



**HAL**  
open science

## L'objectif culturel en classe d'anglais : intéresser les élèves, diversifier les apports et dépasser les stéréotypes

Éloïse Pilati

### ► To cite this version:

Éloïse Pilati. L'objectif culturel en classe d'anglais : intéresser les élèves, diversifier les apports et dépasser les stéréotypes. Education. 2015. dumas-01273326

**HAL Id: dumas-01273326**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01273326>**

Submitted on 12 Feb 2016

**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  
Second degré

# L'objectif culturel en classe d'anglais : intéresser les élèves, diversifier les apports et dépasser les stéréotypes

**Présenté par** Mlle Pilati Eloïse.

**Mémoire encadré par** Mme Collin Christiane.



# Table des matières

Introduction .....	1
I. L'enseignement des langues vivantes étrangères : la place de la culture.....	3
A) Langue et culture : deux parts indissociables d'un même tout.....	3
B) L'objectif culturel : l'écueil du stéréotype .....	6
C) Des choix raisonnés mais restrictifs.....	8
II. Problématique.....	12
III. Méthode.....	14
A) Participants.....	14
B) Matériel.....	15
C) Procédure.....	17
IV. Résultats .....	21
A) Présentation des résultats.....	21
B) Discussion.....	24
Conclusion.....	29
Bibliographie.....	30
Annexe I : fiche d'îlot bonifié.....	1
Annexe II : Supports .....	2
Séance 1 : Introduction du projet.....	2
Séance 2 : Canada.....	2
Séance 3 : Ireland.....	3
Séance 4 : Kenya .....	3
Séance 5 : Guide fourni pour les recherches .....	4
Séance 6 : India .....	4
Séance 7 : New Zealand .....	5
Séance 8 : Jamaica .....	6
Critères de réussite de la tâche finale .....	7
Annexe III : Questionnaire.....	8
Annexe IV : Évolution des stéréotypes.....	9



## Introduction

L'enseignement des langues vivantes étrangères en France est déterminé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)<sup>1</sup>. Il place l'apprenant au centre de ses apprentissages, pour lesquels ce dernier doit être acteur et actif. Ce cadre met en outre en valeur « la connaissance du monde », les « savoirs socio-culturels » ainsi que la « prise de conscience interculturelle »<sup>2</sup>. Ces composantes sont celles que l'on retrouve dans la notion de culture, souvent divisée en trois catégories :

- La culture cultivée, qui a trait à l'art, la littérature, l'histoire ;
- La culture du quotidien, qui se réfère aux traditions d'un pays, aux valeurs que ses habitants partagent, sa vie au quotidien ;
- La culture comme un ensemble de données transmissibles.<sup>3</sup>

Dans le domaine de l'enseignement des langues, on se réfère à ces trois composantes : l'apprenant est confronté à la fois à la culture cultivée (en étudiant des textes littéraires, des œuvres d'art ou des faits historiques) et à la culture du quotidien (avec laquelle il apprend à comprendre l'Autre et son mode de vie). L'enseignant, quant à lui, envisage également la culture comme un ensemble de connaissances à transmettre, mais aussi comme une façon d'amener l'élève à prendre du recul par rapport à sa propre culture.

Pierre Bourdieu quant à lui définit la culture comme « la capacité à faire des différences »<sup>4</sup>. On peut ainsi estimer qu'enseigner la culture est amener l'apprenant à confronter son quotidien à celui de l'Autre, à comprendre les différences et à les accepter.

En ce qui concerne la culture dans l'enseignement de l'anglais, on est confronté à la diversité du monde anglophone. L'anglais étant en effet l'une des langues les plus répandues dans le monde, elle couvre un panel de cultures très diverses. Il s'agit donc de

---

1 Le CECRL a été publié par le Conseil de l'Europe en 2001.

2 Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Les Éditions Didier, Paris, 2001, p82.

3 *Enseigner la civilisation dans un cours de langue étrangère ?*, <http://www.bailble.com/Civilisation/pdf/langue.pdf>

4 Pierre Bourdieu, *La Distinction*, Paris, éditions de Minuit, 1979. In : Louis Porcher, *L'enseignement de la civilisation*, Revue Française de la Pédagogie n°108, Juillet-août-septembre 1994, p5-12.

savoir comment aborder cette diversité de cultures avec les élèves, et comment leur faire dépasser les stéréotypes qu'ils ont construit autour de celles auxquelles ils sont peu exposés.

Pour cela, nous parlerons en premier lieu de la place de la culture dans l'enseignement des langues vivantes. Nous verrons ensuite avec une expérimentation réalisée en classe de quelle façon diversifier l'enseignement culturel à l'aide de la pédagogie en îlots et du travail en autonomie des élèves. Enfin, nous réfléchirons à la mise en œuvre de l'expérimentation, à ses résultats et à la manière dont elle pourrait être optimisée.

## **I. L'enseignement des langues vivantes étrangères : la place de la culture**

Le CECRL est présenté comme une aide aux enseignants de langues vivantes étrangères. Il invite également l'enseignant à réfléchir ses pratiques pédagogiques et à prendre du recul sur la façon dont on exerce ce métier. Dès ses premières pages, il pose des pistes de réflexion, telles que : « comment s'effectue l'apprentissage de la langue »<sup>1</sup>. Des éléments de réponse sont en outre apportés et développés, alors que les niveaux européens en langue<sup>2</sup> et les compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite, expression orale en continu, expression orale en interaction) que l'apprenant doit acquérir au cours de ses apprentissages nous sont explicités.

Pour amener l'apprenant à acquérir ces compétences, différents objectifs ont été définis : non seulement linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, méthodologiques, citoyens mais aussi culturels. Ce dernier objectif est essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère, langage et culture étant deux parts indissociables d'un même tout. Pour amener les élèves à s'ouvrir à cette civilisation qui leur est étrangère, il convient de partir de leurs représentations ; un choix qui parfois peut conduire les apprenants à les renforcer. Un second écueil serait également de ne s'en tenir qu'à quelques données : dans le cas de l'enseignement de l'anglais, la culture anglophone et l'anglophonie étant très vastes, amener une grande diversité de savoirs culturels est une difficulté pour l'enseignant. Il lui faut ainsi faire des choix, de façon raisonnée mais en limitant bien souvent les apports à la culture d'un nombre réduits de pays anglophones.

### **A) Langue et culture : deux parts indissociables d'un même tout**

« Enseigner une langue, c'est enseigner une civilisation »<sup>3</sup>, avance Ahmad Mousa.

1 Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p4.

2 Les niveaux définis par le CECRL commencent aux niveaux A1/A2 (débutant), puis se poursuivent aux niveaux B1/B2 (intermédiaire) et enfin C1/C2 (expert).

3 Ahmad MOUSA, *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. le cas spécifique de l'apprenant jordanien*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage et Didactique des langues, Université de Lorraine, Décembre 2012.

Au cours des deux derniers siècles, plusieurs méthodes d'enseignement des langues ont été utilisées, s'appuyant chacune sur des objectifs différents<sup>4</sup>. C'est au début du XX<sup>ème</sup> siècle que la culture et la civilisation apparaissent comme une composante à part entière, voire centrale de cet enseignement. Christian Puren nous fait notamment part des cours actifs à orientation culturelle (CAOC)<sup>5</sup> où l'objectif culturel apparaît pour l'une des premières fois en 1908, au travers de l'utilisation de textes littéraires<sup>6</sup>. En outre, en 1925, les Instructions Officielles annoncent dès leur préambule qu'il convient de « maintenir à l'enseignement secondaire son caractère original qui est d'être une méthode de culture et de viser à moins accumuler des notions qu'à former les esprits »<sup>7</sup>.

Si les savoirs culturels ainsi que les savoir-être associés se sont établis comme une compétence indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on peut s'interroger sur la pertinence de cette composante de l'enseignement : ainsi, en quoi l'objectif culturel est-il un élément central de l'apprentissage d'une langue ?

D'après Abdallah-Preteille et Porcher, tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste en des situations de communication, ce qu'ils appellent « la pragmatique de la culturalité ». Pour eux, « un fait culturel n'est pas détachable d'une pratique énonciative qui rend les cultures opaques à elles-mêmes. »<sup>8</sup>

Plusieurs experts en didactiques des langues avancent la thèse selon laquelle les apports culturels sont indispensables pour parler une langue. On peut également citer Claire Kramersch qui affirme que « c'est en dégageant le *tissu culturel* des faits linguistiques qu'on arrive à enseigner la *langue en tant que culture* »<sup>9</sup>. De fait, apprendre une langue sans appréhender les spécificités culturelles du ou des pays où elle est parlée empêche une utilisation adéquate. Il existe par exemple nombre de termes intraduisibles d'une langue à l'autre (tels que : *wintercearig*, en anglais, qui désigne la

4 Nous pouvons parler, parmi les plus citées, de la méthode traditionnelle du XIX<sup>ème</sup> siècle, basée exclusivement sur l'écrit, ou de la méthode audio-orale, basée exclusivement sur l'oral. Aujourd'hui, le CECRL se base sur ce que Christian Puren (2002) appelle « une perspective co-actionnelle co-culturelle », où l'élève est placé au centre des apprentissages.

5 Christian Puren, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris, Nathan-CLE international, 1988, p.169-173.

6 « L'instruction de 1908 officialisait l'utilisation systématique en second cycle des textes littéraires comme supports d'enseignement à la fois culturel – l'objectif principal étant culturel à ce niveau – et linguistique – la nécessité étant reconnue d'y poursuivre la révision des connaissances linguistiques supposées acquises en premier cycle. », *Ibid.*

7 *Instructions ministérielles relatives à l'Enseignement des Langues Vivantes*, Journal Officiel du 3 septembre 1925, Bibliothèque nationale de France, [www.gallica.bnf.fr](http://www.gallica.bnf.fr).

8 Martine Abdallah-Preteille, Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF, 1996, p. 127. In : Ahmad MOUSA, *op.cit.*

9 Claire Kramersch, *La composante culturelle de la didactique des langues*, 1995. In : Ahmad MOUSA, *op. cit.*

tristesse que l'on ressent quand l'hiver est froid et long ; *hanyauku*, en rukwangali (langue parlée en Angola), qui fait référence au fait de marcher sur la pointe des pieds sur le sable chaud ; ou encore *komorebi*, en japonais, utilisé pour décrire la lumière du soleil que l'on voit au travers des feuilles des arbres) qui explicitent des situations spécifiques vécues par les locuteurs de ces langues. Certains gestes n'ont également pas la même signification d'une culture à l'autre : citons par exemple l'index et le majeur écartés, signe grossier en Angleterre, désignant simplement un chiffre en France, ou faire signe de s'approcher avec l'index, un geste qui représente la mort dans certains pays d'Extrême-Orient ; l'importance de la gestuelle dans la communication en fait un élément important de l'apprentissage d'une langue comme d'une culture.

En outre, il faut prendre en compte que la culture est aussi vivante et « dynamique »<sup>10</sup> que la langue qui y est associée, car elles suivent le cours du temps et les populations qui évoluent. On peut évoquer pour preuve ce qu'on appelle « la langue des jeunes », en constant renouvellement, qui en France est passé par le verlan (l'inversion des syllabes pour former un nouveau mot) ou la création de nouveaux mots par l'influence d'autres langues (*kiffer* pour parler d'amour ou d'appréciation, *swag* qui désigne une façon de se présenter au monde avec charisme) ; l'évolution de la communication (par exemple l'importance d'internet qui a démocratisé les échanges à l'aide d'émoticônes ou qui a même créé un langage à part entière, le 1337 – leet – qui consiste en la transposition de lettres en chiffres ou symboles) peut également être citée. Il en est de même pour le *slang*, dans le monde anglophone, qui est en constante évolution, ou des codes créés par les gangs pour communiquer.

À cela, Ralph Linton ajoute que « les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire »<sup>11</sup>. On peut ainsi s'interroger : est-il possible de comprendre pleinement et de parler une langue sans se familiariser avec la culture du (des) pays au(x)quel(s) elle est associée ?

L'apprenant d'une langue se doit de comprendre l'individu et sa culture afin d'être en mesure de communiquer avec lui. Il peut certes également s'agir d'un outil de communication entre deux personnes ne partageant pas la même langue ; la différence culturelle entre ces deux interlocuteurs peut alors devenir un obstacle à la

---

10 Martine Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, PUF, Collection : « Que sais-je ? » n° 3487, 2004, 3ème édition 2010, p10.

11 Ralph Linton, *De l'homme*, Paris, Éditions de Minuit, 1935, éd. 1968.

communication, et se référer alors aux spécificités culturelles d'une langue commune (ici l'anglais) peut permettre de palier à cette différence (notamment sur des termes spécifiques, le langage corporel, etc...).

À l'entrée dans l'enseignement secondaire, l'élève a souvent des idées préconçues au sujet de cet individu et de sa culture. Partir de ces représentations pour obtenir son intérêt est une pratique répandue, afin de déconstruire les stéréotypes et d'amener l'apprenant à acquérir des savoirs.

## **B) L'objectif culturel : l'écueil du stéréotype**

L'importance donnée à l'objectif culturelle diffère selon plusieurs critères dans l'enseignement des langues en France. La différence la plus flagrante se situe au niveau des élèves ; si la culture est au centre des apprentissages dans les lycées généraux, où l'enseignement des langues est organisé autour de grands thèmes<sup>12</sup>, elle est au collège centrée sur les apports linguistiques (grammaticaux, linguistiques et phonologiques). L'approche est également très différente : en école élémentaire comme en collège, l'objectif culturel se base davantage sur le quotidien des enfants anglophones (notamment anglais), en insistant sur des thèmes comme les fêtes calendaires, la vie à l'école, la nourriture, quelques grandes personnalités du monde anglophone<sup>13</sup>, là où les sujets abordés en lycée sont plus vastes et incitent davantage à la réflexion qu'à l'acquisition de savoirs<sup>14</sup>.

L'enseignement des langues et de leur culture s'appuie ainsi sur des savoirs comme sur des savoir-être (respect de traditions, etc ...) relatifs à ces derniers. À ce sujet, Geneviève Zarate nous indique que « pour décrire en contexte scolaire une culture étrangère à quelqu'un qui ne la connaît pas, on adopte les systèmes de perception & les catégories que les membres de cette culture mettent en œuvre pour se classer eux-

---

12 En seconde, on s'organise sous le thème de « l'art de vivre ensemble » (BO spécial n°4 du 29 avril 2010) ; en ce qui concerne le cycle terminal, l'enseignement s'organise sous le thème « gestes fondateurs et mondes en mouvement », divisé en quatre sous-thèmes : mythes et héros, espaces et échanges, lieux et formes du pouvoir, l'idée de progrès (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010).

13 *Programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège*, Paliers 1&2, BO Hors Série n°7 du 26 avril 2007.

14 Cf note 12. Il convient toutefois de souligner que des savoirs culturels sont également abordés en lycée, en rapport avec les thèmes proposés par les textes officiels.

mêmes. »<sup>15</sup> Car il faut savoir que « les apprenants d'une langue étrangère n'abordent pas leur nouveau domaine d'études exempts de toutes représentations. »<sup>16</sup> L'enseignant part ainsi des représentations existantes pour amener l'apprenant à les dépasser et à aller plus loin. Par exemple, on peut s'appuyer dans un chapitre autour de l'Écosse sur les stéréotypes des élèves (ils portent des jupes, ils jouent de la cornemuse, ils boivent du whisky...) pour introduire le thème, puis, à l'aide de documents authentiques et de l'exploration de traditions locales, les guider vers des savoirs et savoir-être plus précis. Cette façon d'aborder une nouvelle culture est un moyen pour l'enseignant de capter l'intérêt de l'apprenant : ce dernier, en amenant les connaissances qu'il a sur le sujet, n'a pas le sentiment de « ne rien savoir » (parfois ressenti par les élèves) et peut s'appuyer sur ce qu'il sait déjà (ou croit savoir) pour construire des connaissances plus solides.

C'est ici que se pose ce qu'on pourrait appeler l'écueil du stéréotype : en voulant partir des représentations des élèves et les encourager à s'intéresser à la nouveauté, il peut être complexe de ne pas les enfoncer dans leurs représentations qui elles-mêmes sont difficiles à déconstruire. En contexte scolaire, Geneviève Zarate parle aussi de « description universalisante » :

Par description universalisante, on entend toute description scolaire d'une culture donnée qui, calquée sur le système interprétatif du natif de cette culture tend à sous-estimer le contexte culturel de réception où elle sera interprétée. (...) Il s'agit, dans le cas des manuels de langue, plus d'une auto-proclamation d'universalité que d'effets réellement observables.<sup>17</sup>

Les manuels, sur cette même logique, amènent également des connaissances qui incitent à la construction du stéréotype, ou qui ne sont pas en adéquation avec l'évolution constante de la langue et de la culture<sup>18</sup>. Étant donné qu'il s'agit du support de prédilection en collège, sur lequel les apprenants basent leurs apprentissages, ce décalage peut les conforter dans des représentations erronées (par exemple, que tous les élèves sur les îles britanniques portent un uniforme, que la nourriture y est bizarre...). Cela implique donc des difficultés d'apprentissage pour l'élève, mais aussi des obstacles à l'enseignement du professeur.

15 Geneviève Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, CREDIF, 1993, p27.

16 Françoise Abdel-Fattah, *Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie*, Thèse de doctorat en sciences du langage, didactique et sémiotique, Université de Franche-Comté, Septembre 2006.

17 *Ibid*, p28.

18 Les manuels sont changés régulièrement dans les établissements, afin de suivre les nouvelles directives officielles ainsi que pour éviter cet écueil. Il arrive toutefois qu'ils ne soient plus à la page et que l'enseignant ne soit pas en mesure de s'en rendre compte.

En outre, Pierre Bourdieu nous informe que « ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation, ou produit de la représentation »<sup>19</sup>. Il faut dire que dès qu'une généralité est faite, on peut parler d'une représentation, étant donné qu'on est confronté à une absence de nuance, ce qui est la base de la « description universalisante ». De plus, les manuels se basent sur des stéréotypes sociaux :

Les stéréotypes sociaux sont souvent outranciers dans les cours de civilisation en langue étrangère : on trouve toujours que des familles monocellulaires, sans problèmes sociaux, sans délinquance, avec absence de la mort et de ses rites.<sup>20</sup>

Cette mise en contexte amène l'élève à faire des généralités, là où on voudrait au contraire lui ouvrir l'esprit et l'amener à apprendre à connaître l'autre sous un angle plus authentique.

Pour amener les apprenants à dépasser les stéréotypes qu'ils ont construits, on pourrait ainsi d'abord leur faire comprendre que ce qui est vrai pour un individu d'une culture ne l'est pas forcément pour un autre de cette même culture, malgré des points communs certains. Il faudrait également nuancer les apports culturels, notamment dans l'enseignement d'une langue comme l'anglais, qui touche à un spectre de cultures très diverses, et ce au sein d'un même pays (comme le Royaume-Uni ou les États-Unis), et remettre les éléments culturels en contexte afin de leur faire prendre tout leur sens.

Le monde anglophone est en outre un espace très vaste et très varié, vestige de l'histoire coloniale du Royaume-Uni. Amener les apprenants à avoir une vue d'ensemble de l'anglophonie en sept ans d'apprentissage de cette langue (en enseignement secondaire) semble complexe : beaucoup de pays et plus encore de cultures sont concernées, sans évoquer les éléments historiques et personnalités centrales que chacun de ces pays comportent. Éviter le stéréotype et dépasser les représentations impliquent de ne pas voir une civilisation en surface. Ainsi donc, il convient de faire des choix, de façon à comprendre au mieux les pays et cultures étudiées.

---

19 Pierre Bourdieu, *Choses dites*, Paris, Éditions de minuit, 1987, p69.

20 *Enseigner la civilisation dans un cours de langue étrangère ?*, <http://www.bailble.com/Civilisation/pdf/langue.pdf>.

### C) Des choix raisonnés mais restrictifs

De manière globale, l'enseignement de la langue anglaise en France se focalise sur l'anglais britannique ou l'anglais américain, les deux formes linguistiques les plus répandues. On retrouve ce même schéma du côté culturel : la culture américaine est largement représentée dans les manuels et le contenu des apprentissages, à l'instar de la culture anglaise<sup>21</sup>. Il a été commun pour les manuels d'aborder une culture et un pays différent à chaque chapitre<sup>22</sup> ; aujourd'hui on l'étudie en collège de façon plus diffuse pour aborder les éléments du quotidien, ou en évoquant les traditions de plusieurs pays à un moment donné de l'année, des traditions abordées de façon ponctuelle<sup>23</sup>. Une constante est toutefois à signaler dans tous ces ouvrages : chaque année, au moins un chapitre ou un point culturel sera consacré exclusivement à l'Angleterre (et/ou Londres) et un autre aux États-Unis (et/ou New York). C'est aussi le cas en école primaire, où l'enseignement se focalise quasi-exclusivement sur ces deux pays et certaines de leurs spécificités<sup>24</sup>. Il faut toutefois ajouter que ce état fait tend à changer : les nouveaux professeurs des écoles sont encouragés à sortir de ce carcan, même si ces efforts sont aujourd'hui encore timides.

Il est alors question de savoir l'origine de la focalisation sur ces deux cultures. En ce qui concerne le cas des États-Unis, l'omniprésence de la culture américaine dans les médias français (film, séries, musique, etc...) ou la présence de grandes chaînes

---

21 C'est notamment le cas dans *Let's Step In 3ème* (édition Hatier), qui, en dehors d'une séquence autour de l'Autre qui touche aux discriminations (envers les Afro-américains, les Aborigènes, ou qui traite de l'Apartheid), se centre essentiellement sur les spécificités anglaises ou américaines.

22 Surtout dans les manuels des années 90. Citons par exemple la série *Action* (édition Nathan), qui traitait un pays par unité.

23 Par exemple, dans *Enjoy! 5ème*, le manuel traite de trois fêtes autour de Nouvel An : Hogmanay en Écosse, le Nouvel An chinois et le Diwali indien. On remarque ainsi que l'on aborde plusieurs traditions auxquelles on peut être confrontées, notamment au Royaume-Uni, où ces trois cultures se côtoient au quotidien.

24 On retrouve cette constance dans le travail de Johanne Carsac ; elle évoque à plusieurs reprises des séquences et des extraits de manuels qui parlent essentiellement de la culture britannique. Elle émet elle-même la critique autour d'un manuel de cycle deux, *Cup of Tea*, qui « ne traite que de l'Angleterre ». Le seul exemple contraire cité est le manuel d'Anne Chapuis, *50 activités avec la culture anglophone au cycle 3*, qui aborde les principaux pays anglophones (à savoir les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Afrique du Sud, dit « principaux » car l'anglais y est la langue majoritairement).

En revanche, il faut garder à l'esprit que les manuels ne sont pas au centre de l'enseignement en primaire et que ces constats ne sont pas forcément à appliquer à tous les enseignants. Johanne Carsac, *La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire*, Mémoire, Espé de Toulouse, Education, 2014, <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01108382>

commerciales (restauration rapide, notamment), auxquelles sont quotidiennement confrontés les apprenants, en sont sans doute les raisons. La culture anglaise, quant à elle, occupe également une grande partie de leur vie journalière : ils entendent régulièrement parler de la famille royale, ou de Londres. Ici, le fait que les anglais soient nos voisins directs et partagent avec la France une histoire commune est probablement en cause.

Geneviève Zarate quant à elle parle de la relation à l'étranger comme d'un élément central dans l'enseignement de la culture en classe de langue :

La relation à l'étranger est le plus souvent présente de façon implicite dans l'environnement scolaire. Elle se repère dans les contenus enseignés, mais aussi à travers les structures éducatives qu'un pays met en place pour accueillir des non-nationaux, à travers l'organisation politique et administrative qui gère la diffusion de sa langue et de sa culture hors de ses frontières, à travers la nationalité requise ou tolérée pour le recrutement de son corps enseignant.<sup>25</sup>

On retrouve ici la notion de diffusion de la langue par un pays : l'anglais est aujourd'hui essentiellement diffusé depuis les États-Unis, qui nous font ainsi énormément part de leur culture et de leurs modes de vie. En ce qui concerne la culture anglaise, on peut aussi évoquer les programmes de mobilité européens, ainsi que la politique de l'Union Européenne : cela nous incite à privilégier nos voisins plutôt que d'étudier une culture plus lointaine par laquelle les apprenants ne se sentiront pas concernés.

En vertu de cela, on peut s'interroger sur la visibilité plus réduite donnée aux trois autres nations des îles britanniques dans l'enseignement de l'anglais, à savoir l'Irlande (Éire et Ulster), l'Écosse et le Pays de Galles. Ce fait est sans doute dû à la diffusion de leur culture : très peu d'informations nous parviennent de ces nations.

Il convient toutefois de mentionner la présence d'éléments culturels d'autres pays. L'Australie et l'Afrique du Sud sont également souvent étudiées au cours du parcours de l'apprenant dans le secondaire. Cela s'explique notamment par le rayonnement de la première<sup>26</sup> et l'histoire de la seconde. À ce sujet, Geneviève Zarate nous informe que « dans le jeu des contraintes éditoriales, l'accent mis sur une information historique ne favorise pas les ventes d'ouvrages. L'histoire occupe donc souvent une place obligée, certes, pour rendre visible une préoccupation culturelle, mais congrue. »<sup>27</sup> L'Afrique du

---

25 Geneviève Zarate, *op.cit.*, p124.

26 L'Australie est en effet une destination très touristique qui attire aujourd'hui beaucoup de Français.

27 Geneviève Zarate, *op.cit.*, p50.

Sud est notamment abordée dans ces circonstances : l'apprenant étudie alors la figure de Nelson Mandela et le fonctionnement du pays sous l'Apartheid<sup>28</sup>. Le thème de la ségrégation raciale est également abordé avec le Mouvement des Droits Civiques aux États-Unis, Rosa Parks et Martin Luther King<sup>29</sup>.

L'étude de ces deux périodes historiques n'est pas un hasard : elle se situe dans les compétences citoyennes que l'élève doit construire au fil de sa scolarité. Il s'agit ici de connaître un autre mode de fonctionnement et d'appréhender des sociétés racistes pour mieux comprendre la société dans laquelle l'apprenant évolue. En le confrontant à la réalité d'une histoire récente, on l'encourage à accepter la différence et la diversité culturelle. La France étant un pays où se côtoient nombre de nationalités et d'ethnies, où l'immigration a été et est toujours importante, il est essentiel que l'école apprenne à la jeunesse l'acceptation de l'autre et de sa différence<sup>30</sup>.

On comprend ainsi la mise en avant de certains éléments culturels, parfois au détriment d'autres, pour des raisons historiques ou d'exposition à la culture (et possiblement à la langue) au quotidien. Néanmoins, n'est-ce pas le rôle de l'enseignant d'amener l'apprenant à sortir de son cadre quotidien pour le confronter à différentes cultures ? La focalisation sur la culture américaine à laquelle l'élève est en permanence exposée permet certes d'explicitier ce qu'il ne perçoit pas de façon autonome, mais cela limite les savoirs et savoir-être culturels qu'il pourrait acquérir. En outre, pour ouvrir l'esprit de l'élève à la diversité et l'amener à accepter l'Autre et ses différences, on pourrait supposer qu'une vue plus large du monde anglophone serait à préconiser.

---

28 On retrouve souvent un chapitre autour du thème de la ségrégation dans les manuels à partir du Palier 2. C'est un item d'apprentissage qui apparaît notamment dans le BO Hors Série n°7 du 26 avril 2007 et qui entre dans les grands thèmes étudiés au lycée (cf note 12)

29 Le parallèle peut être fait entre les deux systèmes ségrégationnistes Sud-Africain et Américain au sein d'un même chapitre. Il arrive également que les deux situations soient enseignées séparément.

30 C'est sans doute également la raison pour laquelle les instructions officielles mettent en avant la relation avec l'autre, au travers des grands thèmes donnés pour guider l'enseignement ; par exemple, « L'Ici et L'Ailleurs » en Palier 2, ou « L'Art de Vivre Ensemble » en Seconde.

## II. Problématique

Le *Commonwealth of Nations*<sup>1</sup> comprend la majorité des pays où l'anglais est une langue officielle – au nombre de cinquante-trois<sup>2</sup>. Chacun de ces pays a une identité et une ou plusieurs cultures propres<sup>3</sup>. Il paraît donc complexe de couvrir la totalité des spécificités culturelles du monde anglophone. Toutefois, nous avons vu que les apports culturels se limitent souvent à deux pays en particulier, ainsi qu'aux pays anglophones dits « principaux » car ce sont ceux où la grande majorité de la population parle l'anglais comme langue maternelle<sup>4</sup>.

Comment réussir à diversifier les apports culturels en un temps limité ? Il ne faut pas oublier qu'un même enseignant ne suit pas les mêmes élèves pendant les sept ans de la scolarité secondaire, ni même pendant son cursus au collège ou au lycée ; la répétition est souvent évitée lorsque les enseignants d'un même établissement se concertent pour coordonner leurs travaux, mais il arrive que les élèves voient de façon répétée une même notion<sup>5</sup>. C'est en diversifiant les apports que l'on pourrait éviter de lasser les élèves et de maintenir leur motivation sur le long terme. De plus, amener les apprenants à se confronter à davantage de cultures pourrait rendre les apports superficiels ; il s'agit donc de savoir si varier les savoirs culturels privilégierait ou non le renforcement des stéréotypes.

Diversifier les apports est une chose ; mais il ne faudrait pas les aborder de façon magistrale simplement pour amener des savoirs aux apprenants. De quelle façon peut-on donc les intéresser à ces cultures qui leur sont plus ou moins étrangères et leur faire étudier la nouveauté de façon efficace ? Car si les élèves ne sont pas intéressés, l'acquisition des savoirs est limitée.

Afin de les amener à s'investir et à s'intéresser, on peut les amener à travailler de

---

1 Il s'agit d'une organisation internationale rassemblant la majorité des anciennes colonies britanniques.

2 Site web du *Commonwealth*, <http://thecommonwealth.org/member-countries>.

3 Si on prend le seul exemple du Royaume Uni, on peut compter quatre grandes nations (l'Irlande du Nord, l'Écosse, le Pays de Galles et l'Angleterre) et cultures associées. Cela serait sans prendre en compte la grande diversité de culture dans ce pays, où l'on compte une importante communauté de migrants (venus notamment de pays du *Commonwealth*).

4 Ce qui n'est pas le cas de la majorité des pays du *Commonwealth*, bien que l'anglais en soi une langue officielle.

5 C'est notamment le cas des habitudes alimentaires ou de la vie à l'école, éléments du quotidien vus en primaire, puis tout au long du collège, qui souvent lassent les apprenants.

façon autonome. Le rôle de l'enseignant serait alors de les guider pour les pousser à dépasser leurs représentations.

### III. Méthode

Pour répondre à ces interrogations, j'ai mené une expérimentation avec l'une de mes classes. Il s'agit d'une séquence dont les thèmes et objectifs répondent aux programmes officiels de palier 2 (« l'Ici et l'Ailleurs »). Nous avons travaillé sur un projet dont le titre est *Travel around the World*, organisé autour de six pays (la Nouvelle-Zélande, la République d'Irlande, le Canada, la Jamaïque, le Kenya et l'Inde) étudiés chacun par un groupe qui en devenait alors l'expert.

#### A) Participants

Ce projet a été mené dans un collège de campagne comptant environ cinq cents élèves venus des communes alentours, avec une classe de troisième non-bilangue. C'est un groupe de vingt-trois élèves, issus d'une classe de vingt-sept. Parmi eux, on compte deux élèves non-francophones, dont l'une suit des cours de FLE<sup>1</sup>, un élève mutique<sup>2</sup> et trois élèves dyslexiques. C'est une classe avec laquelle je travaille en îlots bonifiés<sup>3</sup> (six îlots, dont cinq de quatre élèves et un de trois). Ce sont en outre des élèves très volontaires et solidaires les uns envers les autres.

Il s'agit néanmoins d'un groupe très hétérogène, où on remarque très vite une division nette avec les élèves en difficulté d'un côté, et les 'bons' élèves de l'autre. Il y a en outre peu d'élèves moyens.

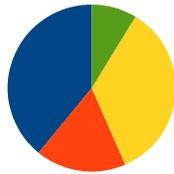
---

1 Français Langue Étrangère.

2 C'est-à-dire qu'il a des difficultés de communication, à l'écrit comme à l'oral. Dans son cas, cela consiste à un blocage parasitant toute prise de parole et rédaction écrite.

3 Marie Rivoire, *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*, Génération 5, seconde édition enrichie, 2013. Il s'agit de donner plus de responsabilité et d'autonomie aux élèves, de les encourager à travailler en équipe et à prendre davantage la parole en se basant sur un système de points verts et de points rouges. Les premiers sont attribués de façon collective (parfois individuelle) selon la participation de l'îlot au cours, son implication et le travail fourni, les seconds sont attribués individuellement (plus rarement au groupe) selon des critères définis à l'avance suivant les besoins de la classe (bavardages, devoirs non faits...). Ils peuvent obtenir jusqu'à vingt points verts : le premier groupe à y parvenir arrête le décompte, et pour obtenir le résultat final, on soustrait les points rouges des points verts pour obtenir une note sur 20.

Voir les fiches utilisées en Annexe I.



- Élèves fragiles ou en difficulté
- Élèves moyens
- Élèves ayant des bases solides
- Autres (mutisme, FLE)

J'ai choisi au début de l'année de travailler en îlots bonifiés avec cette classe pour encourager la dynamique de communication et de solidarité déjà très présente entre élèves. Je voulais également rééquilibrer la classe, pour ne pas limiter les élèves ayant des facilités ni perdre ceux en difficulté ; les îlots m'ont permis de favoriser la communication et l'échange.

Pour l'expérimentation menée, cette configuration de classe était idéale et m'a permis de combiner travail en groupe et travail en autonomie.

## B) Matériel

Quelques objectifs centraux étaient visés lors de cette expérimentation. En premier lieu, l'étude de cultures auxquelles les élèves n'ont pas ou peu été confrontés ; en second lieu, le travail en autonomie, à l'aide des TICs<sup>4</sup> et de pistes données en classe ; et enfin le partage des savoirs nouveaux, car chaque îlot devenait expert du pays qu'il avait étudié et exposait le résultat de son travail à ses camarades (à l'écrit ainsi qu'à l'oral).

La tâche finale de ce projet consistait en la présentation du pays étudié par le biais d'un dépliant touristique et d'une présentation à l'oral visant à le mettre en valeur<sup>5</sup>, ce qui a permis aux élèves de pratiquer à la fois la production écrite et la production orale en continu. Pour cette tâche finale, j'ai choisi l'angle du tourisme pour capter l'intérêt des élèves et les amener à envisager des pays nouveaux de façon positive. Cela avait également pour but de leur faire dépasser leurs représentations. Néanmoins, cette entrée comporte également le risque de renfoncer les stéréotypes que les élèves peuvent avoir.

<sup>4</sup> Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

<sup>5</sup> Voici la consigne exacte pour la conception du dépliant : *Make a touristic booklet introducing the country you studied. You must give details about its culture and what a tourist can do there. Don't forget to add a few pictures !*

Voici la consigne pour la présentation orale : *Present your country to the class. You must be convincing and make your classmates want to go there.*

À cela s'ajoutent les critères d'évaluation afin que les élèves sachent les contenus linguistiques attendus.

J'ai privilégié le travail en îlot pour cette séquence afin de renforcer l'autonomie des élèves, mais aussi de capter leur intérêt. L'idée était que l'enseignant ne soit pas l'unique détenteur de savoirs, et que les apprenants découvrent par eux-mêmes ces nouvelles cultures. Étant donné qu'il est ici question de faire des apprenants les experts concernant un pays en particulier, ce n'est plus à l'enseignant que l'élève doit s'adresser pour obtenir des clarifications, mais bien à ses pairs. De cette façon, la communication serait plus naturelle et authentique au sein de classe. On peut même imaginer des échanges sur le sujet entre les élèves en dehors de l'espace classe, pour informer les camarades de leur avancée par exemple. De plus, le travail en groupe permettrait de diversifier les apports culturels, de façon superficielle en cours afin d'apporter une première approche, et plus approfondie durant les séances de recherches où les élèves travailleraient en autonomie. Enfin, cette façon de travailler permettait d'impliquer tous les apprenants : les élèves les plus faibles pouvaient notamment s'appuyer sur l'aide de ceux plus à l'aise<sup>6</sup>.

La séquence autour de ce projet s'est divisée en douze séances : sept séances de cours, une séance d'évaluation des connaissances, trois séances en salle informatique, une séance d'entraînement pour la présentation de la tâche finale et une séance de présentation de la tâche finale.

Elle a été organisée sur l'appui des objectifs disciplinaires suivants :

- Linguistiques :

- Grammaticaux : la place de l'adjectif, le comparatif et le superlatif ; révision des pronoms relatifs vus dans la séquence précédente pour formuler des phrases complexes, l'utilisation de ING pour parler d'une activité ; la probabilité avec MAY et MIGHT.

- Lexicaux : champ lexical du paysage (sauvage, rural et urbain), adjectifs pour décrire (*magnificent, rugged, pure, striking...*), connecteurs logiques (*first of all, in addition,...*), les loisirs et activités.

- Phonologiques : prononciation des nationalités et des pays étudiés ; intonation pour convaincre.

---

<sup>6</sup> Le problème ici est d'éviter que les 'bons' élèves fassent tout le travail à la place des autres. Pour cela, j'encourage la participation orale de ces élèves en priorité, pour dégager les idées les plus explicites, de façon à les impliquer et à leur montrer qu'ils sont capables.

- Culturels : les spécificités de la République d'Irlande, de l'Inde, de la Nouvelle-Zélande, de la Jamaïque, du Kenya et du Canada.
- Communicationnels : les cinq activités langagières<sup>7</sup> sont présentes dans ce projet. Les activités langagières dominantes sont toutefois la production écrite et l'expression orale en continu.
- Sociolinguistiques et pragmatiques : utiliser la gestuelle pour convaincre et intéresser son auditoire, écrire un discours cohérent, accrocher un lecteur et/ou un auditoire, utiliser une langue adaptée à la tâche réalisée, repérer les effets de style pour mettre un élément en valeur (notamment par l'utilisation d'adjectifs et de superlatifs).
- Citoyens : travailler en équipe, aider l'autre, partager ses connaissances.

### C) Procédure

Dans la mise en œuvre du projet, il était prévu que chaque séance introduise l'un des pays à présenter. Ils devaient ensuite s'appuyer sur cette introduction pour poursuivre leurs recherches et approfondir leurs connaissances sur le pays étudié.

La première séance avait pour objectif de présenter la thématique du projet avec un support visuel<sup>8</sup> ainsi que les pays étudiés, d'amener la tâche finale, de faire émerger les représentations des élèves autour des cultures qui seraient abordées, à l'aide notamment de *brainstorming* propres à chaque îlot. À la fin de cette séance, il était question pour eux de s'exprimer au sein de leur îlot ; ils devaient partir des représentations évoquées pour formuler des phrases à l'oral sur le pays qu'ils auraient à étudier. Ils devaient ainsi établir des hypothèses pour anticiper le contenu des séances suivantes.

Les séances suivantes étaient chacune centrées sur un pays en particulier, à travers un ou deux supports authentiques. J'ai voulu que ces derniers soient variés afin de mettre en avant chacune des activités langagières.

Ainsi, la seconde séance s'est portée sur le Canada, avec un support vidéo. Nous

---

<sup>7</sup> Production orale en continu, production orale en interaction, production écrite, compréhension orale et compréhension écrite.

<sup>8</sup> Les supports utilisés durant la séquence sont consultables en Annexe II et classés par séance.

l'avons anticipée avec le texte affiché en début de vidéo<sup>9</sup> en émettant des hypothèses sur ce que les élèves s'attendaient à voir. La vidéo quant à elle présente le Canada vu par les Canadiens, avec très peu de paroles. J'ai choisi cette vidéo pour entrer dans le vif du sujet afin que les élèves comprennent toute la diversité d'un pays. En outre, elle m'a permis de leur rappeler que les paroles ne sont pas les seuls éléments porteurs de sens dans un document audio-visuel. Après un premier visionnage, nous avons vérifié leurs hypothèses. Nous avons ensuite visionné la vidéo de façon fractionnée afin de relever les spécificités présentées et de les classer en plusieurs catégories, choisies par les élèves (nature, activités, ville). Plusieurs phrases ont été produites en classe entière à partir de ces éléments. Enfin, ils ont dû les réutiliser pour échanger au sein de leur îlot et présenter très rapidement le pays. Le but ici était de leur faire construire des phrases à partir d'éléments donnés : les élèves les plus faibles pouvaient s'appuyer sur les modèles produits en classes, ou les répéter au besoin<sup>10</sup>, là où les élèves les plus à l'aise pouvaient également apporter leurs propres idées et structures.

Nous avons abordé la République d'Irlande lors de la troisième séance. Cette fois, nous avons commencé avec les titres des deux supports « Inis Oírr » et « Inis Meáin ». Le document anticipé est un dépliant touristique concernant deux îles de l'ouest de l'Irlande. Mon choix s'est porté sur ce support en raison de sa richesse lexicale et de la façon dont il met en valeur les deux îles. De plus, il permet d'aborder la question de la langue en Irlande<sup>11</sup> et ses atouts touristiques. Les élèves ont d'abord identifié le sujet du dépliant, puis ils ont relevé les adjectifs du texte, à partir desquels ils ont construit le sens. Nous avons vu de quelle façon ces adjectifs contribuaient à la mise en valeur du lieu présenté (par leur sens lexical ou leur forme superlative). À la fin de l'étude de ce document, ils devaient écrire un court paragraphe avec des phrases très générales pour parler de leur pays en réutilisant le vocabulaire nouveau, le comparatif et le superlatif.

La quatrième séance s'est concentrée sur le Kenya. Pour cette dernière j'ai mis en place un *brainstorming* sur le titre de la vidéo « Magical Kenya », avant l'étude de cette même vidéo. Ce support avait pour but d'explorer la densité culturelle de ce pays, afin que les élèves ne se limitent pas à l'idée du safari pour le promouvoir. Nous y retrouvons

9 « We asked Canadians to share their Canada. We received over 65 hours of footage. Here's two minutes. »

10 De cette façon, même les élèves en difficulté sont en mesure de pratiquer la langue et de s'investir dans la tâche.

11 L'irlandais, ou gaélique irlandais, est en effet la première langue officielle de la République d'Irlande, devant l'anglais.

également un apport lexical important. Enfin, la voix off permet d'amener les élèves à percevoir la façon dont l'intonation peut véhiculer une idée. Nous avons donc examiné en premier lieu l'environnement sonore de la vidéo (la musique et l'intonation de la voix), avant de nous concentrer sur les images et la façon dont elles accompagnaient le texte. Les élèves ont également dû relever les activités qu'il est possible de faire au Kenya, afin de réviser l'utilisation de -ING lorsque l'on parle d'activités (*scuba-diving, hiking...*). En fin de séance, il était prévu un travail en flot pour tenter d'imiter la logique de la vidéo et reproduire sa prosodie afin de produire un discours aussi authentique que possible. Pour cela, ils pouvaient s'appuyer sur le travail réalisé lors de la séance précédente.

La séance suivante s'est déroulée en salle informatique pour que les apprenants puissent commencer leurs recherches. Ils devaient ainsi travailler en autonomie, à l'aide de pistes fournies par mes soins.

Lors de la sixième séance, nous avons étudié l'Inde à travers un document audio relatant l'expérience d'un voyageur. L'anticipation s'est faite à l'aide de l'image qui accompagnait le document sur le site [ello.org](http://ello.org). Encore une fois, l'intonation était une de mes motivations quant au choix de ce document, ainsi que sa dimension culturelle (la pauvreté de la population indienne, le thé qu'ils boivent au quotidien...). Il me semblait important que les élèves comprennent que la culture d'un pays passe par ses habitants et pour cela, ce document semblait idéal. Nous avons commencé par aborder les adjectifs, mais cette fois pour entrer dans le document. Il était ensuite question de repérer les personnages et les objets impliqués afin de reconstruire le sens. Les élèves ont dû ensuite travailler sur une courte anecdote inventée qui aurait pu selon eux se produire dans le pays qu'ils devraient présenter en tâche finale, à l'écrit d'abord, puis la présenter entre eux à l'oral. Le temps nous a ici manqué et la partie orale leur a été donnée en devoir.

La septième séance portait sur la Nouvelle-Zélande. Nous avons commencé avec un court texte, choisi en raison de son lexique (abordé lors des séances précédentes) et des informations (explicites et implicites) qu'il apporte. Ils ont ainsi dû relever les particularités du pays vis à vis des saisons, puis réfléchir à ce qu'ils s'attendaient à étudier à partir de ce document. Après cela, un rapide *brainstorming* était prévu à l'aide de cette première approche du pays. La seconde partie de la séance était consacrée à une

prise de parole des élèves avec le support d'images de Wellington, la capitale, afin de leur montrer que ce pays n'a pas pour seuls atouts ses paysages.

Enfin, nous avons abordé la Jamaïque en huitième séance. Pour cela, nous avons écouté un extrait de musique ska<sup>12</sup>, avant d'aborder un texte sur la place de la musique en Jamaïque choisi pour ses apports culturels et les phrases d'accroche que les élèves pourraient réutiliser. Ils ont d'abord émis des hypothèses sur le thème possible du texte après avoir écouté l'extrait ; ensuite, après une lecture autonome du texte, ils ont relevé le lexique de la musique, puis les expressions qui accrochent le lecteur. Nous avons terminé notre séance avec un extrait de *Rasta Rocket*, à l'arrivée des héros au Canada, qui comporte peu de paroles. Le but ici était de mettre en parallèle deux des pays étudiés et de les amener à réutiliser les structures comparatives et superlatives. Pour cela, ils ont du s'exprimer en interaction au sein de leur îlot après quelques exemples faits en classe entière.

Les deux séances suivantes étaient prévues en salle informatique, où les élèves pouvaient travailler de façon totalement autonome afin de finaliser leur projet.

La séquence s'est terminée sur les présentations orales des pays étudiés. Les dépliants circulaient dans la classe alors que chaque groupe présentait le fruit de son travail. Les autres élèves étaient alors invités à formuler des critiques (positives ou négatives) vis à vis des présentations, de leur clarté et de l'intérêt qu'elles avaient pu suscité chez eux.

Cette expérimentation avait donc pour but d'impliquer les élèves dans la découverte de nouvelles cultures et de leur faire dépasser les représentations qu'ils avaient à ce sujet. J'ai ainsi voulu mesurer deux éléments au cours de cette étude :

- l'implication : il s'agit d'une donnée plutôt subjective et difficile à quantifier. Je me suis basée sur les fiches d'îlots bonifiés pour la mesurer, qui me permettaient de voir le cas échéant l'évolution de la participation au fur et à mesure des séances.
- l'évolution des représentations : pour cela, j'ai construit un rapide questionnaire en français<sup>13</sup> auquel les élèves ont dû répondre lors de la première séance, puis une seconde fois après la réalisation de la tâche finale.

---

12 Un courant musical typique des Caraïbes.

13 Voir Annexe III.

## IV. Résultats

Les résultats de cette expérimentation sont mitigés. L'angle du tourisme a su capter l'intérêt des élèves, et le travail en autonomie a accru leur motivation et leur investissement. En revanche, s'ils ont découvert de nouvelles cultures, ils n'ont que partiellement dépassé leurs représentations.

Nous verrons tout d'abord la progression de leur implication au sein de la séquence, l'intérêt qu'ils ont montré, puis l'évolution de leurs représentations. Nous examinerons ensuite ces résultats vis à vis de la problématique annoncée. Enfin, nous réfléchirons aux limites de cette expérimentation ainsi qu'aux perspectives qu'elle apporte.

### A) Présentation des résultats

Lors de la présentation du projet, les élèves se sont globalement montrés réfractaires. En effet, la distribution des sujets d'étude (faite par tirage au sort) n'a pas contenté tous les groupes de travail, en particulier celui qui devait travailler sur le Kenya. Certains ont également proposé de travailler sur d'autres pays plutôt que ceux proposés<sup>1</sup>.

J'ai d'abord voulu mesurer leur intérêt pour les pays en question. Il s'agissait pour eux de donner le pays qui attirait le plus leur attention parmi les six proposés. Cette même question leur a été posée à la fin de la séquence afin de voir l'évolution de leur curiosité à ce sujet.

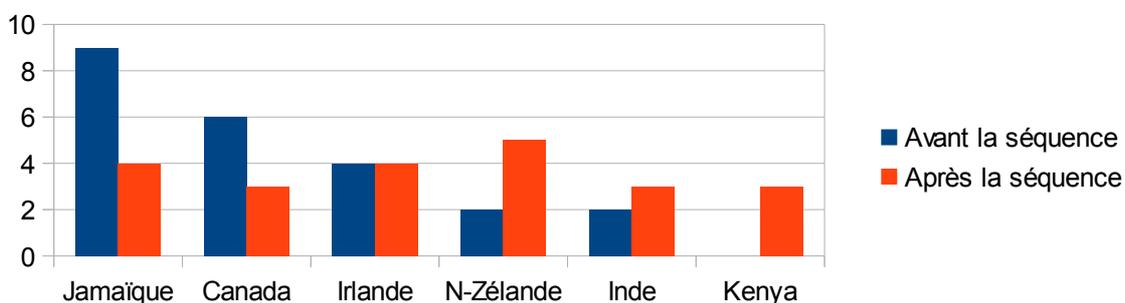


Figure 1 : Intérêt des apprenants pour les pays étudiés

<sup>1</sup> Ils ont notamment proposé les États-Unis et l'Australie, pour lesquels ils avançaient avoir un intérêt plus appuyé.

Ce graphique indique une évolution dans le rapport des élèves aux pays étudiés. Avant l'étude, la plupart ont montré leur intérêt pour la Jamaïque, là où aucun d'entre eux n'a manifesté de curiosité pour le Kenya. On peut dire que l'intérêt des apprenants se portait essentiellement sur des pays qu'ils pensaient connaître, ou sur lequel ils avaient des représentations qui les amusaient<sup>2</sup>. La figure 1 montre également que les préférences des élèves ont changé après les études et présentations observées pendant la séquence. La préférence va alors à la Nouvelle-Zélande, mais d'une courte avance ; globalement, l'intérêt s'est réparti plus uniformément. On peut en outre noter que le Kenya a suscité l'intérêt de certains élèves, contrairement à sa position en début de projet.

L'implication des élèves pour leur projet peut se voir à travers l'intérêt qu'ils manifestent. J'ai également tenté de le mesurer à l'aide de leur participation et du travail fourni lors des tâches réalisées pendant les séances. Pour cela, j'ai utilisé les fiches d'îlots bonifiés et les points verts obtenus par les élèves (de façon individuelle et de façon collective). Les points individuels se sont obtenus par la qualité du travail réalisé lors des tâches, les points collectifs par la participation en classe (chaque îlot recevant un point vert après que chacun de ses membres ait pris la parole en anglais pour faire une phrase complète).

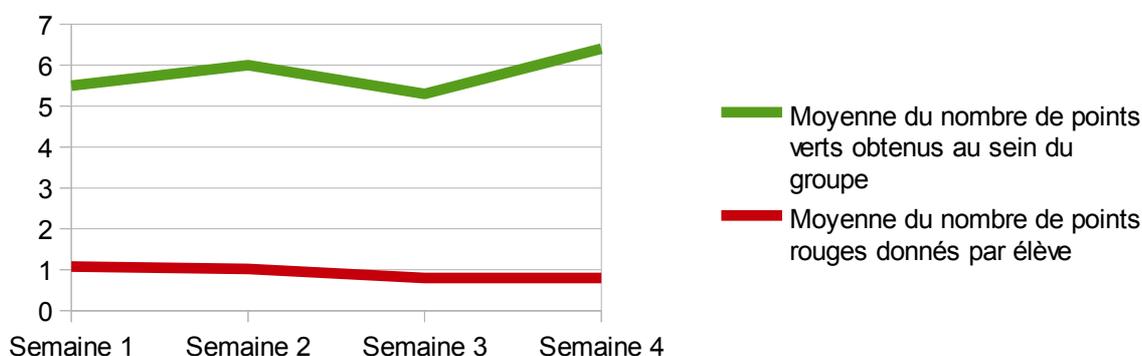


Figure 2 : Participation et implication des élèves

On note une petite augmentation dans la participation, ainsi que la diminution des points rouges obtenus par les élèves. On peut ainsi s'interroger sur la pertinence de cette mesure, car bien qu'elle montre une augmentation de l'implication des élèves dans le

<sup>2</sup> La première réaction que le groupe « Jamaica » a eu lors du tirage au sort a notamment été de me faire remarquer qu'ils allaient pouvoir parler de la marijuana.

cours et une diminution de leurs écarts de conduite, il se peut que ces données ne soient pas en corrélation avec l'expérimentation menée. En effet, d'autres facteurs peuvent entrer en compte, notamment le groupe dans lequel les élèves évoluent (suivant les affinités par exemple), ou leur esprit de compétition (pour être le premier groupe à obtenir tous les points verts).

L'intérêt s'est également manifesté au cours des passages oraux en fin de projet : les élèves ont eu à cœur de poser des questions pour la plupart pertinentes et de donner un retour à leurs camarades. Ils se sont par ailleurs montrés critiques quant aux travaux des autres.

Enfin, j'ai mesuré l'évolution des stéréotypes des élèves vis-à-vis des pays abordés<sup>3</sup>. Pour cela, je me suis basée sur la seconde question du questionnaire en Annexe III, où les élèves devaient donner trois mots qui à leur sens définissaient les pays étudiés. On peut noter que les résultats sont mitigés. Dans certains cas, ils montrent la découverte d'une nouvelle culture et définissent le pays à travers de nouveaux éléments ; c'est le cas notamment du Kenya en Figure 8 ou de l'Irlande en Figure 5. Dans d'autres, comme la Jamaïque en Figure 3, ils semblent s'être confortés dans les représentations qu'ils se faisaient de ce pays.

À la lumière de ces résultats, on peut s'interroger sur plusieurs éléments, notamment :

- la pertinence des mesures utilisées ;
- la manière dont ces pays ont été abordés en classe ;
- la façon dont on peut améliorer les deux limites précédentes.

---

<sup>3</sup> Les graphiques concernant chaque pays sont disponibles en Annexe IV, Figures 3 à 8.

## **B) Discussion**

Cette expérimentation avait ainsi pour but d'amener les élèves à dépasser leurs représentations tout en abordant de nouvelles cultures à travers des pays qu'ils n'avaient pas ou peu étudiés. Pour cela, nous avons travaillé en îlots, chacun devant se pencher sur le cas d'un pays en particulier. Au cours de la séquence, tous ont été abordés pour présenter ces pays et amener les élèves à les voir sous un nouvel angle, afin qu'ils dépassent leurs représentations.

Dans le cadre de cette expérimentation, plusieurs hypothèses étaient à confirmer ou infirmer :

1. Le travail en groupe en autonomie favoriserait l'intérêt des élèves ;
2. L'élève manifesterait plus d'intérêt sur un sujet présenté par ses pairs que lorsque l'enseignant lui apporte des savoirs ;
3. Il serait possible de varier les apports culturels en distribuant plusieurs sujets d'étude au sein d'une seule classe ;
4. L'écueil du stéréotype pourrait être évité malgré le large spectre de cultures étudiées en parallèle les unes des autres.

Au cours de ce projet, l'intérêt des élèves a évolué : ils ont oublié leurs réticences premières pour s'investir et découvrir d'autres cultures. Comme la Figure 1 nous le montre, l'intérêt qu'ils ont manifesté a évolué, alors qu'ils semblaient intéressés par un pays en particulier au départ pour finalement devenir curieux au sujet d'autres. Il est intéressant de noter que, dans la majorité des cas, les apprenants ont répondu à la première question du questionnaire avec le pays étudié au cours des dernières semaines. La plupart des travaux effectués sur le sujet ayant été effectués en autonomie, on peut donc supposer que c'est cette méthode de travail qui les a encouragés à se montrer davantage curieux.

À la lumière de ces résultats, on peut se demander si les savoirs et savoir-être apportés par les élèves ont intéressé leurs pairs. Cela dit, dans certains cas, les présentations menées en classe ont eu l'effet escompté : c'est notamment le cas du travail mené sur le Kenya, comme le montre la Figure 8, où les élèves ont bel et bien acquis de nouveaux savoirs, notamment au sujet de la culture Maasaï. À ce sujet, l'hypothèse

menée au départ semble dépendre de la qualité du travail fourni par les élèves : ce groupe ayant été le plus vivant dans sa présentation, on peut supposer qu'ils ont davantage marqué leurs camarades.

En outre, cette expérimentation a montré qu'il est possible de varier les apports culturels au sein d'une classe, notamment en se basant sur une pédagogie en îlot ; elle établit également que les élèves sont en mesure de montrer de l'intérêt pour quelque chose de totalement nouveau et qui, parfois, est déconnecté de leur quotidien. Cela étant dit, peut-on pour autant dire que ces nouveaux savoirs ont permis aux élèves de dépasser leurs représentations ? Les Figures 3 à 8 montrent le contraire : s'ils ont acquis de nouveaux savoirs et envisagé les pays sous des angles différents, dans la majorité des cas il semblerait que les représentations aient simplement été déplacées. Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ces résultats. La première est sans doute l'angle sous lequel j'ai abordé ce projet. En voulant partir de leurs représentations et en les faisant travailler dans une perspective touristique, il était difficile d'éviter l'écueil du stéréotype<sup>4</sup>. En effet, la façon dont on présente un pays pour y attirer les touristes est souvent superficielle et montre essentiellement des éléments déjà connus par les personnes qui veulent s'y rendre (les safaris dans le cadre du Kenya, la nature sauvage dans celui de l'Irlande, ou encore le soleil et les plages de sable blanc en ce qui concerne les îles des Caraïbes).

Ainsi, cette expérimentation présente des résultats mitigés. Pour valider toutes les hypothèses formulées plus tôt, on pourrait envisager de la réaliser en utilisant un autre thème (les habitudes alimentaires, la vie scolaire, etc...). De cette façon, on peut imaginer un projet au cours duquel les données culturelles seraient apportées par des élèves désignés experts d'un pays du monde anglophone. Le temps de travail en classe serait alors dédié aux contenus linguistiques et à la prise de parole, à laquelle on pourrait ainsi accorder plus de temps. Les élèves travailleraient donc sur l'objectif culturel en semi-autonomie ou en autonomie (selon le profil de la classe ainsi que le palier ou cycle auquel elle correspond) sur le temps de classe (en salle informatique ou au CDI). On pourrait également envisager de traiter cela au travers de la pédagogie inversée, où les élèves travailleraient à la maison sur leur sujet. Cette approche aurait toutefois un obstacle non-négligeable, à savoir la quantité de travail que les apprenants ont déjà à

---

<sup>4</sup> *Supra*, p7.

faire en dehors du temps de classe ; en outre, cela pourrait créer de l'inégalité, car tous les élèves n'ont pas les mêmes moyens d'apprendre ni les mêmes aides, ni parfois le même matériel à la maison.

Ma volonté première était de donner aux élèves la possibilité d'explorer des cultures peu abordées dans le cadre de l'enseignement de l'anglais. La façon dont j'ai abordé ce projet a apporté une vue superficielle de ces cultures, et un renforcement des représentations de certains élèves. Qu'ils n'aient pas eu de thème spécifique sur lequel travailler en est sans doute la cause : mettre un pays en valeur en passant par les monuments et attractions touristiques possibles les a naturellement menés vers des représentations nouvelles ou déjà établies. Le cadre n'était pas assez défini, ce qui a conduit les élèves à se disperser dans une multitude d'informations.

Sachant cela, comment améliorer cette approche pour qu'elle soit davantage bénéfique aux élèves ? Nous avons vu que le travail en groupe et en autonomie a suscité leur intérêt, nous pouvons donc envisager de garder ce contexte de travail. L'approche serait cependant à modifier. Pour cela, comme nous l'avons indiqué plus tôt, entrer dans une séquence par un thème plus spécifique serait sans doute plus pertinent. En outre, on pourrait également envisager de généraliser cette façon de travailler. En effet, on rend les élèves actifs en les rendant ainsi experts d'un pays sur un thème donné, mais aussi acteurs de leur apprentissage. Il faudrait ainsi se baser sur les contenus des programmes pour déterminer le thème de chaque projet, et s'appuyer sur les élèves pour en aborder le contenu culturel. Cela permettrait également aux élèves d'apprendre à chercher par eux-mêmes et à renforcer leur curiosité ; ils pourraient être amenés à utiliser les TICs (et ainsi valider différents items de leur B2i), mais aussi à mener une recherche au CDI. Une telle organisation peut certes être mise au service d'une plus grande diversité culturelle, mais on peut l'appliquer à un objectif culturel moins large (une ville, la vie quotidienne de la famille royale au cours du temps, etc...).

On peut donc envisager d'utiliser ce genre d'organisation sur une année plutôt que sur une seule séquence. Je l'ai envisagé de deux façons :

- Un îlot se verrait confier un pays sur une année et devrait se pencher sur les spécificités de ce pays à chaque nouveau thème abordé.

Il s'agit ici d'une approche qui aujourd'hui me paraît peu pertinente : cela irait tout d'abord contre le principe des îlots bonifiés, qui sont des groupes qui changent au cours de l'année afin d'amener chaque élève à travailler de façon coopérative avec chacun de ses camarades. De plus, cela amènerait l'élève à ne travailler dans l'optique que d'une seule culture pendant une année : malgré les explications de camarades sur d'autres pays, il ne deviendrait l'expert que d'une culture là où le but premier serait d'apporter la variété. Enfin, il faut également prendre en compte la possible lassitude des élèves : son intérêt diminuerait très probablement au cours du temps à force de ne se pencher que sur une culture donnée.

- Garder le principe d'un groupe expert par séquence, mais sur un thème donné : chaque îlot pourrait ainsi travailler sur un thème donné (par exemple : les habitudes alimentaires, la discrimination raciale...) vis à vis d'un pays au cours d'une séquence ; on les amènerait ainsi à mettre en parallèle leurs nouvelles connaissances, au lieu d'aborder en classe entière les spécificités d'une seule culture. Cela permettrait d'apporter des éléments divers par petites touches et de garder le dynamisme d'une classe en îlots.

On peut s'interroger sur la pertinence d'une telle approche : tous les thèmes s'y prêtent-ils ? Si nous reprenons les deux exemples précédemment cités, on peut penser que des thèmes très divers peuvent en effet être ainsi étudiés de cette façon. Il conviendrait toutefois de s'adapter. Un travail autour des habitudes alimentaires peut se répartir en îlots : les apprenants pourraient ainsi confronter diverses traditions de pays différents. Pour un thème plus délicat comme celui de la discrimination raciale, on peut envisager de mettre en parallèle la ségrégation aux États-Unis et l'Apartheid Sud-Africain, en donnant à chaque groupe d'élèves un angle d'approche sur l'un ou sur l'autre.

Vis à vis de ma pratique professionnelle, cette expérimentation m'a ainsi permis de comprendre que l'anticipation de l'écueil du stéréotype n'est pas suffisante pour y échapper. Ici, le spectre d'étude était trop large : les élèves se sont appuyés sur des éléments connus, et les informations apportées en classe n'ont pas été suffisantes pour leur permettre de réellement se familiariser avec la culture nouvelle. L'établissement

d'un cadre plus défini me paraît donc indispensable pour améliorer cette approche. Il semble ainsi plus pertinent d'amener la diversité par petites touches : en outre l'autonomie confiée de cette façon encourage leur curiosité. L'autonomie leur donne aussi plus de responsabilité : ils deviennent ainsi les garants des apports culturels de la séquence, l'enseignant adoptant alors une posture de guide plutôt que de détenteur de savoir.

Il est ainsi question de leur donner plus de responsabilités. Le travail en groupe les incite également à s'organiser et à gérer les responsabilités qui leur sont confiées. Le dynamisme de la pédagogie en îlot est également à prendre en compte : ils changent ainsi de partenaires de travail régulièrement. Ils apprennent ainsi à travailler avec tout le monde au sein de la classe, y compris les personnes avec qui ils ont peu d'affinité, ce qui les pousse à accepter l'autre.

En cela, cette approche de travailler permet aux apprenants de diversifier les savoirs et savoir-être culturels et de se les approprier, mais aussi de se construire une posture de futur citoyen. En effet, le contact de l'autre et le travail en groupe sont autant d'éléments qui constitueront la vie de l'élève ; ils sont également partie intégrante de la vie citoyenne.

Cette réflexion m'a permis de prendre du recul vis à vis de ma pratique professionnelle et m'incite à remettre en cause ma façon d'enseigner, qui ne laisse à mon sens pas assez d'autonomie aux élèves. Les résultats de mon expérimentation et les conclusions que j'en ai tirées me conduisent à envisager une toute autre façon de faire. À l'avenir, je prévois de reprendre le principe des îlots bonifiés pour travailler sur l'objectif culturel, en amenant les élèves à travailler par eux-mêmes autour du thème étudié en classe. De cette façon, on pourrait éviter l'écueil du stéréotype et confirmer l'une des hypothèses formulées précédemment.

## **Conclusion**

En somme, les recherches menées en amont de mon expérimentation n'ont pas suffi pour m'éviter des écueils pourtant anticipés. En revanche, ce mémoire m'a permis de réfléchir davantage à ma posture professionnelle et à la façon dont les élèves peuvent acquérir des savoirs culturels d'une façon différente et peut-être plus variée, tout en dépassant leurs représentations. Il m'en reste un sentiment de frustration de n'avoir pu mener d'expérimentation sur un plus long terme ; c'est aussi ce qui m'amènera à poursuivre ma réflexion et à tester de nouvelles choses pour amener les apprenants à s'intéresser davantage et à développer leur curiosité. En outre, il s'agit également pour eux de se construire comme citoyens, en apprenant à accepter l'autre dans sa différence, que ce soit par la découverte de nouvelles cultures ou par le travail en équipe avec ses pairs.

## **Bibliographie**

### **Ouvrages :**

- Abdallah-Preteille M. (2004, éd. 2010). *L'éducation interculturelle*. Paris :PUF, Collection : « Que sais-je ? » n° 3487.
- Abdallah-Preteille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1979). *La Distinction*. Paris : éditions de Minuit.
- Linton R. (1935, éd. 1968). *De l'homme*. Paris : Éditions de Minuit.
- Puren C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international.
- Rivoire M. (2012, éd. enrichie 2013). *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*. Chambéry : Génération 5.
- Zarate G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.

### **Articles :**

- Kramsch C. (1995). *La composante culturelle de la didactique des langues*. Le Français dans le Monde, p54-69.
- Porcher L. (1994). *L'enseignement de la civilisation*. Revue Française de la Pédagogie n°108, p5-12.

## **Documents non publiés :**

- Abdel-Fattah F. (2006). *Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie*. Thèse de doctorat de l'Université de Franche-Comté, Sciences du langage, didactique et sémiotique.
- Carsac J. (2014). *La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire*. Mémoire, ESPÉ de Toulouse.
- Mousa A. (2012). *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. le cas spécifique de l'apprenant jordanien*. Thèse de doctorat de l'Université de Lorraine, Sciences du Langage et Didactique des langues.

## **Textes officiels :**

- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Les Éditions Didier, Paris, 2001.
- *Instructions ministérielles relatives à l'Enseignement des Langues Vivantes*, Journal Officiel du 3 septembre 1925, Bibliothèque nationale de France, [www.gallica.bnf.fr](http://www.gallica.bnf.fr).
- *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique*. BO spécial n°4 du 29 avril 2010.
- *Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques*. BO spécial n°9 du 30 septembre 2010.
- *Programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège*. BO Hors Série n°7 du 26 avril 2007.

## **Manuels :**

- Dominique P., Lacoste B. (1999). *Action 6ème*. Paris : Nathan.
- Dominique P., Lacoste B. (1999). *Action 5ème*. Paris : Nathan.
- Dominique P., Lacoste B. (1999). *Action 4ème*. Paris : Nathan.
- Dominique P., Lacoste B. (1999). *Action 3ème*. Paris : Nathan.
- Germain E., Basso S., Hollinka-Rousselle N, Vezon N. (2009). *Let's Step In 3ème*. Paris : Éditions Hatier.
- Martin-Cocher O., Alfaïa N., Meyer M., Grzesiak-Lycett A. (2007). *Enjoy English in 5ème !*. Paris : Didier.

## **Sites web : pages consultées le 20.04.2015**

- *Enseigner la civilisation dans un cours de langue étrangère ?*  
<http://www.bailble.com/Civilisation/pdf/langue.pdf>.
- Site web du Commonwealth. <http://thecommonwealth.org/member-countries>.



## Annexe II : Supports

### Séance 1 : Introduction du projet



### Séance 2 : Canada

Vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=cotGh4Lu29M>

## Séance 3 : Ireland

### Inis Oírr...

Four square miles encapsulate the heaven that is Inis Oírr, the smallest of the three Islands. Inis Oírr is an outcrop of The Burren in Co. Clare. With its barren and rugged landscape it is by reputation, the most beautiful of the Aran Islands, consisting of bare limestone pavement in a pattern of clints and grikes rising at one point to 60m above the sea. It boasts one of the most beautiful beaches on the Western seaboard. Many streams flow mysteriously underground, appearing at the shoreline as streamlets of pure fresh water. There are numerous wells and springs around the Island, the most famous being Tobar Éinne (St. Enda's Holy Well), which never dries up and is said to have healing powers.

Inis Oírr offers a fascinating holiday or day out. The everyday language of the islanders is Irish (Gaelic) and their songs and stories enshrine much of Ireland's folklore and ancient culture.



### Inis Meáin...

A haven of tranquility and solitude, Inis Meáin it can be said, is the least commercial of the three Islands and is a great place to go for a spiritual or quiet break. Inis Meáin stretches for 3 miles by 2 miles along Galway Bay and peaks at 300ft. on giant terraces which slope down to the Atlantic Ocean. Along with its neighbouring Islands and The Burren in Co. Clare, Inis Meáin's landscape is predominately limestone. However, one of its most striking features is the myriad of stone walls, small fields and 'bóithríns' (little roads) which are truly delightful trails bringing you to all corners of this majestic land.

Inis Meáin combines natural beauty, tradition, culture, heritage and a rugged landscape with some of the modern conveniences of today's world. Accommodation on the Island includes a hotel, bed & breakfasts and self-catering. The Island also boasts a restaurant, a lively traditional pub and craft shops. Inis Meáin is home to the famous Inis Meáin Knitwear Factory, which supplies Bergdorf Goodman in New York as well as Barneys, both in London and Tokyo. Other amenities include guided walking tours, diving and a community centre, as well as Irish language courses for the young and the old.

## Séance 4 : Kenya

Vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=3Z5Mv-R4J18>

## Séance 5 : Guide fourni pour les recherches

- What country are you studying ?
- Where is it ? How big is it ? What is its capital city ?
- What nationality ? How many people are living there ?
- How many languages are spoken ? Which ones and where ? (Are there different people ? If there are, develop!)
- Find at least two traditions and/or celebrations they observe. Why ?
- Find two monuments you can visit.
- Find two places you can go to. Where are they ? Why visiting them ?

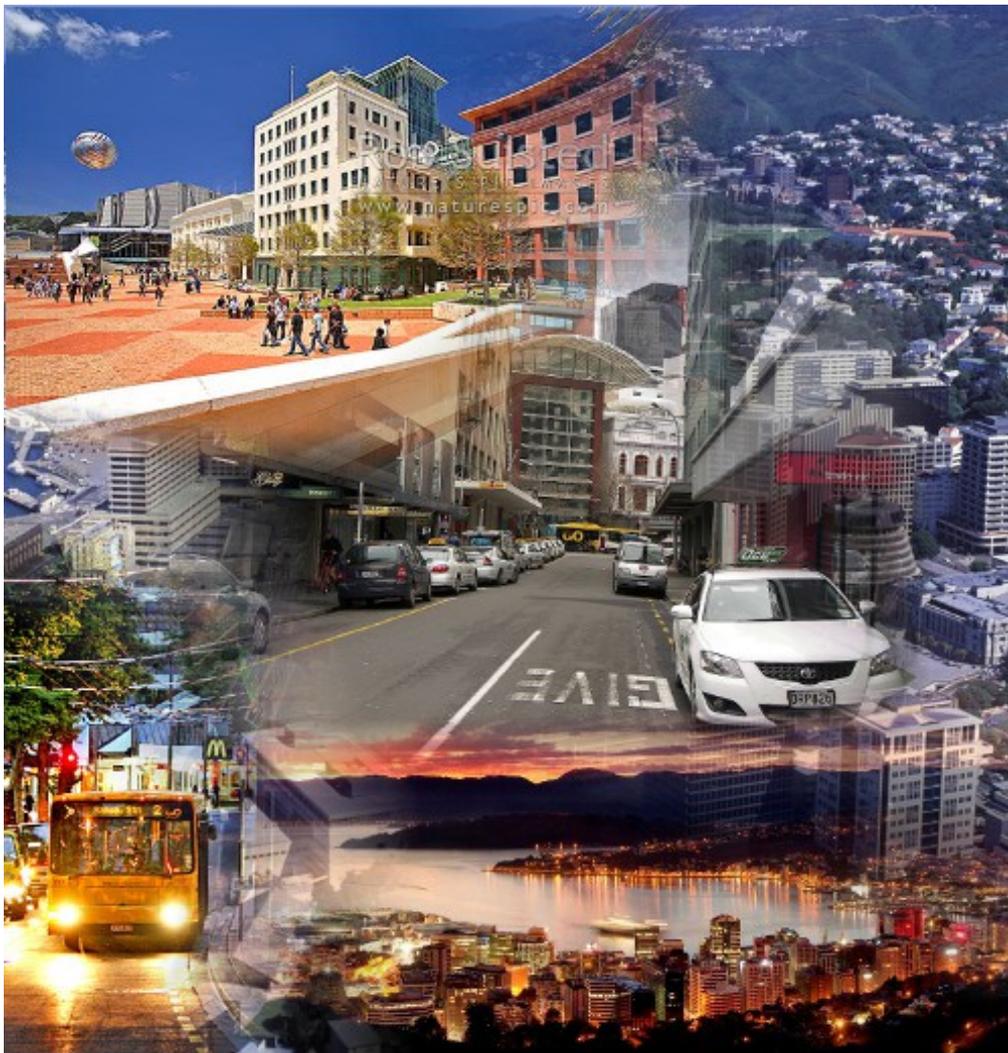
## Séance 6 : India



Document audio : <http://www.elllo.org/english/1101/1127-Jeff-Generous.htm> (00:40 à 2:10)

## Séance 7 : New Zealand

« Why do I love writing about New Zealand? Well, because I love New Zealand. I'm lucky enough to have been twice in the last year: once to the South Island in June when it was covered in snow – white, serene and magical; and again to the North Island in February when the sun was out, the stunning landscapes were lush and green, and the skies were blue with long wispy clouds (it's not called the Land of the Long White Cloud for nothing). Two very different experiences, but both equally amazing. » (Source : <http://www.statravel.co.uk/travel-blog/2014/04/49-reasons-why-new-zealand-rocks-our-world/>)



## **Séance 8 : Jamaica**

Extrait musical : <https://www.youtube.com/watch?v=j0BNeEHiac>

### **« Jamaican Music**

Jamaican music has been around for a long time!

Throughout the years, it has moved from mento, to ska, to rocksteady, to what we now call reggae and dancehall music.

#### **Mento**

This is “old time” story telling in song and music. It combines African and latin rhythm, with anglo folksongs...and was very popular during the 1940s and 1950s. Today it is used to entertain visitors coming to the island...giving them a taste of what Jamaican music was like in the past.

#### **Ska**

Ska is simply mento music moving to the next stage! Musicians began playing around with the music – adding a little calypso here and there...a little American jazz, some rhythm & blues...and before you know it ska popped out!

#### **Reaggae**

The slowing of the beat continues as if in search for something better.

By 1968, musicians had added enough effects to the beat and reggae was born.

Enter Bob Marley and the Wailers and reggae gets its big break in the United states in the “70s when Island records of Great Britain, they them the big break. The entire world was introduced to this new “sound.”...and they liked what they heard. From then on reggae never “looked” back »

(Source : [www.jamaican-traditions.com/jamaican-music.html](http://www.jamaican-traditions.com/jamaican-music.html))

## Critères de réussite de la tâche finale



Pour réaliser la tâche finale, j'ai...			
Utilisé des adjectifs, comparatifs et superlatifs pour mettre le pays étudié en valeur			
Utilisé des phrases complexes avec des pronoms relatifs			
Décrit quelques paysages ou monuments du pays étudié			
Donné quelques spécificités du pays étudié			
Mis le ton pour intéresser et convaincre mon auditoire			
Utilisé des connecteurs logiques			
Utilisé la gestuelle pour véhiculer mon message			
Organisé mon travail et travaillé en équipe			

## **Annexe III : Questionnaire**

1) Parmi ces pays, lequel t'intéresse le plus ? Pourquoi ?

*Kenya – Canada – Irlande – Inde – Nouvelle-Zélande – Jamaïque*

2) Donne trois mots ou expressions qui pour toi représentent les pays suivants.

a) le Canada :

b) le Kenya :

c) l'Irlande :

d) l'Inde :

e) la Nouvelle-Zélande :

f) la Jamaïque :

## Annexe IV : Évolution des stéréotypes

Voici les réponses des élèves à la question « Donne trois mots ou expressions qui pour toi représentent les pays suivants » du questionnaire en Annexe III.

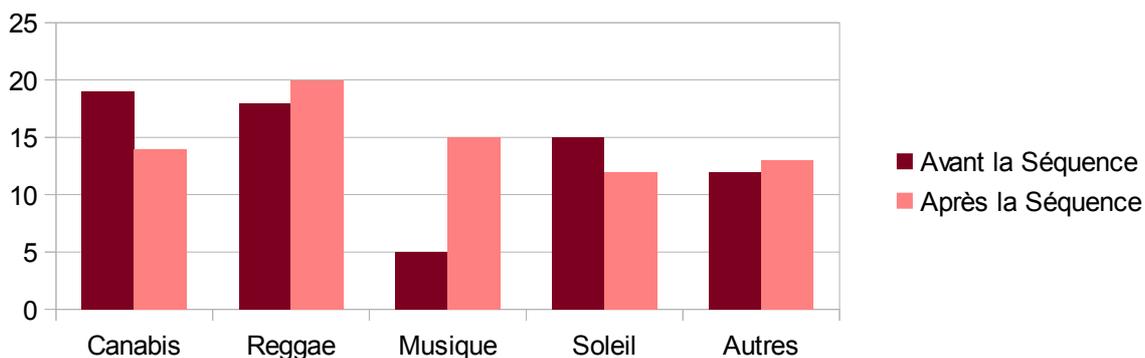


Figure 3 : la Jamaïque

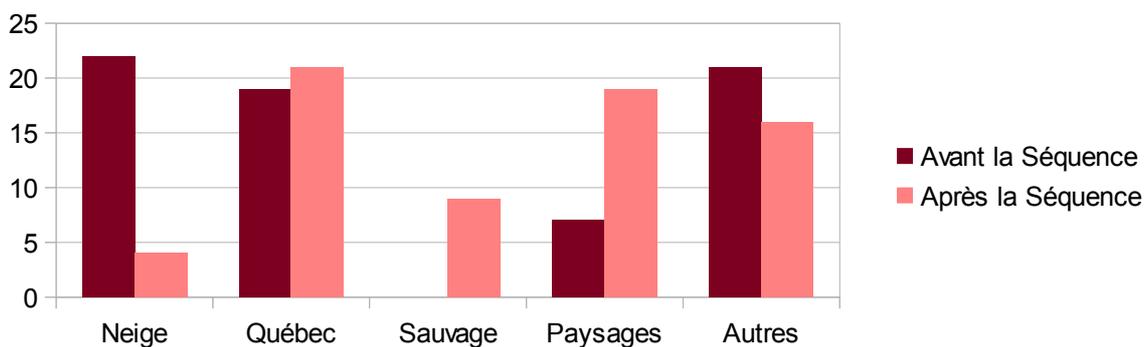


Figure 4 : le Canada

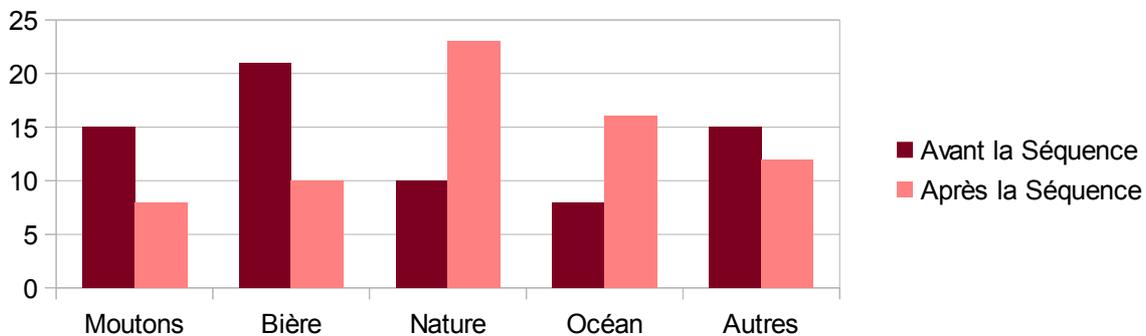


Figure 5 : l'Irlande

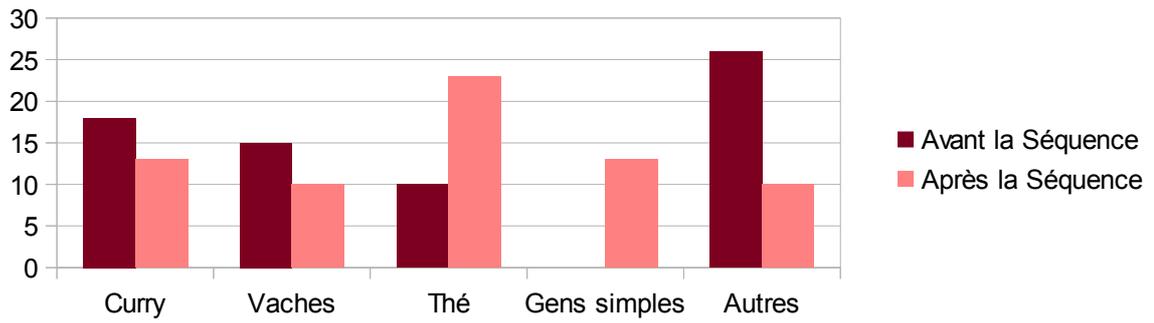


Figure 6 : l'Inde

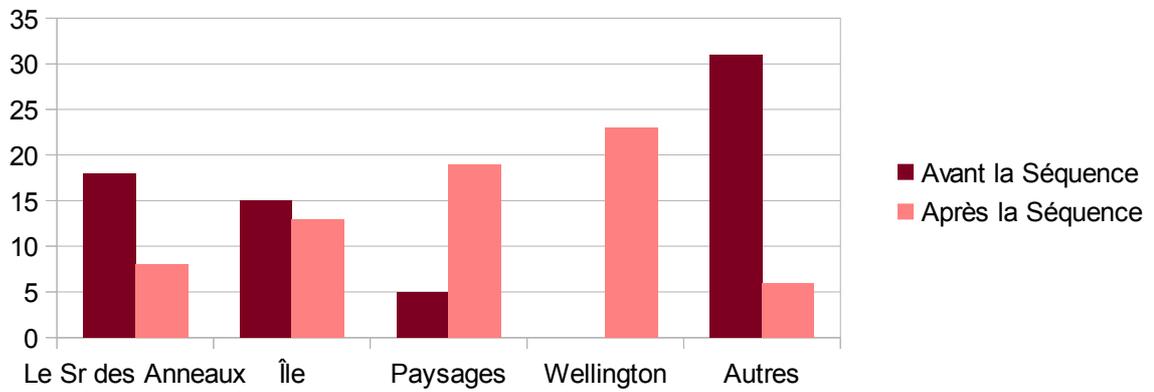


Figure 7 : la Nouvelle-Zélande

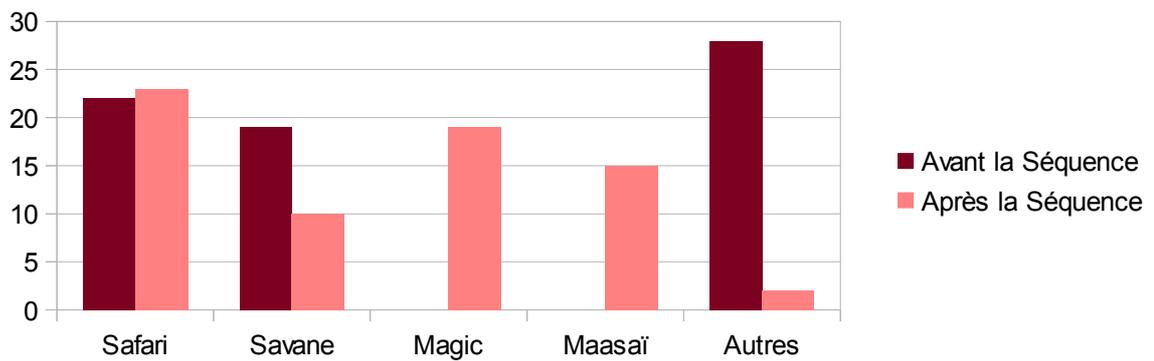


Figure 8 : le Kenya

L'objectif culturel est aujourd'hui un objectif fondamental dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en France et en Europe. Dans le cas de l'anglais, il se focalise sur des pays spécifiques, parmi lesquels l'Angleterre et les États-Unis, parfois au détriment d'autres cultures. Les représentations culturelles des apprenants sont également fortes, et il est difficile de les amener à les dépasser. Il est alors question de savoir comment diversifier ces apports en permettant aux apprenants de dépasser leurs représentations. Pour cela, la présente étude s'appuie sur la pédagogie dite en îlots bonifiés, qui se base sur la coopération des élèves dans un travail de groupe. Chaque îlot se voit alors confier un pays sur lequel travailler en autonomie, ce qui favorise son implication et accroît son intérêt pour le sujet d'étude. Il s'agit ainsi d'une façon de travailler qui s'inscrit dans l'approche co-actionnelle, au centre de laquelle l'élève est acteur de ses apprentissages, et qui s'éloigne d'une perception traditionnelle de l'enseignement, où l'enseignant est seul détenteur de savoirs.

Teaching culture as well as language has become a fundamental goal in Modern Foreign Languages teaching in France and all over Europe. As far as English is concerned, the focus is on specific countries, such as England or the United States, and it may be at the cost of other cultures which are to be discovered. The students' cultural representations are strong as well, and it is difficult to make them go over these. The question is to know how to vary these aspects while getting the learner to go over their representations at the same time. In that perspective, the present study is based on a group-work pedagogy, that is to say a class organisation where the students are cooperatively working in groups. Each group has then to work in autonomy on a country, which favours their implication and increases their interest for the subject. It is also a working method which is part of the co-active approach, where the student is the actor of his/ her own learning. This approach gets away from a more traditional view of teaching, where the teacher is the only one who can share knowledge.

### **Mots-clés :**

Enseignement des langues vivantes étrangères ; enseignement de l'anglais ; CECRL ; palier 2 ; 3ème ; objectif culturel ; objectif citoyen ; stéréotypes ; représentations ; intérêt des apprenants ; pédagogie en îlots bonifiés ; travail en autonomie.