



HAL
open science

Enseigner l'aspect culturel de l'anglais pour lutter contre les stéréotypes

Léa Forrat

► **To cite this version:**

Léa Forrat. Enseigner l'aspect culturel de l'anglais pour lutter contre les stéréotypes. Education. 2015. dumas-01232838

HAL Id: dumas-01232838

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01232838>

Submitted on 24 Nov 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.

Année Universitaire 2014-2015

**Master Métiers de l'enseignement,
de l'éducation et de la formation.**

Professeur des écoles/ Premier degré/ M2

**Enseigner l'aspect culturel de l'anglais pour lutter
contre les stéréotypes.**

Présenté par

Léa Forrat

Mémoire encadré par

Coralie Payre-Ficout puis Anne-Marie Andrieux

Sommaire

Introduction	1
1. Cadre institutionnel	2
1.1 Enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire	2
1.1.1 Le cadre institutionnel en Europe.....	2
1.1.2 Le cadre institutionnel en France	3
1.2 La composante culturelle d'une langue.	5
1.2.1 « Culture » : un terme polysémique et multidimensionnel.	5
1.2.2 La place des objectifs culturels dans les instructions officielles.	7
1.2.3 Lutter contre les stéréotypes et faire évoluer les représentations culturelles.	9
1.2.4 Vers une démarche interculturelle.....	11
2. De la théorie à la pratique	13
2.1 La construction de l'aspect culturel dans les manuels de langue.	13
2.1.1 Méthodologie	14
2.1.2 Analyses de manuels.....	15
2.1.3 Les résultats	20
2.1.4 Interprétations des résultats.....	21
2.2 Les élèves au cœur de ma démarche.....	22
2.2.1 Contexte et méthodologie	23
2.2.2 Analyses des entretiens	25
3. Discussions.....	30
4. Limites et perspectives d'évolutions	33
Bibliographie	34
Sommaire des annexes	36
Annexe 1 : Tableaux d'analyse du manuel.....	37
Annexe 2 : Comparaison des sommaires des deux manuels.	41
Annexe 3 : L'aspect culturel dans <i>J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie</i>	44
Annexe 4 : Guide d'entretien.....	45

Annexe 5 : tableaux d'analyse mettant en évidence les conceptions des élèves.	46
Annexe 6 : Transcriptions des entretiens.....	48
Résumé en français.....	57
Résumé en anglais.....	57
Les mots-clés :.....	58

Introduction

Dans le cadre de mon master métier de l'enseignement, j'ai eu l'opportunité d'étudier en Angleterre pendant un an. Je suivais les cours « Primary school Education » dans l'objectif de devenir professeur des écoles. J'ai également eu la chance de faire un stage dans une école anglaise, dans laquelle j'ai observé le fonctionnement des différents niveaux. De plus, j'en ai profité pour donner des cours de français dans une classe de niveau Year 3 (CE1). J'ai ainsi perçu de plus près la culture anglo-saxonne. Mon intérêt pour l'enseignement des langues et de leur culture se retrouve aujourd'hui, dans un tout autre contexte car je suis désormais professeur des écoles à mi-temps dans une classe de CE1-CE2. Je suis alors enseignante polyvalente et l'enseignement de l'anglais est à ma charge. L'envie de partager avec mes élèves mon expérience anglo-saxonne m'a amenée à me questionner sur la façon de transmettre l'aspect culturel d'une langue.

Comment enseigner l'aspect culturel d'une langue vivante étrangère ? Quels contenus sélectionner ? Sur quel support m'appuyer ? Quels préjugés mes élèves peuvent-ils avoir sur l'Angleterre ? Qu'est ce qu'ils connaissent ou imaginent de la culture anglo-saxonne ? En effet, avant mon expérience en Angleterre, je connaissais moi-même ce pays qu'à travers un certain nombre d'images figées telles que les cabines téléphoniques rouges, les gardes avec leur grand chapeau noir... Aussi l'idée m'est venue d'aider mes élèves à réfléchir, à se questionner sur nos propres clichés, leur permettant ainsi de développer leur curiosité et leur tolérance envers autrui. Je me demande alors comment l'enseignement culturel d'une langue vivante étrangère favorise l'ouverture sur le monde de mes élèves ? Est-ce que l'enseignement d'une langue vivante étrangère permet de lutter contre les stéréotypes ou au contraire, l'aspect culturel enseigné à l'école renforce-t-il les clichés et les stéréotypes ? Mes diverses interrogations me mènent à poser la problématique suivante :

Comment l'enseignement de l'aspect culturel de l'anglais lutte contre les stéréotypes afin de favoriser l'ouverture des élèves sur le monde ?

Dans un premier temps, je tenterai de répondre à cette problématique au regard de la recherche et des textes officiels. J'analyserai ensuite la construction de l'aspect culturel dans deux manuels de langue, puis je finirai par analyser les représentations et les stéréotypes de mes élèves afin de comprendre leurs perceptions et de les placer au cœur de ma démarche.

1. Cadre institutionnel

1.1 Enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire

Les langues vivantes étrangères, et notamment l'anglais qui est l'une des langues la plus enseignée dans le monde, deviennent une discipline à part entière dans les cursus scolaires des élèves. Ainsi, il me paraît primordial de préciser dans un premier temps, le cadre institutionnel Européen et Français vis-à-vis de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire.

1.1.1 Le cadre institutionnel en Europe

La diversité linguistique et culturelle de l'Union européenne constitue l'un de ses principaux atouts mais aussi l'un des défis les plus importants qu'elle ait à relever. L'enseignement des langues vivantes étrangères dès l'école primaire s'inscrit ainsi dans une logique d'interaction entre différentes langues afin d'élargir la communication entre les membres de l'Union Européenne. En ce sens, le but premier n'est pas une maîtrise parfaite d'une langue étrangère mais une maîtrise suffisante pour communiquer et partager avec autrui.

Cependant, l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'apprentissage des langues est tout de même devenu l'un des principaux objectifs, et ce, dès le plus jeune âge. En effet, en sensibilisant tous les acteurs éducatifs à cette problématique, l'Union Européenne a pu mettre en place une réelle politique d'enseignement des langues vivantes dans chacun des pays d'Europe.

Afin d'établir une base commune à tous les pays européens pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens ou encore de manuels et afin d'améliorer le niveau de compétence des élèves en langue, **le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues** a été publié en 2001 (CECRL). Il décrit ce que les apprenants doivent apprendre dans un but de communication en énumérant les connaissances et les habiletés langagières et en englobant le contexte culturel qui soutient la langue. Il définit les niveaux de compétences qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant, à chaque étape de son apprentissage. Tout citoyen européen peut ainsi repérer ses compétences par rapport à une échelle commune, tout au long de sa vie.

Ce Cadre Européen Commun de Référence répond à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de :

« Parvenir à une plus grande unité parmi ses membres par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel, de préserver le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe, de favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et d'éliminer les préjugés et la discrimination. » Lallement et Pierret (2008, p.9)

Les textes officiels ajoutent que l'objectif politique est finalement d' « asseoir la stabilité européenne en luttant contre la xénophobie et de veiller au bon fonctionnement de la démocratie. » (Eduscol, 2014) En effet, l'enseignement des langues et des cultures contribue à une meilleure connaissance des autres, ce qui peut entraîner une plus forte **tolérance** et un plus fort **respect** vis-à-vis d'autrui. En développant le **plurilinguisme** (l'usage de plusieurs langues par un individu), l'apprenant ne classe pas les langues apprises et les différentes cultures dans des compartiments séparés mais il construit en revanche une **compétence communicative** à laquelle contribuent toutes ses expériences des langues. Lallement et Pierret (2008, p.9) ajoutent en effet que le **pluriculturalisme** est inséparable du plurilinguisme. « La langue n'est pas seulement une donnée de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. Les différentes cultures auxquelles on a pu accéder se comparent, s'opposent et interagissent pour produire une compétence pluriculturelle enrichie. »

1.1.2 Le cadre institutionnel en France

Pour comprendre le cadrage institutionnel qui prévaut actuellement pour les langues vivantes étrangères à l'école en France, il est important d'effectuer un bref retour en arrière. Entre continuité et ruptures, les programmes et les instructions officielles ont peu à peu construit, tout au long de l'histoire, la spécificité de la matière.

Tout d'abord, en 1989, les premières expérimentations sont mises en place par M. Lionel Jospin à destination des élèves de cours moyen. Cette première approche expérimentale est connue sous le sigle **EPLV** (Enseignement précoce d'une langue vivante). Comme le précise Deyrich, M-C (2007, p.28), l'objectif est double : aider les élèves à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège et favoriser une meilleure réussite scolaire. Après deux

années d'expérimentation, le souci d'efficacité est affirmé. On ne parle plus de simple sensibilisation mais d'un véritable enseignement d'initiation. L'imprégnation et l'activité orale demeurent essentielles. De plus, l'apprentissage linguistique doit être structuré (séances qui se succèdent dans un projet cohérent en suscitant des échanges verbaux.) L'accent est mis sur la compréhension auditive et l'expression orale. L'aspect culturel restant encore discret dans les descriptions des circulaires.

Porté par une forte pression sociale en faveur d'un enseignement des langues dès le plus jeune âge et par une dynamique européenne, le dossier langue revient sur la scène institutionnelle en 1995, en tendant vers une généralisation. Les objectifs visés sont alors plus larges. Le but étant de « faire progresser à tous les niveaux la compétence en langue étrangère et [...] préparer les jeunes à leur vie de citoyens européens en leur donnant les outils nécessaires à la communication. » Deyrich, M-C (2007, p.33). Cette initiation s'étend aux classes de CE1 en 1995, puis aux classes de CE2 en 1996. L'enfant est davantage perçu comme un principe organisateur. En effet, il est le point de départ des actes de langage : « parler de soi, parler aux autres, parler des autres. » Puis la généralisation progressive est réaffirmée dans la circulaire de 1999 qui met l'accent sur la continuité qu'il faut assurer entre les CM1-CM2 et les 6^{ème}.

En 2000, une généralisation est alors annoncée. Jack Lang, ministre de l'Education Nationale fixe de nouveaux objectifs encore valables aujourd'hui selon lesquels : une initiation aux langues n'est pas suffisante, un réel enseignement doit être opéré de la Grande Section de Maternelle jusqu'au CM2 et ce de manière systématique dans toutes les écoles de France. Il annoncera alors : « Ma conviction que la maîtrise des langues vivantes est une condition de la réussite personnelle et professionnelle de tous les élèves m'a déjà amené à prendre des mesures importantes pour augmenter l'efficacité de cet enseignement ». (Jack Lang, Discours 1997, education.gouv.fr).

Puis de 2002 à 2004, ces réformes seront tempérées par l'arrivée au ministère de l'éducation nationale de M. Luc Ferry. La généralisation à l'ensemble des CE2 ne se fera que progressivement en fonction des moyens dont dispose chaque académie.

Quant au Bulletin Officiel N°3 du 19 juin 2008, il définit les derniers programmes en vigueur, sur lesquels les enseignants se basent aujourd'hui, en complément du socle commun de connaissances et de compétences. Il précise que « dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral et au cours élémentaire première

année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale. » (BO n°3 du 19 juin 2008 Hors-série). Puis plus récemment, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République du 8 juillet 2013 précise que: "Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère" et que "L'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP".

Finally, through history, living languages have become a discipline in its own right. They are perceived as an essential knowledge to acquire for the future success of students and they are the proof of **ouverture** towards a grandiose Europe. On the one hand, the acquisition of lexical, grammatical and phonological knowledge, but also thanks to a cultural contribution.

After having made an inventory of the institutional framework for the teaching of living foreign languages in primary school, it seems interesting to me to interrogate more precisely on the place of cultural objectives in official texts but also on their role in the development of the child.

1.2 La composante culturelle d'une langue.

1.2.1 « Culture » : un terme polysémique et multidimensionnel.

The word **culture** from the Latin *cultura* has multiple meanings. In its proper sense, it refers to the work of the land by the peasant, but by extension, it can also mean the enrichment of the mind with intellectual knowledge. In *Primitive Culture* (work published in 1871 cited in the dictionary of alterity and intercultural relations, 2004, p. 81), Edward Taylor was the spokesman for anthropologists of his time, defining culture as a « tout complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, la loi, la coutume et toutes les autres aptitudes et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. » Several years later, the accent was put on other components such as language and communication. Finally, although many authors seek to draw up an exhaustive list of the various components included in the term « culture », the contextual dimension appears essential. In view of my questionnaires on the teaching of the cultural aspect of a foreign language, I will particularly retain the sense defined in the Larousse dictionary 2012 according to which: « la culture est l'ensemble des

phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation. » Je rajouterai la définition complémentaire de Bablon (2004, p.36) qui explique que « la culture englobe la manière dont la langue appréhende et décrit la réalité perçue par l'individu et la manière dont cet individu intègre et utilise l'ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques religieuses et intellectuelles qui distinguent un groupe, une société. » Il ajoute : « La culture est une construction mentale, une représentation de soi dans un groupe en opposition à un ou des autres groupes. » De fait, chaque groupe social humain adopte sa propre manière de vivre et possède sa propre langue.

On peut ajouter de manière plus approfondie que la langue est indissociable de la culture car elles sont « les deux facettes d'une même médaille » comme le disait E. Benveniste. (1976, cité dans Blanchet, 2005, p.6) En effet, toute langue véhicule son lexique, sa syntaxe, ses idiomatismes et les schèmes culturels du groupe qui la parle. Toute langue transmet alors une certaine vision du monde, elle ne constitue pas seulement un outil permettant de se comprendre mais elle est un véritable objet culturel. Et comme le précise Blanchet (2005, p.7) « toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations, registres de la langue, etc.) »

Finalement, les enfants naissent dans une certaine culture, ils s'en imprègnent inconsciemment au fil des années et se construisent des repères propres à leur environnement. Leur culture peut alors façonner leur façon de penser, leurs comportements et leurs représentations. Dans le contexte de la classe de langue, le fait de confronter les représentations des élèves sur leur culture maternelle et la culture cible aboutit à une réflexion sur les stéréotypes. En ce sens, le rôle de l'école est primordial. En effet, l'école participe grandement à la diffusion et à l'appropriation de la culture de son pays : connaissances du patrimoine, transmission d'une culture commune font partie du bagage que tous les jeunes doivent avoir acquis à l'issue de leur scolarité. Mais en contre partie, une grande place est accordée au développement de **l'esprit critique** et à la transmission de valeurs telles que le **respect, la tolérance, l'ouverture** aux autres. Le but étant d'assurer l'égalité de droits de tous les membres de la société et de former des citoyens autonomes et responsables. Cette approche, défendue par la République française, s'appuie sur un principe unificateur selon

laquelle l'unité du genre humain l'emporte sur les différences. J'expliquerai alors ci-dessous, comment les instructions officielles intègrent l'aspect culturel dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

1.2.2 La place des objectifs culturels dans les instructions officielles.

Lorsque l'on enseigne une langue, le risque est de se cantonner aux apports linguistiques en oubliant la dimension culturelle de la langue. Comme l'affirme Rolland (2003, p.201), « une langue est trop souvent limitée à un ensemble linguistique, on oublie qu'il s'agit d'une langue vivante et que la vie c'est la culture. »

Certains manuels n'abordent les notions culturelles que très tard dans l'apprentissage. Auparavant, on considérait qu'il fallait d'abord savoir parler et écrire correctement avant d'aborder la civilisation d'une langue. Or, « l'enseignant à travers la langue qu'il enseigne, met en permanence les apprenants au contact des faits historiques, sociologiques et ethnolinguistiques. Enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer : par leur histoire et leur étymologie, les mots même que l'on emploie, les structures, les expressions véhiculent un passé, une histoire, une civilisation. » (Tagliante, 2006, p.54)

Finalement, dans les années 1970, **l'approche interculturelle** s'est développée. On s'est attaché à élaborer des dossiers de civilisation thématique tels que la famille, l'école, les loisirs... Ces dossiers permettent une réflexion sur les phénomènes sociaux et les comportements des locuteurs du pays cible. Ces réflexions amènent alors à une comparaison avec les pratiques et les comportements des apprenants. Une perspective comparatiste est ainsi mise en avant. Comme le souligne Tagliante (2006, p.54), « la découverte de la culture cible fait l'objet d'un travail de réflexion appréciative et commentée dans lequel les prises de position orale ne font pas uniquement état de connaissances sur la culture étrangère mais permettent à l'apprenant de communiquer ce qu'il pense de cette nouvelle culture et en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne. »

Dans les programmes de 2002, le cycle 2 crée les bases des apprentissages linguistiques tout en contribuant à faire découvrir aux élèves « **l'altérité** et la **diversité** linguistique et culturelle » et vise trois objectifs prioritaires qui sont : - développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) pour faciliter ainsi la

maitrise du langage - familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle et – lui faire acquérir les premières connaissances de cette langue. Les instructions officielles insistent sur la découverte de faits culturels. Cet apprentissage s'appuie sur l'observation de documents audiovisuels authentiques permettant de découvrir l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans des pays ou des régions différents. Les élèves apprennent ainsi à repérer des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...).

De plus, une familiarisation avec la diversité des cultures et des langues est mise en avant. La comparaison des comportements non verbaux, des habitudes culinaires, des codes vestimentaires, des célébrations de fêtes dans différents pays permet de prendre conscience de ce qui existe autour de son propre pays, sa propre ville. Ainsi, les élèves élargissent leur point de vue sur le monde. La démarche a pour but d'encourager les élèves à la recherche et à la participation personnelle.

Les bulletins officiels de 2007 poursuivent la même direction. On peut voir qu'il existe une interdépendance des domaines linguistique et culturel. En effet, les mots peuvent être le reflet des lieux, d'évènements, de traditions, de modes de vie et d'expression. De même, l'appréhension, d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée.

Finalement, les **thématiques** qui sont énumérées dans les contenus culturels sont liées à l'**environnement** des élèves de cet âge. Ils apparaissent dans le Bulletin Officiel n°8 du 30 aout 2007 de la façon suivantes : « Contenus culturels et domaines lexicaux :

1- La personne :

Le corps humain, les vêtements, les couleurs, la description, les sensations, les sentiments, l'opinion, la volonté.

2- La vie quotidienne :

La famille et la maison, l'école (uniforms, school rules, morning assembly), les habitudes alimentaires, les animaux familiers, sports et loisirs (cricket, rugby, football, baseball...), l'environnement urbain, les codes socio-culturels et l'usage dans les relations interpersonnelles (manière de se saluer, de rédiger la correspondance, de répondre au téléphone...)

3- L'environnement géographique et culturel :

L'environnement urbain (les îles britanniques, l'Irlande, l'Amérique du Nord, voire l'Australie, le continent indien), les fêtes calendaires, la vie sociale dans les pays anglophones (shopping centres, restaurants, pubs...), quelques institutions (la famille royale, le président), quelques monuments ou lieux célèbres, l'histoire (drapeaux, contes, légendes, chants, personnages, littérature de jeunesse classique et moderne....) ».

De plus, le programme 2007 insiste sur les **attitudes** que les élèves doivent adopter. L'élève, en apprenant une langue vivante, s'ouvre à une autre culture. Il découvre qu'il existe d'autres horizons, d'autres pays, d'autres manières de vivre. Toujours à travers une démarche qui incite à la recherche et à la participation personnelle des élèves, l'enjeu est de développer la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Les attitudes ainsi favorisées peuvent être le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal ou d'écouter les médias audiovisuels étrangers ou encore de voir des films en version originale mais aussi l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir. Il est alors essentiel de « donner à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde par la maîtrise d'une langue vivante, de lui permettre de devenir un citoyen d'un espace élargi à l'Europe ou au-delà. » (BO, n°5 du 15 avril 2007)

Finalement, à travers ces larges thèmes, les élèves doivent développer une attitude réflexive et personnelle par rapport à leur propre langue, leur propre culture mais aussi par rapport à la langue vivante étrangère. Ils peuvent comparer les traits significatifs des modes de vie des habitants des pays concernés et modifier ainsi leurs représentations. Cette ouverture culturelle mise en avant dans les programmes est un facteur d'épanouissement personnel qui participe à la formation de l'esprit critique et qui contribue à l'égalité des chances : une des missions principales de l'école d'aujourd'hui.

1.2.3 Lutter contre les stéréotypes et faire évoluer les représentations culturelles.

Par définition, un **stéréotype** est « un raccourci cognitif, un schème perceptif [...] relativement rigide, que partagent les individus appartenant à une entité donnée à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe. » (Leyens, 1983, p.67 cité dans Ferréol & Jucquois 2004, p.330) Ce phénomène de catégorisation sociale peut être vu comme « une activité structurante et nécessaire » qui « simplifie le réel, le rend plus compréhensible et

mieux contrôlable. » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p.26). Cependant, les stéréotypes peuvent être dangereux car ils sont responsables de déformations de la réalité. Ils empêchent de percevoir la différence comme une richesse en attribuant à un groupe différent des caractéristiques exagérées et négatives, et en les considérant tous comme identiques. Comme le précise Lippman (1922, cité dans Ferréol & Jucquois 2004, p. 330), « les stéréotypes concourent à la production d'évaluations et de jugements particuliers hâtifs sur autrui, et par conséquent, à la formation des préjugés et des conduites de discrimination. » Or, comme nous l'avons vu précédemment l'enseignement des langues étrangères ont pour but de transmettre certaines valeurs telles que l'ouverture d'esprit, le respect, la tolérance...

Un de mes questionnements est alors de savoir si l'enseignement de la culture lié à la langue anglaise permet de lutter contre les **stéréotypes** et de faire évoluer les **représentations** des élèves. A contrario, je me demande si l'enseignement scolaire de l'anglais ne renforce pas par lui-même les **préjugés** que les élèves ont sur la langue.

En effet, chaque individu a ses propres représentations, sa propre vision du monde, défini par son environnement familial, culturel, par son identification à une communauté ou par ses expériences personnelles de la vie. On peut parler aussi de **conceptions initiales**. Ces conceptions sont en réalité un système de savoirs, de croyances et d'attitudes propre à un individu.

Il faut poser l'hypothèse selon laquelle l'élève n'aborde pas vierge de toute culture l'étude d'une langue étrangère. Un élève, même de primaire, sait déjà à quel sexe, à quel groupe social il appartient. Il maîtrise des fragments de son histoire familiale, de son identité régionale et parfois, lorsqu'il a été en contact avec un autre groupe national, il a une conscience claire de son appartenance nationale. C'est donc à travers ce réseau de références premier que se construit la découverte de l'altérité. (Zarate, 2003, cité dans Blablon, 2004, p.61)

Tout en respectant les conceptions initiales des élèves, « l'enseignement d'une langue vivante étrangère vient d'une certaine façon perturber le processus d'identification à un groupe, en proposant à l'enfant une autre façon de rendre compte de la réalité, à la fois par la façon de s'exprimer car une langue véhicule une vision du monde, et par la présentation qui sera faite de modes de vie différents, et donc d'autres façons de voir le monde. » (O'Neil, 1993, p.203)

Ainsi, en apprenant une langue vivante étrangère, l'élève apprend à être plus flexible face à ses représentations et il développe une meilleure compréhension de l'autre et de sa culture.

Comme Bablon (2004, p.40) le précise « l'enseignement d'une culture étrangère doit d'abord correspondre à la **découverte de l'altérité**. » En effet, le fait d'apprendre à intégrer la notion d'altérité permet de combattre les malentendus et les obstacles dans la communication. Les propos de Tardieu (2006, p.136) véhiculent d'ailleurs les mêmes idées : « une meilleure **compréhension** de l'autre et de sa culture constitue l'argument décisif pour l'apprentissage de la culture dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire. » En complémentarité, Rosenberg (2008, p.73) ajoute : « les apports d'éléments culturels devraient combler les manques de connaissances des élèves et lutter par la même occasion, contre les stéréotypes et les représentations erronées qui sévissent. »

C'est pourquoi, pour éviter que certaines représentations des élèves se transforment en stéréotypes et en discrimination, il est important d'avoir recours à un enseignement culturel efficace. Et pour ce, il est nécessaire de partir des conceptions initiales des élèves et de connaître leurs catégorisations mentales. C'est à travers la **connaissance** et la **compréhension** de l'autre que les élèves peuvent combattre les préjugés. Pour éviter que l'enseignant ne renforce par lui-même les préjugés des élèves, il doit les aider à prendre conscience des différences entre les cultures, à s'interroger et à relativiser les représentations stéréotypées afin de leur permettre d'aller à la rencontre de l'autre, de faire évoluer les comportements vers plus de compréhension et de **partage**. Finalement, pour découvrir une nouvelle langue et une nouvelle culture, les élèves doivent réaliser une activité de **distanciation** par rapport à leur vécu. Ils doivent être capables de réguler les effets induits par leur propre système de valeurs.

Ma volonté étant de favoriser chez mes élèves l'échange et le partage, je me suis alors intéressé à la démarche interculturelle.

1.2.4 Vers une démarche interculturelle.

L'approche interculturelle est apparue dans les années 1970, dans un contexte migratoire européen lié à la scolarisation des migrants. La pédagogie interculturelle adoptée visait l'insertion de ces enfants dans le système scolaire sans pour autant les couper de leur langue-culture d'origine. Or, « l'interculturel se définit comme un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures et en tant que tel c'est un concept récent. » (Chaves, Flavier et

Pelissier 2012, p.12). Si je m'intéresse à cette démarche c'est parce qu'elle correspond à mes objectifs : enseigner l'aspect culturel d'une langue pour aider les élèves à s'ouvrir sur le monde et à lutter contre les stéréotypes. En effet, faire de l'interculturel c'est dépasser la simple comparaison ou la simple identification à un autre groupe culturel pour bâtir des passerelles entre les cultures. Le but étant de favoriser les échanges et de s'enrichir mutuellement de nos différences. Comme le précise Auger (2003, p.35) il ne faut pas confondre multiculturel et interculturel. « Le **multiculturel**, à l'image de la société américaine, est une juxtaposition de communautés vivant leur langue-culture sans pour autant la partager avec d'autres groupes alors qu'à l'inverse, l'**interculturel** est la rencontre de l'autre. »

En accord avec les programmes, la compétence culturelle réflexive et personnelle est développée dans une logique interculturelle. Kramsch (1993, cité dans Deyrich 2007, p.95) explique très justement que pour développer cette compétence culturelle « il ne s'agit pas uniquement de comprendre ou de faire sienne la culture de la langue vivante étrangère mais d'adopter un positionnement intermédiaire qui se situe entre les représentations que l'enfant a de sa propre culture et les représentations qu'il a de la culture dans la langue étudiée. » En effet, les élèves apprennent à se décentrer, à apprendre des autres et à voir plus loin que leur propre culture. En d'autres termes, « les apprenants doivent se positionner dans une sphère interculturelle, à partir de laquelle ils seront amenés à réfléchir de façon personnelle. L'interprétation individuelle fondée sur l'observation et l'expérience pourra ainsi prendre le pas sur la rigidité des stéréotypes.» (Deyrich, 2007, p.96)

En tant qu'enseignante, je vais rencontrer tout au long de ma carrière des publics différents, des élèves de cultures différentes. Il me semble indispensable d'utiliser les différences culturelles telle une richesse à partager, dans une logique d'ouverture. Je partage les valeurs d'une logique interculturelle selon laquelle aucune culture ne mérite d'être imposée aux autres sociétés mais au contraire qui vise à interroger toutes ses certitudes, ses préjugés, à se mettre à la place de l'autre pour essayer de le comprendre.

De plus, la démarche interculturelle est tout à fait associée aux attentes des instructions officielles au niveau français mais aussi au niveau européen. Comme le précisent Chaves, Favier & Pelissier (2012, p.20), « selon le CECR, dans le contexte européen, apprendre une langue c'est acquérir des compétences communicatives et des compétences générales qui

peuvent être ciblées dans une perspective interculturelle. » Ils décrivent alors les quatre types de savoirs associés à la compétence interculturelle. Il y a tout d'abord des savoirs transmis à l'issue des « **regards croisés** », c'est-à-dire que les élèves apprennent comment chacun apparaît dans l'optique de l'autre. Les élèves développent également des « **savoir-être** » : ils apprennent à s'ouvrir aux autres, à se décentrer, à prendre du recul sur leurs propres systèmes de références culturelles, ils développent une attitude tolérante. Ils développent également des « **savoir-faire** » en apprenant à établir un contact et une relation entre les cultures, à gérer les malentendus culturels et en étant capable d'effectuer un retour réflexif sur leur propre culture. Enfin, les élèves développent des « **savoir-apprendre** », c'est-à-dire qu'en mobilisant l'ensemble des savoirs précédents ils découvrent de nouvelles expériences, de nouveaux comportements, de nouvelles valeurs, de nouvelles croyances. Ils sont alors davantage « disposés à découvrir l'autre. »

2. De la théorie à la pratique

Ayant fait un point théorique sur la place de l'aspect culturel dans les instructions officielles, sur l'impact d'un tel enseignement face aux stéréotypes et aux représentations erronées des élèves et sur les atouts d'une démarche interculturelle, je vais alors en pratique, analyser mes ressources et mon public pour essayer d'apporter des réponses à une question essentielle : *Comment transmettre une culture étrangère aux élèves sans induire de stéréotypes, pour justement, aider mes élèves à s'ouvrir sur le monde ?*

2.1 La construction de l'aspect culturel dans les manuels de langue.

En tant qu'enseignante, j'ai pour responsabilité de ne pas transmettre à mes élèves des jugements de valeurs, des clichés et des idées plates sur les langues étrangères enseignées. Comme le précise Tagliante (2006, p.48) : « lorsque l'on aborde en classe, les pratiques socioculturelles de communautés différentes, le choix des contenus véhiculés par les documents authentiques n'est pas neutre et doit faire, on le comprend aisément, l'objet d'un soin particulier. L'enseignant privilégiera ceux qui permettent une démarche analytique comparative, en veillant à ce qu'aucun ne puisse choquer des apprenants qui ont des pratiques radicalement différentes. » Afin de limiter les constructions erronées et de faire évoluer les représentations des élèves, l'enseignant doit alors choisir des supports de qualité permettant

d'amener les élèves à relativiser leurs positions induites par leur système maternel tout en leur transmettant des connaissances sur le système étranger.

L'enseignant doit bien s'outiller. En tant qu'enseignante stagiaire je me suis alors demandé comment choisir un manuel et s'il est réellement possible d'enseigner la culture d'une langue vivante grâce à un manuel ?

C'est pourquoi, il me semble intéressant de prendre pour objet d'étude un élément central de l'enseignement des langues : le manuel. Le manuel est un outil souvent critiqué mais qui peut avoir un rôle important dans le processus d'acquisition de la langue car il peut véhiculer à la fois la culture de la langue maternelle et la culture de la langue-cible. Cependant, il faut toujours prendre du recul face à un manuel qui peut aussi présenter des aspects culturels au travers des représentations des auteurs ou qui peut gommer l'aspect culturel en se centrant sur l'aspect linguistique.

2.1.1 Méthodologie

Il m'a semblé judicieux d'analyser deux manuels pour pouvoir les comparer et pour éviter de faire des généralités. Le premier manuel que j'ai analysé s'appelle « J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie » d'Annie Sussel publié en 2014 (Edition Hachette). Je l'ai acheté au début d'année parce qu'il était abordable financièrement mais aussi parce qu'il possédait un CD avec des exercices d'écoute, des chants. C'est un manuel peu conséquent sur lequel je ne comptais pas m'appuyer toute l'année mais dans lequel je pensais piocher des exercices sur les thèmes du programme. D'un premier coup d'œil, ce manuel me paraissait intéressant car il semblait aborder l'anglais de manière ludique.

Par la suite, j'ai décidé d'analyser un second manuel, d'un volume plus important qui s'appelle « Happy time » d'Hélène Herviou publié en 2011 (Edition Didier). Ce dernier a retenu mon attention par son sommaire qui se construit sous formes de projets et qui détaille l'ensemble des capacités et des connaissances (culture, lexique, phonologie et grammaire) pour chaque unité.

J'ai construit une grille d'analyse à travers laquelle j'ai cherché à répondre à un certain nombre de questions telles que : Les thèmes culturels du programme sont-ils présents dans le

manuel ? Y a-t-il des liens interdisciplinaires qui favorisent l'apport culturel (littérature, chant, poèmes...) ?

Par la suite, je me suis davantage intéressée aux représentations véhiculées par le manuel. J'ai cherché à savoir si certains stéréotypes sont induits par le manuel lui-même ? Selon mes hypothèses, certains clichés sur le Royaume-Uni ou l'Amérique peuvent être marquant pour les élèves, le risque étant de ne représenter ces pays là qu'à travers des images figées. J'ai recensé dans un second tableau des stéréotypes possibles selon moi afin de vérifier si les manuels contribuaient à cette transmission immuable. Je me suis alors demandé, si le manuel aide mes élèves à aller à la rencontre de l'autre et s'il favorise l'ouverture d'esprit?

2.1.2 Analyses de manuels.

2.1.2.1 Analyse du manuel « J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie ».

- Est-ce-que le volet culturel est pris en compte dans la construction du manuel?

Dans le sommaire, il n'y a pas d'apports culturels clairement identifiés. On retrouve cependant des thèmes présents dans la partie « culture et lexique » du programme comme par exemple l'âge, les couleurs, les repas et les aliments, les animaux. Chaque unité du manuel est constituée de la même façon : une page avec un dialogue illustré (piste audio correspondante), un encadré « mini mémo » avec les notions grammaticales étudiées, 4 exercices (syntaxe, lexique, compréhension), un encadré « le coin des curieux » avec des apports culturels, une chanson avec les paroles en anglais et en français. Dans la préface, les auteurs expliquent que toutes les quatre pages, il y a un encadré intitulé « le coin des curieux » dans lequel les élèves « découvrent des éléments sur le pays où l'on parle anglais, en particulier le Royaume-Uni et les Etats Unis. » Certains lieux culturels sont inclus dans les bande-dessinées (une bande-dessinée toutes les quatre pages) comme par exemple London et Hyde park.

- Les thèmes culturels du programme sont-ils présents dans le manuel ?

Se référer au tableau 1, Cf. Annexe 1.

- Les apports supplémentaires que je n'avais pas répertoriés dans le tableau (hors programme).

Certaines notions culturelles sont précisées, en dehors des thèmes du programme :

« Les Anglais adorent la nature, les fleurs et les animaux. Tous les ans, sous le titre the first cuckoo, le très sérieux journal The Times annonce que quelqu'un a entendu le premier coucou de l'année. Les Anglais considèrent que c'est cet oiseau qui annonce le printemps. » (p.36)

« Le grand astronome et physicien anglais : Isaac Newton, l'Anglais Edmund Halley qui a donné son nom a une comète. » (p.40)

« La monnaie : la livre, pound au Royaume-Uni, le dollar aux Etats-Unis. Les billets ont tous la même taille aux Etats-Unis. » (p.12)

- Est-ce qu'il y a des liens interdisciplinaires qui favorisent l'apport culturel (littérature, chant, poèmes...) ?

Toutes les quatre pages on retrouve les paroles d'un chant + CD d'accompagnement. Ces chants sont traduits en français, ils sont en rapport avec les thèmes traités. Or, il n'y a pas de lien avec la littérature, les contes, les légendes, les albums ou encore les poèmes qui pourraient nous amener à connaître davantage la culture anglo-saxonne.

- Les apports linguistiques et culturels sont-ils proposés de manière proportionnelle ? Ya-t-il des liens entre apports linguistiques et culturels ? En d'autres termes est-ce que la culture est bien intégrée dans la progression du manuel ou est-ce qu'elle est juxtaposée à la langue, ou est-elle absente ?

Les apports culturels sont parfois « injectés » dans les exercices (dialogues, bande-dessinées) et dans les illustrations. Or, le plus fréquemment, les apports culturels sont dans la rubrique « le coin des curieux ». On peut dire que les apports linguistiques et culturels sont proposés de manière proportionnelle car la structure est identique toutes les quatre pages. Cependant, il n'y a pas une réelle intégration du culturel dans le linguistique et vice-versa.

- Les documents utilisés sont-ils des documents authentiques, participent-ils à l'effet de stéréotypie ?

Les documents ne sont pas authentiques car ce sont des dessins. Il n'y a aucune photographie. Aucun dessin ne représente la culture anglo-saxonne mis à part le garde royal sur la première de couverture et les élèves en uniformes à la page 29 du manuel.

- Ya t-il des stéréotypes induits par le manuel lui-même ?

Stéréotypes possible	Idée transmise par le manuel	Idée non transmise par le manuel
Les Anglais mangent tous des œufs et du bacon		X
Les cabines téléphoniques sont toutes rouges en Angleterre		X
Il ne fait pas beau en Angleterre		X
Tous les Anglais boivent du thé et tous les Français du café	X Les Anglais boivent du thé et mangent des petits déjeuners copieux	

Dans ce manuel, certaines notions peuvent participer à l'effet de stéréotypie si elles ne sont pas nuancées comme par exemple : « Les Anglais aiment la campagne, les petits déjeuners copieux, le football, la bière, le thé, la reine. Les Américains aiment les gratte-ciel, les hamburgers, les glaces et les boissons glacées. Ils mangent beaucoup trop d'aliments qui font grossir et ils grignotent entre les repas, ce qui est mauvais pour la santé. » Les idées ne sont pas totalement fausses, elles contiennent une part de vérité mais il est important de les nuancer pour ne pas tomber dans la généralité et la stigmatisation.

- Est-ce que le manuel aide les élèves à aller à la rencontre de l'autre ? Favorise-t-il l'ouverture d'esprit ?

Certains chants favorisent l'ouverture à l'autre et peuvent développer la curiosité des élèves vers d'autres cultures. C'est le cas par exemple du chant « We're the children of Europe ! » (p.9). Certaines illustrations favorisent les différences et l'ouverture aux autres : rondes d'enfants de couleurs différentes, variété ethnique des personnages... De plus, certains dialogues mettent en scène des discussions entre des individus différents, de pays et de cultures différents. Or, le manuel ne propose aucune activité favorisant la rencontre de l'autre. Il ne reflète aucune démarche actionnelle concrète.

2.1.2.2 Analyse du manuel « Happy time CE2 ».

- Est-ce que le volet culturel est pris en compte dans la construction du manuel ?

Le manuel semble s'appuyer sur les programmes officiels. Dans la préface, l'auteur précise que l'objectif de ce manuel est de conduire les élèves vers le niveau A1 du CECRL. (objectif

de l'école élémentaire). Le manuel se découpe en neuf unités dans lesquelles on voit apparaître dans le sommaire les différentes capacités et connaissances à développer dans chaque domaine : linguistique, culture, lexique, phonologie, grammaire. L'aspect culturel est alors intégré à chaque unité d'apprentissage. Il n'y a pas de partie spécifique « aspect culturel » mais ces apports sont assimilés aux apprentissages linguistiques par le biais d'exercices, d'illustrations, de thèmes à développer... De plus, le manuel est accompagné d'un livre pédagogique qui précise les informations culturelles à véhiculer dans chaque séance d'apprentissage.

- Les thèmes culturels du programme sont-ils présents dans le manuel ?

Se référer au tableau 2, Cf. Annexe 1.

Les apports supplémentaires que je n'avais pas répertoriés dans le tableau (hors programme)

La monnaie, les prénoms anglo-saxons, éléments principaux d'un conte traditionnel.

- Est-ce qu'il y a des liens interdisciplinaires qui favorisent l'apport culturel (littérature, chant, poèmes...) ?

Dans chaque unité, il y a une chanson en lien avec le thème étudié. Il existe une progression dans l'apprentissage des chansons. Une progression liée aux objectifs langagiers, lexicaux, grammaticaux, culturels effectués au cours des unités. Dans l'unité 9, un lien est fait avec le conte de Cendrillon. L'unité est présentée sous forme de projet « Let's act Cinderella » à dominante « Lecture et théâtre ». Les élèves vont apprendre à mettre en scène un conte en s'appuyant sur les éléments principaux d'un conte traditionnel. (liens avec les arts visuels : les décors, les costumes, les accessoires. Avec la musique : cinderella song. Avec la littérature : les contes traditionnels.)

- Les apports linguistiques et culturels sont-ils proposés de manière proportionnelle ? Ya-t-il des liens entre apports linguistiques et culturels ? En d'autres termes est-ce que la culture est bien intégrée dans la progression du manuel ou est-ce qu'elle est juxtaposée à la langue, ou est-elle absente ?

Les apports linguistiques et culturels sont liés entre eux. On ne voit pas apparaître de partie proprement culturelle dans le manuel, les apports sont assimilés aux activités linguistiques.

De ce fait, les apports culturels ne paraissent pas superficiels mais réellement intégrés aux apprentissages d'ordre linguistique. De plus, le guide pédagogique aide l'enseignant à apporter des informations culturelles dans les unités, de façon complémentaire.

- Les documents utilisés sont-ils des documents authentiques, participent-ils à l'effet de stéréotypie ?

La majorité des documents du manuel sont des dessins et des illustrations. Ce ne sont donc pas des documents authentiques. Il y a également certaines photographies de situations réelles (enfants anglo-saxons, monuments, Londres). De plus, les vidéos sont réalisées par des enfants anglophones. Les documents sonores sont alors authentiques. Je remarque que les dessins réalisés ne participent pas à l'effet de stéréotypie.

- Ya t-il des stéréotypes induits par le manuel lui-même ?

Stéréotypes possible	Idée transmise par le manuel	Idée non transmise par le manuel
Les Anglais mangent tous des œufs et du bacon		X
Les cabines téléphoniques sont toutes rouges en Angleterre		X
Il ne fait pas beau en Angleterre		X
Tous les Anglais boivent du thé et tous les Français du café		X

Le manuel ne transmet pas de stéréotypes. Des apports culturels sont apportés mais aucune phrase présente dans le manuel ne paraît ambiguë ou à nuancer. Il n'y a pas d'effet de généralisation et de stigmatisation induits par le manuel.

- Est-ce que le manuel aide les élèves à aller à la rencontre de l'autre ? Favorise-t-il l'ouverture d'esprit ?

Ce manuel aide totalement les élèves à aller à la rencontre de l'autre de part ses activités proposées, nombreuses et variées (jeux, mises en scènes, dialogues, chants, créations artistiques, vidéos...). La perspective actionnelle est mise en avant, permettant aux élèves d'aller vers l'autre à travers différents projets. De plus, les illustrations mettent en valeur la diversité culturelle : personnages de cultures différentes, de couleurs de peaux différentes... L'ouverture d'esprit est alors favorisée.

2.1.3 Les résultats

Bien que les deux manuels aient trois ans d'écart au niveau de leur date de publication, ce sont tous deux des manuels récents : *J'apprends l'anglais* date de 2014 et *Happy time* de 2011.

Alors que *J'apprends l'anglais* est proposé à un public large « dès 7 ans », *Happy time* est plus précis : il s'adresse aux CE2. La méthode *Happy time* est en effet spécifique à l'école élémentaire. Il est précisé dans la préface que l'objectif est de conduire progressivement les élèves vers le niveau A1 du CECRL. Le manuel respecte alors davantage les instructions officielles. Son sommaire décrit l'ensemble des capacités, des connaissances et des compétences à transmettre aux élèves, dans un certain respect des programmes officiels. (culture, lexique, phonologie et grammaire). En revanche, *J'apprends l'anglais* ne précise pas les compétences visées, le sommaire est très peu détaillé. (Cf. Annexe 2 : Comparaison des sommaires).

Vis-à-vis des thèmes culturels répertoriés dans les programmes, cinq thèmes ne sont pas abordés dans *Happy time*, et six d'entre eux ne le sont pas dans *J'apprends l'anglais*. De plus, les unités thématiques sont plus riches dans *Happy Time*. Il y a davantage d'activités proposées, de notions abordées et la démarche prend appui sur une perspective actionnelle permettant aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages. Les apports culturels sont complètement liés aux apports linguistiques et grammaticaux. De plus, *Happy time* est accompagné d'un livre pédagogique afin d'aider l'enseignant à mettre en œuvre les différents projets. Quant à *J'apprends l'anglais*, il est structuré en unités de formes identiques : un dialogue, un encadré « mini mémo » avec les notions grammaticales étudiées, quatre exercices (syntaxe, lexique, compréhension), un encadré « le coin des curieux » avec des apports culturels et une chanson. Chaque domaine est alors segmenté, il n'y a pas de réelles liaisons entre les apprentissages. Bien que *J'apprends l'anglais* propose quelques exercices intéressants, cette segmentation est regrettable et les apports culturels manquent parfois de nuances. Ils peuvent participer au phénomène de stéréotypie s'ils sont généralisés. (Cf. Annexe 3 : l'aspect culturel dans *J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie*).

De plus, malgré son édition récente, certains aspects culturels sont erronés comme par exemple « In France, I go to school on Saturday morning. » Enfin, il est important de noter que l'ensemble du manuel *J'apprends l'anglais* est traduit en français (exercices, dialogues,

chants, mini mémo, consignes en français...). A contrario, *Happy Time* est entièrement rédigé en anglais, sans traduction.

2.1.4 Interprétations des résultats.

Finally, cette analyse m'a aidée à répondre à mes questions de départ qui sont, je le rappelle : comment choisir un manuel ? Est-il réellement possible d'enseigner la culture d'une langue vivante grâce à un manuel ?

Pour choisir un manuel de langue vivante étrangère il me paraît essentiel de porter attention à certains critères. Tout d'abord, il faut veiller à ce que le manuel soit en adéquation avec les objectifs des instructions officielles. Il faut porter attention à l'intégration des différents contenus (grammaticaux, phonologiques, culturels, lexicaux) et à leur liaison les uns avec les autres. En effet, il est préférable de choisir une méthode qui intégrerait l'ensemble des contenus de manière naturelle dans les séances d'apprentissages. Cela permettrait d'insister sur l'aspect « vivant » de la langue, sans tomber dans un apprentissage mécanique décomposé et privé de sens en segmentant les séances comme par exemple : une séance en grammaire anglaise, une séance de lexique, une séance sur la culture... Il me semble nécessaire également que l'approche communicative soit privilégiée tout comme l'approche actionnelle permettant aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages et de s'ouvrir aux autres. Ils doivent être dans une posture de chercheur et de participant afin de développer leurs capacités à communiquer et leur attitude réflexive. Pour cela, il est important de proposer des activités variées et des supports différents. Une faiblesse des manuels analysés reste peut-être une présence majoritaire de dessins à défaut de documents authentiques. Il me paraît essentiel de présenter aux élèves des vidéos, des photographies, des enregistrements spontanés et réalistes reflétant la réalité d'une culture étrangère. Pour cela, il est également intéressant de « piocher » des informations et des supports d'enseignement dans la réalité. La culture d'un pays ne cesse d'évoluer avec le temps, la réalité évolue en même temps que la société. Ainsi, il est important de se renseigner et de se tenir à jour régulièrement sur les pratiques, les habitudes, les coutumes du pays. Cela évitera de transmettre des idées erronées. De plus, ce qui est dangereux est de ne transmettre aux élèves qu'un ensemble d'images figées et de clichés sur les cultures étrangères, ne permettant de développer ni l'esprit critique ni la réflexion des élèves et finissant par les enfermer dans des stéréotypes et des préjugés. En effet, bien que chaque culture ait ses propres spécificités, il ne faut jamais imaginer que tous

les membres d'une même culture sont identiques en leur attribuant des caractéristiques exagérées et négatives. Au contraire, il faut aider les élèves à se rendre compte que les différences d'autrui sont une richesse pour chacun d'entre nous.

De plus, d'ordre général, je dirais qu'il est préférable de choisir un manuel rédigé en anglais et qu'il faut éviter au maximum la traduction. C'est à travers l'immersion que les élèves vont progresser et développer des compétences communicatives.

Finalement, en tant qu'enseignante, le choix du manuel est une de mes responsabilités, je dois d'analyser chaque support avec précaution. Il n'est pas forcé d'utiliser un seul manuel mais finalement transmettre une culture c'est aussi utiliser divers supports et « piocher » des activités et des thèmes particuliers dans chacun d'entre eux. Il est important également d'utiliser des documents authentiques afin d'être au plus proche de la réalité (échanges avec des locuteurs natifs, sites officiels du pays...). Enfin, je me dois d'avoir un œil critique, de prendre du recul sur les manuels et de me renseigner sur les coutumes, les traditions, les habitudes des pays étrangers afin de ne pas induire à travers mon enseignement un ensemble de stéréotypes.

2.2 Les élèves au cœur de ma démarche.

Après avoir analysé mes supports d'enseignement, il me paraît nécessaire de m'appuyer réellement sur les connaissances, l'imagination et les représentations de mes élèves. C'est ainsi que je me suis questionnée à nouveau : Qu'en est-il de l'anglais auprès de mes élèves ? Quels sont leurs a priori sur cette langue enseignée à l'école primaire ? Certains stéréotypes ont-ils déjà été véhiculés ? Quelles sont leurs représentations ? Comment ces représentations ont-elles pu être transmises ? Et finalement, quel est leur contexte d'apprentissage (familiale, culturelle) ?

Je place alors mes élèves au cœur de ma démarche. Comme le précise Deyrich (2007, p.95), « les contenus linguistiques et culturels partent du monde de l'enfant pour s'ouvrir sur le monde extérieur. » Avant d'amener mes élèves à découvrir une culture étrangère et à se questionner sur le monde qui les entoure, je vais tout d'abord chercher à savoir quelles sont leurs représentations face à la culture anglo-saxonne et américaine, et si certains stéréotypes apparaissent, j'essaierai de comprendre comment ces derniers ont-ils pu s'installer.

2.2.1 Contexte et méthodologie

J'enseigne dans une classe de CE1-CE2 de 24 élèves dans le village de Saint Hilaire du Touvet en Isère (6 CE1 et 18 CE2). L'école élémentaire est composée de 164 élèves répartis en sept classes. Située en milieu rural de moyenne montagne, elle s'investit chaque année dans de nombreux projets culturels et environnementaux proposés par la circonscription (Parc de Chartreuse, Classe transplantée dans le Vercors...). En effet, la vie de l'équipe enseignante est assez dynamique et constructive, la plupart étant des habitants du plateau, une certaine harmonie entre parents et enseignants se fait ressentir. De plus, la vie associative du village est assez riche. En revanche, vis-à-vis de l'enseignement des langues vivantes, il n'y a pas de progression commune à l'école. Chaque enseignant prend en charge cette discipline de manière plutôt personnelle. Certains enseignants peu à l'aise en anglais l'enseignent très peu.

Dans ma classe, les milieux sociaux des élèves sont très variés (cadre de la vallée, agriculteurs, personnel hospitalier...). Près de la moitié de mes élèves n'a jamais pratiqué l'anglais antérieurement (des CE1 mais aussi des CE2). Seul, un de mes élèves est trilingue (français, anglais, chinois), les autres sont monolingues. Malgré des résultats hétérogènes, mes élèves ont dans l'ensemble un bon niveau scolaire et un environnement culturel plutôt riche. Les familles suivent pour la plupart la scolarité de leurs enfants de très près.

Mon étude porte sur dix élèves de ma classe : cinq CE1 et cinq CE2 choisis de manière aléatoire. L'objectif de l'étude est d'interroger, individuellement chaque élève sur leurs connaissances vis-à-vis de la culture anglo-saxonne (et américaine) afin de connaître leurs conceptions initiales et d'appréhender la source de leurs représentations.

D'après mes hypothèses, je pense que mes élèves ont déjà assimilé un certain nombre de stéréotypes sur la culture anglo-saxonne, transmis par leur enseignement antérieur, et surtout par les médias qui ont désormais une place importante dans la société. Je m'attends à retrouver chez la plupart de mes élèves des stéréotypes tels que « la nourriture anglaise n'est pas bonne, tous les Anglais mangent des œufs brouillés, du pudding et boivent du thé » ou encore « en Angleterre il pleut toujours ». Quant à la culture américaine je m'attends à ce que mes élèves me disent que « tous les Américains mangent des hamburgers, des frites et boivent du soda. » Enfin, je suppose qu'il peut y avoir une différence entre les réponses de mes CE1 et celles de mes CE2. Les CE2 ayant un peu plus de maturité vis-à-vis de leurs

représentations du monde, de par leur âge biologique, je suppose que leurs réponses seront plus précises et plus conformes à la réalité.

Afin de ne pas induire moi-même des stéréotypes lors de mes entretiens et afin de veiller à être neutre, j'ai préparé au préalable un guide d'entretien (Cf. Annexe 4). Cet entretien semi-directif est composé d'une dizaine de questions ouvertes, non-orientées. Je poserai des questions générales dans un premier temps puis en fonction des réponses des élèves, je préciserai plus ou moins mes questions. Je ne donne aucun avis sur l'exactitude de leurs réponses, c'est un échange libre dans lequel ils me donnent les informations qu'ils connaissent sur la culture anglaise et américaine. J'essaie simplement de recentrer l'entretien sur les thèmes culturels en relation avec le programme. J'insiste ensuite sur les sources de leurs informations en leur demandant « Comment est-ce que tu sais ça ? Où as-tu appris ça ? »

Les entretiens se déroulent selon les mêmes procédures pour chacun des élèves. En effet, tous mes élèves seront interrogés à l'oral afin d'obtenir davantage de précision. L'écrit peut « bloquer » mes élèves et peut créer des malentendus alors qu'à l'oral je peux leur demander de reformuler leurs idées, d'aller plus loin dans leurs propos et de préciser certaines informations. Je peux réorienter l'échange vers ma problématique si certaines réponses s'en éloignent. De plus, pour éviter des différences dues au contexte, j'ai réparti mes entretiens sur trois demi-journées et j'ai interrogé mes dix élèves dans des contextes spatiaux temporels identiques (à mon bureau, individuellement pendant que le groupe-classe travaille de 15h à 15h30). Grâce à une tablette, j'ai enregistré mes élèves afin de retranscrire leurs réponses pour les analyser. (Cf. Annexe 5 : Tableaux d'analyses, Cf. Annexe 6 : Transcriptions)

Mon analyse se décline ensuite en deux temps. Dans un premier temps, une analyse qualitative consiste à relever les différentes conceptions des élèves sous forme de tableau puis à attribuer un code couleur afin de catégoriser leurs différentes réponses. J'ai mis en évidence les **connaissances exactes** de mes élèves en vert, les **connaissances imprécises, déformées ou incomplètes** en orange et les **conceptions inexactes, stéréotypées ou qui tendent vers des stéréotypes** en rouge.

Dans un second temps, une analyse de type quantitative aura pour but d'identifier les différents pôles qui influencent la perception de la culture anglo-saxonne (et américaine) de mes élèves. Cette analyse permettra de comprendre en partie, comment se construisent leurs propres conceptions.

2.2.2 Analyses des entretiens

2.2.2.1 L'analyse qualitative.

(Cf. Annexe 5 : Tableaux d'analyse mettant en évidence les conceptions des élèves)

J'ai rencontré des difficultés à catégoriser les réponses de mes élèves car certaines idées ne sont pas totalement fausses, ni totalement vraies, elles sont à nuancer, à préciser ou à relativiser. Le code couleur est alors lui-même à nuancer et à expliciter au cas par cas. Par exemple, l'information donnée par l'élève 10 « les américains boivent beaucoup de boissons à bulles et les anglais boivent beaucoup de thé » apparaît en rouge mais elle est à nuancer. Sa conception n'est pas inexacte, il y a une part de vérité, cependant on ne peut généraliser car cela tendrait alors vers les stéréotypes. En effet, il serait faux de dire que « tous les anglais boivent du thé, tous les américains boivent des boissons à bulles ». De même pour « les américains mangent beaucoup de hamburgers et de frites ». Il faut veiller à ne pas généraliser car même s'il est vrai qu'il y a un très gros problème d'obésité en Amérique et un très grand nombre de fast-food, de nombreux américains ont une alimentation équilibrée. En effet, la cuisine américaine est aussi diverse que ses habitants. Il faut ainsi veiller à nuancer certaines conceptions des élèves pour éviter de tomber dans le phénomène de stéréotypie.

Toujours sur le thème de l'alimentation, d'autres idées peuvent tirer vers les stéréotypes comme « tous les anglais mangent peu le soir et le midi mais beaucoup le matin : ils mangent du bacon, des saucisses et de l'omelette. » (Élève 6) ou « en Amérique ils mangent beaucoup. » (Élève 9). De plus, certaines informations sont inexactes et plutôt absurdes telles que « les américains mangent des fruits de mer » (Élève 6), « les américains mangent avec les doigts » (Élève 8), « les anglais mangent avec des baguettes ou de grosses cuillères et ils mangent plus de sushis ». (Élève 3). On voit ici que les élèves modifient la réalité en s'inspirant de leur vécu, de leur imagination ou en réalisant certaines confusions. L'élève 3 généralise ce qu'il a vu à un instant T, dans un lieu précis, à l'ensemble des anglais. L'élève 5 explique que « les anglais mangent des cuisses de grenouilles et que les français mangent plutôt des légumes et de la viande. » Il est fort probable que cet enfant ait déjà entendu le cliché sur les Français « mangeurs de grenouilles », il a alors fait un mélange et le stéréotype est déformé. On peut ainsi voir apparaître des « pseudo-stéréotypes » ou des « stéréotypes en construction ». Il est important de les expliquer et de les reformuler avec les élèves. Ceci afin d'éviter de laisser de telles idées figées dans leur esprit et de favoriser une ouverture culturelle sur le monde. Je tiens à signaler cependant, que le stéréotype auquel je m'attendais : « la

nourriture anglaise n'est pas bonne », n'a pas été formulé par mes élèves. Et au contraire, certains élèves ont certaines connaissances culturelles sur les spécialités anglaises telles que les cupcakes, le pudding.

Sur le thème de la météo, on voit que les élèves comprennent que le temps peut être différent dans un autre pays. Certaines informations sur l'Amérique sont inexactes car les élèves n'ont pas conscience de l'étendue du continent et de la diversité des climats. Certaines généralités sont alors fausses telles que « En Amérique il fait plus chaud qu'en France » (Élèves 7 et 8) « En Amérique il fait très chaud » (Élève 10). On retrouve de plus, un stéréotype assez fréquent, dont je m'attendais lors de mes hypothèses « en Angleterre il pleut tout le temps. » (Élève 4)

Quant à mon hypothèse sur la différence entre mes CE1 et mes CE2, je n'ai pas analysé de différences significatives. Il est vrai que mes CE2 ont donné davantage d'informations, on voit que le second tableau est plus complet que le premier. Or, des informations erronées et des stéréotypes sont présents de manière équitable dans les deux niveaux. Des confusions mais aussi des connaissances exactes sont présentes autant chez les CE1 que chez les CE2. Quant à l'élève 10, il a un parcours particulier car il a vécu en Chine pendant cinq ans et il a été scolarisé pendant quatre ans dans une école trilingue (français, anglais et chinois). Je pensais ainsi percevoir une différence entre l'exactitude de ses réponses et celles de ses camarades, au-delà du simple facteur de l'âge. Même s'il est vrai que l'enfant a des connaissances dans les différents domaines de la culture anglo-saxonne, il commet certaines erreurs et certaines de ses idées vis-à-vis de l'Amérique peuvent tendre vers des stéréotypes. Il n'y a donc pas de différence significative avec les autres élèves.

Finalement, mon étude ne permet pas de conclure sur le fait qu'il existerait une maturité et une vision du monde plus développée de la part de mes CE2, vis-à-vis de la culture anglo-saxonne et américaine, en dépit d'une connaissance de l'environnement censée s'être élargie.

Cependant elle permet de constater la variété des conceptions de mes élèves et la présence de « pseudos-stéréotypes ». Je m'attendais à ce que mes entretiens fassent ressortir davantage de stéréotypes. Or, si je parle de « pseudos-stéréotypes » c'est finalement parce que je me rends compte que les idées erronées de mes élèves ne sont pas réellement des stéréotypes. Si on reprend la définition de Leyens (1983), un stéréotype est l'ensemble des représentations relativement rigides que partagent des individus à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe. En d'autres termes, les stéréotypes sont basés sur des faits réels mais simplifiés

ou exagérés et généralisés pour tous les membres d'un groupe. Or, dans mon analyse, nous voyons que mes élèves ne partagent pas leurs idées avec un groupe. Ce sont des conceptions très individualistes qui constituent leur propre façon de percevoir le monde, influencé par leur propre environnement, leur famille, leurs pairs et par leur vécu social et culturel. Les liens qu'ils font entre les différentes sources d'informations qui les entourent ne sont pas toujours sensés et détournent parfois la réalité. Ils peuvent ainsi être persuadés de certaines informations totalement fausses et absurdes. C'est pourquoi prendre en compte les représentations initiales des élèves avant tout enseignement est primordial. Non pas pour les juger mais pour les aider à se questionner, à raisonner et à corriger par eux-mêmes leurs propres représentations en élargissant leurs connaissances sur le monde extérieur.

2.2.2.2 L'analyse quantitative.

Dans un second temps, j'ai relevé les justifications de mes élèves, afin de comprendre d'où viennent leurs conceptions. Après avoir relevé en bleu dans les entretiens (Cf. Annexe 6) les différentes réponses expliquant d'où ils connaissent telle ou telle chose, j'ai réalisée un graphique circulaire afin de se rendre compte du pôle qui a le plus d'incidences sur leurs façons de voir le monde, et plus précisément, sur leur vision de la culture anglo-saxonne ou américaine.

Voici l'ensemble des réponses recueillies dans les entretiens, classées par catégories :

1- Pôle proche : les parents

Élève 2 : Maman elle a dit que... Élève 4 : c'est maman qui me l'a dit. Élève 5 : c'est des amis à moi et mes parents qui le disent. Élève 6 : c'est papa qui me l'a dit et ça se dit un peu. Élève 6 : c'est papa qui me l'a dit parce que il est allé trois fois en Angleterre avec sa classe. Élève 9 : On en a beaucoup parlé avec papa et maman. Élève 10 : maman me l'a expliqué. Élève 10 : c'est aussi maman qui m'en a parlé mais ça tout le monde le sait.

2- Les amis, groupes de pairs

Élève 5 : c'est des amis à moi et mes parents qui le disent. Élève 6 : c'est Léo-Paul (un camarade d'école) qui me l'a dit et tout le monde le dit. Élève 9 : bah en fait nous on a une copine anglaise et elle fait des cupcakes parce que elle est déjà allé en Angleterre et mon frère il sait faire les cupacks du coup bah...

3- Les livres, les médias.

Élève 2 : j'ai vu dans un livre à la bibliothèque il le disait. Élève 6 : c'était écrit dans un livre que j'ai eu à un Noël.

4- Le vécu des élèves.

Élève 3 : avec des amis et mes parents ont est allé manger dans un restaurant en Angleterre...

Élève 10 : Parce que je parle anglais avec maman et elle m'explique des fois les mots américains. Élève 9 : bah enfaite nous on a une copine anglaise et elle fait des cupcakes parce que elle est déjà allé en Angleterre et mon frère il sait faire les cupcakes du coup bah...

5- Les généralités inexplicées.

Élève 10 : c'est aussi maman qui m'en a parlé mais ça tout le monde le sait. Élève 6 : c'est Léo-Paul (un camarade d'école) qui me l'a dit et tout le monde le dit.

6- Les réponses injustifiées.

Élève 7 : Bah parce que... parce que je le sais je sais pas comment. Élève 8 : Nulle part.

Finalement, sur un total de 16 réponses commentées, voici la répartition des pôles qui influent les conceptions de mes élèves :

Graphique circulaire représentant les pôles influents les conceptions de mes élèves.



Alors que je m'attendais à ce que les conceptions de mes élèves soient influencées par les médias qui prennent une place importante dans la société actuelle, ce n'est finalement pas un facteur cité par mes élèves. Le pôle ayant le plus d'incidence sur leur vision du monde lors de cette analyse est en premier lieu la sphère proche comprenant les parents avec 40% des

réponses. Les médias sont en fait une sphère plus éloignée pour mes élèves, qui a donc moins d'impact sur leurs représentations.

Ensuite, toujours dans la sphère proche, les pairs et le vécu personnel des élèves (expériences, voyages) impactent également leurs conceptions avec 15% des réponses. C'est donc l'environnement proche qui a le plus d'influence sur les représentations de mes élèves.

De plus, 10% des conceptions ont été transmises grâce à la lecture. Il est intéressant de souligner que la réponse de l'élève 2 « la boisson préférée des anglais c'est le thé », est une information présente dans le manuel *J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie*. Bien que les manuels de langues n'aient pas l'air d'avoir eu d'impacte sur les conceptions de mes élèves lors de ces entretiens, il est important de faire le lien avec certaines données subjectives des manuels qui peuvent transmettre aux élèves des idées figées, et plus ou moins stéréotypées.

10% des réponses sont des « généralités inexplicées » c'est-à-dire des informations qui pour un élève semblent être naturellement connues et partagées de tous, sans savoir pourquoi. Cela se traduit par des phrases comme « tout le monde le sait », « tout le monde le dit ». Il faut porter attention à ce type de réponses qui traduisent des généralités et qui peuvent mener à la stigmatisation s'il n'y a aucune réflexion. C'est en ce sens que le phénomène de stéréotypie peut devenir dangereux. Pour finir, 10% des réponses sont injustifiées, soit deux réponses sur 16, c'est peu pour l'ensemble du corpus.

Cette analyse permet de conclure sur le fait que dans le cadre de mon étude, les conceptions de mes élèves se construisent en majorité grâce aux interactions avec leur environnement proche, c'est-à-dire : les parents, les pairs et leur vécu. Mais c'est un âge où la construction du monde des élèves se construit également à partir de leur imagination.

Finalement, l'école joue un rôle important dans la construction de soi et du monde. Les analyses effectuées prouvent que pour enseigner la culture d'une langue il faut tout d'abord partir des conceptions des élèves. Ceci afin de les comprendre, de les expliquer et de les prendre en considération dans nos enseignements. Le fait de nuancer certaines réponses, d'expliquer la diversité existante pour chaque culture évitera la construction de réels stéréotypes et diminuera les généralisations et les catégorisations exagérées sur certains groupes. Le professeur des écoles se doit de favoriser les attitudes réflexives des élèves et de s'en servir comme tremplin aux apprentissages. Cela démontre également l'importance qu'il y

a à s'appuyer sur la réalité et non pas sur des idées personnelles et subjectives. D'où l'intérêt d'utiliser des documents authentiques, des vidéos, des photographies.

3. Discussions

Mon étude me permet finalement de mettre en évidence certains principes qui me semblent nécessaires pour la mise en place de séquences d'enseignement efficaces en anglais. Les principes essentiels sont les suivants :

- Partir des conceptions des élèves pour développer l'esprit critique et l'ouverture d'esprit.

Tout d'abord, dans chacune de mes séquences, je veille à mettre en place un moment de débat au cours duquel les élèves partagent leurs conceptions par petits groupes. Ces séances sont rythmées par un ensemble de questions semblables à celles posées lors des entretiens individuels, permettant de connaître les différentes représentations des élèves. En prenant en compte l'ensemble des opinions des élèves, je vise à développer chez eux une attitude de respect et de tolérance. C'est à travers leurs désaccords, la comparaison de leurs propos qu'ils apprennent à se construire une opinion personnelle, à la remettre en question et à la modifier. Ce temps d'échanges permet de développer les savoirs associés à la compétence interculturelle qui sont, je le rappelle, des savoirs transmis à l'issue des « regards croisés », des « savoir-être », des « savoir-faire » et des « savoir-apprendre ». (Savoirs cités précédemment par Chaves, Favier & Pelissier, 2012, p.20). Les élèves apprennent ainsi à se décentrer et à établir un contact avec l'autre.

- Favoriser les échanges oraux en anglais.

Si les échanges sur les conceptions peuvent se faire en français, il est important d'offrir aux élèves un temps de communication en anglais le plus large possible lors des séances. De ce fait, je m'oblige à parler moi-même en anglais le plus souvent possible. Bien que cela m'ait posé des difficultés en début d'année, j'ai plus de facilités aujourd'hui. Un certain nombre de notions sont réinvesties, les élèves sont alors plus à l'aise. De plus, j'utilise également les gestes pour favoriser leur compréhension. J'essaie d'utiliser la traduction en français le moins souvent possible. Lorsque je doute de la compréhension de mes élèves, je leur demande de reformuler eux-mêmes le message. De plus, je mets en place de nombreux jeux oraux,

dialogues... pour maximiser leurs prises de paroles. Mon objectif est de me mettre progressivement en retrait pour développer les échanges élèves-élèves.

- Intégrer l'aspect culturel aux cours de langues et aux autres disciplines.

Je veille à établir une réelle cohésion entre les différentes composantes de l'anglais (l'aspect culturel, phonétique, linguistique, grammatical) au sein d'une même séquence, de manière naturelle pour ne pas décontextualiser les apprentissages. Par exemple, dans une séance sur le thème de l'alimentation, l'objectif était de mémoriser du vocabulaire sur la nourriture. J'ai alors intégré certaines spécialités culturelles anglaises au lexique lors de jeux de mémorisation. Nous avons pu échanger à ce moment-là sur les différentes connaissances culturelles de mes élèves, vis-à-vis des plats traditionnels anglais. La découverte des éléments culturels se fait donc en action, dans des situations concrètes.

- Travailler à partir de supports variés, favoriser les documents authentiques.

Comme nous l'avons vu, certains manuels peuvent tendre vers la stéréotypie. C'est pourquoi il est important d'analyser la pertinence de certains outils avant l'utilisation. Il est important de favoriser les supports authentiques qui permettent de refléter la réalité sans tomber dans les clichés et les stéréotypes. Ils servent ainsi de tremplin à la communication.

Il est important de varier les supports pour développer diverses compétences. Les supports audio-visuels (vidéos), auditifs (CD, enregistrements) ou visuels (flashcards, photographies...). Chaque support doit être utilisé selon les objectifs de l'enseignant. Il est parfois préférable d'effectuer un travail préparatoire, avant l'utilisation du support, afin de définir les objectifs, de centrer l'attention des élèves sur des points précis, pour optimiser l'appropriation du document. Pour ma part, j'utilise plusieurs manuels. J'emprunte certains dialogues audio et certains chants de *J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie*. Je m'inspire également des activités et des projets présentés dans *Happy Time*. De plus, j'utilise certains sites Internet, toujours en analysant les sources, et je consulte beaucoup les albums de littérature jeunesse.

- Favoriser la perspective actionnelle.

En complémentarité avec le fait de maximiser le temps d'échanges oraux en anglais des élèves, il est aussi important d'optimiser le temps d'action des élèves dans chaque séance. En

effet, en étant acteur de leurs apprentissages, ils apprendront de manière plus efficace. La perspective actionnelle s'appuie sur la réalisation de projets concrets permettant de donner du sens aux apprentissages et de communiquer dans des situations concrètes. Le manuel *Happy time* est un bon support pour mettre en place des projets. Il propose par exemple de mettre en scène un conte, d'organiser un petit-déjeuner anglais... Dans le cadre de ma classe, je me suis inspirée de l'Unité 8 « jouer à un jeu de société » pour mettre en place une séquence ayant pour but d'apprendre l'anglais en créant des jeux de société.

- Faire des liens avec les autres apprentissages

L'enseignement de l'anglais peut être renforcé grâce aux autres disciplines. Par exemple, il est possible d'étudier les caractéristiques du Royaume-Uni en géographie ou d'introduire certains sports anglo-saxons en EPS. Il me semble également pertinent de faire le plus de lien possible avec la littérature de jeunesse et la musique qui sont des disciplines motivantes et riches en apports culturels pour les élèves. De nombreux manuels proposent des chants à étudier. De plus, l'utilisation d'albums anglo-saxons est une approche très stimulante. Il est nécessaire d'exploiter les contenus culturels présents dans ces albums. L'enseignant se doit de donner des précisions quant aux auteurs et aux particularités d'un tel objet culturel. Il doit inviter les élèves à repérer les similarités et les différences entre les cultures. Pour ma part j'ai abordé avec mes élèves des albums d'Eric Carle ou encore de Nick Sharratt. Nous sommes entrain de réaliser un album à la manière de *Ketchup on your cornflakes ?* de Nick Sharratt mettant en lien les aspects linguistiques et culturels de l'anglais sur le thème de l'alimentation mais aussi des arts visuels.

4. Limites et perspectives d'évolutions

Alors que mon étude m'a permis de répondre à un certain nombre de mes questionnements: vis-à-vis des contenus de l'enseignement de l'aspect culturel, des supports, des choix de manuels mais aussi vis-à-vis des représentations de mes élèves, de la construction de leurs « pseudos-stéréotypes » et des différents pôles influents leurs conceptions... Certaines réponses restent en suspens : Ai-je réellement permis à mes élèves de s'ouvrir sur le monde, de développer leur curiosité et leur tolérance envers autrui ? Ai-je réellement aidé mes élèves à lutter contre les stéréotypes et à remettre en question leurs représentations erronées ? Les conceptions initiales erronées de mes élèves ont-elles évoluées grâce à mon enseignement ?

En effet, la démarche de l'enseignant joue un rôle important dans l'évolution des comportements des élèves. J'ai désormais acquis les bases pour utiliser une démarche efficace et pour mener à bien mes séquences d'enseignement : en analysant mes supports, en déterminant les contenus appropriés, en mettant mes élèves au cœur de la démarche et finalement en respectant l'ensemble de mes principes, cités précédemment.

Cependant, mon travail de recherche ne me permet pas de conclure réellement quant à l'évolution des représentations de mes élèves. J'envisage alors par la suite, de mettre en œuvre une séquence d'enseignement répondant à l'ensemble de mes principes. Puis, d'effectuer de nouveaux entretiens avec mes élèves en fin de séquence ; à l'aide d'une grille d'entretien semblable à celle effectuée antérieurement. Cela me permettra alors d'analyser l'impact de mon enseignement sur leurs représentations, de conclure réellement sur l'efficacité de mes principes et de vérifier si mes objectifs, qui sont d'aider mes élèves à s'ouvrir sur le monde et à lutter contre les stéréotypes, sont réalisés. Une des limites de mon étude est alors de ne pas avoir eu le temps de présenter ma séquence détaillée et de l'analyser. J'ai conscience que cela aurait été nécessaire afin de compléter mes recherches et de répondre complètement à ma problématique. J'envisage dès à présent de poursuivre ma séquence afin de compléter les données manquantes.

Bibliographie

Ouvrages

Auger, N. & Alen Garabato, M-C & Gardies, P. & Kotul, E. (2003) *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan.

Bablon, F. (2004) *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette

Blanchet, P. (2005) *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Université Rennes 2 Haute Bretagne.

Chaves, R-M. Favier, L. & Péliissier, S. (2012) *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.

Culture. (2012) Dans *Dictionnaire Le petit Larousse illustré 2012*. Paris, France : Larousse.

Deyrich, M-C. (2007) *Enseigner les langues à l'école*. Paris : Ellipses.

Ferréol, G. & Jucquois, G. (2004) *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Armand Colin.

Gaonac'h, D. (2006) *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Edition Hachette.

Hervieu, H. Marchal, A. & Marchois, C. (2011) *Happy Time! Méthode d'anglais pour l'école élémentaire, CE2*. Paris : Editions Didier.

Kerzil, J. & Vinsonneau, G. (2004) *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*. Sides éditions.

Lallement, B. et Pierret, N. (2008) *L'essentiel du CECR pour les langues. Le cadre européen commun de référence pour les langues : école, collège, lycée*. Paris : Hachette Education.

O'Neil, C. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Editions Didier.

Sharratt, N. (2006) *Ketchup on your cornflakes?* Scholastic.

Sussel, A. (2014) *J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie*. Paris : Hachette Education.

Tardieu, Claire. (2006) *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : Le cas de l'anglais*. Ellipses Edition.

Textes officiels

Ministère de l'Education Nationale. *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire*. BO n°5 du 12 avril 2007 Hors-série. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>

Ministère de l'Education Nationale. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. BO n°3 du 19 juin 2008 Hors-série. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Ministère de l'Education Nationale. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. BO n°8 du 30 août 2007 Hors-série. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>

Ministère de l'Education Nationale. *Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège, au lycée*. Mise à jour en octobre 2014. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html#apprendre-a-communiquer-en-langue-etrangere> (Consulté le 29 décembre 2015)

Ministère de l'Education Nationale. *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Mise à jour le 18 novembre 2014. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html> (consulté le 29 décembre 2015)

Ministère de l'Education Nationale. *Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire*, Paris le 29 janvier 2001. Disponible à l'adresse : <http://discours.vie-publique.fr/notices/013000555.html>

Ministère de l'Education Nationale. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. 8 juin 2014. Disponible à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture_328388.pdf

Senat, un site au service des citoyens. (2000) *L'enseignement des langues vivantes, espace privilégié du dialogue interculturel en Europe*. Disponible à l'adresse : <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html>

Sommaire des annexes

Sommaire des annexes	36
Annexe 1 : Tableaux d'analyse du manuel.....	37
Annexe 2 : Comparaison des sommaires des deux manuels.	41
Annexe 3 : L'aspect culturel dans <i>J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie</i>	44
Annexe 4 : Guide d'entretien.....	45
Annexe 5 : tableaux d'analyse mettant en évidence les conceptions des élèves.	46
Annexe 6 : Transcriptions des entretiens.....	48

Annexe 1 : Tableaux d'analyse du manuel

Ces tableaux permettent de répondre à la question suivante : **Les thèmes culturels du programme sont-ils présents dans le manuel ?**

Tableau 1 : Analyse du manuel « J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie ».

Les thèmes du programme	Présent dans le manuel	Absent du manuel
Codes socio-culturels	Unité 1 : Hello, les différentes façons de dire bonjour.	
Fêtes calendaires		X
Moyens de communication, alphabet/téléphone		X
L'âge, l'anniversaire, les mois	Unité 2 : dire son âge + Unité 10 : Happy birthday. apport culturel : sur les gâteaux anglais et les desserts anglais (apple pie, apple and blackcurrant pie, sponge cake, shortbread)	
La famille, famille royale	Apport culturel dans l'unité 7 : Nommer les animaux. « Le lion est le symbole de la monarchie britannique, on le voit avec la licorne sur le blason royal » + Unité 5 : les repas « Les Anglais aiment la reine ».	On ne parle pas de la famille royale mise à part la reine, ni du vocabulaire sur la famille.
Vie de classe, heure, école	Unité 6 : Les jours de la semaine. exercices sur les jours de la semaine + apport culturel sur les différences des horaires des écoles en Angleterre et en France. « Les élèves anglais ont des horaires différents des tiens. Ils commencent à 9h et sortent à 3h ou 3h30. Mais ils ont moins de vacances ». Apport erroné dans la bande-dessinée : « En France, je vais à l'école le samedi matin et en Grande-Bretagne nous faisons ce que nous aimons ! ».	
Chiffres	Unité 2 : compter jusqu'à 10.	
Couleurs	Unité 3 : Nommer les couleurs.	
Animaux familiers	Unité 7 : Nommer les animaux	

La maison		X
Lieux, villes, capitales, monuments célèbres, musées célèbres	Il y a certains apports dans « le coin de curieux » et dans les bande-dessinées des différentes unités notamment sur Big ben, sur les parcs et jardins de Londres.	
Nourriture, boisson, petit-déjeuner, fruits, cuisine	Unité 5 : Les repas et les aliments. Apports culturels : « Les Anglais aiment les petits déjeuners copieux, le football, la bière, le thé, la reine. » « Les Américains aiment les hamburgers, les glaces et les boissons glacées. Ils mangent beaucoup trop d'aliments qui font grossir et en plus ils grignotent entre les repas, ce qui est très mauvais pour la santé. Mais ils ne mangent pas de lapin car aux Etats-Unis le lapin est un animal domestique. »	
Sports, loisirs		X
Jeux de sociétés		X
Amérique	Dans diverses unités il y a quelques éléments dans « le coin des curieux » sur la monnaie, l'alimentation, le fait que les Américains se déplacent en voiture, qu'ils aiment les gratte-ciel, qu'ils ont inventé le jogging.	
Repères géographiques : îles britanniques		X

Tableau 2 : Analyse du manuel « Happy Time ».

Les thèmes du programme	Présent dans le manuel	Absent du manuel
Codes socio-culturels	Unité 2 : Les différentes manières de se saluer en fonction du moment de la journée.	
Fêtes calendaires	Unité 4 : Christmas, décorations, jouer à un Christmas game (christmas stocking), comparaison entre Noël en France et en Grande-Bretagne : ressemblances et différences.	
Moyens de communication, alphabet/téléphone		X
L'âge, l'anniversaire, les mois	Unité 3 : les mois de l'année, l'anniversaire, dire son âge, chant traditionnel « Happy birthday » décliné dans différentes langues, en Grande-Bretagne on écrit souvent des cartes personnalisées, birthday cake, birthday game : Pass the parcel	
La famille, famille royale		X
Vie de classe, heure, école		X
Chiffres	Unité 3 : dire et demander l'âge : travail sur les chiffres.	
Couleurs	Unité 4 : quelques couleurs dans le jeu de Noël. Unité 5 : quelques couleurs dans un exercice sur les humeurs. Unité 6 : quelques couleurs sur les animaux domestiques.	
Animaux familiers	Unité 6 : les animaux domestiques.	
La maison		X
Lieux, villes, capitales, monuments célèbres, musées célèbres	Unité 1 : les capitales des îles britanniques, Westminster Palace, Houses of Parliament, la relève de la garde à Buckingham Palace	

Nourriture, boisson, petit-déjeuner, fruits, cuisine	Unité 1 : les desserts spécifiques. Unité 3 : birthday cakes. Unité 7 : organiser un petit déjeuner anglais. , comparaison des petits déjeuners en Angleterre et en France : ressemblance et différences, les aliments du petit déjeuner, le petit déjeuner traditionnel britannique. Document audio « for breakfast I drink tea and I eat toast, eggs and bacon and you ? »	
Sports, loisirs	Unité 8 : activités de loisirs	
Jeux de sociétés	Jeu du morpion collectif (tic tac toe), bingo, jeu du memory, le « bouche à oreille » (Chinese Whispers), jeu de kim, bataille navale des animaux, jeu des 7 familles. Unité 8 : jouer à un jeu de société	
Amérique		X
Repères géographiques : îles britanniques	Unité 1 : Le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord. Les capitales.	

Annexe 2 : Comparaison des sommaires des deux manuels.

Sommaire du manuel *J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie*.

<h1>Sommaire</h1>			
Leçons	Comprendre et savoir dire Chanson	Pages du livret	Pistes du CD
1 Hello! What's your name?	Se présenter ; dire « bonjour » et « au revoir » ♪ We're the children of Europe!	6 à 8 9	1 à 6 7
2 How old are you?	Compter jusqu'à 10 ; dire son âge ♪ One, two, three...	10 à 12 13	8 à 14 15
3 What colour is it?	Nommer les couleurs ; localiser les objets ; s'entraîner à prononcer les sons anglais ♪ Oops!	14 à 16 17	16 à 21 22
4 What are you doing?	Décrire le corps, ses positions et ses mouvements ; dire ce que l'on fait ♪ Will you dance with me?	18 à 20 21	23 à 29 30
5 Enjoy your meal!	Les repas et les aliments ; dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas ♪ I like bananas!	22 à 24 25	31 à 37 38
6 What day is today?	Les jours de la semaine ; se repérer dans la journée et dans la semaine ♪ What time is it?	26 à 28 29	39 à 45 46
7 At the zoo	Nommer les animaux ; exprimer l'admiration et la surprise ♪ Tell me what you like!	30 à 32 33	47 à 54 55
8 What is this?	Poser des questions ; répondre par « oui » ou par « non » ♪ The first cuckoo!	34 à 36 37	56 à 62 63
9 I'd like to be...	Dire ce que l'on voudrait faire ; les métiers ♪ The sun and the moon	38 à 40 41	64 à 69 70
10 Happy birthday!	Exprimer la possession ; décrire quelqu'un ♪ The kids' rock	42 à 44 45	71 à 77 78

Corrigés 46 à 48

HAPPY Time!

Les objectifs de la collection

Happy Time! propose de conduire progressivement les élèves de l'école élémentaire vers le **niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)**.

La méthode, à travers des **supports complets et variés**, permet aux élèves de construire une compétence de communication élémentaire et d'acquérir les connaissances et capacités telles qu'elles sont définies dans

les programmes de langues étrangères pour l'école primaire.

Happy Time! offre aux élèves un contact avec une **langue authentique**, selon une progression structurée et plaisante.

Les principes pédagogiques

La démarche proposée par *Happy Time!* prend appui sur la **perspective actionnelle**, préconisée par le CECRL, en proposant aux élèves de réaliser un **projet** spécifique à chaque unité.

Des **situations de communication** adaptées à l'âge et à l'intérêt des élèves leur permettent d'entraîner les cinq activités de communication langagières.

L'utilisation des **nouvelles technologies** s'inscrit tout naturellement dans le projet pédagogique de *Happy Time!*

La structure du Pupil's book

• *Happy Time!* (CE2) se divise en 9 unités thématiques. Chaque unité rend compte des **étapes**

SUMMARY/SOMMAIRE

	Projets	Capacités
Unit 1, Let's go! p. 4	Recenser ce que nous savons déjà des pays de langue anglaise	Reconnaître des mots anglais
Unit 2, Hello! p. 6	Mettre en scène un rap	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer • Prendre congé • Se présenter
Unit 3, Happy birthday! p. 14	Fêter un anniversaire	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler des souhaits • Dire et demander l'âge • Dire et demander le mois d'anniversaire
Unit 4, Merry Christmas! p. 22	Jouer à un « Christmas game »	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des consignes simples • Donner des informations simples : expliquer une fiche technique • Décrire un objet
Unit 5, Are you OK? p. 26	Communiquer à partir d'un « magic badge »	<ul style="list-style-type: none"> • Dire et demander à quelqu'un comment il va • Dire et demander la couleur préférée
Unit 6, I've got a cat... p. 32	Écrire une petite lettre de présentation	<ul style="list-style-type: none"> • Parler de ses animaux domestiques • Demander à quelqu'un s'il a un animal domestique • Décrire son animal domestique
Unit 7, Let's have breakfast! p. 42	Organiser un petit déjeuner anglais	<ul style="list-style-type: none"> • Dire ce que l'on aime manger, boire et le demander • Demander à manger et à boire • Utiliser des formules de politesse
Unit 8, I like... p. 52	Jouer à un jeu de société	<ul style="list-style-type: none"> • Dire ce que l'on aime faire ou pas pendant ses loisirs et demander à quelqu'un ce qu'il aime faire
Unit 9, Let's act Cinderella! p. 58	Mettre en scène un conte	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées • Reproduire un modèle oral de manière expressive après entraînement
My calendar, p. 62		

Une méthode innovante d'apprentissage de l'anglais

d'apprentissage, de la présentation des formulations (structures et lexique) à des situations amenant progressivement les élèves à une production autonome, en passant par les indispensables **phases de compréhension, de manipulation, de consolidation et d'élargissement**.

- Chaque unité offre une alternance d'activités collectives, menées par l'enseignant (puis progressivement par les élèves), et d'activités à réaliser dans le

Pupil's book. Des **activités phonologiques** permettent d'entraîner les élèves au schéma mélodique et intonatif de la langue anglaise.

- Chaque unité est découpée en **paliers (steps)** et chaque palier peut correspondre à une ou deux séances, selon la durée prévue par l'enseignant et le profil des élèves. À la fin de chacun des paliers, les élèves peuvent mesurer les apprentissages réalisés en validant le(s) **descripteur(s)** correspondant(s).

- Une rubrique systématique de **rebrassage**, *Let's remember*, au début de chaque nouveau palier, permet de consolider les acquis des séances précédentes.

- Une **chanson originale**, au service de l'apprentissage de la langue, est proposée dans chacune des unités. Elle est apprise progressivement au cours de l'unité et est enregistrée à la fois en version chantée et instrumentale.

Les auteurs

Formulations	CONNAISSANCES	
	Culture et lexique	Phonologie et grammaire
<ul style="list-style-type: none"> • « Bonjour » dans différentes langues • Quelques mots transparents 	<ul style="list-style-type: none"> • Des monuments ou lieux célèbres • Des éléments spécifiques de la vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> • L'accent de mot
<ul style="list-style-type: none"> • Hello! • Hi! • Goodbye! • Bye-bye! • Good morning! • Good night! • I'm ... and you? • Are you ...? • What's your name? • My name is ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différentes manières de se saluer en fonction du moment de la journée • Des prénoms anglo-saxons 	<ul style="list-style-type: none"> • [h] — [eɪ] • L'intonation descendante de la question ouverte • « Be » au sing.
<ul style="list-style-type: none"> • Happy birthday! • I am 8, and you? • How old are you? • When is your birthday? • My birthday is in ... 	<ul style="list-style-type: none"> • L'anniversaire • Les nombres de 1 à 10 • Les mois de l'année 	<ul style="list-style-type: none"> • [θ] • La phrase interrogative
<ul style="list-style-type: none"> • On my stocking, there's a star. • On my stocking, there are two red presents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noël en Grande-Bretagne • Les décorations • Quelques couleurs • Quelques consignes de bricolage 	<ul style="list-style-type: none"> • [r] • Le pluriel des noms • La place de l'adjectif épithète
<ul style="list-style-type: none"> • How are you? • I'm fine / OK / angry / sad / not very well / tired • What's your favourite colour? • My favourite colour is ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Les humeurs • Quelques couleurs 	<ul style="list-style-type: none"> • [ɪ] / [i] • Les 2 types de phrases interrogatives • Des possessifs : my / your
<ul style="list-style-type: none"> • Have you got a pet? • I've got a ... (and a ...). • My cat is big and white. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les animaux domestiques • Quelques couleurs 	<ul style="list-style-type: none"> • [aɪ] • « Have got » aux 1^{re} et 2^e pers. du sing. • La place de l'adjectif • La coordination : and
<ul style="list-style-type: none"> • I like / don't like ... • Do you like ...? Yes, I do. / No, I don't. • Can I have some ..., please? • Here you are. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les aliments du petit déjeuner • Le petit déjeuner traditionnel britannique 	<ul style="list-style-type: none"> • [e] / [eɪ] • « Like » à la 1^{re} pers. du sing., formes affirmative et négative / à la 2^e pers., forme interrogative • Can I have...?
<ul style="list-style-type: none"> • I like ... but I don't like ... • Do you like ...? • Yes, I do. / No, I don't. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques activités de loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> • [b] • « Like » + verbe en « ing » • La coordination : but
	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments principaux d'un conte traditionnel 	

Annexe 3 : L'aspect culturel dans *J'apprends l'anglais avec Tommy et Julie*.

Voici quelques exemples du « coin des curieux », rubriques dans lesquelles le manuel apporte quelques informations culturelles.

LE COIN DES CURIEUX

<p>Les Anglais adorent la marche, en particulier les grandes promenades dans la campagne anglaise. Alors, il vaut mieux savoir dire qu'on aime se promener : <i>I like walking</i>.</p>	<p>Les Américains, eux, ont inventé le <i>jogging</i> qui consiste à courir. Mais, comme leur pays est immense, ils utilisent beaucoup la voiture et se livrent donc régulièrement à la conduite automobile : <i>driving</i>.</p>
---	---

20

LE COIN DES CURIEUX

<p>Les Anglais aiment la campagne, les petits déjeuners copieux, le football, la bière, le thé, la reine. Les Américains aiment les gratte-ciel, les hamburgers, les glaces et les boissons glacées. Ils mangent beaucoup trop d'aliments qui font</p>	<p>grossir et, en plus, ils grignotent entre les repas, ce qui est très mauvais pour la santé. Mais ils ne mangent pas de lapin (<i>rabbit</i>) car, aux États-Unis, le lapin est un animal domestique (<i>pet</i>).</p>
--	--

24

LE COIN DES CURIEUX

<p>Les Anglais adorent la nature, les fleurs et les animaux. Tous les ans, sous le titre : <i>the first cuckoo</i>, le très sérieux journal <i>The Times</i> annonce que</p>	<p>quelqu'un a entendu le premier coucou de l'année. En effet, les Anglais considèrent que c'est cet oiseau qui annonce le printemps.</p>
--	---

36

Annexe 4 : Guide d'entretien

- 1) Qu'est-ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains?
- 2) Est-ce qu'il y a des choses qui sont spécifiques à la culture des petits anglais ?
- 3) Est-ce qu'il y a des choses qui sont spécifiques à la culture des petits américains ?
- 4) Est-ce qu'il y a des choses qui sont spécifiques à la culture des petits français ?

En fonction de ce qu'ils répondent :

- 5) Est-ce que la culture des anglais et des américains se ressemblent ?
- 6) En quoi elles se ressemblent ?
- 7) En quoi elles sont différentes ?
- 8) Est-ce que la culture des anglais et des français se ressemblent ?
- 9) En quoi elles se ressemblent ?
- 10) En quoi elles sont différentes ?

- 11) Au niveau de l'alimentation est-ce que tu penses qu'il y a des différences ?

S'ils ne disent rien → 12 et 13

- 12) Qu'est-ce que les anglais mangent à ton avis ?
- 13) Qu'est-ce que les américains mangent à ton avis ?
- 14) Qu'est-ce qu'ils boivent ?
- 15) Et les Américains ?

- 16) Que peux tu dire sur la météo en Angleterre ?
- 17) Est-ce qu'il y a des différences de météo entre l'Angleterre et la France ?

- 18) Penses tu que les petits anglais apprennent des choses différentes à l'école que les petits français ?
- 19) Est-ce qu'ils ont des horaires différents à l'école ?
- 20) Est-ce que les petits anglais s'habillent de la même façon que les français ? (dans la vie de tous les jours, à l'école)
- 21) Et les américains ?

Annexe 5 : tableaux d'analyse mettant en évidence les conceptions des élèves.

Rappel du code couleur :

- connaissances exactes
- connaissances imprécises, déformées ou incomplètes
- conceptions inexactes, stéréotypées ou qui tendent vers des stéréotypes.

Éléments à analyser	Élève 1 CE1	Élève 2 CE1	Élève 3 CE1	Élève 4 CE1	Élève 5 CE1
Connaissances générales sur la culture anglaise ou américaine		- les Anglais ils conduisent à droite (le volant) - la culture des Anglais, des Américains et la notre sont différentes car ce sont des pays différents, ils ne font pas tout pareil.	- les Anglais se déplacent pas pareil que nous, ils se déplacent en vélo.		- les Anglais et les Américains fêtent Noël.
Sur le thème de l'alimentation	- les Américains mangent pas pareil que nous.	- la boisson préférée des Anglais c'est le thé.	- les Anglais mangent avec des baguettes ou des grosses cuillères. Et ils mangent plus de sushis.	- les Anglais mangent comme nous et ils boivent comme nous.	- les Français c'est rare qu'ils mangent le matin de Noël parce que c'est plutôt les cadeaux alors que les Anglais ils mangent. - les Anglais mangent du pudding et des cuisses de grenouilles et le Français c'est plutôt légumes, viande.
Sur le thème de la météo.				- en Angleterre il pleut tout le temps.	
Sur la tenue vestimentaire.	- les Anglais ont une tenue vestimentaire particulière mais je sais pas laquelle.		- les Anglais et les Américains sont habillés dans des tenues d'écoliers pour aller à l'école : des uniformes.		- les Anglais s'habillent tous de la même façon pour aller à l'école.
Sur le thème de l'école.	- les Anglais n'apprennent pas la même chose que les Français.	- les Anglais ont des cours de religion.		- les Anglais apprennent les mêmes choses que nous mais différemment.	

Eléments à analyser	Élève 6 CE2	Élève 7 CE2	Élève 8 CE2	Élève 9 CE2	Élève 10 CE2
Connaissances générales sur la culture anglaise ou américaine	<ul style="list-style-type: none"> - les Anglais ont inventé Halloween, les Anglais et les Américains fêtent Halloween, intérêt pour les déguisements très réalistes - le français est plus compliqué que l'anglais. - les Anglais et les Américains roulent à droite sur la route. 				<ul style="list-style-type: none"> - l'américain et l'anglais c'est pas tout à fait la même chose parce qu'il y a quelques mots qui sont différents.
Sur le thème de l'alimentation	<ul style="list-style-type: none"> - tous les Anglais mangent peu le soir, peu le midi et beaucoup le matin. Ils mangent du bacon, des saucisses et de l'omelette. - les Américains mangent des fruits de mer 	<ul style="list-style-type: none"> - les Anglais mangent la même chose que les Français. 	<ul style="list-style-type: none"> - les Américains mangent avec les doigts 	<ul style="list-style-type: none"> - En Amérique, ils mangent plus, ils mangent beaucoup. - les Anglais mangent des cupcakes, leurs gâteaux sont pas pareils que chez nous, ils sont plus originaux, ya plus de décorations. 	<ul style="list-style-type: none"> - les Anglais mangent plutôt du pudding pour Noël. - les Américains mangent beaucoup des hamburgers et des frites. - les Américains boivent beaucoup de boissons à bulles et les Anglais boivent beaucoup de thé.
Sur le thème de la météo.	<ul style="list-style-type: none"> - en Angleterre c'est pas la même météo, les saisons sont pas pareilles. Tahiti c'est à l'autre bout du monde là c'est l'été donc en Angleterre c'est soit l'automne, soit le printemps. 	<ul style="list-style-type: none"> - en Angleterre il fait plus froid. - en Amérique il fait plus chaud qu'en France. 	<ul style="list-style-type: none"> - en Angleterre le climat est pareil qu'ici mais en Amérique il fait plus chaud. 	<ul style="list-style-type: none"> - en Angleterre le temps est à peu près le même mais ils disent pas la météo dans la même langue. 	<ul style="list-style-type: none"> - en Amérique il fait très chaud car ils sont proches de l'équateur et en Angleterre c'est à peu près la même température qu'ici.
Sur la tenue vestimentaire.	<ul style="list-style-type: none"> - les Américains n'avaient pas le droit de mettre des jeans à l'école, en fait si mais ils n'avaient pas le droit de mettre de short, non en fait ils avaient pas le droit de mettre de jeans car c'est une tenue de voyous mais maintenant ils ont le droit. 	<ul style="list-style-type: none"> - les Anglais s'habillent pas pareil que les Français pour aller à l'école, ils mettent des vêtements un peu bizarres et ils mettent tous pareil. 		<ul style="list-style-type: none"> - les Anglais et les Américains n'ont pas de tenues différentes des français pour aller à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> - la plupart des élèves Anglais et Américains mettent un uniforme à l'école.
Sur le thème de l'école.		<ul style="list-style-type: none"> - les Anglais apprennent l'anglais mais pas le français. Sinon ils font comme nous : sciences, géo. 		<ul style="list-style-type: none"> - les Anglais apprennent le français alors que nous on apprend l'anglais. 	

Annexe 6 : Transcriptions des entretiens

Elève 1 : CE1

- 1) Qu'est ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?
Je sais pas du tout
- 2) Est-ce que tu penses que la culture des anglais et des américains se ressemblent ?
Je sais pas
- 3) Et au niveau de l'alimentation est-ce-que tu penses qu'il y a des différences entre les Anglais et les Français ?
Non
- 4) Et entre les Français et les Américains ?
Oui
- 5) Quelles sont ces différences ?
Je sais pas mais **les Américains ils mangent pas pareil que nous.**
- 6) Quelles pourraient être les particularités des Américains alors au niveau de l'alimentation ?
Je sais pas je connais pas du tout l'Amérique
- 7) Est-ce que les Anglais ou les Américains boivent des boissons différentes ?
non
- 8) Penses tu que les petits anglais apprennent la même chose que les petits français à l'école?
Non
- 9) Qu'est ce qu'ils apprennent de différents ?
J'ai pas d'idée.
- 10) Est-ce que tu penses que les écoliers anglais ont une tenue particulière ?
Oui **ils ont une tenue particulière.**
- 11) Quelle serait cette tenue particulière ?
Je sais pas.
- 12) Est-ce que tu penses qu'il y a des différences de météo entre l'Angleterre et la France ?
Non, je pense pas.

Elève 2 : CE1

- 1) Qu'est ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?
Les anglais ils conduisent à droite, le volant est à droite et sinon je connais rien d'autre.
- 2) Est-ce que tu penses que la culture des anglais et des américains se ressemblent ?
Oui
- 3) Est-ce que la culture des anglais ou des américains est différente de la notre ?
Oui parce que c'est des pays différents donc ils font pas tout pareil.

- 4) Et quelles sont leurs différences ?
Je sais pas vraiment
- 5) Et au niveau de l'alimentation est-ce que tu penses qu'il y a des différences ?
Euh non . euh si les anglais... enfaite non.
- 6) Qu'est ce qu'ils boivent les anglais, selon toi ?
Leur boisson préférée c'est le thé.
- 7) Comment est-ce que tu sais ça ?
J'avais vu dans un livre à la bibliothèque, il le disait.
- 8) Penses tu que les petits anglais apprennent des choses différentes à l'école que les petits français ?
Maman elle a dit que des fois les anglais ils ont des cours de religion et sinon je sais pas.
- 9) Est-ce que tu penses qu'ils s'habillent différemment pour aller à l'école ?
Euh bah non.
- 10) Est-ce que tu penses qu'il y a des différences de météo entre l'Angleterre et la France ?
C'est pas la même météo, peut être qu'il fait plus beau la bas ou ici je sais pas.

Elève 3 : CE1

- 1) Qu'est ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?
Je sais pas.
- 2) Est-ce que tu penses que la culture des anglais et des américains se ressemblent ?
oui
- 3) Est-ce que la culture des anglais ou des américains est différente de la notre ?
oui
- 4) Et quelles sont leurs différences ?
Euh l'alimentation. **Eux ils mangent avec des baguettes ou des grosses cuillères. Et ils se déplacent pas pareil que nous, ils se déplacent en vélo. Et eux ils mangent plus de sushis.**
- 5) Où as-tu appris ça ?
Bah avec des amis et mes parents on est allé manger dans un restaurant, c'était en Angleterre et je voyais les anglais manger avec des baguettes, et je mangeais sur la terrasse et je les voyais passer en vélo.
- 6) Est-ce que tu penses que les anglais ou les américains boivent des boissons en particulier ?
Pas particulier mais un peu comme nous.
- 7) Penses tu que les petits anglais apprennent des choses différentes à l'école que les petits français ?
non
- 8) Est-ce que tu penses qu'ils s'habillent différemment pour aller à l'école ?

Oui eux ils sont habillés dans des tenues d'écoliers, des euh comment dire... des uniformes. Et les américains aussi.

- 9) Est-ce que tu penses qu'il y a des différences de météo entre l'Angleterre et la France ?
Non

Elève 4 : CE1

- 1) Qu'est ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?
Euh je sais pas.
- 2) Est-ce que la culture des anglais ou des américains est différente de la notre ?
Oui, c'est pas les mêmes cultures.
- 3) Et quelles sont leurs différences ?
Je sais pas
- 4) Et au niveau de l'alimentation est-ce que tu penses qu'il y a des différences ?
Non ils mangent comme nous
- 5) Qu'est ce qu'ils boivent les anglais, selon toi ?
Comme nous
- 6) Penses tu que les petits anglais apprennent des choses différentes à l'école que les petits français ?
Oui ils apprennent les mêmes choses mais différemment et ils apprennent d'autres choses.
- 7) C'est-à-dire ?
c'est-à-dire qu'ils apprennent les mêmes choses que nous mais ils en apprennent d'autres aussi. Peut être que là ils sont en train de se poser la question sur comment vivent les français et les américains. Enfaite ils font comme nous mais sur les autres pays et les autres villes.
- 8) Est-ce que tu penses qu'ils s'habillent différemment?
Non
- 9) Et pour aller à l'école ?
non
- 10) Est-ce que tu penses qu'il y a des différences de météo entre l'Angleterre et la France ?
Oui en Angleterre il pleut tout le temps.
- 11) Où as-tu appris ça ?
C'est maman qui me l'a dit.

Elève 5 : CE1

- 1) Qu'est ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?
Bah les anglais euh... ils fêtent Noel. Et les américains euh...ils fêtent aussi Noel.
- 2) Et ils fêtent Noel différemment ?

Je crois.

- 3) Est-ce que tu penses que la culture des anglais et des américains se ressemblent ?
Oui
- 4) Et au niveau de l'alimentation est-ce que tu penses qu'il y a des différences ?
Ah ba oui ça oui, les français eux c'est rare qu'ils mangent le matin de Noël parce que c'est plutôt les cadeaux alors que les anglais ils mangent.
- 5) Et sans parler de Noël, en règle générale est ce qu'ils mangent la même chose ?
Non les anglais ils mangent du pudding et des cuisses de grenouille et les français eux c'est plutôt légumes, viande.
- 6) Où est-ce que tu as appris ça ?
C'est des amis à moi et mes parents qui le disent.
- 7) Et les américains ?
Les américains ils mangent comme les français.
- 8) Est-ce que les anglais boivent des boissons différentes ?
Euh non
- 9) Et les américains ?
non
- 10) Penses tu que les petits anglais apprennent des choses différentes à l'école que les petits français ?
Oui
- 11) Qu'est ce qu'ils apprennent de différent ?
bah euh en fait j'en sais trop rien.
- 12) Est-ce que tu penses qu'ils s'habillent différemment pour aller à l'école ?
Euh les anglais ils s'habillent tous de la même façon pour aller à l'école.
- 13) Est-ce que tu penses qu'il y a des différences de météo entre l'Angleterre et la France ?
Non

Elève 6 : CE2

- 1) Est-ce que tu connais des choses sur la culture des anglais ou des américains ?
Oui, les anglais ils ont inventé halloween, ya... euh leur langue n'est pas compliqué, pas comme la notre et euh bah voilà.
- 2) Est-ce que tu penses que la culture des anglais et des américains se ressemblent ?
Euh... oui beaucoup parce que les américains ils ont à peu près les mêmes déguisements que les anglais pour halloween, très réalistes enfin voilà et aussi les américains c'est pas très compliqué la langue.
- 3) Est-ce que la culture des anglais ou des américains est différente de la notre ?
Oui c'est différent de nous parce que eux les anglais ils roulent à droite sur la route et les américains aussi, donc voilà. Ils sont beaucoup plus différents de nous parce que eux leur langue elle est simple, ils parlent pas pareil que nous, ils roulent à droite euh...

4) Comment est-ce que tu sais ça ?

Que les anglais roulent à droite sur la route bah c'est papa qui me l'a dit et ça se dit un peu.

5) Et au niveau de l'alimentation est-ce que tu penses qu'il y a des différences ?

Euh oui tous les anglais mangent peu le soir et le midi mais beaucoup le matin.

6) Si tu vas en Angleterre par exemple est-ce que tu penses que tu vas manger quelque chose de particulier ?

Oui, le matin les anglais ils mangent du bacon, des saucisses, de l'omelette et heu... c'est tout je crois.

7) Où as-tu appris ça ?

C'est papa qui me l'a dit parce que il est allé trois fois en Angleterre avec sa classe.

8) Connais-tu des spécialités américaines ?

euh amérique euh j'dirais plutôt les fruits de mer.

9) Est-ce qu'ils ont des boissons spécifiques ?

non

10) Est-ce que tu penses qu'il y a des différences de météo entre l'Angleterre et la France ?

Je pense bien que ce n'est pas la même météo car quand il neige chez nous euh je dirais que pour eux c'est le printemps alors que pour nous c'est l'hiver. Les saisons sont pas pareilles. Par exemple à l'autre bout du monde à Tahiti là c'est l'été et je dirais qu'en Angleterre là c'est soit l'automne, soit le printemps. Tahiti c'est à l'autre bout de la France donc c'est tout l'inverse.

11) Comment sais-tu ça ?

C'est Léo-Paul (un camarade d'école) qui me l'a dit et tout le monde le dit.

12) Est-ce que tu penses que les petits français et les petits anglais s'habillent différemment pour aller à l'école ?

Euh je sais pas trop mais en tout cas je sais que les américains avant pour aller à l'école ils avaient pas le droit de mettre des jeans euh... enfin ils avaient pas le droit de mettre des shorts mais ils avaient le droit de mettre des jeans et puis voilà. Oui parce que enfaite ils avaient pas le droit de mettre des jeans parce que c'est une tenue de voyous mais maintenant ils ont le droit.

13) Où as-tu appris ça ?

C'était écrit dans un livre que j'ai eu à un Noël.

Elève 7 : CE2

1) Qu'est ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?

Bah les anglais ils s'habillent pas pareil pour aller à l'école, ils mettent des vêtements un peu bizarres et ils mettent tous pareil.

2) Comment tu sais ça ?

Bah parce que... parce que je le sais je sais pas comment.

3) Est-ce que tu penses qu'il y a des différences au niveau de l'alimentation ?

Euh non.

4) Est-ce que les anglais mangent la même chose que les français par exemple ?

Oui.

5) Et est ce qu'ils boivent la même chose ?

Oui

6) Et les américains ?

Je sais pas.

7) Au niveau de la météo est ce que tu penses qu'il y a des différences ?

Bah... là bas il fait plus froid.

8) En Angleterre ?

Ouais et en **Amérique il fait plus chaud.**

9) Est-ce que tu penses que les petits anglais apprennent la même chose que nous à l'école ?

Non eux ils apprennent l'anglais et pas le français. Mais sinon ils font comme nous : la géographie, les sciences.

Élève 8 : CE2

1) Qu'est ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?

Euh rien.

2) Par exemple au niveau de l'alimentation est ce que tu penses qu'il y a des différences entre les français et les anglais ?

Euh... pas trop.

3) Et est ce qu'il y a une différence entre les anglais et les américains ?

Oui

4) Quelles sont ces différences ?

Euh... **bah euh qu'ils mangent avec les doigts.**

5) Les anglais ou les américains ?

Les américains.

6) Tu as entendu ça ou ?

Nulle part.

7) Est-ce qu'ils boivent des choses différentes ?

Non

8) Est-ce qu'il y a une différence au niveau de la météo en Angleterre, en Amérique, en France ?

Euh.. bah ça dépend le climat

9) Et donc selon toi quel serait le climat en Angleterre, en Amérique ?

Euh je pense qu'il ferait plus chaud en Amérique et en Angleterre c'est pareil qu'ici.

10) Est-ce que tu penses que les petits anglais apprennent la même chose que les petits français à l'école ?

Oui

11) Et est-ce qu'ils s'habillent de la même façon ?

Oui

Élève 9 : CE2

1) Qu'est-ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?

Bah ils parlent pas la même langue que nous. Et les américains bah ils ressemblent un peu aux anglais.

2) Au niveau de la nourriture est-ce qu'il y a des différences entre les français, les anglais, les américains ?

Euh bah en Amérique ils mangent plus, ils mangent beaucoup.

3) Où as-tu entendu ça ?

Bah on en a beaucoup parlé avec papa et maman.

4) Et est-ce que les anglais mangent quelque chose en particulier ?

Oui ils mangent des cupcakes c'est euh ya un gâteau et par-dessus ya de la mousse un peu comme de la chantilly.

5) Comment connais-tu les cupcakes ?

bah enfaite nous on a une copine anglaise et elle fait des cupcakes parce que elle est déjà allé en Angleterre et mon frère il sait faire les cupcakes du coup bah...

6) Est-ce que tu as d'autres choses à dire sur la nourriture anglaise ?

Bah leurs gâteaux ils sont pas pareil que chez nous.

7) Ils sont comment leurs gâteaux ?

Bah ils sont plus originals, ya plus de décorations et voilà...

8) Est-ce qu'ils boivent des choses différentes ?

Euh ça par contre j'en ai pas entendu parler.

9) Est-ce que tu penses qu'il y a la même météo en Angleterre, en Amérique et en France ?

Non ils ont une météo différente parce que on l'a dit pas dans la même langue.

10) Mais au niveau du temps ?

Il serait à peu près le même.

11) Est-ce que tu penses que les anglais apprennent des choses différentes à l'école ?

Bah oui eux ils apprennent le français alors que nous on apprend l'anglais.

12) Et est ce que tu penses que les écoliers anglais ou américains ont une tenue vestimentaire différente que nous ?

Non

Élève 10 : CE2.

Contexte particulier : cet élève a vécu en chine, dans une école française, anglaise et chinoise : classe dans les trois langues, il est resté 5 ans en chine, 4 ans dans l'école, il est revenu en France quand il avait 6 ans.

1) Qu'est ce que tu connais de la culture des anglais ou des américains ?

Euh bah que... l'américain et l'anglais déjà c'est pas tout à fait la même chose parce qu'il y a quelques mots qui sont différents.

2) Comment le sais-tu ?

Parce que je parle Anglais avec maman et elle m'explique des fois les mots américains.

- 3) Au niveau de l'alimentation est ce qu'il y a des différences ou des ressemblances entre les anglais, les français et les américains?

Bah les anglais souvent pour Noël ils mangent plutôt du pudding.

- 4) Qu'est ce que c'est du pudding ?

C'est du gâteau. Et par rapport aux américains bah les américains ils mangent beaucoup des hamburgers et des frites.

- 5) Comment le sais-tu ?

Maman me l'a expliqué.

- 6) Est-ce qu'il y a des différences au niveau des boissons ?

Oui les américains boivent beaucoup de boissons à bulles et les anglais boivent surtout beaucoup de thé.

- 7) Et ça comment le sais-tu ?

C'est aussi maman qui m'en a parlé mais ça tout le monde le sait.

- 8) Au niveau de la météo est ce qu'il y a des différences entre les anglais, les français les américains ?

Bah en Amérique il fait très chaud car ils sont proches de l'équateur et en Angleterre c'est à peu près la même température qu'ici.

- 9) Au niveau de l'école, est ce que les petits anglais apprennent des choses différentes que les petits français ?

Euh non.

- 10) Et est-ce que les écoliers anglais, américains ou français s'habillent de la même façon pour aller à l'école ?

Non, la plupart des élèves anglais et américains mettent un uniforme à l'école.

Résumé en français

Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais dans ma classe de CE1-CE2, je me suis questionné sur la façon de transmettre l'aspect culturel d'une langue vivante étrangère. J'ai tout d'abord analysé deux manuels scolaires afin d'observer comment la culture est intégrée dans les supports d'enseignement. Puis, j'ai mis mes élèves au cœur de ma démarche en partant de leurs propres conceptions. A cet effet, j'ai recueilli leurs représentations sur quelques populations anglo-saxonnes et leur culture à l'aide de questionnaires. En partant du principe que chaque individu se construit très tôt un système de savoirs et de croyances, j'ai cherché à analyser si certains stéréotypes étaient déjà ancrés dans leur esprit et j'ai voulu comprendre d'où viennent leurs représentations. J'ai alors observé une variété de conceptions erronées et de « stéréotypes en construction ». Ce constat m'a confirmé la nécessité d'enseigner l'aspect culturel d'une langue de manière efficace. Mon étude m'a alors permis de mettre en évidence quelques principes à respecter lors de la conception d'une séquence. Ceux-ci visent à mener à bien mes objectifs qui sont de développer chez mes élèves : leurs connaissances sur le monde, leur attitude réflexive et un certain nombre de valeurs combattant les stéréotypes telles que le respect et la tolérance.

Résumé en anglais.

As a Primary School teacher, I am interested in the cultural aspect of English and I wonder how to teach the cultural aspect of a foreign language? First of all, I analyzed two English texts books to observe how the culture is presented and joined in linguistic aspect. Then, I placed my pupils at the center of my approach by taking an interest of their own views. For this purpose, I collected their representations through the use of questionnaires. I am coming at this from the point of view that each individual constructs himself, very early, a system of knowledge and faiths and I wanted to know if some stereotypes are already in their minds. Moreover, I wanted to understand where all their conceptions come from. I then observed a variety of wrong conceptions and "developing stereotypes". This observation confirmed the importance and the need to teach the cultural aspect of a foreign language effectively. Finally, my study allowed bringing to light some guidelines to adhere to during the introduction of learning sequences. These guidelines aim to carrying out my goals which are: to develop the knowledge of my pupils, their reflexive attitudes, their communicative skills and some values combating stereotypes such as their open-minded, their tolerance and their respect.

Les mots-clés :

- LVE : anglais
- CE1-CE2
- Culture
- Stéréotypes
- Découverte de l'altérité