



HAL
open science

Construire la compétence interculturelle au cycle 2 : l'exemple du projet “ Le rêve de Solo ”

Morgane Artigues

► **To cite this version:**

Morgane Artigues. Construire la compétence interculturelle au cycle 2 : l'exemple du projet “ Le rêve de Solo ”. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02158609

HAL Id: dumas-02158609

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02158609>

Submitted on 18 Jun 2019

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.

Artigues Morgane

Construire la compétence interculturelle au cycle 2 : l'exemple du projet « Le rêve de Solo »

Directrice de mémoire : Madame Marie-France Burgain

ESPE d'Aquitaine – Site de Pau

Master 2 MEEF 1^{er} degré

Année scolaire 2017-2018



Sommaire

Introduction	1
---------------------------	----------

Partie 1 : La culture dans le projet

I) La pédagogie de projet pour développer la culture.....	3
1) la pédagogie de projet.....	3
a) Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?	3
b) les étapes d'un projet réussi	5
c) Les apports des projets pour les élèves	7
d) Le rôle du professeur des écoles dans le projet	8
2) La pluridisciplinarité dans le projet.....	10
II) Qu'entend-on par la "culture des pays anglophones" ?.....	11
1) la culture, une expression polysémique.....	11
2) les dérives d'un enseignement de la culture.....	12
III) La compétence interculturelle.....	14
1) Définition de la compétence interculturelle.....	14
2) Les modèles de compétence interculturelle.....	15
3) Les savoir faire et les savoir être que développe la compétence interculturelle.....	16
4) les principes didactiques de la compétence interculturelle.....	19
5) Tolérance et acceptation.....	20
IV) La place de la culture dans les programmes officiels de cycle 2.....	21

Partie 2 Le projet « Le voyage de Solo »

I) Présentation du projet.....	24
1) La culture dans le projet.....	24
2) Le projet, présentation des séquences menées	25
a) Séquence de français : le rêve de Solo	25
b) Séquence de découverte du monde	26

A) L'Angleterre.....	27
B) La Namibie.....	28
C) L'Inde.....	29
D) La Nouvelle-Zélande.....	29
E) Le Canada.....	30
c) La représentation des pays anglophones en arts plastiques.....	31
d) L'écriture du voyage de Solo.....	32
II) Analyse du projet mené	32
1) Les points négatifs	32
a) Le temps	32
b) Les points négatifs de la séquence de découverte du monde.....	33
c) Les points négatifs de la séquence lecture compréhension	34
d) Les points négatifs de la séquence d'arts plastiques.....	34
2) Les remédiations possibles	35
a) Les remédiations de la séquence de découverte du monde	35
b) Les remédiations en arts plastiques	37
c) Les remédiations en lecture	37
d) Les remédiations générales	38
3) Les points positifs	39
4) Bilan global du projet.....	40
Conclusion	42
Annexes.....	44
Bibliographie et sitographie	49

Introduction

En 2014, la France comptait 26,9%¹ de personnes d'origines étrangères, ou immigrées. Toutes ces personnes viennent en France avec leur singularité, et notamment leur culture. Cette statistique traduit l'hétérogénéité de la société française, et place donc la France au rang de société multiculturelle. L'éducation nationale a pris en compte la dimension culturelle car elle fait désormais partie des instructions officielles.

J'ai choisi de développer mon mémoire autour de la thématique de l'ouverture à la culture étrangère et particulièrement anglophone car c'est un sujet au cœur de l'actualité. Tout d'abord, l'anglais est une des langues les plus parlées au monde, elle permet de communiquer, d'échanger et de découvrir de nouvelles personnes. De plus, les pays anglophones sont très hétérogènes et n'ont souvent que la langue comme unique point commun. Je trouve intéressant d'observer de telles disparités entre les pays, de voir que malgré leurs points communs, de nombreuses caractéristiques les séparent comme la religion, le niveau de vie, la culture, les coutumes...

J'ai choisi ce séminaire sur les langues pour plusieurs raisons. Tout d'abord, je trouve que les langues ont une place importante et de nombreuses recherches ont montré que leur apprentissage précoce permettait à l'enfant d'avoir des facilités d'apprentissage par la suite. De plus, apprendre des langues étrangères permet de découvrir une nouvelle culture et de donner envie aux enfants et futurs citoyens de comprendre la diversité des cultures dans le monde. D'autre part, nous côtoyons de plus en plus de personnes étrangères venant d'horizons différents. Les classes accueillent également beaucoup d'enfants immigrés, dont une part grandissante d'enfants allophones, et il est important de sensibiliser les enfants et les éduquer à cette diversité pour créer une unité et une fraternité mondiale. Je suis très intéressée par ces problématiques étant moi-même issue de l'immigration. Je trouve très riche de grandir dans un contexte de diversité car il permet de s'ouvrir aux autres, et de donner envie de découvrir des gens. Les classes accueillent également beaucoup d'enfants immigrés, dont une part grandissante d'enfants allophones,

¹ Brutel Chantal. « Population française étrangère et immigrée en France depuis 2006. », Cellule Statistiques et études sur l'immigration, Insee, 2012. Disponible à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1410693> Consulté le 3/03/18

et il est important de sensibiliser les enfants et les éduquer à cette diversité pour créer une unité et une fraternité mondiale. Les enfants d'aujourd'hui sont l'avenir de demain, et pour espérer une vie digne pour chacun il est important de ne plus voir « l'Autre » comme un étranger, mais comme un semblable. Je trouve que cette mixité est une chance pour chacun, et les professeurs des écoles se doivent d'en faire une force, et s'en servir pour sensibiliser les élèves à la tolérance et à l'ouverture d'esprit. C'est dès le plus jeune âge que les enfants doivent apprendre à vivre ensemble. C'est pourquoi j'ai choisi ce sujet de mémoire.

La diversité est un thème interdisciplinaire et qui est travaillé tout au long de la scolarité obligatoire des élèves mais également tout au long de leur vie. C'est pourquoi j'ai souhaité répondre à la problématique suivante : "Comment sensibiliser les élèves à la culture des pays anglophones en CP ?". Pour y répondre, je vais développer mon projet intitulé « Le rêve de Solo ».

Je présenterai dans une première partie comment travailler la compétence interculturelle au cycle 2. J'expliquerai d'abord ce qu'est la pédagogie de projet. Puis, je définirai la notion de culture et les dérives que son enseignement peut entraîner. J'aborderai ensuite la notion de compétence interculturelle, et je terminerai par mettre en avant la place de la culture dans les programmes officiels de cycle 2.

Dans ma seconde partie, je présenterai mon projet : « Le rêve de Solo », et j'en ferai une analyse critique.

PARTIE 1 : CONSTRUIRE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE AU CYCLE 2

I) La pédagogie de projet pour développer la culture

1) La pédagogie de projet

a) Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

La pédagogie de projet est un dispositif pédagogique de plus en plus utilisé et conseillé dans les écoles. L'objectif principal de cette pédagogie est de mettre les élèves en action dans le but d'arriver à produire une tâche finale. Selon Michel Hubert², la pédagogie de projet peut se définir comme un processus de réalisation d'une tâche finale, que l'élève pourra présenter à des tierces personnes telles que ses parents, sa famille, ou ses pairs. Afin d'arriver à la réalisation finale, le professeur des écoles programme des séquences dans les différentes matières, qui seront toutes destinées à faire émerger de nouveaux savoirs. Par ailleurs, Michel Hubert déclare que la pédagogie de projet est une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux³ ». Ce sont donc les élèves qui vont construire eux même leurs savoirs. Cette pédagogie centrée sur l'élève fait partie des méthodes dites « actives » et s'apparente aux pédagogies Montessori ou Freinet, et qui consistent à mettre les élèves en situation dans un tâtonnement expérimental.

De plus, comme les élèves vont être amenés à produire et réaliser une tâche concrète qui sera par la suite présentée, leur motivation et leur investissement seront renforcés. Présenter leurs travaux et réalisations à leurs parents ou famille est très valorisant. Cette communication avec les familles permet de renforcer le lien entre ces dernières et l'institution. Il a d'ailleurs été montré que plus l'implication et l'intérêt que portent les

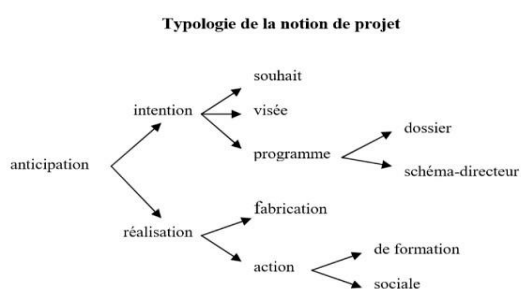
² Michel Hubert, *Apprendre en projet*, Lyon, Chroniques sociales, 1999.

³ Ibid p. 17

familles à l'école sont importants, plus l'élève se sentira soutenu et donc plus il s'investira.

William Kilpatrick en 1921⁴, a dressé une typologie des projets. Pour lui quatre types de projets se distinguaient. Le premier projet que l'on peut nommer « projet de production » a pour visée la réalisation d'une tâche concrète. Le deuxième projet est le « le projet de consommation » qui a pour objectif de construire des savoirs par rapport à l'expérience vécue. Le projet « résolution de problématique » a pour objectif la résolution d'un problème, et enfin, le projet que l'on peut nommer « projet d'expérience » a pour visée de répondre à une question par l'expérience. Ce type de projet peut s'assimiler à la démarche d'investigation en sciences, qui part des questionnements des élèves, et dont l'expérience permet d'y répondre et de faire émerger de nouveaux savoirs. On parle également d'approche par compétences puisque la pédagogie par projet insiste sur une approche réflexive de la part des élèves.

Cependant, tous les auteurs n'ont pas une définition unifiée du terme « projet ». Beaucoup de chercheurs ont construit leur propre typologie en fonction de leur discipline et secteur de recherche. Mais on peut garder une typologie de la notion de projet réalisée par Francis Tilman⁵ qui peut se généraliser à tous les secteurs. Tout d'abord, cet enseignant part d'une anticipation qui peut prendre deux orientations : soit une intention qui peut alors se traduire par un objectif, et qui se conclura par un dossier ou un schéma directeur, soit une réalisation qui peut alors devenir une réalisation matérielle ou une action sociale.



⁶ Typologie de projet de Francis Tilman

⁴ Reverdy Catherine. « Des projets pour mieux apprendre », Institut français de l'éducation, 2013, p. 3 Disponible à l'adresse : http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5eae85f4-723a-4c3a-ae45-cce61f5e5c85&groupId=11028. Consulté le 19/12/2017

⁵ Tilman Francis, « Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice », Lyon, *Chronique sociale*, 2004

⁶ Tilman Francis, « Pluralité de sens de la notion de « projet » Une typologie à partir d'un schéma », *META atelier d'histoire et de projet pour l'éducation*. Disponible à l'adresse <http://meta-educ.be/textes/Projet.pdf> consulté le 12/12/17

Francis Tilman dans son ouvrage *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*⁷, définit la notion de projet intention. Ce type de projet regroupe trois formes : le souhait, la visée et le programme. Ce sont les projets intentions qui sont mis en place en éducation. En effet, ils nécessitent une programmation, un plan à suivre dans le but d'atteindre un objectif fixé. Le projet légitimise l'investissement des élèves dans une tâche.

L'objectif est de proposer une tâche finale aux élèves, qui aura pour but de les motiver et de créer une émulation au sein du groupe classe. Les élèves prennent alors conscience de ce qu'ils font et donnent un sens à leurs apprentissages. Les objectifs sont définis et explicités par le professeur des écoles afin que les élèves sachent pourquoi il est important d'apprendre, et ce que cela va leur apporter.

b) Les étapes d'un projet réussi

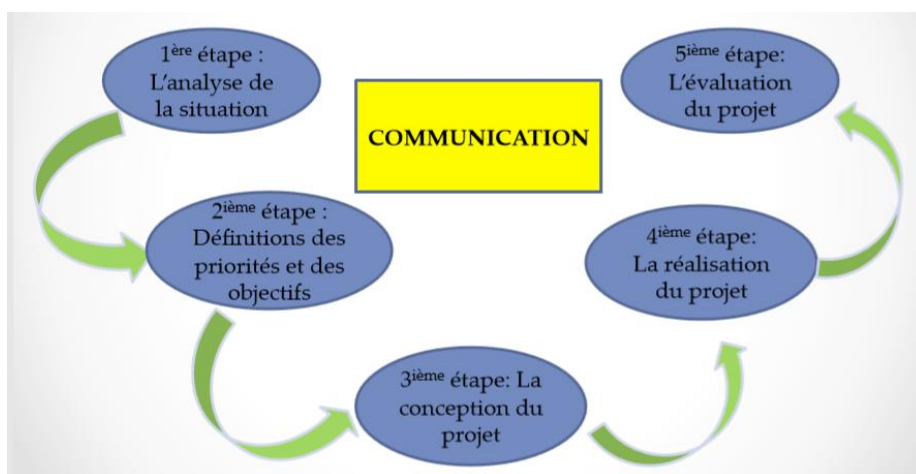
Philippe Perrenoud dans un de ses ouvrages reprend la citation de Lev Vygotsky : « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage⁸ ». Un projet n'est pas réussi uniquement si le projet final a été réalisé. Le projet est un processus, qui prend du temps et qui nécessite une organisation rigoureuse. Comme nous l'avons vu précédemment, un projet a besoin d'être pensé, planifié et organisé. Un projet se construit dans un milieu qui correspond à la classe, ou une école. Quel que soit le projet, quatre étapes reviennent obligatoirement. La première étape est la projection, il faut, avant de le commencer, avoir une idée du projet final, ce vers quoi on veut amener les élèves. Le professeur doit avoir en tête la réalisation finale et va devoir construire ses séquences, définir des objectifs, associer les compétences travaillées, et enfin prévoir des tâches et organiser sa période en fonction du rendu final. Autrement dit, il faut partir du produit final pour créer ensuite tout le

⁷ Tilman Francis. *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, op. cit., p. 21

⁸ Perrenoud Philippe « Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet ». Genève : Université de Genève. 1998, p. 1 Disponible à l'adresse http://www.unige.ch/fap...n/php_1998/1998_39.html. Consulté le 11/01/2018

cheminement pour y arriver. Ensuite, vient la planification, il faut se fixer des objectifs intermédiaires à long et court terme, prévoir une planification des tâches en programmant des séquences qui répondent aux instructions officielles et qui prennent en compte la diversité des élèves. Le professeur des écoles devra anticiper les imprévus et réfléchir au fait que certaines séances pourront prendre plus de temps que prévu dans la planification initiale. Vient alors l'étape de la réalisation, où les élèves seront en action, et, guidés par le professeur, ils seront mis en situation d'apprentissage. Il faut que les élèves manipulent et soient en activité pour construire leurs savoirs. C'est l'essence même du socioconstructivisme qui est fortement conseillé en pédagogie. La dernière étape est l'évaluation sommative qui a pour objectif de contrôler le niveau de maîtrise des connaissances des élèves. Tout au long du projet, le maître a fait des évaluations formatives pour contrôler, et adapter son enseignement.

Pour J. Dewey, le plan, la démarche à suivre, les projections, et les anticipations sont un travail beaucoup plus intéressant et formateur que le résultat final. Ce constat est d'ailleurs partagé par Jean Pierre Boutinet, qui déclare que « le projet est une anticipation opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré⁹», il doit donc suivre certaines étapes pour être mené à bien.



¹⁰ Schéma du processus de la mise en place d'un projet

⁹ Boutinet Jean Pierre, *Anthropologie du projet*, P.U.F., Paris, 2e édition, 1992, p. 77

¹⁰ « La démarche de projet ». Académie de Versailles, 2013, Disponible à l'adresse : <https://genie-bio.ac-versailles.fr/IMG/pdf/demarche-projet-caen.pdf>. Consulté le 18/05/2018

c) Les apports des projets pour les élèves

La pédagogie de projet apporte de nombreux bénéfices aux élèves. En effet, outre le fait qu'elle motive les élèves en donnant du sens à leurs apprentissages, elle donne un intérêt à la fréquentation de l'école. En explicitant les objectifs du projet, le professeur des écoles va donc donner du sens au travail mené sur une période. L'élève va donc comprendre pourquoi il est nécessaire de construire des savoirs dans les différentes disciplines. Pour Michel Huber, l'élève comprendra l'intérêt du travail mené, et prendra du plaisir à fréquenter l'école. De plus, les projets sont l'occasion de faire travailler les élèves par groupe. Cette modalité de travail va inciter les élèves à se décentrer, et à prendre en compte la parole des autres, mais également à travailler sur l'écoute. Peu à peu, les élèves comprendront l'importance de la parole pour trouver un consensus, et l'importance du dialogue dans la gestion des conflits. Selon Philippe Perrenoud, un projet met en place des obstacles et des difficultés qui ne peuvent être surmontés que par l'émulation au sein d'un groupe. Le travail en groupe n'est pas inné, et s'apprend tout au long de la scolarité de l'élève. L'objectif est de faire comprendre aux élèves, qu'ensemble ils seront plus performants, c'est ce que Philippe Perrenoud nomme « la prise de conscience d'une intelligence collective¹¹ ». Comme le projet favorise le travail de groupe, les élèves sont amenés à communiquer davantage, ce qui participe à la réduction des tensions au sein de la classe, et par conséquent installe un climat propice aux apprentissages.

Cette modalité de travail va également permettre de développer des compétences de futur citoyen comme l'entraide, le respect et la solidarité. Ces compétences sont d'ailleurs visées dans les programmes d'éducation morale et civique au cycle 2 par exemple « Accepter les différences (respect des pairs, tolérance, respect des différences)¹² ». Les élèves vont se familiariser avec le principe démocratique dans la société classe. L'ensemble des savoirs mis en œuvre et appris durant toute la mise en place et la réalisation du projet, vont préparer l'élève à sa future vie professionnelle.

¹¹ Perrenoud Philippe. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? » . 1999 p. 8 Disponible à l'adresse : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading1 Consulté le 4/01/2018

¹² Bulletin officiel n°11 du 26/11/2015. Programme d'éducation morale et civique, cycle 2. p 58

L'élève étant acteur, il est amené tout au long du projet à faire des choix. Comme nous l'avons vu le travail de groupe va permettre d'instaurer des débats qui vont amener les élèves à prendre des décisions. Ces derniers vont être acteurs de leurs apprentissages et construire eux-mêmes leurs connaissances. L'élève va s'investir plus dans le travail, car il sentira que le professeur a confiance en lui et le laissera en autonomie. Catherine Reverdy¹³ cite plusieurs auteurs dont Laura Helle qui ont démontré dans une étude¹⁴ que la motivation intrinsèque augmente lorsqu'un projet est mis en place dans une classe. Il a également un effet déstressant sur les élèves grâce à une plus grande liberté et autonomie qu'il procure.

d) Le rôle du professeur des écoles dans le projet

La visée du professeur n'est pas la réalisation d'un produit fini, mais de faire construire des savoirs grâce à la transdisciplinarité. Le rôle du professeur des écoles est alors essentiel. Outre le fait qu'il doit planifier le projet en amont, il accomplit le rôle d'accompagnateur pédagogique durant la réalisation du projet. En effet, il est présent pour aider les élèves en leur donnant les outils nécessaires afin qu'ils puissent avancer et construire de nouveaux savoirs et savoir faire. Il facilite les apprentissages sans pour autant ôter toute difficulté. Cependant son rôle doit être le plus possible secondaire afin de laisser les élèves construire le projet et en extraire des connaissances. Dans le projet, le statut du professeur change, et il n'est plus le seul maître du savoir. Pierre Goguelin¹⁵ définit 9 principes que le professeur, qu'il nomme aussi « facilitateur », doit suivre pour mener à bien un projet en classe. Parmi ces neuf principes, nous pouvons retenir le principe de congruence qui préconise que le projet doit avoir un sens pour l'apprenant et ainsi lui permettre de se l'approprier. Le projet doit également permettre de conserver l'enthousiasme et la curiosité de l'élève.

¹³ Reverdy Catherine, op. cit., p. 17

¹⁴ Helle Laura, Tynjälä Päivi, Olkinuora Erkki & Lonka Kirsti (2007). « "Ain't nothin' like the real thing". Motivation and study processes on a work-based project course in information systems design ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, n° 2, p. 397-411

¹⁵ Goguelin Pierre, Dossier Projet in *Science Humaines*, n° 39, 1994, p. 31

Durant la période où le projet est mené le rôle du professeur est de guider les élèves, et de les aiguiller. Le principe « respect de l'autre » est également essentiel dans le bon déroulement du projet. Le professeur doit rester en retrait et laisser les élèves explorer. Il agit souvent en tant que médiateur et aide à la gestion des conflits. Il doit donc animer sans pour autant prendre toutes les décisions. Pierre Goguelin définit les élèves comme les « auteurs », ce qui montre bien que ce sont les élèves qui créent, réalisent le projet et font des choix.

Par ailleurs, nous pouvons retenir le principe « d'autocontrôle » qui va demander à l'élève de toujours se poser les questions sur la réalisation et les conséquences de ses choix. C'est le rôle du professeur de faire travailler l'esprit critique des élèves et de développer leur capacité d'analyse de leurs actions et des situations qu'ils vont rencontrer. Evidemment, le professeur doit adapter ses objectifs et les tâches proposées en fonction des élèves. Il doit différencier le travail pour que celui-ci entre dans la « zone proximale de développement¹⁶ » de chaque élève, c'est-à-dire la zone où l'élève réalise une tâche réalisable qui n'est ni trop facile, ni trop difficile. La différenciation doit permettre aux élèves d'atteindre par des voies différentes le même objectif. Même si le projet est le même pour tous, le professeur doit l'adapter au cas par cas.

De plus, il doit évaluer les élèves en favorisant les évaluations formatives. Elles interviennent tout au long du projet, et permettent à l'enseignant d'évaluer son enseignement et de changer ses objectifs lorsque les résultats de ces évaluations ne sont pas satisfaisants. Elles sont un outil de régulation de l'enseignement. En outre, les évaluations formatives permettent de changer le statut de l'évaluation mais également des élèves. Ils ne sont plus considérés comme des sujets de l'enseignement mais comme des acteurs. Une évaluation sommative peut être menée en fin de projet pour vérifier si l'élève a atteint les objectifs et compétences visés.

Enfin, il explique que le développement cognitif de l'enfant a un lien étroit avec l'action. Autrement dit, on apprend plus facilement en faisant des erreurs. Il faut placer

¹⁶ Vygotsky, L, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », In J.-P. Bronckart & B. Schneuwly (éd.), *Vygotsky aujourd'hui* (3e éd., p. 237). Paris: Delachaux et Niestlé, 1992

les élèves dans une procédure d'essai-erreur. Jacques Fiard¹⁷, parle de « valoriser le paradigme de l'erreur ». C'est en ce sens, qu'il faut considérer l'erreur comme composante à part entière du processus didactique, qui est nécessaire à l'apprentissage.

Actuellement en science de l'éducation, l'erreur est perçue comme un moteur de l'apprentissage. En effet, sans erreur nous n'apprenons pas. Le statut de l'erreur a changé au fil des évolutions de la pédagogie. Lorsque la pédagogie était basée sur un modèle transmissif, l'erreur était la faute de l'élève et avait une connotation moralisante notamment avec la correction en rouge. En effet dans le nouveau modèle en vigueur qui est le modèle constructiviste, l'erreur devient un indicateur. Grâce à cette dernière, le professeur peut mieux appréhender le processus didactique de l'élève, comprendre ses obstacles et l'aider à les surmonter. Elle devient le témoin des processus intellectuels en cours. Le professeur doit alors veiller à évaluer ses élèves tout au long du projet.

2) La pluridisciplinarité dans le projet

La pluridisciplinarité consiste à croiser plusieurs disciplines (au moins deux), et tisser des liens entre les différents savoirs. L'interdisciplinarité est caractérisée par l'utilisation de manière croisée et complémentaire des compétences des différentes disciplines. Elle s'accompagne généralement d'une démarche de conceptualisation qui va permettre de construire des réalités objectives, c'est-à-dire des savoirs concrets, vérifiables et dépourvus de jugement. Dans un projet, l'interdisciplinarité permet de croiser les démarches propres à chaque discipline afin de répondre à une problématique. On peut par exemple utiliser la démarche de conceptualisation et d'expérimentation pour répondre à une problématique. Ces démarches se complètent et permettent à l'élève de tisser des liens entre ses différents savoirs, ce qui est la définition même de l'intelligence. De plus l'interdisciplinarité permet de montrer aux élèves que les savoirs des disciplines ne sont pas cloisonnés, mais au contraire s'entrecroisent et se complètent. Les élèves peuvent se

¹⁷ Cauchi-Bianchi Frédérique, « Le statut de l'erreur ». IA-IPR Lettres Intervention formation de formateurs 10/05/2012. Disponible à l'adresse : <http://ac-nice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-ereur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages>. Consulté le 21/01/2018

servir de connaissances dans une discipline pour répondre à une problématique d'une autre. Cela va donner du sens aux apprentissages et à l'école.

Yves Lenoir¹⁸, dans son article « Quelle interdisciplinarité à l'école », montre l'importance de l'interdisciplinarité et fait émerger trois points essentiels. Le premier point révèle qu'elle permet de faire des liens entre les différents savoirs et donc de développer un esprit critique et d'analyse chez les élèves. Son objectif est d'associer les enjeux épistémologiques et les enjeux sociaux. Ces liens sont nécessaires pour comprendre la complexité de notre société, et pour pouvoir prendre du recul en développant son esprit critique. Ce dernier fait d'ailleurs l'objet d'un apprentissage spécifique lorsque l'on parle de laïcité. Deuxièmement, Yves Lenoir reprend l'expression de Jean Louis Martinant et montre que la pluridisciplinarité va privilégier «les pratiques sociales de bases¹⁹». C'est-à-dire que les activités et tâches proposées doivent faire sens dans la classe, mais pourront également servir aux élèves hors de la classe dans leur vie en société. Enfin, l'auteur affirme qu'il est nécessaire de croiser différentes démarches propres à chaque discipline. Ces démarches se complètent et caractérisent l'interdisciplinarité à l'école.

II) Qu'entend-on par « La culture des pays anglophones » ?

1) La culture, une expression polysémique.

Le mot culture vient du latin *cultura* qui signifie habiter et honorer, et vient également de *colere* qui signifie cultiver et célébrer. La culture regroupe les modes de vie, les coutumes, les croyances, et les organisations d'une population à un endroit donné. C'est un processus évolutif ; certaines cultures disparaissent alors que d'autres voient le jour.

La culture est un terme polysémique qui a plusieurs définitions dans le dictionnaire. Au sens intellectuel, la culture correspond à l'ensemble des savoirs que possède un individu. Ses facultés intellectuelles vont lui permettent de réfléchir,

¹⁸ Lenoir Yves, « Quelle interdisciplinarité à l'école ? » *Les Cahiers pédagogiques*. Juillet 2015

¹⁹ Ibid p. 2

d'acquérir un jugement, de raisonner et d'acquérir une objectivité basée sur un raisonnement scientifique. C'est en cela que l'être humain a su évoluer et se distinguer des autres espèces animales.

Au sens anthropologique, la culture représente les us et coutumes des civilisations. On peut donc mentionner les niveaux de vie des populations, leurs relations, leurs croyances, les identités régionales existantes à l'intérieur du pays, mais aussi les savoir-vivre pour pouvoir adapter son comportement aux tabous et enfin des rituels comme les fêtes ou les célébrations. Ces pratiques et traditions norment les différentes sociétés qui constituent notre monde. Elles participent à la richesse du monde et à sa diversité.

Nous venons de voir les principales définitions du terme culture, qui est donc polysémique. Dans mon mémoire, je vais m'intéresser au sens anthropologique de la culture, c'est-à-dire aux croyances des pays étudiés, mais également aux modes de vie des populations. L'Unesco définit la culture comme étant un ensemble « des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social.²⁰ ».

2) Les dérives de l'enseignement de la culture

Véronique Perry, montre, dans son étude²¹ parue en 2005-2006, que sur les 75 dossiers d'analyse de pratique de classe que devaient rendre les PE2 seulement 18,66 % ont mentionné au moins une fois le mot « culture ». La conclusion de cette étude a montré l'insuffisance de la formation des enseignants en langue et surtout le manque d'ouverture à la culture. Dorénavant les nouveaux programmes insistent bien sur l'importance d'un travail mené en parallèle sur les modes de vies, les coutumes et tout ce qui forme la culture d'un pays. Par exemple, au cycle 2 dans le domaine des *langues vivantes*, nous pouvons voir qu'une des quatre compétences travaillées est de faire identifier aux élèves

²⁰ Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, 1982. Disponible à l'adresse : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
Consulté le 23/10/2017

²¹ Perry Véronique « L'anglais et les cultures du monde anglophone contre la xénophobie dans la formation des professeur-e-s des écoles », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2008, n° 151, p. 293-304.

des grands repères de la culture de l'environnement quotidien des pays étudiés. De plus, en lien avec le domaine 5 du socle commun « les représentations du monde et de l'activité humaine », les élèves sont amenés à travailler sur certaines spécificités des pays comme des recettes de cuisine, les drapeaux et les grandes fêtes et coutumes qui rythment les calendriers.

L'auteure conclut son article en mentionnant l'hypothèse de Sapir-Whorf relative au relativisme culturel. Cette hypothèse émet l'idée que la culture d'un individu (ses actions et ses croyances) ne peut être comprise et analysée uniquement en fonction de sa propre culture. Afin de ne pas tomber dans cette radicalité de « repli identitaire communautariste²² », il est primordial d'enseigner la diversité culturelle dès le plus jeune âge. Cette dernière doit permettre aux élèves de découvrir les richesses de l'humanité, et d'apprendre à les respecter. Il est d'ailleurs préconisé dans les programmes officiels, dès le cycle 2, de développer la compétence interculturelle chez les élèves. Apprendre une langue, c'est avant tout vouloir communiquer avec les habitants du pays de la langue étudiée, mais c'est également découvrir une nouvelle culture et s'en imprégner. Apprendre l'anglais par exemple, c'est découvrir une nouvelle gastronomie, des pratiques de vie différentes des nôtres. L'apprentissage de la culture parallèlement à celui de la langue est essentiel car l'un ne va pas sans l'autre. Galisson et Puren déclarent que «le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue²³ ».

Enfin, il ne faut pas tomber dans les représentations stéréotypées des cultures, ou la folklorisation des cultures ; en d'autres termes, il ne faut pas prendre en compte uniquement quelques caractéristiques ou trier les particularités les plus visibles des cultures sinon l'identité du pays étudié est simplifiée et même vulgarisée. On enseigne généralement des stéréotypes lorsque l'on ignore la culture d'un pays, qui est un jugement personnel et qui reflètent l'image que l'on s'est construite par rapport à nos connaissances encyclopédiques. Le Larousse définit le stéréotype comme étant « une opinion toute faite, sans aucune originalité, schématisant un groupe²⁴ ». Par exemple, on parle « d'effet

²² Ibid p.300

²³ R. Galisson et C. Puren. *La formation en question*. CLE international. 1999, p. 96

²⁴ Larousse 2011, p 966

Kirikou²⁵ » lorsque le professeur des écoles veut enseigner la culture africaine à ses élèves en se focalisant uniquement sur un seul pays et en caricaturant la culture du pays étudié. Les élèves développeront alors une vision mono culturelle de ce pays alors qu'il en compte des milliers !

III) La compétence interculturelle

1) Une définition de la compétence interculturelle

Dans la pièce de Jean Paul Sartre, *huit clos*, l'auteur nous expose la réalité humaine, et les conséquences des actes des uns sur les autres. Jean Paul Sartre écrit « l'enfer c'est les autres²⁶ » pour exprimer le fait que si les rapports avec les autres sont pollués, alors ces derniers deviennent l'enfer pour nous. Les individus sont importants pour se connaître soi-même. C'est ce que l'on appelle l'effet de miroir. Les individus doivent prendre conscience de leur identité et connaître leur propre culture pour accepter celles des autres.

Le cadre européen de référence pour les langues définit la compétence interculturelle de la manière suivante : « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible". Elle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.²⁷ » Ainsi, cette compétence peut se traduire par la prise de conscience de différences de modes de vie, de pensée, de religion, et de culture sans jugement de valeur. Elle favorise les relations et les échanges entre les différentes communautés. Cette définition évolue au fil du temps en prenant en compte tous les changements de notre société. L'interculturalité dans une société n'est désormais plus considérée comme un handicap mais plutôt comme une norme et fait partie intégrante de notre quotidien.

²⁵ Jeannin Magalie. Atelier Compétences (inter)culturelles à l'école : conférence introductive Le lien école / hors école et les compétences (inter)culturelles des élèves, 2017. Disponible à l'adresse : <http://slideplayer.fr/slide/11943092/> Consulté le 12/11/17

²⁶ Jean Paul Sartre, *Huit clos*, 1944.

²⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, p. 83 Disponible à l'adresse : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Il n'est pas suffisant d'enseigner une culture, c'est pourquoi il faut également enseigner l'interculturalité qui va favoriser les interactions. Elle va permettre la reconnaissance d'une autre culture et donc la cohésion sociale entre les individus. Les sociétés vont s'enrichir les unes des autres en ne se voyant pas comme des menaces, ce qui va favoriser la paix et le respect. De ce fait, l'interculturalité va encourager et développer le multiculturalisme, c'est-à-dire, la coexistence de différentes ethnies qui cohabitent et dialoguent sans se renier ou imposer leurs identités propres.

En cours de langue l'objectif principal n'est plus uniquement de faire apprendre une langue étrangère aux élèves, mais c'est aussi de les ouvrir à la diversité culturelle, leur faire prendre conscience des différences entre les êtres humains dans le monde, et de comparer les différences sans porter de jugement négatif. La compétence interculturelle permet de renforcer le sentiment d'appartenance à la nation, mais également fait naître en chaque élève un citoyen européen.

Le conseil de l'Europe met au cœur de ses préoccupations majeures la compétence culturelle à l'école. En effet, il est nécessaire de la travailler dans toutes les disciplines enseignées à l'école pour sensibiliser les élèves et les éduquer à la prise en compte des « Autres ». Ainsi l'éducation interculturelle ne s'adresse pas uniquement aux enfants allophones, d'origines étrangères, ou des minorités, mais elle s'adresse à tous. Les élèves sont amenés à découvrir d'autres cultures sans porter de jugement. Elle permet également de lutter contre l'ethnocentrisme, mais également de faire développer chez les élèves une personnalité pluraliste. Ils vont donc développer une vision du monde à la fois individuelle et collective. Elle vise également à développer des relations positives entre les différentes populations, et favorise les interactions.

2) Les modèles de la compétence interculturelle

Il existe plusieurs modèles de compétences interculturelles suivant le point de vue duquel on se place. D'après Spitzberg et Changnon²⁸, la compétence interculturelle peut se décliner en 5 catégories. La première catégorie comprend les modèles de

²⁸ Bartel-Radic, A, "La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale ?". *Management international*, 18, 194–211. doi:10.7202/1027873ar. 2014 , p. 195

« compositions » et de « causalités » qui prennent en compte trois dimensions, à savoir la dimension affective, cognitive et comportementale. Ces modèles ne recherchent pas à créer des liens entre les différents savoirs. Ils ont pour objectifs de transmettre les connaissances et les comportements nécessaires à la maîtrise de la compétence.

Les modèles de « co-orientation » et « d'adaptations » ont pour visée de montrer les relations d'interdépendance entre les différentes cultures. Pour ce modèle c'est la communication entre les membres des cultures différentes qui permet de percevoir et de comprendre les spécificités de celles-ci. La compétence interculturelle s'acquiert alors par la communication et le dialogue. Les modèles « adaptatifs » sont les modèles qui montrent qu'un individu ne se comporte pas de la même manière avec une personne étrangère qu'avec son groupe de référence. Lorsqu'il rencontre une personne dont la culture est différente de la sienne, l'individu va modifier son comportement, son savoir être et sa compréhension. Il va apprendre les codes spécifiques aux cultures et les utiliser lorsqu'il sera en contact avec des individus étrangers. Par exemple, en France il est normal de se faire la bise lorsque l'on se dit bonjour. Cependant, cette pratique peut choquer dans d'autres pays, voyant ce geste comme déplacé. C'est pourquoi l'individu doit s'adapter à son interlocuteur s'il ne veut pas le choquer. Pour illustrer ce modèle, je vais m'appuyer sur le modèle de Michael Byram²⁹. Cet enseignant chercheur développe un modèle qui s'articule autour de cinq axes majeurs dans la construction du modèle d'adaptation. Le premier axe, est celui des « savoir être ». L'élève doit être capable de prendre du recul afin de s'ouvrir à l'altérité et développer son ouverture d'esprit. Le deuxième axe est celui des « savoirs », et nécessite d'avoir pris connaissance du fonctionnement de la culture cible, et d'adapter son comportement en fonction des modes de vie et des individus. Puis, vient le « savoir comprendre », qui vise à mettre en relation sa culture d'origine avec la culture étudiée afin de les comparer et de se faire sa propre représentation. Michael Byram expose le quatrième axe qu'il nomme le « savoir apprendre », qu'il traduit par la volonté de découvrir de nouvelles cultures et d'en apprendre les codes. Enfin, il termine son modèle par l'axe « savoir s'engager », qui nécessite une prise de position critique.

²⁹ Byram Michael, Gribkova Bella, Starkey Hugh. « Developing the intercultural dimension in language teaching ». 2002, p. 11-13

Enfin, les derniers modèles retenus par Spitzberg et Changnon sont les modèles « développementaux ». Ces derniers correspondent aux différentes étapes que franchissent les élèves durant l'acquisition de la compétence interculturelle. On peut donc illustrer ce modèle par les six stades de développement de Milton Bennett³⁰. Il scinde en deux groupes ces 6 étapes. Les trois premières correspondent à une vision ethnocentrique qu'à l'individu envers les autres cultures. Ces différentes visions peuvent alors entraîner chez les individus une volonté de minimiser les différences, d'en faire abstraction, ou de les percevoir négativement en adoptant une vision stéréotypée voire même méprisante. Le deuxième groupe que Milton Bennett met en évidence regroupe les approches ethnorelatives qui contrairement au groupe précédent, comprennent des approches plus modérées et ouvertes. En effet, dans ce groupe nous retrouvons les stades de l'intégration, de l'adaptation et de l'acceptation.

Comme Jean-Paul Sartre l'avait écrit, il faut se connaître soi-même pour accepter la culture des autres. Les capacités (d'écoute, de jugement...) travaillées tout au long de la vie vont permettre aux individus d'avoir l'ouverture d'esprit nécessaire pour accepter autrui. Les élèves doivent nécessairement développer et maîtriser ces composantes pour acquérir la compétence interculturelle. Naturellement cette dernière est un long processus qui va se travailler durant toute la scolarité de l'élève, mais va se poursuivre tout au long de sa vie.

3) Les savoir être et les savoir faire que développe la compétence interculturelle
Françoise Lorcerie³¹, met en avant trois objectifs développés par la compétence interculturelle. Le premier est de réaffirmer les principes démocratiques ancrés dans la société française à savoir la liberté, l'égalité, l'équité, et l'acceptation. Le second contribue au respect et à favoriser la paix entre les différents peuples qui forment la société. C'est en connaissant les cultures que l'on peut éviter les malentendus et gérer les conflits. Par ailleurs, la pédagogie interculturelle permet de prendre conscience de la pluralité de la société et apprendre à vivre ensemble.

³⁰ Bennett, Milton J. « Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity » dans *Education for the Intercultural Experience*. Paige, R M (ed) Yarmouth ME: Intercultural Press. 1993, p 21-71

³¹Françoise Lorcerie. « Education interculturelle : état des lieux ». *VEI Enjeux*, n° 129, juin 2002

La compétence interculturelle permet d'ouvrir les élèves sur la diversité du monde, et participe à l'éducation à la citoyenneté et au respect des droits de l'Homme. De plus, grâce à l'éducation à la citoyenneté, qui fait l'objet d'un parcours durant toute la scolarité obligatoire de l'élève, celui-ci prend peu à peu conscience qu'en tant que citoyen il a des droits mais également des devoirs afin de pouvoir vivre et s'insérer dans la société. Cela passe par le respect des règles, des normes et des valeurs.

La compétence interculturelle permet de développer la multiperspectivité et donc de ne pas adopter qu'un seul point de vue, ce qui participe au développement de l'esprit critique. L'interculturalité permet de mettre en relation différentes cultures et d'instaurer un dialogue entre elles. Les programmes insistent sur le fait de garder un lien étroit entre apprentissage de la langue et apprentissage de la culture. Le professeur des écoles n'a pas besoin d'avoir un niveau expert en langue pour transmettre et faire apprendre cette compétence. Il faut qu'il ait lui-même l'envie de s'ouvrir à la diversité. Il doit montrer l'exemple, et jouer le rôle que les élèves devront jouer à leur tour durant leur vie. La compétence interculturelle se vit. Les élèves doivent vivre des coutumes, des fêtes, goûter des plats traditionnels et interagir avec un interlocuteur du pays cible, pour découvrir et comprendre une culture. C'est pourquoi la pédagogie de projet est l'outil idéal pour cet apprentissage. Là encore, l'élève doit être en action.

L'interculturalité permet de s'ouvrir à l'altérité. Etymologiquement, l'altérité provient d'*alter* qui signifie « autre », qui est extérieur à soi. L'altérité est le fait de s'intéresser à l'autre. Par le biais de l'altérité, les élèves sont amenés à s'intéresser aux autres, à se décentrer de leur personne, et à accepter l'autre dans sa différence. Son apprentissage dès la scolarité obligatoire va développer chez les élèves certaines compétences telles que l'écoute, l'ouverture d'esprit, le respect ou l'acceptation. De ce fait, l'ouverture d'esprit que vont développer les élèves les amènera au-delà des représentations stéréotypées qui peuvent être présentées, et à créer des relations entre eux afin de se découvrir. Ils vont utiliser les compétences apprises pour créer des stratégies afin d'entrer en contact avec des personnes étrangères. Les individus auront plus de facilités car ils connaîtront les codes d'autres cultures donc sauront s'adapter à leur interlocuteur. Travailler la compétence interculturelle favorise la mise en relation des individus. Par conséquent, il faut bien connaître sa culture et son identité pour comprendre

celles des autres. Cette connaissance va dissiper les malentendus et permettre une meilleure gestion des conflits. Autrement dit, la compétence interculturelle favorise la paix entre les communautés.

Le conseil de l'Europe insiste sur l'importance du dialogue interculturel, notamment dans l'apprentissage de l'histoire à l'école. Pour ce conseil, il est important d'avoir un regard objectif sur les événements de notre passé, et de les observer avec objectivité. Ainsi, par le biais de cette compétence, les acteurs espèrent éduquer les nouvelles générations afin que certains événements tels que les génocides, les guerres, les violations des droits de l'Homme soient évités, et fassent partie de notre passé. Ainsi elle permet de prévenir et d'éviter les conflits.

Pour conclure, il est important que les élèves comprennent leur propre identité et culture afin qu'ils aient un sentiment de sécurité. Une fois qu'ils ont pris conscience de leur culture ils sont aptes à en découvrir une nouvelle ne voyant plus l' « Autre » comme une menace ou un étranger. Par conséquent, les élèves pourront jouer le rôle d'intermédiaire entre leur culture et une culture étrangère dont ils connaîtront les codes, et pourront alors dissiper les malentendus.

4) Les principes didactiques de la compétence interculturelle

Pour être enseignée à l'école primaire et même au-delà, la compétence interculturelle doit suivre plusieurs grands principes³². Tout d'abord, l'apprentissage de cette compétence nécessite de développer des savoir faire. De ce fait, les élèves doivent vivre certains traits des différentes cultures, en célébrant par exemple des fêtes comme la Saint Patrick, ou le nouvel an chinois. C'est en vivant la culture et des situations réelles que les élèves s'en imprégneront et développeront différents savoir faire qui participeront à leur faire comprendre et accepter la différence.

L'ensemble du matériel utilisé par le professeur doit être original et utilisé dans son contexte. L'objectif étant que les élèves puissent s'exprimer sur le document et essayer

³² « Compétence interculturelle aujourd'hui. » Rapport Gulliver. Disponible à l'adresse : <http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/results/fr/competence-interculturelle-2.htm>. (S-d) Consulté le 2/01/18

d'en comprendre le sens. Il est également question de proposer une vision différente de la culture cible, en donnant une image réaliste du pays. Il est nécessaire que les élèves discutent entre eux, mais qu'ils puissent également exprimer leurs opinions personnelles. Les élèves co-construisent leurs connaissances.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, langue et culture vont de pair. Il est nécessaire de faire interagir les élèves avec une personne n'ayant pas le français pour langue d'origine, et donc de leur faire vivre une situation nouvelle et authentique. Les élèves prendront peu à peu conscience de l'importance de parler une langue étrangère pour communiquer avec de nouvelles personnes, et la nécessité de faire l'effort, et donc de ne pas être passifs et attendre que l'effort vienne des autres. C'est pourquoi, grâce au développement du numérique, les professeurs des écoles peuvent organiser des rencontres et des correspondances entre leur classe et une autre même au bout du monde.

5) Tolérance et acceptation

Il convient de faire la distinction entre deux termes : tolérance et acceptation afin de mieux comprendre l'objectif de la compétence interculturelle et l'importance qu'elle représente. Dans le rapport Gulliver³³, la tolérance signifie se sentir supérieur, mais accepter des pratiques différentes tant qu'elles restent privées et qu'elles n'altèrent pas le quotidien ou la liberté de l'individu. Tolérer n'est pas synonyme d'accepter, de comprendre ou de connaître. Le Larousse donne la définition suivante : « Admettre à contrecœur la présence de quelqu'un³⁴ »

Accepter, c'est admettre l'existence des différences. Cela signifie les connaître, et les prendre en compte sans jugement de valeur. Il est important de comprendre que l'humanité n'est pas uniforme, et que chacun a le droit d'être différent. C'est grâce à l'acceptation que peut se développer la compétence interculturelle. Il faut donc faire apprendre aux élèves, dès le plus jeune âge, à accepter les différences et à apprendre à les respecter.

³³ Ibid p.1

³⁴ Larousse 2011, p.1015

VI) La place de la culture dans les programmes de cycle 2

Dans le domaine 1 du socle commun et plus précisément dans la compétence « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale » les élèves sont amenés à aborder la culture par le biais de supports littéraires tels que les albums de jeunesse, mais également en lien avec d'autres disciplines comme l'éducation musicale par exemple.

La dimension culturelle est également travaillée dans le domaine 2 des « outils pour apprendre ». Les programmes montrent l'intérêt de travailler sur des supports culturellement identifiables pour donner le goût aux échanges. Enfin dans le domaine 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine » nous pouvons lire que l'enseignement des langues et donc de la culture permet de faire comprendre aux élèves l'existence d'autres modes de vie.

Le programme de français fait référence à plusieurs reprises à la notion de culture. Par exemple, afin de comprendre des messages oraux, le bulletin officiel montre l'importance de connaissances et références culturelles que doivent posséder les élèves. Durant le cycle 2 les élèves vont travailler sur la comparaison des modes de vie qui est une des compétences travaillées du domaine « découvrir le monde ». En appui de diverses ressources, les élèves vont comparer divers modes de vie rattachés à diverses cultures. Ils vont également travailler sur la comparaison de différents modes de vie dans des espaces particuliers et emblématiques.

Dans les programmes de langue³⁵ sont préconisées trois entrées culturelles à savoir « l'enfant », « la classe » et « l'univers enfantin ». Dans cette dernière entrée, nous pouvons lire que les élèves sont amenés à observer de nouveaux paysages et découvrir de nouvelles villes. Ils doivent rencontrer des drapeaux de nations étrangères et connaître quelques particularités de ces nations (fêtes, coutumes, recettes de cuisine). L'apprentissage d'une langue étrangère doit permettre l'ouverture d'esprit sur une nouvelle culture mais également participer à la formation citoyenne de l'élève. D'ailleurs,

³⁵ Bulletin officiel n°11, 26/11/2015 Langues vivantes, p. 31

les programmes utilisent le terme « curiosité » et « respect ». Les programmes incitent également à utiliser des œuvres littéraires telles que les albums de jeunesse ou les contes appartenant à la littérature enfantine. Enfin, les programmes officiels d'enseignement des langues s'appuient sur le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce dernier préconise une approche culturelle qui doit faire l'objet d'un apprentissage simultané avec la langue. Le CECRL préconise une démarche actionnelle d'enseignement des langues, c'est-à-dire que les élèves sont considérés comme des acteurs sociaux qui vont accomplir des tâches. Parmi ces compétences on trouve la compétence socio-linguistique, qui permet de maîtriser les différents usages de la langue et les utiliser à bon escient. En effet, d'une culture à l'autre les règles de politesse ne sont pas les mêmes, et certaines expressions peuvent être prises au premier degré et donc mal interprétées. La connaissance de la culture du pays cible est donc primordiale et les documents officiels mettent en avant le fait qu'elle doit faire l'objet d'un enseignement à part entière. La connaissance des différents codes, des us et coutumes qui la composent permettent de dissiper les malentendus et les tensions entre les individus et sociétés.

L'enseignement artistique a pour objectif de faire construire une culture artistique aux élèves en leur faisant découvrir des grands repères culturels. Ainsi les élèves découvrent les différentes cultures artistiques qui existent et prennent conscience de leur diversité. Chaque pays a sa culture artistique. Cette discipline va permettre d'éveiller la curiosité des élèves vis-à-vis de la fonction de l'art mais également de développer la tolérance. En effet, l'art permet l'expression de soi, des émotions, représente des symboles et donc permet l'ouverture à l'altérité.

La compétence interculturelle se travaille également en enseignement moral et civique, notamment en faisant un travail sur les différences et en amenant les élèves à les accepter. Les élèves prennent peu à peu conscience de l'existence de diverses religions dans le monde, de croyances et de modes de vie différents des leurs. Par le biais de la compétence interculturelle, le professeur peut travailler la laïcité, qui est un principe choisi pour que tous les individus puissent vivre ensemble quelles que soient leurs croyances religieuses, philosophiques ou politiques. Plusieurs dispositifs sont mis en place

comme le parcours citoyen afin de lutter contre les discriminations et développer l'esprit critique.

Partie 2 : Présentation et analyse du projet « Le rêve de Solo »

I) Présentation du projet

J'ai effectué mon stage de Master 2 à l'école élémentaire Paul Constant de Gan (64). Le stage a duré sept semaines. C'est dans une classe de CP accueillant vingt-cinq élèves, que j'ai pu mettre en place mon projet. Aucun des élèves de cette classe n'était d'origine étrangère, et donc n'avait pas, ou rarement eu l'occasion de côtoyer de nouvelles cultures. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler avec eux sur la sensibilisation à d'autres cultures.

1) La culture dans le projet

J'ai souhaité mettre en place un projet interdisciplinaire visant à travailler la compétence interculturelle des élèves à travers la découverte des pays anglophones. Nous avons donc travaillé sur cinq



pays, soit un par continent, à savoir l'Angleterre, la Namibie, l'Inde, la Nouvelle-Zélande et le Canada. Ces pays ont pour point commun la langue : l'anglais. Les élèves allaient recevoir une intervenante en langue d'origine australienne qui allait dès janvier les initier à l'anglais. J'ai donc préparé la classe aux bases de la culture des pays anglophones sans empiéter sur le travail de l'assistante. Mes objectifs étaient que les élèves comprennent que l'anglais est une langue parlée dans de nombreux pays à travers le monde, mais également leur faire comprendre l'intérêt de l'apprentissage de l'anglais durant leur scolarité. Il était également question de montrer que les pays pouvaient avoir la même langue officielle mais être en tout point différents. De plus, je trouvais qu'il était important que les élèves travaillent certains principes comme le respect, l'égalité ou l'ouverture à l'altérité. Je voulais participer à la mise en place d'une culture commune, et faire comprendre aux élèves leur statut de citoyen en réaffirmant les principes

démocratiques de notre société. Pour cela, j'ai mis en place un projet interdisciplinaire autour de la thématique du voyage. Le projet s'est construit autour d'un album, *Le rêve de Solo*³⁶ de Myriam Koch.

La tâche finale proposée pour ce projet était la réalisation d'un film mettant en scène le personnage de Solo voyageant autour du monde et découvrant des cultures jusqu'alors inconnues. Pour réaliser ce projet j'ai mené quatre séquences que je vais détailler ci-dessous.

2) Le projet : présentation des séquences menées

a) Séquence de français : Le voyage de Solo

La séquence était composée de quatre séances de quarante-cinq minutes en classe entière que j'ai réalisée avec ma binôme.

Nous avons, choisi de commencer le projet par la découverte d'un album de jeunesse intitulé *Le rêve de Solo* qui raconte la vie d'un mouton pas comme les autres, habitant sur une île lointaine, et qui rêve de partir. Un jour, le mouton s'endort et rêve qu'il voyage à travers le monde en découvrant de nouveaux paysages, mais également de nouvelles senteurs et sensations. Son voyage nous fait découvrir des pays du Maghreb, mais également les continents asiatique et antarctique. J'ai introduit avec cet album le thème du voyage et nous avons travaillé sur l'implicite de l'histoire. La lecture de l'album s'est d'abord faite sans les images, pour que les élèves essaient de comprendre où se trouve le mouton dans l'histoire en essayant de prendre des indices permettant de répondre à la question. Cette séquence a donc fait appel aux compétences encyclopédiques des élèves.

Puis l'album a été lu avec les images. Là, les élèves devaient relever les différences entre les pays et essayer de les placer sur le planisphère en émettant des hypothèses. Par exemple, l'album montrait un désert et des dromadaires, par conséquent les élèves ont conclu que c'était un pays chaud, donc peut-être l'Afrique ? La tâche était complexe particulièrement pour des élèves de début de cycle 2, mais à mon grand étonnement, les

³⁶ KOCH Miriam. *Le rêve de Solo*. 2012. Sarbacane.

élèves ont ensemble discuté en prenant en compte les indices du texte pour essayer de savoir quel pays était décrit. Tous ont essayé de trouver en mettant en jeu leurs propres connaissances sur le monde. Une « communauté discursive disciplinaire scolaire³⁷ » a donc été mise en place.

b) Séquence « découverte du monde »

Parallèlement à la séquence de français en compréhension de texte, cinq séances de quarante-cinq minutes en découverte du monde ont été réalisées en classe entière. Durant cette séquence nous avons travaillé sur les compétences suivantes : comprendre comment les habitants d'autres pays vivent, quelles sont leurs caractéristiques, quelles sont les différences avec la France et avec le mode de vie des élèves de la classe. L'objectif de cette séquence était de travailler sur la compétence interculturelle en comprenant que les pays ayant pour langue commune l'anglais pouvaient être très différents, notamment de la France. J'ai donc travaillé sur ces différences en insistant sur le fait qu'aucun jugement de valeur ne devait être fait de la part des élèves.

De plus, cette séquence devait permettre de décentrer les élèves en les amenant à comprendre que leur mode de vie n'était pas un modèle unique, et qu'il existait sur terre et même proche d'eux des modes de vie très disparates. Il était également question de faire émerger des différences entre ces différents pays. Pour cela, je leur ai montré les coutumes (les fêtes, les danses) qui existaient et qui étaient pratiquées. Nous avons observé les différences de danses que l'on trouve dans les pays anglophones en prenant l'exemple du Haka de Nouvelle Zélande ou des danses bollywoodiennes en Inde. J'ai également parlé de leur signification religieuse.

J'ai souhaité que les élèves observent les modes de vie en mettant en évidence les différences entre le mode de vie londonien proche du notre et celui du peuple Himba en Namibie qui vit dans le désert et dont les habitants sont habillés en peaux de bêtes.

³⁷ Martine Jaubert, Maryse Rebière, Julie Pujol. « Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. » *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France.

Puis, nous avons fait un comparatif de la gastronomie et des spécialités culinaires des pays.

Il fallait également faire apparaître des spécificités propres à chaque pays comme les paysages. Dans le domaine 5 du socle commun « Organisations et représentations du monde » les élèves doivent connaître les spécificités des paysages que l'on peut trouver dans le monde. De plus, ils sont initiés aux différentes cultures dans le monde. Suite à l'observation des paysages, j'ai demandé aux élèves de définir trois couleurs, qui, pour eux dominaient le paysage observé. Ces couleurs allaient servir à la réalisation des fonds de la vidéo. L'objectif étant de représenter de manière abstraite les pays.

A) Séance 1 : L'Angleterre

Le principal objectif de cette séance était de connaître quelques caractéristiques de l'Angleterre, et de savoir placer le pays sur un planisphère. Cette séance était basée sur la découverte de la ville de Londres. Les élèves, à l'aide d'un planisphère projeté au tableau, ont placé et colorié l'Angleterre sur le planisphère papier qui leur avait été distribué. Ensuite, plusieurs images représentant la culture londonienne ont été projetées au tableau. Ces images représentaient Buckingham palace, les gardes royaux, Big Ben et le petit déjeuner anglais (Annexe 1). Les élèves ont réagi ensemble aux images. Ceux qui avaient voyagé à Londres ont apporté des éléments supplémentaires (pièces de monnaie). Pour chaque image, des éléments théoriques ont été apportés (Big Ben est le nom de la cloche qui se situe dans la tour, Buckingham palace est la maison de la reine), et nous avons comparé avec la France ; par exemple les élèves ont remarqué qu'en Angleterre il y a une reine, et en France un président. Certains ont même expliqué que le président français habitait à l'Élysée, et que la reine habitait à Buckingham. Les élèves se sont attardés sur l'image du petit déjeuner anglais, et ne comprenaient pas pourquoi ils mangeaient salé le matin. Une élève ayant l'habitude de voyager à Londres a expliqué que les anglais ne vivaient pas comme nous et ne mangeaient presque pas le midi. Cette réponse a aiguïté la curiosité de ses camarades. J'ai alors expliqué qu'en France, on prenait le petit déjeuner généralement vers 7h du matin, puis le déjeuner à 12H et le dîner à 20H. Cependant en Angleterre les horaires des repas étaient différents car les anglais mangeaient

copieusement le matin. Un élève a rétorqué que durant son voyage en Allemagne, les horaires étaient encore différents.

Avant de passer à la trace écrite, et comme je voyais que les élèves avaient des connaissances sur ce pays, je leur ai demandé s'ils connaissaient encore des différences entre l'Angleterre et la France. Un élève a levé le doigt et a expliqué que les anglais roulaient à droite, à l'inverse d'ici.

Ensuite, une carte d'identité a été distribuée aux élèves. Auparavant nous l'avions complétée ensemble au tableau, et ils devaient la recopier sur leur feuille. Sur cette carte d'identité, ils devaient écrire le nom du pays vu, la capitale, son continent, et les particularités que nous venions de voir. Cette dernière servait de trace écrite et était collée dans leur cahier de découverte du monde. Elle serait alors utilisée ultérieurement notamment lors de l'écriture du scénario de la vidéo. A la fin de la séance, les élèves devaient faire émerger des couleurs qu'ils pensaient représenter le pays. Les couleurs retenues ont été le bleu, le rouge, le blanc, et le noir, caractéristiques du pays mais également des uniformes de la garde royale.

B) Séance 2 : La Namibie

Comme durant la séance précédente, les élèves ont placé la Namibie sur le planisphère. Différentes photos ont été projetées au tableau (Annexe 2). D'abord, les élèves ont observé le désert et ont remarqué que ce pouvait être le pays traversé par le personnage de Solo dans l'album. Ils ont remarqué qu'il y avait du sable et très peu d'arbres. Ils ont conclu qu'ils devaient y faire très chaud et que c'était le désert. Un élève a déclaré que le paysage était très différent de l'Angleterre, et qu'il n'y avait pas de désert. Ensuite nous avons observé une photographie du peuple Himba. Ils ont découvert ce peuple et leur mode de vie. Cette tribu est emblématique de la Namibie, et vit dans le désert. Les élèves se sont attardés sur leurs vêtements et ont été surpris de voir qu'ils portaient des peaux de bêtes. Ils se sont alors demandé pourquoi ils ne vivaient pas dans des villes. Ensuite ils ont remarqué que ce peuple habitait dans de petites maisons. Je leur ai expliqué qu'elles étaient faites d'argile et de bois. Ils ont pointé toutes les différences avec leur mode de vie, comme le manque d'électricité, de route, de magasin...

Les élèves ont donc découvert leur mode de vie, et leurs difficultés quotidiennes à trouver de l'eau. Ils ont vu avec les photos que le désert recouvrait une grande partie du pays, et que l'on pouvait y trouver des animaux différents de ceux que l'on peut observer en France. Pour clôturer la séance, les élèves avaient la fiche d'identité à compléter. Les élèves ont mis en évidence les couleurs représentatives du pays (marron, orange, jaune).

C) Séance 3 : l'Inde

Les élèves ont placé et colorié l'Inde sur leur planisphère. Je leur ai fait découvrir la culture à travers la religion et notamment avec le culte de la vache sacrée, et de la fête Holi (fête de la couleur en hommage aux divinités. Annexe 3). J'ai expliqué que la religion hindouiste avait plusieurs dieux sans pour autant entrer dans les détails.

J'ai montré à la classe un extrait de film Bollywoodien, qui mêlait à la fois des dialogues, des chants et de la danse. Ils ont associé ce genre de film aux comédies musicales. Des élèves ont remarqué que les femmes et les hommes du film avaient des habits particuliers. Les hommes portaient un turban et les femmes des robes avec de nombreuses touches de doré.

Les élèves ont pris conscience de l'importance du cinéma Bollywoodien et de la singularité des films (dominante de chants et de danses).

Ensemble ils ont fait émerger différentes couleurs : bleu, rose, jaune, orange, vert, qui représentaient selon eux le pays. Ils ont ensuite complété leur fiche d'identité en collant des étiquettes en suivant le modèle du tableau.

D) Séance 4 : La Nouvelle Zélande

Pour faire deviner le pays que nous allions découvrir, j'ai choisi de projeter une photographie du Haka néo-zélandais (Annexe 4) réalisé par l'équipe nationale de rugby. Les élèves ont tout de suite reconnu le pays, et m'ont expliqué qui étaient ces joueurs et ce qu'ils faisaient. Je leur ai demandé de venir placer le pays sur le planisphère, et un élève est venu au tableau et a su le placer.

Je suis ensuite revenue sur le Haka. J'ai demandé à la classe ce que c'était de « faire le Haka ». Aucun élève n'a su me donner la signification, alors je leur ai expliqué que c'était un chant et une danse guerrière pratiquée il y a très longtemps. Ils ont alors vu la différence entre les danses indiennes et néo-zélandaises.

Les élèves ont commenté les tatouages emblématiques de la culture et ont découvert la signification de certains d'entre eux. Des paysages verts et montagneux ont été observés, ainsi que la présence de moutons (en relation avec Solo). Les élèves ont retenu deux couleurs pour ce pays à savoir le noir et le blanc.

E) Séance 5 : Le Canada

A l'approche de Noël, j'ai décidé de travailler sur des paysages enneigés et froids. Les élèves ont commenté le drapeau canadien, et ont découvert que la feuille présente sur ce dernier est une feuille d'érable (Annexe 5). Ils ont pu observer que les paysages étaient montagneux et que la neige les recouvrait durant l'hiver. Ils ont comparé les climats canadien et namibien et relevé que les animaux vivant dans le désert étaient différents de ceux que l'on pouvait trouver au Canada, comme le caribou.

Je leur ai montré la spécialité canadienne à savoir le sirop d'érable, qui se mange traditionnellement avec des pancakes. Des élèves ont fait la remarque que les pancakes se mangeaient aussi aux Etats Unis (car ils l'avaient vu dans des films).

Pour clôturer la séance et avant de faire la trace écrite, les élèves ont choisi le rouge et le blanc comme couleurs emblématiques du Canada.

A la fin de la séquence, les élèves avaient le planisphère, qu'ils avaient rempli au fur et à mesure des séances ainsi que les cinq fiches d'identité des pays étudiés.

c) La représentation des pays anglophones en arts plastiques

Une séance d'une heure et demie a été menée en arts plastiques. Elle avait pour but de créer des affiches qui serviraient de décors à la vidéo finale. La classe était divisée en cinq groupes de cinq élèves qui travaillaient sur des affiches d'un mètre sur cinquante centimètres. Deux groupes ont travaillé avec moi durant quarante-cinq minutes. Chaque groupe se voyait confier un pays vu durant la séquence de découverte du monde. Les élèves ne pouvaient utiliser que les couleurs qu'ils avaient choisies et qui pour eux représentaient au mieux les pays.

Les élèves travaillant sur la Namibie avaient à disposition diverses peintures (gouaches, des encres, des peintures à l'eau, des peintures pailletées), ainsi que des pinceaux. Les couleurs que les élèves avaient choisies pour représenter le pays en séance 2 étaient utilisées.

Ceux travaillant sur l'Angleterre avaient des feutres de 3 couleurs : rouge, bleu et noir, ainsi que des images de monuments vus en séance 1. Ils devaient intégrer ces images dans un dessin.

Après la récréation, les trois autres groupes ont réalisé leur affiche.

Le groupe sur l'Inde avait diverses peintures pailletées (jaune, rouge, orange, vert, bleu) et avait pour unique contrainte le fait qu'il fallait utiliser toutes les couleurs. Les élèves pouvaient peindre comme ils le souhaitaient l'affiche. Le but étant de montrer le caractère dynamique du pays. Le groupe travaillant sur le Canada avait différents matériaux blancs symbolisant la neige. Ils avaient également des pochoirs d'une feuille d'érable.

L'unique couleur qu'ils pouvaient utiliser était le rouge. Enfin, le groupe sur la Nouvelle-Zélande ne pouvait utiliser que des feutres noirs. Ils avaient à leur disposition du coton (pour faire des moutons) et des pochoirs de dessins maoris.

d) L'écriture du voyage de Solo

Durant deux séances de quarante-cinq minutes, les élèves ont travaillé par groupe sur l'écriture de dialogues entre le personnage de Solo, et les personnages des pays visités par le mouton durant son voyage. J'ai choisi de garder les mêmes groupes que durant la séquence d'arts plastiques.

L'objectif de cette séquence était que les élèves réinvestissent les connaissances apprises sur les différents pays étudiés, et qu'ils imaginent les comportements que pouvaient avoir les différents personnages en fonction de leurs cultures. Il était également demandé aux élèves de montrer les ressentis de Solo à la découverte de ces nouveautés. Cette séquence a amené les élèves à discuter entre eux et à se mettre d'accord sur les dialogues. Chaque groupe a longuement discuté et chaque élève a amené ses compétences et connaissances. Par exemple, certains élèves ont souhaité que l'on retrouve des phrases en anglais (« Hello, my name is... ») qu'ils avaient appris en cycle 1. Pour les aider, les élèves pouvaient prendre les fiches d'identité des pays, pour se remémorer les différentes particularités vues.

II) Analyse du projet mené

1) les points négatifs et remédiations possibles

a) le temps

Le principal point négatif a été le manque de temps. Le stage ne durait que sept semaines, j'ai dû faire en sorte que toutes les séquences soient terminées avant les vacances de Noël pour se consacrer au tournage et montage du film d'animation durant notre dernière semaine en janvier. De ce fait, chaque seconde comptait, et je n'avais pas de temps pour l'imprévu. Globalement, l'enseignement était transmissif, ce qui, comme nous l'avons vu n'est pas préconisé. En effet, la compétence interculturelle incite les élèves à vivre « à la manière de », en préparant par exemple des fêtes populaires étrangères et en les vivant. L'élève doit être acteur. De plus, la pédagogie de projet a pour

objectif de mettre les élèves en action en les faisant travailler par groupe et en leur laissant un maximum d'autonomie. Nous avons vu que les chercheurs tel que Michel Hubert préconisent cette modalité de travail qui a pour but de leur faire comprendre l'intérêt de l'intelligence collective. Or, durant le projet, j'ai essayé de faire participer au maximum les élèves en les sollicitant, et en organisant la classe en groupe, mais cette disposition a créé des foyers d'agitation. Plusieurs séances n'ont pas été menées à leur terme en raison d'une trop forte agitation et de l'impossibilité à retrouver le calme.

Même si j'ai essayé de favoriser les interactions entre les élèves, elles demeuraient insuffisantes. Les élèves se sont vu imposer le projet et n'ont pas participé en amont à sa création, ou n'ont pu faire des choix. Ils n'ont pas été acteurs de leurs apprentissages, puisque tout leur a été transmis. En effet, durant les séances, je leur ai imposé des photos des pays, et c'est moi qui ai choisi les axes à travailler. Par conséquent, les élèves n'ont pas pu découvrir toutes les facettes des pays et n'avaient qu'une vision restreinte.

J'ai consacré une notion nouvelle par séance, et les élèves n'ont pas eu le temps de s'imprégner de ces nouvelles connaissances même si j'essayais sans cesse de faire des liens entre les disciplines et séances pour que les élèves comprennent. Les notions n'ont donc pas été approfondies et développées.

b) Les points négatifs de la séquence de découverte du monde

Je voulais durant cette séquence que les élèves comprennent que l'anglais était une langue parlée dans les cinq continents, mais que les pays anglophones pouvaient être très disparates. En effet, le mode de vie et les coutumes de l'Angleterre sont différentes de la France, mais encore plus différentes de la Namibie ou de la Nouvelle-Zélande. Malgré la langue qui unit ces pays, ceux-ci ne se ressemblent pas. En choisissant de montrer aux élèves des images illustrant la culture de chacun des cinq pays étudiés, je me suis rendu compte que j'étais tombée à mon insu dans divers travers. Nous avons vu en première partie que l'enseignement de la culture, pouvait créer chez l'élève des représentations stéréotypées voire mono-culturelles des pays. En se concentrant sur un pays et une pratique culturelle, les élèves pouvaient penser que ce mode de vie était généralisé dans tout un continent. En faisant un bilan en fin de stage avec eux, je me suis rendu compte que les élèves pensaient que tous les africains vivaient comme le peuple Himba de

Namibie et que l'Afrique était recouverte d'un désert de sable. Les élèves s'étaient construit une vision mono-culturelle de l'Afrique, j'étais tombée malgré moi dans l'effet Kirikou dont parlait M. Perceilles. Je n'avais pas assez insisté sur le fait que l'Afrique était un continent composé de nombreux pays qui avaient tous leur propre culture. J'aurais dû montrer également une autre face de la Namibie, comme la capitale Windhoek qui est développée et qui s'apparente aux grandes villes européennes.

De plus, en leur faisant découvrir la culture de l'Angleterre, je me suis concentrée uniquement sur la capitale londonienne. Nous avons vu les monuments, la gastronomie, mais la ville de Londres n'est pas représentative du pays. En faisant le bilan en fin de stage, les élèves avaient retenu tous les aspects de la culture que nous avons vus, mais pour eux, l'Angleterre était synonyme de la ville de Londres. Pour eux, il n'y a que Londres en Angleterre. Les élèves avaient une vision trop restreinte des pays, voire des représentations erronées.

c) Les points négatifs de la séquence de lecture compréhension

Après avoir mené la séquence de lecture compréhension sur l'album *Le rêve de Solo*, je me suis rendu compte que je n'avais pas assez insisté sur les intentions du personnage. En effet, je me suis attardée sur la compréhension du texte, en essayant de faire paraphraser les élèves, et de les amener à verbaliser ce qu'ils avaient compris de l'histoire. J'ai donc réalisé une séquence de lecture compréhension en perdant de vue mon objectif principal. Or, ce dernier était d'introduire le thème du voyage et des raisons qui poussent un individu à voyager. Je ne me suis donc pas assez attardée sur ce point. Il aurait alors fallu questionner les élèves non pas sur leur compréhension pure de l'histoire ni des interprétations qu'ils pouvaient en faire, mais commencer à les faire réfléchir sur les finalités du voyage, définir cette notion et ce qu'il pouvait apporter. Ainsi, j'aurais pu partir de leurs représentations initiales, faire émerger des questions, des préjugés qui auraient servi de points d'appui dans la suite du projet. A la fin de ce dernier, nous aurions pu revenir sur ces représentations initiales, et observer l'évolution de la pensée et des connaissances des élèves.

d) Les points négatifs de la séquence d'arts plastiques

Les élèves devaient dessiner des fonds en s'inspirant de la culture du pays. Les élèves avaient tous les matériaux à disposition et devaient les utiliser comme ils le souhaitaient. L'objectif était qu'ils réalisent des fonds respectant les couleurs et la culture du pays qu'ils avaient défini, mais surtout qu'ils s'expriment dans cette activité artistique et qu'ils produisent des fonds à leur image. Aucune contrainte n'a alors été donnée. Ce manque de borne a perdu les élèves qui avaient peur de se « tromper » et de ne pas répondre à la consigne. Je leur ai donc donné les images que nous avons vues durant la séquence de découverte du monde, et je leur ai demandé de les commenter. Les élèves ont montré qu'il y avait des touches de couleurs un peu partout, qu'elles étaient en désordre, et qu'on pouvait les représenter par des points. Je les ai donc laissé continuer, mais en revenant j'ai vu qu'ils avaient fait des bandes de couleurs rangées.

De plus, un groupe travaillait sur l'Angleterre et devait dessiner la ville. Deux élèves avaient envie de dessiner la tour Eiffel et de faire parler le personnage du garde royal. Je leur ai alors expliqué que la tour Eiffel se trouvait à Paris et que ce n'était donc pas possible de la dessiner et que le garde parlait anglais. Les élèves ont alors eu une réaction très surprenante en voulant abandonner leur activité prétextant qu'on était en France, qu'ils étaient français et qu'en aucun cas ils ne devaient parler anglais.

Finalement, les élèves n'ont pas découvert l'art de ces pays.

Globalement, les élèves n'ont pas assez vécu les cultures des pays étudiés. Nous n'avons pas assez travaillé la compétence interculturelle. De plus, les élèves n'ont pas pris part à la réalisation du projet, alors que comme nous l'avons vu, cette étape est essentielle.

2) Les remédiations possibles

a) Remédiations séquence de découverte du monde

Pour remédier aux problèmes rencontrés durant la séquence de découverte du monde, je demanderais aux élèves d'exprimer leur vision du pays que l'on va aborder. L'objectif étant de partir des représentations stéréotypées des élèves en début de chaque séance, pour faire déconstruire au fur et à mesure ces clichés.

Les élèves n'ont pas pu vivre les coutumes des pays. Pour améliorer cette séquence, et ainsi répondre aux attentes de la compétence interculturelle et de la pédagogie de projet, je ferais vivre une coutume par période, ou je préparerais les fêtes calendaires. Par exemple, à l'approche de Noël, nous pourrions avec les élèves confectionner les Christmas crackers en lien avec l'apprentissage de l'anglais. Nous pourrions également confectionner des pâtisseries typiquement anglaises comme le pudding. Il aurait également été intéressant de demander à un parent d'élève anglophone de venir en classe raconter une histoire suivant le principe de la boîte à histoires. Ainsi, les élèves pourront entendre une langue étrangère et pourront également essayer d'en apprendre quelques mots. Etant donné qu'ils connaissent déjà l'histoire lue, il sera plus facile pour eux de comprendre l'histoire dans une langue étrangère. De plus, voir une personne inconnue parler dans une autre langue peut faire prendre conscience aux élèves de la diversité linguistique et leur donner le goût de l'apprentissage des langues étrangères.

Concernant la Namibie, je me serais plus attardée sur le continent africain. Il est difficile en début de cycle 2 de se repérer dans l'espace, c'est pourquoi j'aurais utilisé le logiciel Google Earth pour montrer aux élèves où se trouve le continent par rapport à leur lieu d'habitation. Je leur ferais remarquer que le continent abrite beaucoup de pays, comme l'Europe (les élèves ont parlé de l'Europe en séance 1). De plus pour ne pas donner une vision mono culturelle de l'Afrique et de la Namibie, je montrerais les disparités qui existent à l'intérieur même du pays. Les élèves travailleraient par groupe et auraient deux voire trois documents montrant le peuple Himba, et la capitale Windhoek. L'objectif serait alors de mettre en évidence les points communs, mais surtout les différences entre ces deux modes de vie. Puis montrer en comparant avec Gan les différences et les ressemblances. J'aurais fait un lien avec la lecture compréhension, en lisant aux élèves des contes africains, typiques de la culture, puis en leur demandant de les jouer, ou de les conter. Nous aurions donc travaillé la compétence « s'exprimer pour être compris et entendu » mais également « s'exprimer à travers l'activité artistique ».

b) Les remédiations en arts plastiques

Pour que les élèves puissent réinvestir les connaissances sur les pays, je les laisserais créer eux-mêmes leurs supports. Je mettrais à disposition différents matériaux, comme du tissu, de la paille, des feuilles, des crayons, de la peinture ... L'objectif serait que les groupes se mettent d'accord et discutent ensemble des matériaux à utiliser pour représenter le pays dont ils ont la charge. Ainsi, ils auraient travaillé sur la compétence d'écoute mais également sur leur capacité à s'exprimer et à prendre en compte la parole des autres pour arriver à un consensus. Ils auraient eu également à réinvestir leurs connaissances du pays en question pour choisir les matériaux correspondants au mieux à la culture du pays représenté. Les élèves seraient alors évalués sur le choix pertinent ou non de ces matériaux.

Il aurait été pertinent de faire découvrir la culture artistique des pays, en proposant une observation d'œuvres. Par exemple, observer des dessins et des poteries maories et mettre en évidence la singularité des graphiques ou observer des peintures africaines, en extraire les caractéristiques (formes, couleurs, orientation de la page), puis les faire refaire par les élèves.

c) Les remédiations de la séquence de lecture

Si je devais refaire ce projet, j'introduirais le thème du voyage par le biais d'un album de jeunesse, comme par exemple *Le loup qui voulait faire le tour du monde* d'Orianne Lallemand que je lirais au coin regroupement. Généralement, les élèves connaissent les albums de cette auteure notamment le personnage du loup. L'utilisation d'un personnage connu et apprécié des élèves permettrait de les intéresser davantage. Après une première lecture je questionnerais les élèves et leur demanderais ce qu'ils pensent des voyages et quels pourraient en être les objectifs. Cette phase les amènerait à se poser des questions et à se demander pourquoi les individus voyagent, mais également quelles pourraient être leurs motivations. Les élèves pourraient parler de leurs expériences personnelles et de leurs sentiments.

Ensuite, j'introduirais un album de jeunesse pour présenter chaque nouveau pays. L'album choisi se présenterait sous forme de narration et relaterait les aventures d'un personnage et sa vie dans son pays. Les élèves devront alors écouter et comprendre un texte lu, le paraphraser avec leurs propres mots, puis mettre en évidence toutes les choses que l'on ne fait pas en France. Les albums serviraient de points d'appui qui permettront de mettre les élèves en situation de débat, et de faire émerger les préjugés qu'ils ont sur les pays et cultures.

d) Les remédiations générales

Si j'avais eu plus de temps, j'aurais organisé une rencontre avec tous les parents d'élèves de la classe afin de leur présenter la vidéo finale. Les élèves auraient pu expliquer tout le travail mené. Ils auraient présenté la vidéo en expliquant comment ils avaient fait pour la réaliser en mettant en avant les difficultés rencontrées ainsi que toutes les solutions qu'ils avaient trouvées pour y remédier. Ainsi, ils seraient acteurs et auraient répondu aux questions des parents. Ce dispositif les aurait mis en valeur et aurait valorisé leur travail. Ils auraient eu une motivation supplémentaire, et de voir leurs familles s'y intéresser aurait renforcé leur motivation à apprendre, à s'investir et à fréquenter l'école. Ils auraient également pu présenter les pays en mettant en avant les particularités de chacun d'eux tout en faisant un bilan de ce qu'ils avaient appris.

Si je devais refaire ce projet, je le referais sur plusieurs périodes, voire sur l'année. Je prendrais plus le temps, et m'attarderais plus longtemps sur les pays afin que les élèves puissent s'imprégner de leurs cultures et je leur ferais vivre certains grands événements comme les fêtes calendaires. Il serait intéressant de mener un projet de ce type pour préparer la fête de l'école en présentant aux parents d'élèves et aux autres classes un spectacle mêlant chants et danses du monde qu'ils auraient appris durant l'année. Afin de renforcer le lien école-parents, il serait intéressant de faire intervenir les parents d'élèves étrangers ou pouvant apporter leurs compétences afin d'aider à préparer le spectacle en apprenant aux élèves des musiques typiques ou des danses traditionnelles. Peut-être pourraient-ils aider à la fabrication de costumes ?

De plus, en montrant d'autres individus parlant une langue étrangère les élèves auraient été sensibilisés à l'importance de parler une autre langue pour comprendre et échanger avec une personne, mais également, cela aurait pu les sensibiliser sur le fait que beaucoup de personnes en France ont pour langue une autre langue que la langue officielle.

Je me suis concentrée uniquement sur les pays anglophones, car dans la classe où j'étais en stage aucun enfant n'avait des origines étrangères. Cependant, dans une classe multiculturelle, nous pourrions découvrir les pays d'origine des élèves, ce qui les aiderait à se connaître, à comprendre les différentes visions du monde et cela permettrait d'adapter leur comportement à leurs interlocuteurs pour ne pas créer de conflits.

3) Les points positifs

Mon objectif en mettant en place ce projet était de leur montrer les différences entre les êtres humains dans le monde et les richesses que la différence pouvait nous apporter. Mon objectif premier était donc de travailler sur certaines compétences et valeurs telles que le respect, l'acceptation, la tolérance, ce qui participait à l'éducation à la citoyenneté. En ce sens je voulais participer au développement de leur esprit critique, qui est travaillé au travers de la compétence interculturelle. Pour juger de l'efficacité de mon enseignement, j'ai demandé en fin de stage aux élèves de la classe quelles « valeurs » et leçons ils avaient retenues en découvrant comment ces gens vivaient dans le monde. Une élève m'a alors répondu qu'il ne fallait pas dire qu'on vivait mieux qu'eux, ou qu'ils étaient « bizarres », mais qu'on devait juste savoir comment ils étaient. Suite à cette déclaration, je pense avoir atteint mon objectif moral. Cependant, il est difficile de juger si le projet mené a fait évoluer les mentalités des élèves car le temps de stage ne permet pas d'en apprécier l'évolution.

Malgré la principale difficulté, le projet a été mené à terme. Les élèves ont été impliqués tout au long du projet, et se sont investis. Ils ont été curieux, et ont posé énormément de questions. Aucun n'a été reticent ou désintéressé, au contraire, ils se sont investis, ils ont amené des idées et des connaissances supplémentaires sur les pays étudiés.

Ils ont compris le sens du projet et durant la vidéo, ils ont souhaité faire intervenir des personnages qui étaient présents dans les albums de jeunesse lus avec la maitresse depuis le début de l'année. En ce sens, les élèves ont compris que les disciplines ne sont pas cloisonnées, mais que leurs compétences peuvent servir à résoudre des problématiques diverses.

En fin de stage, les élèves m'ont dit qu'ils avaient aimé travailler sur ces différents pays, et surtout découvrir la vie des gens à l'autre bout du monde. Ils m'ont fait part de leur volonté de voyager et attendaient l'arrivée de l'intervenante d'anglais avec impatience. Ainsi, ils avaient compris la nécessité de parler une langue étrangère pour échanger avec d'autres individus.

4) Bilan global du projet

Pour conclure, le bilan du projet est globalement positif. J'ai réussi à mener le projet à son terme et les élèves ont pris plaisir à sa réalisation.

Durant ce stage, les élèves ont appris à se décentrer et ils ont compris qu'ils appartenaient eux mêmes à une culture qui n'était pas une culture de référence, mais une parmi tant d'autres. J'ai, tout au long de la séquence de découverte du monde, insisté sur le fait qu'il ne fallait pas avoir de jugement de valeur, ou commenter de manière négative les cultures. Je pense que les élèves ont compris que leur culture n'était pas un modèle, ou la meilleure. Cette prise de conscience va participer à leur ouverture d'esprit qui sera travaillée tout au long de leur scolarité. La classe a compris qu'en tant que citoyens français, ils avaient des droits et devoirs (travaillés en EMC) et qu'avec leur mode de vie ils faisaient partie d'une culture. Comme le disait Jean Paul Sartre, pour comprendre les autres il faut se comprendre soit même. En comprenant leur appartenance à la culture française, les élèves ont fait un grand pas, et peuvent alors aborder la nouveauté avec plus d'humilité et de distanciation.

A contrario, le principal point négatif de ce projet a été que l'enseignement était transmissif et n'a pas permis d'impliquer l'élève dans le processus de construction des savoirs. L'objectif de la pédagogie de projet est de laisser les élèves découvrir et de

déconstruire leurs représentations initiales. Cependant, je ne suis pas partie de leurs représentations initiales, et je leur ai imposé des images des pays.

Si je devais refaire ce projet, j'apporterais aux élèves des objets authentiques afin qu'ils puissent les manipuler et les utiliser. Je diversifierais les supports, en présentant des films, des livres, des objets ...

De plus, le fait d'avoir expliqué aux élèves que le but final du projet était la création d'une vidéo les a motivés à s'investir. A cet âge, il est encore difficile de s'intéresser à la diversité culturelle sans qu'il y ait un objectif final concret et ludique. C'est pourquoi aborder l'ouverture à la diversité culturelle par le biais d'un projet interdisciplinaire me paraît la meilleure solution. Grâce aux différentes disciplines et au fil conducteur qui les lie les unes des autres, les élèves peuvent se construire au fur et à mesure des séquences leur propre représentation et ainsi s'ouvrir l'esprit en adoptant des points de vue différents.

Conclusion générale

La question au centre de ce mémoire était de savoir comment sensibiliser les élèves à la culture des pays anglophones en CP. Comme nous l'avons vu, la pédagogie de projet est une modalité de travail qui privilégie le travail de groupe et les interactions entre les élèves. Le projet a pour objectif de mettre les élèves en action et de les faire participer à sa conception. Afin de susciter l'intérêt de la classe pour la tâche, le professeur doit veiller à proposer une réalisation finale qui conserve l'enthousiasme et l'investissement des élèves tout au long du projet. La réalisation du projet doit suivre des étapes précises dont le professeur en est l'architecte. Il joue durant la réalisation un rôle de médiateur et doit s'effacer afin de laisser les élèves seuls réalisateurs. Ainsi, ils peuvent s'appropriier plus facilement les connaissances et les nouveaux savoirs. Cette pédagogie place l'élève au cœur du processus d'apprentissage et lui permet de construire lui-même ses savoirs grâce à une pédagogie basée sur l'action, et permet de conscientiser les apprentissages. Le principal intérêt de la mise en place des projets en classe est qu'il privilégie une approche pluridisciplinaire.

La culture peut être travaillée par le biais du projet. Celle-ci permet de faire découvrir de nouveaux modes de vie et le professeur des écoles veille à ne pas tomber dans certaines dérives telles que les stéréotypes, et de proposer aux élèves une vision trop minimaliste ou monoculturelle des pays étudiés.

La compétence interculturelle nécessite de vivre les cultures des pays étudiés. Par conséquent les élèves peuvent se les approprier et mieux les comprendre. Ils développent au fil du temps un regard critique, et savent comment réagir face à un individu étranger. De ce fait, cela participe à la mise en place progressive d'une fraternité mondiale. Dans notre société démocratique, dont la devise est « liberté, égalité, fraternité », c'est en considérant les individus comme des semblables qu'elle prend tout son sens. C'est donc à travers la compétence interculturelle que les élèves vont prendre conscience des différences qui peuvent exister à l'échelle microsociale et macrosociale. Ils vont

également apprendre à se soucier des autres en veillant à ce que la liberté et l'égalité de chacun soient respectées. Ainsi durant ce processus d'apprentissage, ils vont acquérir des valeurs dont le respect et l'ouverture à l'altérité.

Réaliser ce projet m'a permis de prendre conscience des différentes contraintes qu'il était nécessaire de prendre en compte telle que l'hétérogénéité de la classe. J'ai pu constater que les élèves étaient ouverts et curieux de découvrir de nouvelles cultures. Le projet est donc un moyen efficace pour travailler la compétence interculturelle, tout en motivant les élèves par un produit final qui sera montré à des tiers.

L'éducation nationale réaffirme chaque année, à travers ses circulaires de rentrée notamment, sa volonté de placer au cœur des apprentissages la notion de démocratie. C'est à travers la compétence interculturelle que les élèves vont apprendre à s'ouvrir aux autres et à comprendre que le monde n'est pas uniforme. Ainsi, l'enfant pourra découvrir d'autres modes de vie, le comparer avec le sien mais également le mettre en relation avec d'autres. La compétence interculturelle doit se travailler tout au long de la scolarité obligatoire des élèves, même dans des classes homogènes. Elle a pour objectif de donner une vision plus juste des cultures en faisant « tomber » les clichés que les élèves peuvent avoir.

Comme nous l'avons vu, enseigner la compétence interculturelle est aisée au primaire grâce à la pédagogie de projet. Mais nous pourrions nous demander si son enseignement est poursuivi dans le secondaire. Alors que le gouvernement tente de renforcer la mixité sociale et culturelle dans les établissements scolaires, nous pourrions nous demander si l'enseignement systématique de la compétence interculturelle dans les diverses matières du secondaire n'est-elle pas primordiale pour continuer les apprentissages ?

Annexes

Annexe 1 : images projetées en séance 1



Annexe 2 : images projetées en séance 2



Annexe 3 : images projetées en séance 4 inde

|



Annexe 4 : images projetées en séance 4



Annexe 5 : images projetées en séance 5



Bibliographie

Articles

Bartel-radic, A, “La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l’expérience internationale ?”, *Management international*, 18, 194–211, 2014

Cauchi-bianchi Frédérique, « Le statut de l’erreur », IA-IPR Lettres Intervention formation de formateurs, 2012

Goguelin Pierre, « Dossier Projet », *Science Humaines*, n° 39, p. 31, 1994

Helle Laura, Tynjälä Päivi, Olkinuora Erkki & Lonka Kirsti, « "Ain't nothin' like the real thing", Motivation and study processes on a work-based project course in information systems design ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, n° 2, 2007

Hubert Michel, « Apprendre en projet », Lyon, *Chroniques sociales*. 1999

Lenoir Yves, « Quelle interdisciplinarité à l’école ? » *Les Cahiers pédagogiques*, 2015

Lorcerie Françoise. « Education interculturelle : état des lieux », *VEI Enjeux*, n° 129, 2002

Perry Véronique, « L'anglais et les cultures du monde anglophone contre la xénophobie dans la formation des professeur-e-s des écoles », *Études de linguistique appliquée*, n° 151, 2008

Ouvrages

Bennett Milton J. « Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity » dans *Education for the Intercultural Experience*. Paige, R M (ed) Yarmouth ME: Intercultural Press. 1993

Boutinet Jean Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1992

Byram Michael, Gribkova Bella, Starkey Hugh, « Developing the intercultural dimension in language teaching », p 11-13, 2002

Galisson Robert, Puren Christian, *La formation en question*, CLE international, 1999

Sartre Jean Paul. *Huit clos*. 1944

Tilman Francis. « Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice », *Chronique sociale*, Lyon, 2004

Vygotsky Lev, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », In J.-P. Bronckart & B. Schneuwly (éd.), *Vygotsky aujourd'hui* (3e éd., p. 237). Paris: Delachaux et Niestlé, 1992

Bulletin officiel

Bulletin officiel n°11 du 26/11/2015. Programme d'éducation morale et civique, cycle 2

Bulletin officiel n°11 du 26/11/2015. Langues vivantes, cycle 2

Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer
Disponible à l'adresse : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Sitographie

La démarche de projet. Académie de Versailles. 2013. Disponible à l'adresse : <https://genie-bio.ac-versailles.fr/IMG/pdf/demarche-projet-caen.pdf>. Consulté le 18/05/2018

Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Disponible à l'adresse : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Consulté le 23/10/2017

Brutel Chantal. « Population française étrangère et immigrée en France depuis 2006. ». 2012. Cellule Statistiques et études sur l'immigration, Insee. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1410693> Consulté le 3/03/18

Cauchi-bianchi Frédérique, « Le statut de l'erreur ». IA-IPR Lettres Intervention formation de formateurs 10/05/2012. Disponible à l'adresse <http://ac-nice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-erreur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages>

Hubert Michel. « Apprendre en projet ». *Chroniques sociales*. 1999. Disponible à l'adresse : http://www.acgrenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Hubert_PPE.html. Consulté le 21/12/2017

Jeannin Magalie. Atelier Compétences (inter)culturelles à l'école : conférence introductive
Le lien école / hors école et les compétences (inter)culturelles des élèves. 17/09/17. Disponible à l'adresse : <http://slideplayer.fr/slide/11943092/> Consulté le 12/11/17

Perrenoud Philippe. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », 1999 Disponible à l'adresse : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading1
Consulté le 4/01/2018

Perrenoud Philippe, « Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet ». Genève : Université de Genève, 1998 Disponible à l'adresse : http://www.unige.ch/fap...n/php_1998/1998_39.html. Consulté le 11 janvier 2018

Rapport gulliver « Compétence interculturelle aujourd'hui ». Disponible à l'adresse : <http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/results/fr/competence-interculturelle-2.htm>. (S-d) Consulté le 2/01/18

Reverdy Catherine. « Des projets pour mieux apprendre ». Institut français de l'éducation. 2013. Disponible à l'adresse : http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5eae85f4-723a-4c3a-ae45-cce61f5e5c85&groupId=11028. Consulté le 19/12/2017

Tilman Francis « Pluralité de sens de la notion de « projet » Une typologie à partir d'un schéma ». *META* atelier d'histoire et de projet pour l'éducation. Disponible à l'adresse : <http://meta-educ.be/textes/Projet.pdf> consulté le 12/12/17