cette activité, on peut partir d'une carte du monde et demander aux élèves de repérer l'Europe, puis la France, puis l'Angleterre, puis Londres, puis Taunton, puis l'école. Cette activité permet donc de travailler aussi une compétence du programme de Géographie : « identifier sur une carte »⁵⁸. Les élèves peuvent ainsi se rendre compte de la distance qui les sépare de leurs correspondants et repérer la position de ceux-ci par rapport à Londres, la capitale, ou bien par rapport à la côte par exemple.

Un travail sur les stéréotypes est visé dans cette séquence. Différentes activités sont menées pour définir la notion de stéréotype et le fait de pouvoir communiquer avec des anglais est le déclencheur de ce travail mais aussi un moyen concret de vérifier la véracité des quelques stéréotypes les plus connus, concernant aussi bien les anglais que les français. Une activité de lecture d'images est mise en place lors de la quatrième séance pour faire apparaître quelques stéréotypes. La lecture d'image est une activité permettant aux élèves de s'exprimer avec un support et en produisant des phrases simples.

Lors de la sixième séance, les élèves travaillent sur un dialogue en anglais. Le but de cette activité est de familiariser les élèves à l'accent britannique, au débit de parole et au fait qu'ils n'ont pas besoin de comprendre tous les mots pour

⁵⁸ MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2008 : op. cit.

comprendre ce dont on parle. Cette activité permet de travailler la compréhension orale détachée de l'expression orale, il s'agit d'une première étape avant la conversation finale qui mettra en jeu les deux compétences dans un même temps.

La séquence ne prévoit pas d'évaluation finale, la tâche finale peut permettre de se rendre compte des progrès des élèves mais on ne pourra pas forcément tous les évaluer. Les questionnaires que les élèves doivent remplir en compréhension écrite et le texte à trous portant sur le document audio peuvent éventuellement servir d'évaluation formative.

b- Mise en place, contraintes et limites de cette séquence

Cette année, je suis en stage en responsabilité à l'école Lapérouse – Carpentier à Albi. Il s'agit d'une école de centre ville composée de sept classes allant de la Petite Section au CM2. Je prends en responsabilité la classe du directeur de l'école lors de sa journée de décharge. Il s'agit de la classe des CM2 composée de 27 élèves dont 15 filles et 12 garçons. Dans cette classe, il y a trois élèves en grande difficulté bénéficiant d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative, une élève ayant redoublé et une élève ayant sauté deux classes. J'ai donc pu mettre en place une partie de la séquence que j'ai réalisée. En effet, je n'ai pas pu mettre en place les deux dernières séances car l'école où je suis ne dispose pas du matériel, ni de la connexion, ni du programme nécessaires à la mise en place d'une visioconférence.

Pour commencer, j'ai inscrit la classe sur le site ePals pour rechercher une classe avec qui correspondre. J'ai envoyé plusieurs demandes de correspondance à différents écoles anglophones. Une école anglaise a répondu positivement à ma demande et nous avons échangé des mails. Nous nous sommes entendues pour communiquer par mail, pour réaliser des mails collectifs, pour utiliser l'anglais et le français et pour partager des éléments sur la culture de nos pays. Le choix de communiquer par mail a été fait pour sa rapidité par rapport au courrier traditionnel. Le choix d'écrits collectifs au lieu d'une correspondance élève à élève a été fait pour plusieurs raisons : le nombre d'élèves ne correspond pas forcément, il n'y a pas de communication ni de collaboration entre les élèves de la classe, ayant 27 élèves dans la classe, je ne pouvais pas les aider tous individuellement. Nous avons décidé de communiquer aussi bien en anglais qu'en

français car les élèves anglais apprennent de leur côté le français ; il était donc formateur pour eux aussi d'avoir des écrits authentiques en français.

Le fait de réaliser une correspondance en s'inscrivant sur un site comme ePals a pour inconvénient le fait que l'on ne choisit pas forcément nos correspondants. En effet, on écrit à différentes écoles en leur demandant si elles seraient partantes pour correspondre avec nous et on est ensuite en attente d'une réponse. Pour ma part, je souhaitais correspondre avec une école anglophone, mais pas forcément anglaise. La focalisation sur l'Angleterre est une particularité que l'on retrouve dans les instructions officielles, les manuels et dans les pratiques enseignantes. Je souhaitais montrer aux élèves qu'ils étaient capables de communiquer avec des Australiens, des Canadiens ou tout autre pays anglophone. Cependant, seule une école anglaise a répondu à ma demande de correspondance. L'avantage de communiquer avec l'Angleterre réside dans le fait que lorsqu'il faut organiser la visioconférence, il n'y a qu'une heure de décalage horaire à prendre en considération. De plus, cela permet aussi de travailler sur des stéréotypes que la majorité des élèves connaît. La contrainte d'une telle séquence est donc qu'il faut donc penser à s'écrire le plus tôt possible sur le site pour pouvoir envoyer des demandes, recevoir des réponses et avoir plus de possibilités de correspondance. Ainsi, la séquence proposée est focalisée sur l'Angleterre, sa culture et les stéréotypes qui y sont attenants. On n'aborde donc pas les autres pays anglophones ce qui est une limite à cette séquence.

L'alternance entre l'anglais et le français a été difficile à gérer. Le but des séances de LVE est de plonger les élèves dans un bain de langue. Cependant, lorsque trop de phrases en anglais étaient enchaînées, les élèves se plaignaient qu'ils ne comprenaient rien, abandonnaient l'activité et ne faisaient aucun effort. Le passage au français était donc inévitable lorsque l'incompréhension était générale. Le niveau des élèves était faible et ils avaient des difficultés à comprendre les consignes de classe. Je n'ai pas mis en place la sixième séance où les élèves doivent écouter un dialogue en anglais car elle n'avait pas d'utilité à ce moment-là sans la visioconférence. Néanmoins, j'ai pu mettre en place des activités au cours de l'année où les élèves étaient confrontés à un enregistrement audio avec la transcription à trous à compléter. Lors de ces activités, certains élèves abandonnent et disent qu'ils ne comprennent rien et que la personne parle trop vite ; d'autres élèves essaient et arrivent à remplir les trous phonétiquement.

Les enregistrements doivent cependant contenir des formulations étudiées en classe précédemment pour que les élèves accèdent au sens général du texte.

Je n'ai donc pas mis en place la sixième séance telle qu'elle est décrite en annexe, cependant j'ai réalisé la phase de préparation des questions et nous avons envoyé ces questions dans une lettre à nos correspondants. Les élèves ont formulé les questions portant sur les stéréotypes évoqués lors des séances précédentes, mais ils ont aussi ajoutés d'autres stéréotypes dont nous avons parlés au cours de l'année (la composition du *English Breakfast*, le coq comme emblème de la France, l'humour anglais...).

Je n'ai pas mis en place la dernière séance, mais je peux prévoir quelques difficultés qui vont se poser lors de cette séance. J'ai choisi de partager la classe en deux pour permettre à un nombre plus important d'élèves de pouvoir prendre la parole mais je ne pense pas que cela soit suffisant. En effet, tous les élèves ne pourront pas prendre la parole, certains voudront absolument s'exprimer, d'autres resteront en retrait par timidité, d'autres ne se sentiront pas capables de parler en anglais. Il faudra donc réfléchir à des solutions, des alternatives pour qu'aucun élève ne soit mis à l'écart et pour que tous les élèves aient la possibilité de prendre la parole. Une autre difficulté sera celle du niveau des élèves. En effet, avec certaines classes, il sera possible de réaliser la visioconférence avec une séance seulement de préparation ; avec d'autres classes, où le niveau des élèves sera plus faible, il faudra prévoir plus de séances de préparation et de familiarisation avec la langue, comme décrites dans la sixième séance.

Le point positif que j'ai pu observer lors de la mise en place de la séquence a été la motivation accrue des élèves. En effet, la majorité des élèves de la classe est faible en anglais, pourtant, ils étaient tous intéressés par ce projet de correspondance. Ils demandaient souvent si on avait reçu une lettre et si on allait en écrire une. Les élèves avaient beaucoup de questions à poser aux correspondants, ils étaient curieux, ils se posaient des questions sur la vie de ces élèves anglais, sur le port de l'uniforme et sur la manière dont fonctionne l'école en Angleterre.

Malgré ses contraintes et ses limites, cette séquence aura donc permis aux élèves d'améliorer leurs compétences de compréhension écrite et de s'ouvrir sur une autre culture en se renseignant sur la vie quotidienne d'élèves vivant en Angleterre et en se confrontant à différents stéréotypes. Les stéréotypes peuvent

être une façon d'aborder la culture d'un autre pays, mais ils doivent être analysés et explicités avec les élèves.

c- Propositions pour améliorer et compléter cette séquence

Suite à la mise en place d'une partie de la séquence, je me suis aperçue des problèmes et des difficultés qu'elle pose. Des éléments de réponse peuvent être apportés pour améliorer voire compléter cette séquence.

Tout d'abord, il faut prévoir, lorsque l'on souhaite réaliser une correspondance, de s'inscrire sur un site tel qu'ePals le plus tôt possible. En effet, plus on s'inscrira tôt, plus les réponses, et donc les opportunités, seront nombreuses. On pourra ainsi choisir une école en fonction de critères plus sélectifs et trouver une école qui correspondra parfaitement à notre projet.

Ensuite, pour améliorer la prise de parole de tous les élèves, on pourrait proposer plusieurs séances de conversation avec les correspondants pour que tous les élèves puissent effectivement prendre la parole.

On pourrait aussi imaginer un système de tutorat entre les élèves pour préparer des questions en amont de la conversation ; mais aussi pour aider l'élève en difficulté lors de la conversation. En effet, les élèves pourraient travailler en binôme, ils rédigeraient ensemble des questions à poser aux correspondants et s'avanceraient à deux devant la caméra pour s'adresser aux correspondants. Ce dispositif permettrait aux élèves en difficulté de prendre confiance en eux et d'être moins intimidés en sachant que s'ils ont un souci leur camarade sera là pour les aider à s'exprimer. Ils auront aussi participé activement à la rédaction des questions, ils se les seront mieux appropriées et seront donc plus à l'aise pour les poser.

Enfin, pour compléter cette séquence, il serait intéressant d'aborder à un autre moment la diversité des pays anglophones. En effet, même si cette séquence aurait pu concerner un autre pays anglophone, elle resterait tout de même focalisée sur un seul pays anglophone. Des activités portant sur les autres pays pourraient donc être proposées en parallèle de cette séquence.

On pourrait par exemple demander aux élèves à tour de rôle de présenter un court exposé en anglais sur un pays anglophone. Une liste de pays

anglophones serait proposée et les différents pays seraient répartis entre les élèves. Les élèves pourraient travailler en binômes s'ils le souhaitent. On pourrait rappeler aux élèves que l'exposé doit contenir des informations sur la localisation du pays en question, sur sa culture, sa population ; ils pourraient aussi ajouter des images, photographies, cartes et des stéréotypes s'ils en trouvent. L'exposé pourrait s'appuyer sur une affiche, les élèves devront s'exprimer en anglais en ayant préparé leur présentation. Les élèves en difficulté pourront s'exprimer en partie en français s'ils le souhaitent. Cette activité permettrait de travailler l'expression orale en continu et la production écrite.

CONCLUSION

La question centrale de ce travail de recherche était de savoir si la culture intégrée au cours de langue était un frein ou un avantage à l'apprentissage de celle-ci.

Les instructions officielles et les manuels intègrent la culture aux objectifs d'enseignement mais ils y accordent une importance plus ou moins développée et l'abordent de manières diversifiées. En effet, il y a différentes façons d'aborder la culture : elle peut se définir par des habitudes culinaires, par des repères géographiques, par des stéréotypes, par des codes sociaux, par des fêtes calendaires ou bien encore par des chants traditionnels. La culture est composée d'éléments divers et variés mais la spécificité de la culture anglophone réside dans le fait qu'elle se décline de différentes manières dans les divers pays où elle est présente. Ainsi, les manuels et les textes officiels font souvent le choix de se concentrer sur quelques pays anglophones et notamment sur le Royaume Uni et les Etats Unis. Certains manuels placent le volet culturel à part des séquences d'enseignement alors que les programmes de 2007 les intègrent dans les différentes compétences à acquérir en langues et le relie notamment à l'apprentissage du lexique.

Les professeurs interrogés ont quant à eux souligné l'intérêt d'intégrer la culture dans les séquences de LVE car cela permet de rendre plus concrètes l'utilisation et l'utilité de la langue, mais aussi parce que cela facilite la mémorisation du vocabulaire. Les élèves interrogés avaient plus de connaissances concernant le Royaume Uni et les Etats Unis, ce qui correspond aux orientations des programmes, des manuels et des enseignants. Les enseignants, comme les élèves, qui avaient vécu une correspondance avec des élèves anglophones ont trouvé cette expérience intéressante et bénéfique. Cette constatation a orienté la recherche vers la réalisation d'une séquence basée sur la correspondance pour en mesurer les possibilités et les effets.

La correspondance a permis de proposer des activités diverses en termes de dispositifs et de compétences travaillées. Les élèves ont travaillé toutes les compétences du LPC à l'aide d'une correspondance écrite et orale. Cette séquence introduisait la culture à travers divers prismes : celui du repérage

géographique, celui de la vie quotidienne des correspondants anglais, celui des stéréotypes et celui des habitudes culinaires. Les élèves se sont montrés intéressés et motivés par cette expérience.

La correspondance est un moyen intéressant d'aborder la culture en cours de langues. Cependant, elle ne permet pas d'aborder les différents pays anglophones et elle est plus ou moins difficile à mettre en place en fonction du niveau des élèves. La question de la langue utilisée pendant le cours reste alors en suspens. Les manuels, les instructions officielles, les professeurs restent neutres ou bien sont partagés sur cette question. Faut-il plonger les élèves dans un bain de langue ? Faut-il passer systématiquement par le français pour s'assurer de la compréhension des élèves ? En ce qui concerne les faits culturels, la compréhension de ceux-ci doit-elle être privilégiée au détriment de l'utilisation de l'anglais durant la séance ? Cette recherche n'a pas permis d'apporter une réponse définitive à ces questions-là.

La culture intégrée au cours de langue, à travers l'exemple de la correspondance, peut rendre plus concret l'apprentissage de la langue et motiver les élèves dans cet apprentissage. Cependant, ce moyen d'intégration a ses contraintes et ses limites. On peut alors se demander comment motiver les élèves dans l'apprentissage de l'anglais tout en leur permettant de prendre conscience de la diversité de la culture anglophone ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

BARUCH, Martine et al. *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris : INRP, Institut national de recherche pédagogique, 1995.

BYRAM, Michaël. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier, 1992. Langues et apprentissage des langues. p.34.

TARDIEU, Claire. *La didactique des langues en 4 mots-clés*. Paris : Ellipses, 2008.

ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Mayenne : Didier, 2012. Essais collection CREDIF dirigée par Françoise LAPEYRE.

Articles

PUREN, Christian. « Domaines de la didactique des langues-cultures ». *Les Cahiers pédagogiques*. 2005, n°437, p. 41-44.

PUREN, Christian. « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ». Article publié sur le site de l'APLV, www.aplvlanguesmodernes.org . 2008.

Manuels

ALBAGNAC, Gisèle, BOYD, Randolph. *Cup of Tea*. Anglais cycle 3/CM2. Paris : Hachette Education. 2008.

ARNAUD, Brigitte. *Petites histoires du monde anglophone*. Midi-Pyrénées : CRDP de Midi-Pyrénées. 2006.

BRIKKÉ, Élisabeth, CUZNER, Lucy, ROTGÉ, Wilfrid. *Hop in !* CE1. Paris : Éditions Magnard. 2009.

CHAPUIS, Anne. *50 activités avec la culture anglophone au cycle 3*. Midi-Pyrénées : CRDP Midi-Pyrénées, 2010. 50 activités.

COVO-FARCHI, Claude, GILLET, Élisabeth. *Off we go ! Langue et civilisation anglaises*. Cycle 3. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique. 1993. Voix d'images.

KERVAN, Martine, FRABOUL, Juliette, MOREL, Gilles. *Snap Dragon*. Projets culturels pour l'apprentissage de l'anglais. Rennes : CRDP de Bretagne. 2009.

MARCHOIS, Corinne, FORSHAW, Caroline. *Domino &Co.* Cycle 3. Paris : Éditions Didier. 2005.

MARCHOIS, Corinne, FORSHAW, Caroline. *Domino &Co.* Beginners. Paris : Éditions Didier. 2007.

MAYET-ALBAGNAC, Gisèle, BOYD, Randolph. *Cup of Tea.* Anglais cycle 2/CE1. Paris : Hachette Éducation. 2009.

NAIL, Édith, NAIL, Sylvie, MERMOZ, Brigitte. *Le monde anglo-saxon.* Explorer, comprendre, pratiquer. CM1, CM2. Paris : Masson et Armand Colin. 1998.

Vidéo (DVD)

BERNAD, Nicole, et. al. *Les langues en cycle 3. Moments de classes et paroles d'acteurs.* CRDP Aquitaine : 2007. Ressources formation vidéo multimédia – démarches et pédagogie.

Textes Officiels

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.* Bulletin Officiel, hors série n°3, 19-6-2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire.* Arrêté du 25-7-2007, Bulletin Officiel, hors série n°8, 30-8-2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année – Langue vivante et Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen – Langue vivante.* Bulletin Officiel, hors série n°1, 5-1-2012.

Sites

ACADEMIE DE LA REUNION. Cyber Prof Réunion, Tice interlangues. [en ligne] [consulté le 09.06.2014]
Disponible sur le web : http://pedagogie2.acreunion.fr/cyberprofLV/index_fichiers/Podcaz_primaires_anglais_1.htm

ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES. *Le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes, les langues modernes* [en ligne]. [consulté le 10.01.2013].
Disponible sur le web : <http://www.aplv-languesmodernes.org/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Educscol, portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. [consulté le 22.01.2013].

Disponible sur le Web : <http://educsol.education.fr/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE et SCEREN-CNDP-CRDP.
Primlangues, enseignement des langues dans le premier degré [en ligne].
[consulté le 12.01.2013].

Disponible sur le web : <http://www.primlangues.education.fr/>

ANNEXES

ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire élèves.....	43
Annexe 2 : questionnaire professeur des écoles.....	45
Annexe 3 : dépouillement des questionnaires des élèves.....	51
Annexe 4 : dépouillement des questionnaires des professeurs des écoles.....	54
Annexe 5 : séquence basée sur la correspondance.....	61

Annexe 1

Questionnaire élèves

Age :

Classe :

1) Depuis combien de temps apprends-tu l'anglais à l'école ?

2) En cours d'anglais, est-ce que tu apprends comment vivent les anglais ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

3) Dans quel(s) pays(s) parle-t-on anglais ?

- ☐ Angleterre
 - ☐ Irlande
 - ☐ Royaume Uni
 - ☐ Etats-Unis
 - ☐ Australie
 - ☐ Nouvelle-Zélande
 - ☐ Afrique du Sud
 - ☐ Canada
 - ☐ Autres :
-

4) Selon toi, parmi les fêtes suivantes, lesquelles sont des fêtes présentes dans les pays anglophones ?

- ☐ Noël
- ☐ Thanksgiving
- ☐ Toussaints
- ☐ Le 4 juillet
- ☐ Pâques
- ☐ Halloween

- ☐ Le 14 juillet
- ☐ La Saint Valentin
- ☐ La Saint Patrick
- ☐ Autres :

5) Est-ce que tu as déjà eu un correspondant avec qui tu communiquais en anglais ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

6) Si oui, est-ce que tu as trouvé cela intéressant ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Pourquoi ?

7) Est-ce que cela t'a aidé à :

- ☐ mieux comprendre comment vivent les personnes vivant dans un pays anglophone
- ☐ t'exprimer à l'oral en anglais
- ☐ t'exprimer à l'écrit en anglais
- ☐ connaître les formules de politesse que l'on doit utiliser à l'écrit
- ☐ connaître les codes de salutation à l'oral (*Hello ! Good morning ! Bye bye ! How are you today ? See you ! ...*)
- ☐ Autres :

Merci pour le temps que tu m'as accordé !

Annexe 2

Questionnaire professeurs des écoles

Niveau enseigné :

Effectif de la classe :

- 1) Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais en classe ? Et à quel(s) cycle(s) l'avez-vous enseigné ?

- 2) Quelle vision avez-vous de la culture anglophone ? Pour vous la culture anglophone :

- ☐ correspond à la culture britannique
- ☐ peut désigner la culture britannique ou la culture américaine
- ☐ est diverse car les différents pays anglophones présents sur tous les continents ont des cultures variées
- ☐ est faite de stéréotypes culturels concernant les anglophones
- ☐ est faite de symboles culturels connus (ex. : bus rouges, reine d'Angleterre, les anglais roulent à gauche...)
- ☐ Autres :

- 3) Quels supports utilisez-vous pour enseigner l'anglais ?

- ☐ Albums
- ☐ Vidéos
- ☐ Documents audio
- ☐ Manuels
- ☐ Autres :

- 4) Fixez-vous des objectifs à vos séquences de langues vivantes ?

- ☐ Oui

- ☐ Non

5) Si oui, quels points concernent-ils surtout ?

- ☐ Grammaire / lexique
- ☐ Compréhension orale/écrite
- ☐ Expression orale en interaction et/ou en continu
- ☐ Expression écrite
- ☐ Aspects culturels

6) Évaluez-vous la compétence culturelle chez vos élèves ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Remarques :

7) Avez-vous déjà utilisé le principe de correspondance entre classes ou entre élèves avec une école anglophone pour aborder le cours de langue ?

- ☐ Oui
- ☐ Non (si vous cochez cette réponse, passez directement à la question 10)

8) Si oui, quelle(s) compétence(s) pensez-vous avoir développées chez les élèves grâce à ce dispositif ?

- ☐ Production orale en interaction
- ☐ Production orale en continu
- ☐ Production écrite
- ☐ Compréhension écrite
- ☐ Compréhension orale
- ☐ Compétence culturelle
- ☐ Autres :

9) Par quel(s) moyen(s) les élèves correspondaient-ils avec les élèves anglophones ?

- ☐ Lettre
- ☐ E-mail
- ☐ Vidéoconférence
- ☐ Téléphone
- ☐ Réseaux sociaux
- ☐ Autres :

10) Abordez-vous les aspects culturels concernant la langue anglaise pendant le cours de langues ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

11) Si non, à quel moment les abordez-vous ?

- ☐ En histoire
- ☐ En géographie
- ☐ En EPS
- ☐ En arts visuels
- ☐ En français (littérature)
- ☐ En sciences
- ☐ Jamais (si vous cochez cette réponse, le questionnaire est terminé pour vous)

12) Pour quelle(s) raison(s) ?

13) Lorsque vous abordez la culture anglophone, le faites-vous :

- ☐ en anglais
- ☐ en français

14) Pour quelle(s) raison(s) ?

15) Lorsque vous abordez la culture anglophone, vous traitez :

- ☐ Tous les pays anglophones
- ☐ Le Royaume-Uni
- ☐ Les Etats-Unis
- ☐ L'Australie
- ☐ La Nouvelle-Zélande
- ☐ L'Afrique du Sud
- ☐ Autres :

16) Pensez-vous qu'il est possible de traiter tous les pays anglophones en cours de langues, en cycle primaire ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

17) Si non, pourquoi ?

18) Pensez-vous véhiculer des stéréotypes culturels en cours de langues ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

19) Si oui, lesquels ?

20) Pensez-vous qu'une entrée par la culture anglophone dans le cours d'anglais rende les apprentissages plus concrets pour les élèves ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

21) Pensez-vous que cela favorise la mémorisation du vocabulaire ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

22) Pensez-vous que cela améliore leurs compétences de communication ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

23) Rencontrez-vous des difficultés pour aborder la culture anglophone en cours de langues ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

24) Si oui, lesquelles ?

25) Quels supports ou activités conviennent le mieux, selon vous, pour aborder la culture anglophone en cours de langues ?

- ☐ Textes
- ☐ Cartes géographiques
- ☐ Les TICE
- ☐ Vidéos

- o Musique / chansons anglophones, traditionnelles ou pas
- o Situations de communication
- o Correspondance avec des élèves anglophones
- o Autres :

Merci pour le temps que vous m'avez accordé !

Annexe 3

Dépouillement des questionnaires des élèves

PANEL	CE1	CM1	CM2	TOTAL
	23	9	25	57
	40%	16%	44%	100%

QUESTION 1 Depuis combien de temps apprends-tu l'anglais à l'école ?

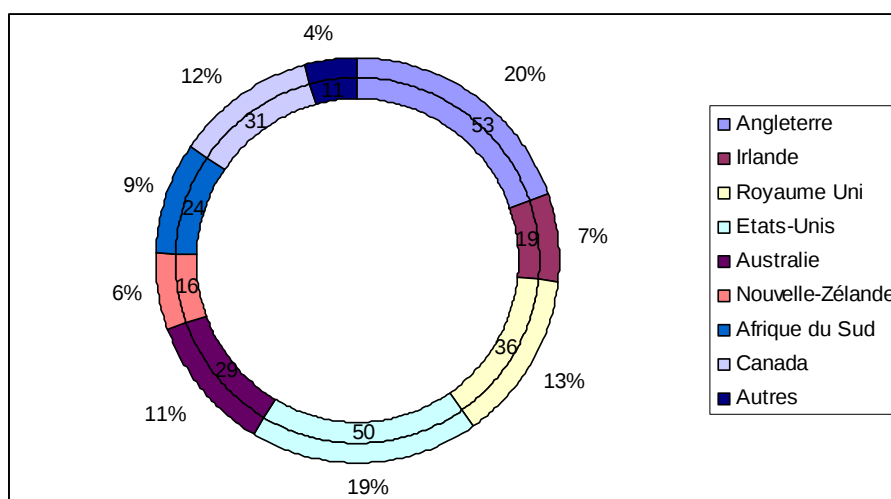
1 AN	2 ANS	3 ANS	4 ANS	5 ANS	TOTAL
5	27	9	15	1	57
9%	47%	16%	26%	2%	100%

QUESTION 2 En cours d'anglais, est-ce que tu apprends comment vivent les anglais ?

1	Oui	20	35%
2	Non	34	60%
3	SANS REPONSE	3	5%
	TOTAL	57	100%

QUESTION 3 Dans quel(s) pays(s) parle-t-on anglais ?

1	Angleterre		53	20%
2	Irlande		19	7%
3	Royaume Uni		36	13%
4	Etats-Unis		50	19%
5	Australie		29	11%
6	Nouvelle-Zélande		16	6%
7	Afrique du Sud		24	9%
8	Canada		31	12%
9	<u>Autres</u>		11	4%
		St Martin	8	
		Italie	1	
		Amérique	1	
		Norvège	1	
TOTAL			269	100%

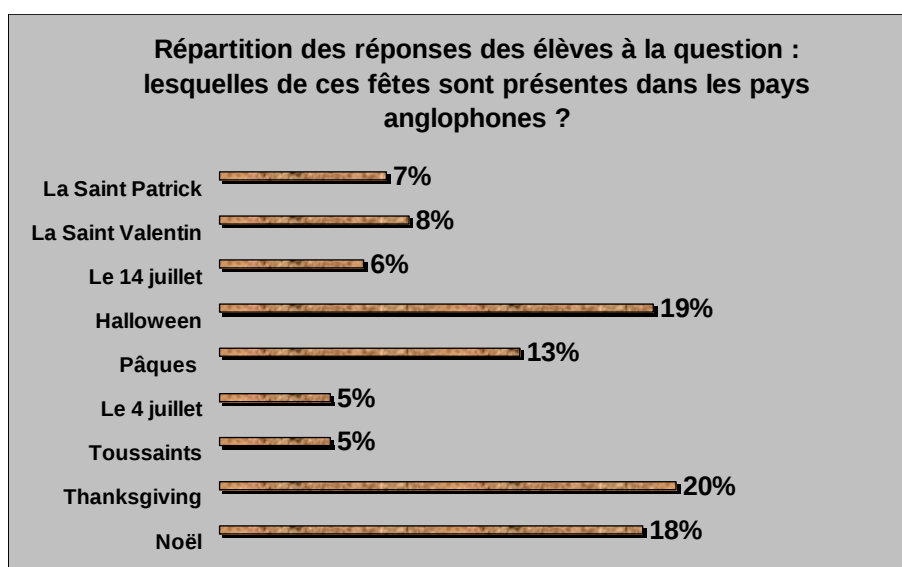


Graphique 1 : Répartition des réponses des élèves à la question : quels sont les pays anglophones ?

QUESTION 4

Selon toi, parmi les fêtes suivantes, lesquelles sont des fêtes présentes dans les pays anglophones ?

1	Noël	38	18%
2	Thanksgiving	41	20%
3	Toussaints	10	5%
4	Le 4 juillet	10	5%
5	Pâques	27	13%
6	Halloween	39	19%
7	Le 14 juillet	13	6%
8	La Saint Valentin	17	8%
9	La Saint Patrick	15	7%
10	Autres	0	0%
TOTAL		210	100%



Graphique 2

QUESTION 5

Est-ce que tu as déjà eu un correspondant avec qui tu communiquais en anglais ?

1	Oui	20	35%
2	Non	37	65%
	TOTAL	57	100%

QUESTION 6

Si oui, est-ce que tu as trouvé cela intéressant ?

1	Oui	19	95%
2	Non	1	5%
	TOTAL	20	100%

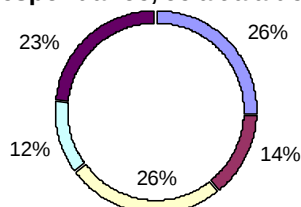
Pourquoi	
OUI	<i>c'était une connaissance antérieure à la correspondance</i> <i>mais quelques difficultés de compréhension</i> <i>mais les parents ont dû aider à la compréhension</i> <i>apprendre à connaître le correspondant</i> <i>possibilité de dialogue en anglais</i> <i>motivation pour créer les cartes de vœux en anglais</i> <i>amélioration compréhension orale</i>
NON	<i>difficultés de communication</i>

QUESTION 7

Est-ce que cela t'a aidé à :

1	mieux comprendre comment vivent les personnes vivant dans un pays anglophone	11	26%
2	t'exprimer à l'oral en anglais	6	14%
3	t'exprimer à l'écrit en anglais	11	26%
4	connaître les formules de politesse que l'on doit utiliser à l'écrit	5	12%
5	connaître les codes de salutation à l'oral (<i>Hello ! Good morning ! Bye bye ! How are you today ? See you !...</i>)	10	23%
6	Autres	0	0%
TOTAL		43	100%

Graphique 3 : Répartition des réponses des élèves à la question :
La correspondance, cela t'a aidé à...



■	mieux comprendre comment vivent les personnes vivant dans un pays anglophone
■	t'exprimer à l'oral en anglais
■	t'exprimer à l'écrit en anglais
■	connaître les formules de politesse que l'on doit utiliser à l'écrit
■	connaître les codes de salutation à l'oral (Hello ! Good morning ! Bye bye ! How are you today ? See you !...)

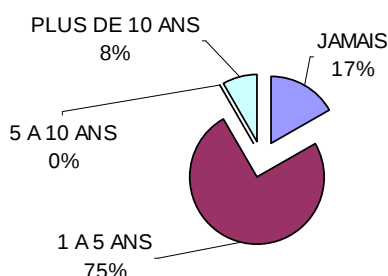
Annexe 4

Dépouillement des questionnaires des professeurs des écoles

QUESTION 1 Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais en classe ?

	JAMAIS	1 A 5 ANS	5 A 10 ANS	PLUS DE 10 ANS	TOTAL
	2	9	0	1	12
	17%	75%	0%	8%	100%

Graphique 4 : ANNEES ENSEIGNEMENT ANGLAIS



A quel(s) cycle(s) l'avez-vous enseigné ?

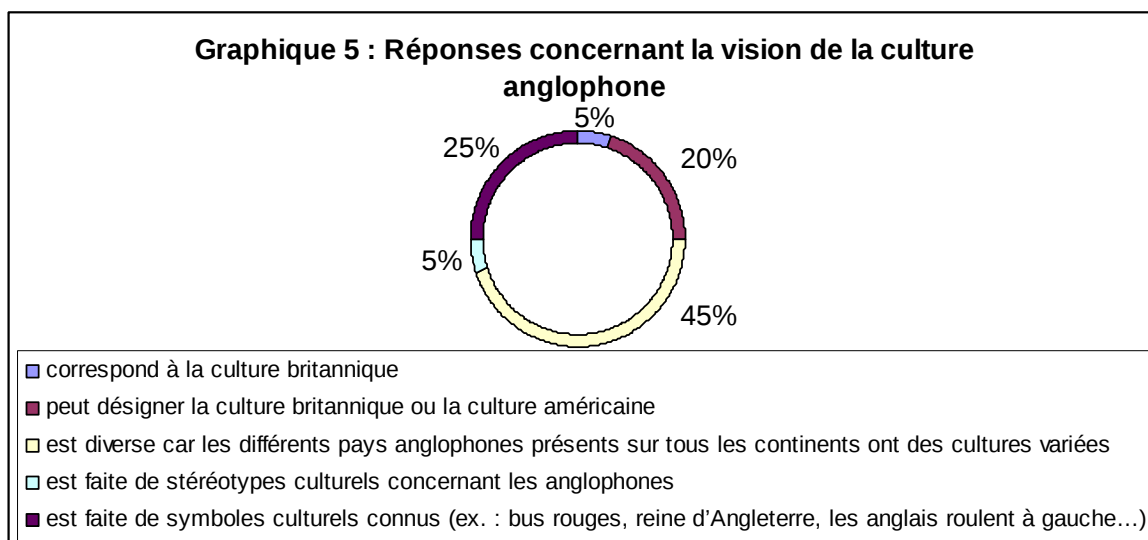
CYCLE1	CYCLE2	CYCLE3	TOTAL
2	3	6	11
18%	27%	55%	100%

EFFECTIF CLASSE DE L'ANNEE EN COURS	24	25	26	27	28	TOTAL
	3	1	4	3	1	12
	25%	8%	33%	25%	8%	100%

QUESTION 2 Quelle vision avez-vous de la culture anglophone ? Pour vous la culture anglophone :

1	correspond à la culture britannique	1	5%
2	peut désigner la culture britannique ou la culture américaine	4	20%
3	est diverse car les différents pays anglophones présents sur tous les continents ont des cultures variées	9	45%

4	est faite de stéréotypes culturels concernant les anglophones	1	5%
5	est faite de symboles culturels connus (ex. : bus rouges, reine d'Angleterre, les anglais roulent à gauche...)	5	25%
6	Autres :	0	
TOTAL		20	100%



QUESTION 3 Quels supports utilisez-vous pour enseigner l'anglais ?

1	Albums	5	21%
2	Vidéos	4	17%
3	Documents audio	8	33%
4	Manuels	2	8%
5	Autres	5	21%
	<i>affichages multiples</i>	1	
	<i>photos dessins</i>	1	
	<i>flashcards</i>	3	
	<i>jeux</i>	1	
	<i>livres documentaires</i>	1	
	<i>revues spécialisées</i>	1	
	<i>documents authentiques</i>	1	
	<i>chansons</i>	2	
TOTAL		24	100%

QUESTION 4 Fixez-vous des objectifs à vos séquences de langues vivantes ?

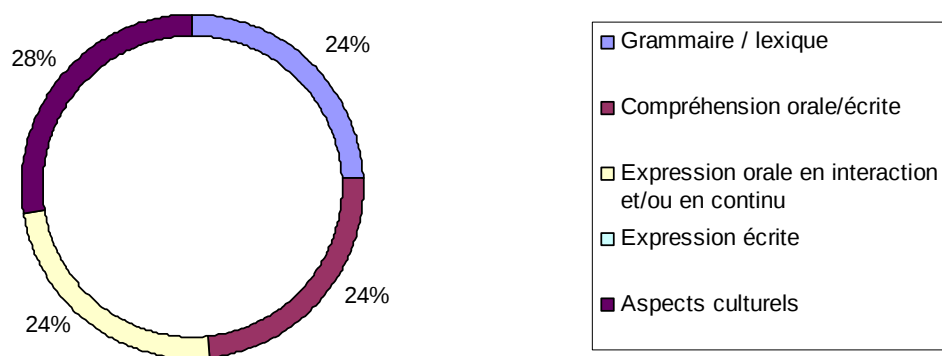
1	Oui	10	100%
2	Non		
TOTAL		10	100%

QUESTION 5 Si oui, quels points concernent-ils surtout ?

1	Grammaire / lexique	7	24%
2	Compréhension orale/écrite	7	24%

3	Expression orale en interaction et/ou en continu	7	24%
4	Expression écrite		
5	Aspects culturels	8	28%
TOTAL		29	100%

Graphique 6 : Quels points concernent surtout vos objectifs de séquence en LVE ?



QUESTION 6 **Evaluez-vous la compétence culturelle chez vos élèves ?**

1	Oui	4	40%
2	Non	6	60%
TOTAL		10	100%

QUESTION 7 **Avez-vous déjà utilisé le principe de correspondance entre classes ou entre élèves avec une école anglophone pour aborder le cours de langue ?**

1	Oui	2	20%
2	Non	8	80%
TOTAL		10	100%

QUESTION 8 **Si oui, quelle(s) compétence(s) pensez-vous avoir développées chez les élèves grâce à ce dispositif ?**

1	Production orale en interaction	0	0%
2	Production orale en continu	0	0%
3	Production écrite	1	20%
4	Compréhension écrite	1	20%
5	Compréhension orale	0	0%
6	Compétence culturelle	2	40%
7	Autre	1	20%
	<i>motivation pour apprendre</i>		
TOTAL		5	100%

QUESTION 9

Par quel(s) moyen(s) les élèves correspondaient-ils avec les élèves anglophones ?

1	Lettre	2	50%
2	E-mail	2	50%
3	Vidéoconférence	0	0%
4	Téléphone	0	0%
5	Réseaux sociaux	0	0%
6	Autre	0	0%
TOTAL		4	100%

QUESTION 10

Abordez-vous les aspects culturels concernant la langue anglaise pendant le cours de langues ?

1	Oui	7	70%
2	Non	3	30%
TOTAL		10	100%

QUESTION 11

Si non, à quel moment les abordez-vous ?

1	En histoire	0	0%
2	En géographie	1	25%
3	En EPS	0	0%
4	En arts visuels	1	25%
5	En français (littérature)	0	0%
6	En sciences	0	0%
7	Jamais	2	50%
TOTAL		4	100%

QUESTION 12

Pour quelle(s) raison(s) ?

Pendant le cours de langues	<i>apprentissages langue et culture interdépendants mise en lien nécessaire car apprendre dans le but de connaître et s'ouvrir cloisonnement de l'enseignement de cette discipline</i>
Jamais	<i>à cause du niveau des élèves (maternelle)</i>

QUESTION 13

Lorsque vous abordez la culture anglophone, le faites-vous :

1	en anglais	5	50%
2	en français	5	50%
TOTAL		10	100%

QUESTION 14

Pour quelle(s) raison(s) ?

en français	<i>pour des petites sections, recours au français nécessaire</i>
	<i>car niveau débutant (CE1)</i>
	<i>car bagage grammatical et lexical très faible (CM1)</i>
en anglais	<i>pour viser l'acquisition du vocabulaire à travers la culture</i>
	<i>tous les apprentissages se font en anglais (culturels et linguistiques)</i>
les deux	<i>essayer de faire le plus possible en anglais recours au français si nécessaire</i>
	<i>en fonction du niveau des élèves</i>

QUESTION 15 Lorsque vous abordez la culture anglophone, vous traitez :

1	Tous les pays anglophones	5	45%
2	Le Royaume-Uni	3	27%
3	Les Etats-Unis	3	27%
4	L'Australie	0	0%
5	La Nouvelle-Zélande	0	0%
6	L'Afrique du Sud	0	0%
7	Autre	0	0%
TOTAL		11	100%
Remarques		<i>tout dépend de l'objectif visé et de l'aspect culturel traité</i> <i>le Royaume-Uni et les Etats-Unis en priorité</i> <i>selon les projets et le temps disponible dans l'année</i>	

QUESTION 16 Pensez-vous qu'il soit possible de traiter tous les pays anglophones en cours de langues, en cycle primaire ?

1	Oui	4	44%
2	Non	5	56%
TOTAL		9	100%

QUESTION 17 Si non, pourquoi ?

	<i>trop dense, trop de pays</i>
	<i>manque de temps</i>
	<i>essayer de traiter un maximum de pays</i>
	<i>montrer que l'anglais ne se pratique pas seulement à Londres ou aux Etats-Unis, mais il est impossible de traiter tous les pays</i>
	<i>priorités autres (notamment la maîtrise de la langue française)</i>

QUESTION 18 Pensez-vous véhiculer des stéréotypes culturels en cours de langues ?

1	Oui	3	38%
2	Non	5	63%
TOTAL		8	100%

QUESTION 19 Si oui, lesquels ?

	<i>focus sur l'Angleterre</i>
	<i>tasse de thé pour l'Angleterre</i>
	<i>accent du professeur</i>

QUESTION 20 Pensez-vous qu'une entrée par la culture anglophone dans le cours d'anglais rende les apprentissages plus concrets pour les élèves ?

1	Oui	8	100%
2	Non	0	0%
TOTAL		8	100%

QUESTION 21 **Pensez-vous que cela favorise la mémorisation du vocabulaire ?**

1	Oui	8	100%
2	Non	0	0%
	TOTAL	8	100%

QUESTION 22 **Pensez-vous que cela améliore leurs compétences de communication ?**

1	Oui	7	88%
2	Non	1	13%
	TOTAL	8	100%

QUESTION 23 **Rencontrez-vous des difficultés pour aborder la culture anglophone en cours de langues ?**

1	Oui	3	38%
2	Non	5	63%
	TOTAL	8	100%

QUESTION 24 **Si oui, lesquelles ?**

	<i>manque de motivation et d'intérêt du professeur car volonté d'aborder toutes les cultures de manière plus large</i>
	<i>manque de formation</i>
	<i>manque de connaissances</i>
	<i>manque d'expérience dans cet enseignement compensé par l'enthousiasme des élèves</i>

QUESTION 25 **Quels supports ou activités conviennent le mieux, selon vous, pour aborder la culture anglophone en cours de langues ?**

1	Textes	1	5%
2	Cartes géographiques	2	9%
3	Les TICE	2	9%
4	Vidéos	5	23%
5	Musique / chansons anglophones, traditionnelles ou pas	5	23%
6	Situations de communication	1	5%
7	Correspondance avec élèves anglophones	5	23%
8	<u>Autres :</u> <i>banques d'images, posters, cartes postales</i>	1	5%
	TOTAL	22	100%

Graphique 7 : SUPPORTS OU ACTIVITES POUR ABORDER LA CULTURE

