



**HAL**  
open science

**Quelle est la place de la compétence culturelle en classe d'anglais au lycée? L'exemple des Amérindiens, dans le cadre de l'axe 8 (le passé dans le présent) en classe de seconde: hypothèses et stratégies liées à l'acquisition de connaissances culturelles et à la représentation de la culture**

Annabelle Mignon

► **To cite this version:**

Annabelle Mignon. Quelle est la place de la compétence culturelle en classe d'anglais au lycée? L'exemple des Amérindiens, dans le cadre de l'axe 8 (le passé dans le présent) en classe de seconde: hypothèses et stratégies liées à l'acquisition de connaissances culturelles et à la représentation de la culture. Education. 2021. dumas-03333496

**HAL Id: dumas-03333496**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03333496>**

Submitted on 3 Sep 2021

**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.

# **MEMOIRE DE MASTER MEEF ANGLAIS 2020 – 2021**

## **Quelle est la place de la compétence culturelle en classe d'anglais au lycée ?**

L'exemple des Amérindiens, dans le cadre de l'axe 8 (le passé dans le présent) en classe de seconde : hypothèses et stratégies liées à l'acquisition de connaissances culturelles et à la représentation de la culture.

**Mignon Annabelle**

**Mémoire suivi par Mme Révauger, maîtresse de conférence.**

### Mots clés et résumé du mémoire

Mots-clés : compétence culturelle, Amérindiens, stéréotypes, connaissances, culture, perspective actionnelle, civilisation.

Résumé : Ce mémoire de recherche, réalisé dans le cadre d'un mémoire MEEF, parcours anglais, s'intéresse à la notion de culture. Développé autour d'une thématique précise : les Amérindiens aujourd'hui, et dans le cadre de l'axe 8 du programme de seconde : le passé dans le présent, il s'articule autour de trois hypothèses liées à l'acquisition de connaissances culturelles et à la représentation de la culture. Le but de cet objet de recherche est de comprendre quelles connaissances les apprenants ont des cultures dont ils apprennent la langue et de l'influence des documents authentiques sur leurs apprentissages. Ce mémoire veut aussi donner des pistes de réflexion sur la place de la compétence culturelle, pour amener les élèves vers un accès au sens.

Keywords : cultural competence, Native Americans, stereotypes, knowledge, culture, action-oriented approach, civilization.

Summary : This research thesis has been written during the second year of a Master's degree in Education (teaching English as a second language). This study was conducted to investigate the notion of culture, focusing on the theme of Native Americans. The chapter: *Native Americans today*, corresponds to axis number eight of the *seconde* curriculum: the past in the present. The three main hypotheses are linked to the students' acquisition of cultural knowledge and representations of a foreign (English-speaking) culture. Its purpose is to understand what initial knowledge the students have, and how authentic documents can influence their learning process. Moreover, its aim is to help reflecting on the importance of cultural competence to help the students' access to meaning.

## Sommaire

INTRODUCTION.....	p5
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION GÉNÉRALE.....	p8
1. 1 <i>Présentation de l'établissement.....</i>	p9
1. 2 <i>Le profil de la classe retenue pour l'expérimentation.....</i>	p9
1. 3 <i>Méthodologie de recherche adoptée et présentation du recueil de données initiale.....</i>	p10
1.4 <i>Synthèse de la problématique et enjeux.....</i>	p13
CHAPITRE 2 : CADRE INSTITUTIONNEL ET ÉTAT DE LA RECHERCHE.....	p15
2.1 <i>La perspective actionnelle.....</i>	p16
2.2 <i>Le contexte social et culturel.....</i>	p17
2.3 <i>Compétences et compétence culturelle.....</i>	p18
2.4 <i>Littérature scientifique.....</i>	p29
2.5 <i>Analyse non exhaustive des travaux d'Albane Cain.....</i>	p24
CHAPITRE 3 : SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE.....	p28
5.1 <i>Contexte de l'expérimentation.....</i>	p29
5.2 <i>Les objectifs de séquence.....</i>	p31
5.3 <i>Moments éclairants.....</i>	p32
5.4 <i>Analyse du recueil de données.....</i>	p33
5.5 <i>Vérifications des hypothèses et analyse réflexive.....</i>	p41
CONCLUSION.....	p47
Bibliographie.....	p50
Annexes.....	p53

# **INTRODUCTION**

Actuellement en Master 2 MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) et en stage en responsabilité, j'ai l'opportunité de pouvoir approfondir mes connaissances théoriques et de mener à bien une expérimentation en classe d'anglais. J'aimerais profiter de mon année de stage pour me familiariser avec l'univers de la recherche, en découvrant des ouvrages pédagogiques variés.

S'il n'a pas été facile de déterminer l'intitulé exact de mon travail, j'ai tout de suite su que je voulais me concentrer sur la notion de culture. Les différentes réformes de l'enseignement des langues vivantes ont provoqué des changements drastiques dans la façon de travailler en classe et de développer les compétences des apprenants. A l'époque où j'étais encore élève, les cours d'anglais me semblaient trop déconnectés de la réalité des anglophones. J'ai très peu de souvenir de séquences axées sur la culture ou de documents authentiques. Lorsque j'ai commencé à enseigner l'anglais, il y a deux ans et demi, j'ai voulu centrer mes séquences sur des ressources authentiques et enrichissantes, afin que les élèves construisent des compétences solides dans tous les domaines, notamment culturels et socio-linguistiques. Mon objectif est de leur faire découvrir la richesse du monde anglophone, et de leur permettre d'avoir les clés culturelles pour s'intégrer dans une culture étrangère.

Si la culture est difficile à définir puisque c'est « une production historique et une dialectique, tout en se représentant comme un ensemble de significations, de valeurs et de représentations, à la fois partagées, discutées et contestées, d'où son caractère polyphonique. » (Olivier Meunier, 2014), la compétence culturelle est encore plus complexe à synthétiser ; les définitions varient, certaines se rapprochant ou se dissociant de la compétence interculturelle. D'après les recherches de Christian Puren, didacticien des langues-cultures, la compétence culturelle permet de :

« se créer une culture commune d'action » afin de « se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ». En effet, elle permet : « d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes » Il est donc nécessaire « d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres » et donc de « partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune ». (Christian Puren, 2013)

Les programmes officiels, s'ils mettent en avant le parcours citoyen des apprenants tout en insistant sur la formation culturelle, parlent plutôt d'ancrage culturel, c'est-à-dire

d'« une culture contextualisée dans l'aire concernée ». (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016).

Après avoir défini de façon générale les notions clés sur lesquelles mon objet de recherche repose, je me suis penchée sur le travail d'Albane Cain, angliciste, linguiste, responsable de l'unité de recherche "didactique des langues vivantes" à l'Institut français de l'éducation (IFE, anciennement INRP). Elle questionne la place de la culture et la compétence culturelle en classe d'anglais, elle s'intéresse à quelle culture privilégier et comment. A partir de la découverte de son champ de recherche, je me suis posée beaucoup de questions : comment faire le lien entre langue et culture ? Comment éviter de réaffirmer des clichés, tout en donnant un aperçu de la culture populaire et traditionnelle ? Comment évaluer cette compétence, qui n'est pas bien définie ? Quelle place pour la culture par rapport aux autres notions à approfondir ?

Afin de répondre – au moins en partie – à mes interrogations, et grâce au travail d'Albane Cain, j'ai développé une expérimentation : j'ai proposé à ma classe de seconde une séquence centrée autour de la culture Amérindienne, dans le cadre de l'axe 8 du programme de seconde. J'ai distribué un questionnaire aux apprenants - recueil de données initiales d'une étude quantitative - pour récolter leurs idées et connaissances concernant cette culture. Lorsque la séquence a débuté, j'ai proposé divers documents authentiques, textes, images ou vidéos. Certains documents, comme des photos en tenues traditionnelles, ne devaient pas beaucoup surprendre les élèves, puisqu'ils réaffirment une image dite classique ou stéréotypée de cette culture. J'ai aussi proposé des documents qui remettent en question cette vision de la culture des *Natives* (documentaire dans des réserves, données chiffrées sur les conditions de vie des Amérindiens). La tâche finale, en groupe, a consisté en la rédaction d'un dialogue permettant aux apprenants de se mettre à la place d'Amérindiens vivant dans une réserve. Ils ont aussi rédigé une expression écrite où ils ont choisi et analysé des images correspondant à leur représentation de la culture des *Natives*. Le but de ces expérimentations était de voir l'évolution entre leur image cette avant et après l'entrée dans la séquence, de comprendre quelles connaissances ils avaient au départ, et en quoi cela a évolué. La vérification des trois hypothèses autour desquelles ce travail de recherche a donné des résultats parfois prévisibles, parfois étonnants.

# **CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION GÉNÉRALE**



## **1. 1 Présentation de l'établissement**

Le lycée Levavasseur est un établissement privé catholique ouvert en 1975 à Saint-Denis, dans l'académie de l'île de la Réunion. Il est sous la tutelle de la Direction Diocésaine, mais il accueille des jeunes de toute culture, origine ou religion. Les objectifs de l'établissement sont : enseigner, éduquer et annoncer l'évangile.

Le Père Frédéric Levavasseur, né en 1811, a lutté contre l'esclavage et l'exclusion à la Réunion, il a donné son nom à l'ensemble Levavasseur, composé d'un lycée, d'un collège et d'un CFA.

Le projet de l'établissement se compose de trois axes :

- Placer l'accompagnement et la valorisation des personnes au cœur de l'établissement
- Développer la communication et les relations
- Vivre la dimension pastorale

Le lycée est ouvert du lundi 7h30 au samedi 12H30. Il compte neuf classes de seconde, sept classes de première, une classe de première STMG, sept classes de terminale, une classe de terminale STMG, quatre classes de BTS et deux de CPGE. La contribution familiale demandée de la seconde à la terminale est de 1100 euros, prélevée en six fois. (*Ensemble scolaire Levavasseur, 2020*)

## **1. 2 Le profil de la classe retenue**

La classe à sélectionner pour réaliser l'expérimentation n'a pas été difficile à déterminer. En effet, enseignant dans un lycée général et technologique et ayant des exigences précises de progression commune en première, le choix de la classe de seconde a semblé une meilleure option. Les différents axes des nouveaux programmes de la réforme de 2019 se prêtent aisément, dans tous les cas, à une expérimentation liée à la compétence culturelle. Toutefois, et puisqu'elle est mise en place dans une séquence complète, via un dispositif expérimenté, une organisation adéquate a été requise.

La classe de seconde en question compte trente-trois apprenants, aux niveaux très hétérogènes (c'est une remarque récurrente des enseignants en général, mais c'est

très vrai pour ce groupe classe). Une élève bénéficie d'un projet de suivi personnalisé (PAP) ; la mise en place d'un enseignement adapté n'a pas été contraignant à mettre en place.

Selon les programmes officiels, en LVA, les élèves de seconde confortent leur niveau B1 pour atteindre le niveau B2 à la fin de la terminale. La séquence proposée au mois de mars-avril 2021 tend vers le niveau B1, même si des objectifs de niveau A2 ont été proposés. Le volume horaire d'enseignement est de trois heures en classe entière : le lundi et le mardi matin.

La classe retenue pour l'expérimentation est plutôt sympathique, mais assez passive. Plusieurs apprenants n'ont pas atteint le niveau A2 dans la majorité des activités langagières alors que plusieurs élèves ont un niveau B1 solide. La participation de cette classe est régulière, mais a tendance à reposer sur les mêmes personnes. Le manque de curiosité de plusieurs apprenants a aussi été déterminant dans le choix de ce groupe classe : j'espérais voir un écart sensible entre leurs perceptions initiales et finales.

### **1.3 Méthodologie de recherche adoptée et présentation du recueil de données initiales**

Si différents outils ont été utilisés pour vérifier les trois principales hypothèses de ce mémoire, le recueil de données initiales a donné sa base au projet expérimental.

L'enjeu de ce mémoire est de comprendre quel type de connaissances culturelles ont les apprenants et comment leur permettre d'en acquérir de nouvelles en les éveillant à la culture. Évidemment, ce travail de recherche ne prétend pas donner réponse à ces interrogations, mais plutôt des pistes de réponses, des analyses qui ne sont pas universelles.

La fonction de ce recueil de données initiales est de cerner une situation, de tester des hypothèses puisque nous sommes encore dans une phase exploratoire ; c'est un questionnaire qui a été retenu, exploité principalement selon une étude quantitative.

Une étude quantitative a pour but d'analyser des comportements, idées, connaissances ou opinions qui ont été collectées au préalable. Dans le cas de ce travail

de recherche, l'outil utilisé, un questionnaire, se composait de trois questions. Les réponses des apprenants ont été analysées et les résultats, chiffrés.

Nous pouvons nous concentrer sur les atouts et les limites d'un tel outil. L'avantage de ce questionnaire, c'est qu'il a permis de collecter rapidement des réponses auprès de tous les élèves. Il aurait été difficile de réaliser des entretiens individuels avec les trente-trois élèves. Le fait que les apprenants répondent par écrit peut aussi éviter une gêne et des hésitations face au professeur. Les élèves ont pu poser des questions pendant la réalisation de ce questionnaire, ce qui a évité de possibles malentendus. En revanche, le fait que les élèves soient assis les uns à côtés des autres (et sachant que cet exercice n'était pas noté), peut être un problème puisque certains ont pu regarder le questionnaire de leur voisin de table ou ne pas prendre le travail au sérieux. Un autre avantage est la rapidité d'analyse des résultats, puisqu'il s'agit de catégoriser (compter) les réponses. D'un autre côté, les questions, peu nombreuses, peuvent être trop vagues ou trop précises, et les réponses peu approfondies (ou inexistantes), ce qui peut mettre en péril l'analyse des résultats.

Le but de cette expérimentation est de répondre à l'hypothèse suivante : *Les apprenants semblent avoir très peu de connaissances sur l'histoire des pays dont ils apprennent la langue. Elles paraissent plutôt centrées sur 'le monde contemporain'. Leur vision a tendance à être superficielle et stéréotypée.*

Le questionnaire, proposé à une classe de trente-trois élèves de seconde au cours du mois de mars, a été distribué à la fin d'une séquence et avant le début de la séquence sur les Amérindiens. Il a été expliqué aux élèves que ce n'était en aucun cas une évaluation et que le but de cette expérimentation était de voir quelles propositions allaient émerger de leur côté. Ils avaient le droit de répondre en anglais ou en français (afin de ne pas pénaliser sur le niveau de langue ; cet objet de recherche se concentre sur la culture, pas sur la qualité de la langue.)

Le questionnaire se compose de trois questions (Annexe 1, 2 (tableau 1), 3 (tableau 2) :

La première a été donnée seule : *1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?* Cette question est fortement inspirée de celle posée par Cain et Briane, « Vous êtes en ce moment en cours de (nom d'une des huit langues étudiées), quels sont les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à l'un

des pays où cette langue est parlée ? Nommez ce pays. » (Cain, A., Briane, C., 1994) dans l'un de leurs ouvrages. Elle s'appuie sur des éléments de réponses divers, on ne sait pas exactement ce qu'il y aura à analyser, mais il est possible de catégoriser les réponses. Dans ce cas, et pour éviter des dérives trop subjectives, les réponses ont été classées en trois groupes : le premier groupe comprend les élèves qui ont répondu à la question, le second groupe comprend les réponses avec au moins une proposition liée à un aspect culturel, le second groupe comprend les réponses avec au moins une proposition liée à un élément historique. Ainsi, il est possible de tirer des conclusions quantitatives de cette question, même si les résultats ne s'appliquent qu'à la classe en question.

La seconde question : 2. *Entoure les mots qui te font penser aux Amérindiens.* a été distribuée en même temps que la trois. Les élèves ont reçu un tableau avec quarante mots : quinze considérés comme positifs, quinze considérés comme négatifs, et dix considérés comme neutres. Certains adjectifs sont proposés avec leur antonyme. Les mots ont été panachés.

Pour analyser les résultats de cette question, nous avons comptabilisé toutes les réponses entourées. Ensuite, nous avons comparé le ratio de mots positifs, neutres et négatifs. Pour finir, nous avons noté les mots les plus et les moins choisis, et souligné les grandes tendances.

La troisième question est la suivante : 3. *Connais-tu la culture Amérindienne ? Pas du tout d'accord - Pas d'accord - D'accord - Complètement d'accord* suivie de *Quelles connaissances as-tu ?* Le but de la première partie de la question est d'avoir le maximum de réponses, afin d'anticiper le risque que certains élèves ne répondent pas à la question trois ; cela s'est confirmé dans les copies.

Les résultats ont été triés en deux catégories : la première comprend le pourcentage d'élèves ayant répondu face à ceux qui n'ont pas répondu, ou répondu qu'ils n'avaient aucune connaissance. La deuxième distingue six types de réponses : celles comprenant au moins une proposition correcte liée aux coutumes et traditions, celles comprenant au moins une proposition correcte liée à la colonisation, à un aspect historique majeur, celles comprenant au moins une proposition correcte liée à la situation géographique, nationalité, celles comprenant au moins une proposition correcte liée à la vie des Amérindiens aujourd'hui, celles comprenant au moins une

proposition liée à un média (film, BD, documentaire etc), et pour finir, celles comprenant au moins une proposition stéréotypée, clichée.

Nous verrons dans une prochaine partie l'analyse et les interprétations de ces résultats par rapport à l'hypothèse de départ. Nous allons maintenant nous concentrer sur les enjeux généraux de ce mémoire de recherche.

#### **1.4 Synthèse de la problématique et enjeux**

La problématique de cet objet de recherche est la suivante : *Quelle est la place de la compétence culturelle en classe d'anglais au lycée ? L'exemple des Amérindiens, dans le cadre de l'axe 8 (le passé dans le présent) en classe de seconde : hypothèses et stratégies liées à l'acquisition de connaissances culturelles et à la représentation de la culture.*

Pour répondre à cette question de la façon la plus objective et scientifique possible, trois hypothèses ont été avancées afin de guider les démarches et outils permettant de répondre à la problématique.

Tout d'abord, un questionnaire composé de trois questions a été proposé aux apprenants, il s'agit d'une étude quantitative, chiffrée. (Annexes 1, 2 et 3.) Le but de ce questionnaire était de répondre à l'hypothèse suivante : *Les apprenants semblent avoir très peu de connaissances sur l'histoire des pays dont ils apprennent la langue. Elles paraissent plutôt centrées sur 'le monde contemporain'. Leur vision a tendance à être superficielle et stéréotypée.*

La vérification de la seconde hypothèse : *Proposer des documents authentiques variés en mettant en avant la culture traditionnelle, l'histoire et la culture populaire permet aux apprenants d'être plus investis et d'acquérir des connaissances* a été mise en place par la proposition de différents supports authentiques aux apprenants. Il est vrai que mesurer l'investissement d'un groupe classe est peu aisé et plutôt subjectif. C'est la raison pour laquelle, au-delà des données observées par le professeur qui seront présentées dans une autre partie, une étude quantitative a de nouveau été réalisée. Nous avons comparé la participation orale lors de l'étude de deux textes (compréhensions écrites). L'un est un document authentique, et l'autre un document didactisé, trouvé dans un manuel scolaire.

La vérification de la troisième hypothèse : *La compétence culturelle doit être mise au cœur du cours de langue lorsqu'elle permet une découverte positive de la culture. Ainsi, les élèves développent une plus grande ouverture d'esprit et leurs représentations évoluent* vient conclure tout le travail de la séquence. Puisqu'il est ardu de mesurer de telles données, cela a été fait en deux temps. Tout d'abord, via une évaluation écrite : les élèves devaient choisir les deux images (dans un panel de six) représentant le mieux les Amérindiens selon eux. Ils devaient les décrire succinctement et expliquer pourquoi. Le but de cet exercice (où chacune des images a sa place et où il n'y a pas de mauvais choix) était de mesurer quantitativement ce que les élèves ont choisi, afin de comprendre leur perception des *Natives* et, éventuellement, faire le lien avec ce qui les avait marqués en classe. *Annexe 8- Test écrit donné aux élèves en fin de séquence.*

Le deuxième outil d'analyse est un dialogue proposé en binôme ou trinôme en tâche finale. La consigne était la suivante : *A journalist is interviewing a Native American about his/her life on a reservation . STEP 1: Write the dialogue: - One journalist - One Native American STEP 2: Read your dialogue to the class.* Cette tâche finale à réalisée en groupe, elle a fait l'objet d'aide en classe (conseils, dictionnaires, utilisation du cours, etc.) et un barème a permis sa réalisation. Chaque groupe a ensuite lu son dialogue devant la classe.

Chacun des outils utilisés au cours de ce dispositif expérimenté devait alimenter une analyse permettant de répondre aux trois hypothèses et donc, plus généralement à la problématique. Bien sûr, les conclusions sont à prendre avec du recul, puisqu'elles ne sont ni universelles, ni représentatives d'un autre groupe classe du même âge. Malgré tout, il est intéressant de voir quelles hypothèses étaient valides et pourquoi, quelles difficultés ont été rencontrées pour mesurer ces résultats et quel bilan tirer de cette séquence expérimentale.

**CHAPITRE 2 : CADRE  
INSTITUTIONNEL ET ÉTAT DE LA  
RECHERCHE**

## 2.1 La perspective actionnelle

L'enseignement des langues étrangères a beaucoup évolué avec le temps : l'étude de la grammaire et de la traduction, par exemple, n'ont pas la même place aujourd'hui que par le passé. Nous allons nous concentrer sur la perspective actionnelle, proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et mise en place par le Conseil de l'Europe en 2001, elle peut se résumer ainsi :

« La perspective actionnelle se définit comme une nouvelle façon d'enseigner, donnant de nouveaux objectifs pour les enseignants et pour les élèves. Tout d'abord comparée à l'approche communicative, l'on remarque que la perspective actionnelle va plus loin, puisqu'il s'agit pour les élèves de réaliser des actions concrètes. Les élèves parlent, communiquent avec un but, une mission à réaliser, ce qui leur permet d'être de véritables acteurs de leur apprentissage. » (*La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue* | Site des langues vivantes, 2019)

Depuis la mise en place de cette nouvelle perspective, les apprenants travaillent cinq activités langagières (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite) qui doivent stimuler leur créativité et leur permettre d'agir dans un contexte moins scolaire, plus proche de la réalité. C'est pour cette raison que les tâches finales réalisées aujourd'hui proposent aux élèves de se mettre dans le rôle d'un individu qui doit communiquer. Claire Bourguignon parle même de « scénario d'apprentissage-action », qui favorise l'immersion et appelle à la réutilisation des savoirs et compétences.

L'approche actionnelle s'inspire de l'approche communicative, mais elle est plus complexe. Pour rappel, l'approche communicative se compose de :

La composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), la composante socio-linguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis). (Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi Véronique Ruel, 2010)

Si l'approche communicative avait pour but de « parler avec l'autre », l'approche actionnelle préfère « agir avec l'autre ». Aussi, nous considérons aujourd'hui les apprenants comme « des acteurs sociaux » ; un acteur, par principe, réalise des actions, c'est ainsi qu'il se définit. L'élève va donc réaliser des tâches et des projets. Cette approche est centrée sur le groupe classe : « l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire ». (Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi Véronique Ruel, 2010).



Le but du professeur de langue est maintenant plus clair : il doit amener les apprenants à agir en contexte social. Il s'agit donc de comprendre comment donner les clés de ce contexte aux apprenants.

## **2.2 Le contexte social et culturel**

Nous allons poursuivre en nous concentrant sur la manière de donner aux élèves les clés pour communiquer en langue étrangère. Selon les ressources de l'éducation nationale, l'ancrage culturel est à mettre au centre des apprentissages. La littérature officielle donne les recommandations suivantes :

« À l'école, puis au collège, il est recommandé de privilégier la découverte de la culture spécifiquement associée à la langue étudiée. Communication et culture sont deux aspects interdépendants de la langue, et l'approche communicative n'a de sens qu'à condition d'être étroitement liée à un contenu culturel réel. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016)

Ainsi, nous voyons que les dernières réformes ont eu pour but de favoriser le développement de « l'ouverture aux autres cultures. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). L'étude de la civilisation, par le passé, se concentrait surtout sur l'étude d'œuvres littéraires ; aujourd'hui, la compréhension écrite n'est qu'un pan de l'étude d'une langue, de sa civilisation et de sa culture. Il semble évident que la culture a aujourd'hui toute sa place dans le cours de langue. Il faut que les apprenants « élargi[ssent] le champ de leurs expériences aux réalités d'autres régions ou pays » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016).

Depuis la circulaire du 23 juin 2016, les objectifs et la mise en œuvre du parcours citoyen ont été mis en place. Parler de culture, de civilisation, c'est aussi parler de l'autre ; les enseignants doivent être particulièrement attentifs au respect des habitudes, croyances et religions des pays étudiés. Il s'agit d'ouvrir les apprenants au monde, en leur remettant de développer leur esprit critique.

## 2.3 Compétences et compétence culturelle

Nous avons pu préciser le contexte d'exercice des professeurs de langue en 2020, selon les recommandations officielles de l'éducation nationale. Nous avons vu que la culture est à mettre au centre des apprentissages.

D'après le travail de Claire Tardieu (2008–2009) « Dans les textes de collège de 1985, l'objectif culturel consiste à initier l'élève “ aux réalités les plus immédiates de la civilisation anglo-saxonne ”. » En 1995, les textes évoluent de nouveau, la notion de « tolérance » apparaît dans les sources officielles. Mais c'est surtout en 2003-2004 que l'on voit un vrai changement : les textes parlent maintenant de « vivre ensemble en société » dans les programmes de seconde. La dernière réforme en date (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019) articule l'année de seconde autour de la notion « L'ART DE VIVRE ENSEMBLE ».

La séquence expérimentale de ce mémoire s'est déroulée en classe de seconde. L'éducation nationale précise que :

« L'objectif essentiel au lycée est donc de conforter sensiblement, dès la classe de seconde et tout au long des trois années de lycée, les progrès enregistrés ces dernières années dans la compétence orale. » (*Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique*, 2019)

Il est aussi hautement recommandé à « l'enseignant [de] sélectionne[r] des documents authentiques ». (*Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique*, 2019).

La problématique de ce mémoire est centrée autour de la notion de « compétence culturelle ». Si cette notion ne semble pas clairement définie dans la littérature officielle, l'idée de « compétence » est en revanche présente. Selon les bulletins officiels de 2010 (*Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique*, 2010), les enseignants sont invités à « faciliter l'enseignement par groupes de compétences ». Or, ces compétences sont liées aux cinq activités langagières, il n'est pas mention de compétence culturelle. La culture est citée dans les textes officiels, notamment dans le référentiel de 'Langues, littératures et cultures étrangères et régionales Anglais, monde contemporain'. Cette ouverture au monde suppose d'amener les apprenants à « aborder des questions en lien avec le monde

anglophone contemporain dans ses aspects culturels, sociaux, économiques, politiques et géopolitiques, scientifiques et techniques ». (Langues, littératures et cultures étrangères et régionales Anglais, monde contemporain Classe de première, enseignement de spécialité, voie générale, 2020–03) Afin d'analyser ce que représente la culture et comment l'amener en classe de langue, nous allons regarder ce que disent les chercheurs sur ce sujet.

## 2.4 Littérature scientifique

Les travaux d'Albane Cain ont particulièrement attiré mon attention, c'est pour cette raison qu'une section entière de ce mémoire lui est dédiée. Dans la partie qui va suivre, nous allons nous concentrer sur les autres références scientifiques sur le sujet. Une présentation exhaustive étant à exclure, les auteurs mentionnés ci-après m'ont semblé être des références incontournables pour comprendre les enjeux de ma problématique.

Je me suis d'abord penchée sur la notion de culture et sur la notion de compétence. La culture revêt un nombre presque infini de définitions et de conceptions. J'ai essayé de comparer l'approche de différents auteurs pour préciser ma pensée.

Byram nous dit que « La langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture ; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu. » (Byram, 1992). Définir les valeurs et significations d'une culture n'est pas chose aisée, puisque c'est subjectif, aussi, nous allons regarder de plus près comment d'autres chercheurs définissent l'identité culturelle et les moyens de la mettre en valeur.

Olivier Meunier dit que :

« La culture est[...] une production historique et une dialectique, tout en se représentant comme un ensemble de significations, de valeurs et de représentations, à la fois partagées, discutées et contestées, d'où son caractère polyphonique. » (Meunier, 2014)

Je me suis ensuite intéressée à ce que signifie apprendre une langue :

« Des recherches [...] sur l'apprentissage d'une langue soulignent trois axes fondamentaux :

- 1) L'enseignement technique d'une langue
- 2) La compétence culturelle
- 3) L'éducation à la citoyenneté

Ces trois éléments renforcent l'importance de l'enseignement / apprentissage de la langue seconde, en valorisant la connaissance et la culture qu'elle véhicule. En même temps, ces éléments favorisent l'inclusion dans la société de citoyens qui ont choisi de vivre et de travailler dans un autre pays que le leur. » (Meunier, 2014)

D'après l'ouvrage de Meunier, les compétences grammaticales et les compétences culturelles ne s'apprennent pas – et, on peut le supposer, ne s'évaluent pas – de la même façon. Il m'a semblé important de retenir que l'expérimentation en classe ne devait pas sanctionner ou se focaliser sur les erreurs de langues mais sur la qualité des connaissances culturelles et le paradigme des apprenants. Il ne s'agit pas de dissocier grammaire et culture, puisque « Enseigner la langue revient irrémédiablement à enseigner la culture. » (Byram, 1992) mais à se concentrer sur ce qui est spécifique à la compétence culturelle.

Dans la suite de son ouvrage, Meunier nous explique que lorsqu'un apprenant est confronté à un document « mettant en scène des pratiques socioculturelles différentes de celles de sa communauté d'origine [il] utilise spontanément son propre modèle culturel comme grille de compréhension des nombreuses informations sur la vie sociale partagée dans la culture cible » (Meunier, 2014). C'est ce que Fred Dervin (Professeur en éducation interculturelle à l'Université d'Helsinki) a nommé « l'approche solide de la démarche interculturelle ». Les élèves auraient donc une tendance naturelle à la comparaison, entre leur culture d'origine (ici la culture Française) et la culture cible (ici la culture Américaine et Amérindienne). J'ai pris en compte ce mode de fonctionnement des élèves lors de la création de ma séquence expérimentale.

La définition de la culture de Zarate, plus imagée, suppose que sans avoir développé sa compétence culturelle, un individu risque de se heurter à une impossibilité de communiquer correctement : « La compétence culturelle [...], c'est ce qui transforme le silence en parole, ou ce qui reconstitue l'épaisseur du non-dit dans la communication. » (Blondel A, Briet G, Collès L, Desterckle L, Sekhavat A, 1998). C'est comme si le développement de la compétence culturelle permettait de placer des jalons facilitant la communication, qu'elle soit verbale ou non verbale. On peut envisager la compétence culturelle comme un moyen de fluidifier les échanges avec une culture étrangère.

Dans la suite de l'ouvrage, on se pose la question de la mise en place :

« En limitant l'enseignement de la culture aux cours de littérature ou de civilisation, c'est la seule culture savante que l'on promeut... ou que l'on rejette, alors que la mise en avant de la culture comportementale pourrait non seulement réconcilier l'enseignement de la langue avec celui de la culture, mais aussi souligner le lien étroit que le cultivé noue avec le culturel. » (Blondel A, Briet G, Collès L, Destereckle L, Sekhavat A, 1998).

Cela pose beaucoup de questions : Quels documents choisir ? Comment les exploiter ? Cet ouvrage déconseille une approche trop classique et scolaire, consistant à donner exclusivement des textes littéraires aux apprenants. S'il est intéressant d'étudier des œuvres originales, il est clair que leur seule présence ne suffira pas à faire développer une perception (la plus juste possible) d'une culture étrangère aux apprenants, et cela risque aussi d'être trop difficile et redondant. Travailler la *culture comportementale*, cela pourrait être rentrer dans le quotidien d'une civilisation, s'intéresser à l'histoire de son peuple, lire des témoignages, connaître ses coutumes etc. Ainsi, l'apprenant pourra développer de l'empathie, développer sa capacité à se mettre à la place de ce peuple. Lorsqu'on développe cette compréhension de l'autre, la communication redevient possible.

Les problèmes de communication sont un frein quotidien aux échanges entre personnes. La barrière de la langue est probablement ce qui viendra en premier à l'esprit d'un individu qui essaiera de répertorier ces freins. Toutefois, ce n'est qu'un élément d'une longue liste. La différence de paradigme (vision du monde), de culture, de croyance, par exemple, sont des éléments qui perturbent la communication. Pour une communication réussie, il faut un message, un émetteur et un récepteur ; lorsque du bruit perturbe l'échange, il ne peut pas être mené à bien correctement. Selon Ferdinand De Saussure (grand linguiste contemporain) : « Une langue est un système de signes qui sert à communiquer. » (*Schéma de la communication*, s. d.). Si ces signes ne sont pas décodés correctement, la communication ne sera pas complètement, voire pas effective.

Puisque l'on s'intéresse à De Saussure, il est logique de regarder de plus près les théories d'Edward Sapir et Benjamin Whorf, linguistes et ethnologues américains. Ils expliquent que « La langue d'une société humaine donnée organise l'expérience des membres de cette société et par conséquent façonne son monde et sa réalité. » (*L'hypothèse de Sapir et Whorf*, s. d.).

Pour rester dans la même thématique (symboles et signes), nous pouvons nous intéresser aux recherches de l'anthropologue américain Clifford Geertz. Selon lui, la culture est :

« un réseau – transmis historiquement – de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie. » (Geertz, 1975) Via (Byram, 1992)

Il semble donc primordial de se concentrer sur la littérature et autres documents authentiques en classe de langues, mais aussi, et surtout, sur le reste, sur ce qui fait d'un groupe d'individus un peuple, comprendre d'où viennent leur origine commune, leur héritage, et ce que cela représente.

Revenons à la façon d'apprendre une langue étrangère, puisque c'est son enseignement dont il sera question dans l'expérimentation.

« Comme une langue étrangère s'apprend de l'extérieur puisqu'on ne l'a pas reçue par inculcation familiale et sociale (c'est-à-dire par imprégnation), une culture étrangère peut aussi s'acquérir de l'extérieur. L'enseignant d'une culture étrangère doit donc parvenir à conférer aux apprenants des compétences analogues à celles des natifs mais par une autre voie. » (Porcher, 2004)

S'il l'on se fie à cette explication de Porcher, il s'agit de donner aux apprenants des compétences analogues à celles des natifs, par une autre voie. Quelles voies choisir ? Comment être au plus proche de la culture d'un autre pays que le sien, où l'on n'a probablement jamais mis les pieds ? Porcher nous donne des pistes :

« Un apprenant en langue étrangère est opérationnel dans la société où celle-ci est langue maternelle quand il parvient à comprendre les choix que cette société opère, des distinctions, et qu'il est capable de les prévoir et les reproduire lui-même de manière adéquate dans les conditions appropriées. » (Porcher, 2004)

Il s'agit donc de donner aux apprenants les moyens de réaliser *les bons choix* s'il sont en immersion dans la culture d'un pays étranger. On peut se demander ce que sont ces choix ; il pourrait s'agir de se comporter de façon appropriée (au restaurant, dans un cadre formel ou informel), comprendre les sous-entendus culturels, les tabous ou les traumatismes de ce peuple.

Porcher rappelle d'ailleurs que l'ethnocentrisme est un frein à l'intégration dans une culture étrangère :

« Cette pellicule de conscience d'une supériorité est très néfaste à l'enseignement des langues parce qu'elle érige en normes ce qui s'appelle en réalité des « pratiques culturelles » différentes, ni meilleures, ni pires. » (Porcher, 2004)

De son côté, Byram nous dit que :

« Dans le contexte des langues étrangères, les représentations de l'ensemble culturel se limitent pour la plupart à la salle de cours et [...] les apprenant ne connaissent qu'indirectement la culture étrangère. Il s'ensuit donc que si l'on peut démêler les deux fils, langue et culture, l'apprenant doit voir l'ensemble ; et cela entraîne des conséquences méthodologiques. » (Byram, 1992)

Les chercheurs dont il a été l'objet ci-dessus, bien que différents dans leur expertise et façon de l'exprimer, convergent dans le même sens. S'il ne faut pas laisser de côté la langue, il faut aussi s'intéresser à la culture. S'intéresser à la culture, c'est se heurter à des différences profondes et à des incompréhensions, cela peut être inconfortable et difficile ; c'est donc le rôle de l'enseignant d'aller au plus près de la réalité, au plus près de l'identité d'un peuple, et d'y amener ses apprenants par la découverte, positive. Il s'agit de développer la curiosité, de laisser les élèves s'interroger, discerner et comprendre les différences. Le professeur doit, dans la mesure du possible, donner à ses apprenants les clés pour pouvoir s'intégrer à une autre communauté, tout en respectant les contraintes de temps, composition des classes, hétérogénéité, exigences académiques, etc.

Concentrons-nous sur la notion de compétence, et plus précisément sur la compétence communicationnelle (puisque c'est la finalité du cours de langue vivante). D'après Puren (qui reprend les travaux de Dell H. Hymes, D. Coste), la compétence de communication se compose de quatre éléments : « une composante de maîtrise linguistique », « une composante de maîtrise textuelle », « une composante de maîtrise stratégique » et « une composante de maîtrise situationnelle ». (Puren, 2013). Ce qu'il faut développer chez les élèves serait donc d'une part, une capacité à comprendre comment la langue fonctionne, ses règles grammaticales et articulation linguistique, mais aussi comprendre les documents écrits, énoncés et autres textes ; comprendre les relations interpersonnelles, les rôles le mode de fonctionnement d'une communauté donnée, et pour terminer, comprendre ce qui affecte les choix d'une communauté donnée selon les différentes circonstances. Développer la compétence culturelle, c'est développer la compétence communicationnelle, et donc travailler la langue, l'histoire et les comportements d'un peuple.

## 2.5 Analyse non exhaustive des travaux d'Albane Cain

Albane Cain est une « angliciste, linguiste, responsable de l'unité de recherche "didactique des langues vivantes" à l'Institut français de l'éducation (IFE, anciennement INRP). Professeur émérite à l'université de Cergy » (*Albane Cain (1943–2008) - Auteur - Ressources de la Bibliothèque nationale de France*, s. d.). Elle s'est intéressée à de nombreux thèmes liés à l'enseignement des langues : notamment à la culture, aux stéréotypes et à la civilisation.

J'ai commencé à étudier ses travaux après avoir découvert son étude de cas sur « Usage du patrimoine et appropriation d'une culture étrangère ». (Cain, 1998) Cette étude porte sur « [l']initiation d'élèves du second degré, étudiant l'anglais, l'espagnol et le portugais, à l'histoire et au fonctionnement social des pays dont ils apprennent la langue. ». (Cain, 1998) Les postulats de départ ont inspirés ma recherche, puisque l'hypothèse suivante : « Les représentations [...] [des élèves] sont stéréotypées et témoignent d'une quasi absence de connaissances en ce qui concerne l'histoire des dits pays ainsi que le fonctionnement de leurs sociétés » (Cain, 1998) se rapproche de l'une de mes propres hypothèses. J'ai trouvé les objectifs de cette étude en adéquation avec ce que propose la perspective actionnelle, bien qu'elle date de 1998. La démarche devait :

« permettre aux élèves l'accès à une meilleure connaissance de l'histoire et du fonctionnement des sociétés des pays dont ils apprennent la langue, par le biais d'une vision intelligente et argumentée d'œuvres d'art émanant d'artistes des différents pays concernés. » (Cain, 1998)

Avant d'emmener les élèves dans divers musées (c'est une activité plutôt récurrente dans le cadre scolaire) les enseignants ont reçu une formation afin que ces visites ne soient pas des visites ordinaires. Les élèves, de leur côté, ont partagé leurs connaissances et opinions à propos des musées, et ce avant les visites. Ils ont parlé de leurs représentations concernant l'histoire et le fonctionnement des pays dont ils apprennent la langue, ils ont partagé leurs connaissances générales. (Cain, 1998) Par la suite, les élèves ont suivi une « phase de familiarisation avec le lieu muséal » (Cain, 1998) pour apprendre à se déplacer, identifier, etc. Les groupes classes se sont rendus dans de nombreux musées, dans leur académie d'origine puis ailleurs en France, et enfin à l'étranger. Cette « démarche de décentration progressive » (Cain, 1998) a permis aux



apprenants de s'approprier les lieux pour mieux comprendre les œuvres et la culture mise en avant, au fur et à mesure qu'ils s'éloignaient de ce qu'ils connaissaient déjà. A l'issue de ces visites, les élèves ont reçu « des batteries de questionnaires-guides [qui] ont été élaborées, destinées, pour chacune des langues . » (Cain, 1998)

Le bilan de cette étude montre que les élèves ont pu acquérir des connaissances historiques, ont développé des changements d'attitude, cela a aussi permis « l'acquisition d'un comportement positif vis-à-vis des musées ». (Cain, 1998)

Albane Cain a mené d'autres travaux de recherche, notamment sur l'enseignement de la civilisation. Dans l'un de ses ouvrages, elle cite un bulletin officiel de 1987 dans le cadre du chapitre 1 « tentative de légitimation d'une approche ». Le BO explique qu' « une étude de plus en plus nuancée de textes et de documents de plus en plus riches et complexes, [sont] facteurs d'un enrichissement culturel raisonné ». (Cain, 1988) nous voyons ici les prémices de ce qui sera mis en place par la suite par le ministère de l'éducation nationale.

Albane Cain explique que :

« Comme cela s'est révélé possible pour l'étude de la langue à l'aide d'une **approche conceptuelle**, il s'agit, par une confrontation des élèves à des documents présentant une suite d'écarts de contenu, de **dépasser** l'observation et la description du trait culturel pour le relier à un donné historique, le situer dans son contexte social économique et munir les élèves de repères qui leur permettent d'aller au-delà des apparences, de relativiser et d'interpréter les faits de civilisation. » (CAIN, 1988)

Divers exemples sont donnés pour étayer son propos, notamment la cuisine aux États-Unis et les Public Schools en Angleterre. Il peut il y avoir un écart de contenu entre les références implicites et les informations apportées par des documents. Il s'agit donc d'aider les apprenants à aller au-delà de l'observation, et parfois du jugement brut, pour les emmener vers une compréhension raisonnée des cultures étrangères. Si cette mise en pratique peut sembler ardue, c'est aussi parce que le professeur se heurte à des obstacles : des effectifs élevés, des horaires restreints ou éclatés, des classes avec des lacunes d'ordre culturel (Cain, 1988)

Dans la suite de l'ouvrage, François Poirier s'exprime à propos des stéréotypes, qui sont un autre obstacle à l'apprentissage :

« chaque pays se représente dans la conscience collective au moyen d'images souvent négatives, souvent erronées, souvent réductrices et qui ne donnent guère envie d'étudier le pays qu'elles décrivent, ou, *a fortiori*, la langue qu'on y parle ». « Le

problème est surtout l'adéquation entre l'image et la réalité d'une part, et d'autre part, entre l'image et l'attente du public scolaire. » (CAIN, 1988)

Il nous met aussi en garde contre la diabolisation des stéréotypes, puisqu'ils forment « un système de repères important [...] permett[ant] d'interpréter des circonstances variées et de s'y adapter. » (Cain, 1988) Le professeur doit prendre en compte la société dans laquelle il enseigne, puisque les stéréotypes que l'on véhicule sur un pays sont souvent hérités de notre bagage culturel commun : « tous les stéréotypes sont fournis au travers d'un filtre majeur qui est le filtre national ». (Cain, 1988)

Claudine Briane nous donne des clés grâce à son compte-rendu d'une étude de dossier en classe de terminale sur la cuisine : « Food, Cooking, Cuisine and Melting Pot ». Le but de son dossier civilisationnel était « la mise en place d'une pratique qui permette de lutter contre les effets pervers des représentations erronées, de stéréotypes dans l'étude d'une civilisation étrangère. » (Cain, 1988) Si elle ne souhaite pas l'impossible (supprimer toute forme de stéréotype), elle explique comment les débusquer et comment construire des connaissances plus exactes. (Cain, 1988)

En partant des stéréotypes que les élèves avaient sur d'autres pays, ils se sont concentrés sur ce qu'on pouvait dire d'eux, des Français, pour se rendre compte que si l'on nous appelle des « mangeurs d'escargots » ou de grenouilles, cela est loin de représenter le commun des Français et les élèves en particulier. Au travers de différents dossiers, les élèves ont pu identifier différents comportements alimentaires, mesurer leur évolution, pour revenir à un cliché (le fast-food) mais pour en observer, cette fois, les limites et sa pertinence. (Cain, 1988) Ainsi, c'est à travers des documents retraçant l'Amérique « de Moby Dick aux États-Unis contemporains » (Cain, 1988) que les élèves ont pu comprendre les raisons de l'évolution des habitudes alimentaires et de la fonction de la cuisine aux États-Unis. Ils ont, petit-à-petit, pu construire du sens autour de ces pratiques pour mieux les comprendre et se les approprier.

Au-delà des stéréotypes, l'un des problèmes lorsqu'on enseigne, c'est la motivation des apprenants : « L'éventail de motivation va donc de « l'anglais c'est toujours utile » au désir d'acquérir un nouveau moyen de communication, à celui de retrouver des racines, en passant par la découverte d'autres cultures. » (Cain, 1988) On a pu voir, via les diverses études menées par des chercheurs linguistes, que l'accès au sens est une piste très importante vers l'acquisition de moyens de communication et que

comprendre pourquoi telle nation a développé telle habitude ou est représentée de telle façon permet aux élèves de dépasser l'observation. C'est en comprenant les autres que l'on développe de l'empathie, que l'on peut se mettre à leur place. C'est donc cet accès au sens, aux raisons, aux motivations qui semble être important à mettre en avant en classe de langue. Albane Cain nous rappelle que :

« Dans le domaine de la culture comme dans celui de la langue, le natif est donc muni d'un viatique qui lui fait d'abord envisager tout système linguistique ou de données culturelles autre que le sien comme quelque chose de second ». (Cain, A., Briane, C., 1994)

Il s'agit de sortir d'une démarche de transposition de notre culture sur une autre.

# **CHAPITRE 3 : SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE**

## 5.1 Contexte de l'expérimentation

La séquence expérimentale présentée dans ce mémoire de recherche (American Indians Today) s'est déroulée au cours de 8 séances en classe entière, auxquelles s'ajoutent 1,5 séances pour la rédaction de la tâche finale, une séance pour la lecture des dialogues et une séance d'évaluation écrite individuelle.

Elle a été réalisée en fin de deuxième trimestre, avec une classe de seconde générale.

Nous allons, tout d'abord, nous concentrer sur les documents présentés en classe, ainsi que sur leur pertinence, après mise en pratique.

La séquence a débuté par un brainstorming : *Who are the Native Americans?* Cette question, qui aurait pu être déroutante de prime abord, était accompagnée de deux images : l'une représentait un Amérindien en tenue traditionnelle, l'autre, deux jeunes femmes amérindiennes, en tenues de villes (bien qu'inspirées de tenues traditionnelles). Cela a permis aux élèves de repérer de qui il était question. Les réponses qui ont émergé se sont principalement concentrées sur l'aspect traditionnel de la culture des *Natives* ; les élèves ont parlé de vêtements colorés, de célébrations, certains ont expliqué qu'ils dorment dehors et chassent pour vivre. Beaucoup d'élèves pensaient qu'ils vivaient en forêt, dans des tipis.

Nous avons continué avec la projection d'une image montrant une femme devant un panneau indiquant : « Leaving Grand Canyon Park – Entering Havasupai Tribal Lands ». Le but de l'exercice était de deviner si cette frontière était bien réelle, et à quoi pouvait correspondre une 'terre tribale'. Nous avons ensuite fait un point sur la situation géographique du Grand Canyon (globalement non acquis) grâce à des cartes et photographies, ainsi que sur la tribu Havasupai.

La photographie suivante représentait des manifestants tenant un panneau « Happy Indigenous Peoples' Day! ». Après avoir décrit l'image, nous nous sommes demandés si ce jour existait vraiment dans le calendrier américain. Les élèves étaient partagés, la majorité pensait que c'était un jour férié existant. Ils ont été étonnés de

découvrir que c'est Columbus Day qui est fêté dans la plupart des états aujourd'hui. Nous avons pu discuter de qui était Christophe Colomb et de la colonisation en général.

Pour terminer cette première partie du cours, les élèves ont pu voir des photographies d'un pow-wow, et s'exprimer sur ce type d'évènement, le respect des traditions et le partage.

La suite du cours 2- *Living on reservations today* s'est articulée autour d'un texte extrait de <http://www.nativepartnership.org>. Il met en lumière la détresse dans laquelle vivent des millions d'Amérindiens. Les taux d'alcoolisme, de diabétiques, de chômeurs et autres chiffres alarmants ont vraiment étonné les élèves : ils avaient en tête une vision idéalisée de la vie de cette communauté.

La section suivante, 3. *Inside life on the Lakota Sioux reservation*, fait écho à ce qui a été développé dans le texte. On y voit un jeune garçon (Robert Looks Twice) vivant avec ses cousins et sa grand-mère dans une caravane en piteux état. Le reportage de la BBC souligne ses qualités et son application scolaire. Le garçon explique qu'il aimerait devenir président des États-Unis. Après avoir réalisé divers repérages et répondu à des questions de compréhension, les élèves ont pu s'exprimer sur ce qu'ils ont vu. Si certains ont dit qu'il ne pourrait jamais devenir président, d'autres se montraient plus optimistes. Les élèves semblent avoir été particulièrement marqués par ce document et le texte étudié précédemment. Dans les dialogues rédigés en tâche finale, on remarque une sorte de 'copier/coller' de la vie de ce jeune garçon, (famille éclatée, alcoolisme, pauvreté, conditions de vie précaires) parfois en encore plus dramatique. J'ai été étonnée de voir que ce document a énormément influencé la suite de la séquence et la perception des élèves. Je n'ai pas présenté d'exemple positif de la vie dans les réserves (les documents proposés reflètent toutefois la réalité), et j'ai pu sentir que cela a marqué une grande partie du groupe classe. Sans transformer leur jugement de façon négative (je n'ai pas noté de remarques incriminantes, hormis celles relatives au prénom Robert Looks Twice) ils ont fait preuve de compassion.

La section suivante 4- *Native American Children*, semble, elle aussi, avoir eu une influence majeure sur les élèves. Nous avons pu voir des images d'Indiens en 1886, avant (mal habillés, sales, les cheveux longs) et après (propres, les cheveux courts, en uniforme) leur passage par une école pour Indiens. Nous avons regardé des photos avant/après assimilation. Les élèves ont été choqués du changement, les réactions ont

été diverses : certains y ont vu un vrai progrès, d'autres une régression. Nous avons alors réfléchi ensemble au slogan « *Kill the Indian to save the man* ».

Pour terminer, les élèves ont écouté un document audio sans image d'Amérindiens expliquant la réalité des internats et le traumatisme que cela a été pour leur communauté. Beaucoup d'élèves ont fait référence à ce document dans leur expression écrite.

S'il a été difficile de choisir des documents pour cette séquence (grand choix), nous avons essayé de nous concentrer sur les conditions de vie et l'histoire des Amérindiens. Nous n'avons pas pu travailler sur des œuvres d'art ou donner des contre-exemples aux images négatives proposées. Nous n'avons pas pu étudier les guerres coloniales et la cohabitation à l'arrivée des Européens. Un travail à la maison de recherche (non noté) a été proposé aux apprenants pour compenser.

Après avoir étudié le texte (chiffres et maladies) et visionné la vidéo (vie en caravane), et suite aux réactions des élèves, je me suis un temps demandée si je n'avais pas dressé un portrait trop sombre de cette communauté, si je n'avais pas influencé négativement les élèves sans le vouloir. Puis, j'ai réalisé que ces documents reflètent la réalité, et que le rôle du professeur n'est pas d'édulcorer ce qui se passe dans le monde. Aussi, je ne regrette pas le choix des documents même si j'aurais aimé en proposer un plus grand nombre.

## **5.2 Les objectifs de séquence**

Les objectifs de cette séquence se catégorisent selon ce qui suit : les objectifs linguistiques (lexicaux, grammaticaux, phonologiques et culturels) et les objectifs pragmatiques (notionnels fonctionnels, discursifs et sociaux-linguistiques).

Tout d'abord, les objectifs linguistiques :

- les objectifs lexicaux comprennent : la culture traditionnelle des Amérindiens, les manifestations, les maladies (les plus communes chez les *Natives*), les nombres, chiffres, pourcentages, la maison, les internats, la colonisation.

- les objectifs grammaticaux comprennent : le comparatif (most/least), exprimer l'accord, le désaccord, l'expression de l'opinion, la description (physique), le prétérit simple, l'interdiction (to forbid, to ban).

- les objectifs phonologiques comprennent : les mots en -or (to honor, a demonstrator...) / les mots en -er (a border, a protester...). Les mots (quasi) transparents (diabetes, Caucasians...). Les rapports mathématiques (four out of ten, ten percent...), les prétérit en -ed.

- les objectifs culturels comprennent : la situation géographique des Amérindiens (combien vivent en réserve, où vivent ils aujourd'hui), la culture traditionnelle (pow-pow, chasse, célébrations), la vie difficile dans les réserves aujourd'hui, les internats (« *kill the Indian to save the man* », l'impact de la colonisation sur la culture des Amérindiens.

Ensuite, les objectifs pragmatiques :

- les objectifs notionnels fonctionnels : donner son opinion, justifier ses choix, comparer, analyser un texte, reformuler des messages écrits, repérer des mots importants dans un audio, comprendre une interaction entre locuteurs natifs, reformuler un message audio, dialoguer en langue cible, décrire (des tenues vestimentaires, des personnes, des lieux), rédiger un dialogue.

- les objectifs discursifs : mettre en contextualisation la culture des Amérindiens, comprendre l'évolution des modes de vie liée au contexte social, à l'époque.

- les objectifs socio-linguistiques : l'accent Américain, coopérer pour réaliser un dialogue en groupe, se répartir la parole.

### **5.3 Moments éclairants**

Revenons un instant sur les moments les plus marquants de cette séquence expérimentale.

L'étude du texte extrait de <http://www.nativepartnership.org>. a particulièrement étonné les apprenants, si l'on se fie à leurs réactions en classe. Pour commencer, ils ont pu apprendre que les Amérindiens sont environ 5.2 millions et que 22 % vivent dans une réserve. Certains élèves pensaient qu'ils vivaient tous en communauté, dans la nature. Les réserves dans leur esprit, correspondaient à de grands lieux verdoyants ou à des déserts où les Amérindiens vivent dans des campements, habillés de plumes colorées. Le retour à la réalité, aux problématiques mondiales (chômage, divorce, pauvreté...) a pris une dimension bien différente après la découverte de ce document authentique. J'ai



demandé aux élèves ce qui les avait marqués : ils ont tout de suite cité les très hauts taux de chômage et de mortalité infantile. Il est intéressant de noter que les élèves ont été plus attentifs lors de la compréhension écrite et que la participation orale a été bonne. Il semble que ce texte les a plus captivés que les documents proposés avant (essentiellement des images). On peut penser que c'est le 'choc' des chiffres alarmants qui a permis de capter leur attention et de fixer des informations dans leur mémoire (ces informations sont ressorties dans leurs productions écrites).

Le visionnage d'images représentant des Amérindiens avant et après avoir changé de style vestimentaire (cheveux coupés, uniformes etc) est un autre moment éclairant de cette séquence expérimentale. Une fois de plus, c'est le choc et l'étonnement qui a joué un rôle majeur dans l'intérêt que les apprenants ont porté à la séance. Beaucoup de mains se sont levées, les élèves n'en croyaient pas leurs yeux, certains pensaient même que les images étaient des montages réalisés par ordinateur. Les élèves qui sont d'habitude plutôt discrets, voire in-intéressés par le cours, ont montré plus d'entrain à participer à la vie de la classe. On pouvait entendre les élèves discuter entre eux et donner leur avis sur ces photographies. Il est intéressant de noter que, globalement, les apprenants étaient plus captivés par les images que par les raisons de ces changements physiques. C'est l'aspect sensationnel qui a primé sur les motifs et les explications historiques. Ils ont montré un intérêt très relatif à s'exprimer sur le ressenti de ces populations, privées de leur culture d'origine.

#### **5.4 Analyse du recueil de données**

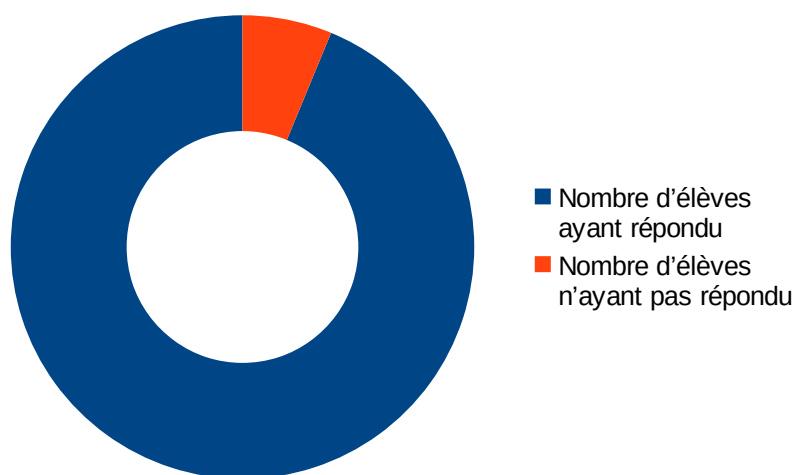
Le recueil de données initiales est un questionnaire donné aux élèves en classe, avant le début de la séquence, il porte sur les Amérindiens. Le but de cette expérimentation était de collecter des informations pour confirmer ou infirmer l'hypothèse suivante : *Les apprenants semblent avoir très peu de connaissances sur l'histoire des pays dont ils apprennent la langue. Elles paraissent plutôt centrées sur 'le monde contemporain'. Leur vision a tendance à être superficielle et stéréotypée.*

La question 1 a été distribuée seule, afin que les autres questions n'influencent pas les réponses des élèves. La version originale peut être visionnée dans l'*Annexe 1- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 1).*

31 élèves, présents ce jour-là, ont répondu à la question. Certaines réponses, sélectionnées parmi le lot, sont disponibles en annexe : *Annexe 4.1.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 1, Annexe 4.1.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 1, Annexe 4.1.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 1, Annexe 4.1.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 1.*

Passons à l'analyse des résultats de cette question : cette analyse se fait en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons trié les réponses pour voir combien d'élèves avaient répondu quelque chose ('je ne sais pas' a été assimilé à pas de réponse).

**Tableau 3 : annexe 5.1. Analyse du recueil de données initiales (question 1)**

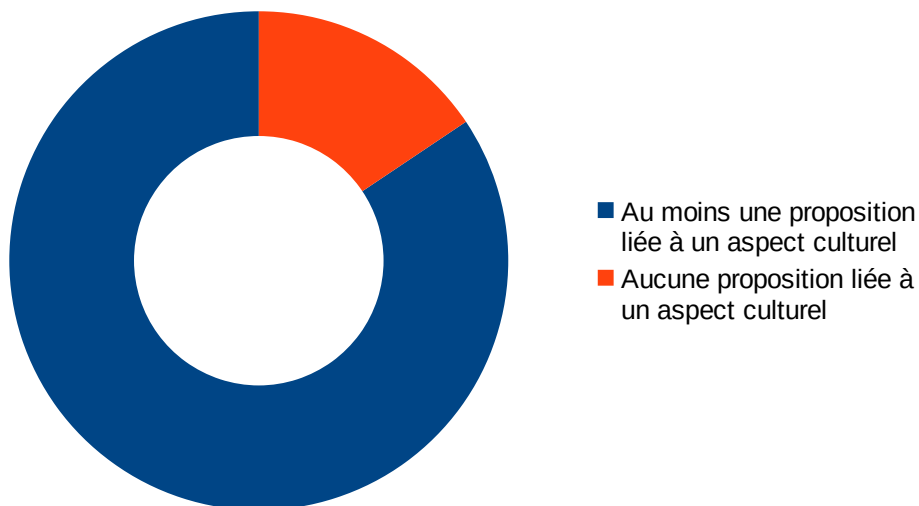


1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?

Nombre d'élèves ayant répondu	93,75 %
Nombre d'élèves n'ayant pas répondu	6,25 %

Le tableau ci-dessus montre qu'environ 6 % des élèves n'ont pas souhaité ou n'ont rien trouvé à répondre.

**Tableau 4 : annexe 5.2. Analyse du recueil de données initiales (question 1)**

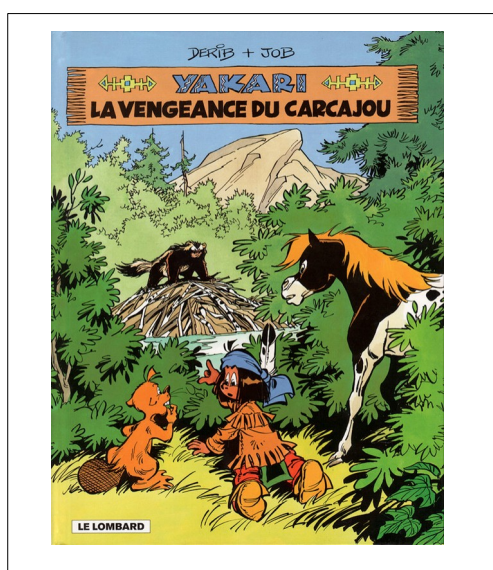


### 1. Quels

mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?

Au moins une proposition liée à un aspect culturel	84,40 %
Aucune proposition liée à un aspect culturel	15,60 %

Le tableau 4 se concentre sur les éléments de réponses. On voit qu'une très grande partie des élèves a cité un élément culturel. Ont été considérés comme des éléments culturels : long cheveux noirs, colonisation, chasse, tribu, Iroquois, Amérique, indigènes... Certains élèves ont cité le film de Walt Disney, Pocahontas, et beaucoup d'élèves ont cité Yakari, the Revenge of the Wolverine, une série de bandes dessinées adaptée en série d'animation télévisée pour les enfants.

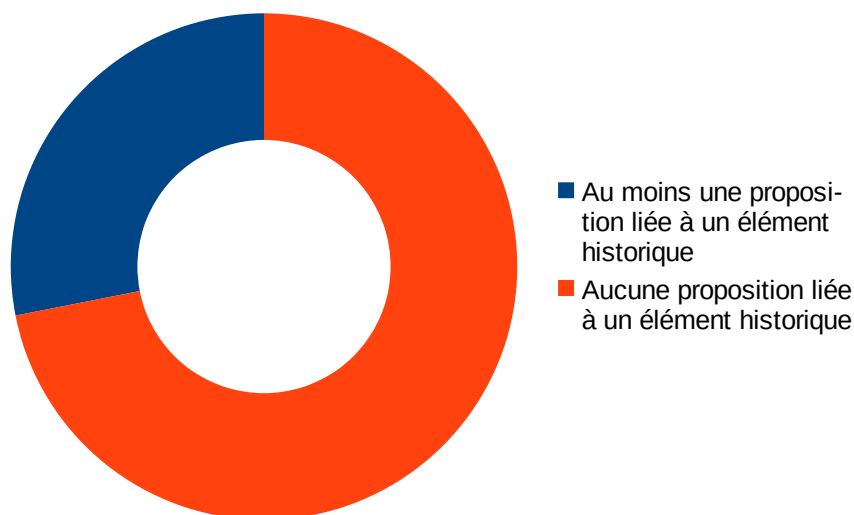


On remarque que l'univers de cette œuvre de fiction a beaucoup influencé les mots choisis par les élèves. Ils parlent de chevaux, d'animaux, de vie en communion avec la nature.

<https://www.bedetheque.com/BD-Yakari-Tome-26-La-vengeance-du-carcajou-20469.html>

©Le Lombard 2000 Job/Derib

**Tableau 5 : Annexe 5.3. Analyse du recueil de données initiales (question 1)**



1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?

Au moins une proposition liée à un élément historique	28,10 %
Aucune proposition liée à un élément historique	71,90 %

Le tableau ci-dessus met en lumière le nombre de réponses liées à un élément historique. On voit que moins d'un tiers des élèves en a cité. Certains exemples qui ont été retenus sont : colonisation, Christophe Colomb, Mayflower, premiers habitants, Thanksgiving...

Les grandes tendances analysées par le biais de la question 1, montrent que les élèves ont peu de connaissances sur la vie, la culture ou l'histoire des Amérindiens, que leurs représentations sont principalement basées sur des œuvres de fiction à destination des enfants (très rares occurrences aux films du genre Western). On remarque aussi que leurs représentations ne sont pas du tout basées sur la vie contemporaine des Natives, elle sont stéréotypées. Elles ne mentionnent que rarement des aspects négatifs.

La question 2 a été distribuée en même temps que la question 3. *Annexe 2- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 2)*. Le but de cet exercice était de voir et de comparer les réponses des élèves pour comprendre quels

mots ils associaient aux Amérindiens. Le problème de cette question est que les choix proposés ont été sélectionnés mes soins, ce qui laisse une grande part à la subjectivité. Les mots ont été classés par catégories (positifs, négatifs et neutres) *Annexe 6.1. Analyse du recueil de données initiales (question 2)*, mais cette catégorisation peut, elle aussi, faire débat. Pour finir, l'ordre et le placement des mots, alliés à leur quantité, ont pu avoir un impact qu'il n'est pas possible de mesurer sur les réponses données.

Quatre échantillons ont été ajoutés en annexe : *Annexe 4.2.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 2*, *Annexe 4.2.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 2*, *Annexe 4.2.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 2*, *Annexe 4.2.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 2*. Le tableau 7, *Annexe 6.2. Analyse du recueil de données initiales (question 2)*, répertorie les réponses des apprenants.

Nous pouvons en conclure les éléments suivants :

- Cinq catégories n'ont été choisies par aucun élève : 'emploi', 'cadre (en entreprise)', 'riche', 'qui a réussi', 'fainéant'.
- Les catégories les plus choisies (au-delà de vingt réponses) sont : 'courageux', 'animaux', 'communauté', 'tribu' et 'Pocahontas'.
- Certains résultats sont surprenants : 'réserve' n'a été entouré que trois fois, 'caravane' deux fois, 'Cherokee' une seule fois et 'Thanksgiving' quatre fois. Le 'chômage' ou 'l'alcoolisme' ont aussi été laissés de côté par les élèves.

L'analyse des résultats suggère que les élèves semblent avoir une idée assez vague de qui sont les Amérindiens :

- Ils semblent avoir été colonisés et vivre en communauté avec des animaux, dans la nature.
- Ils sont vus comme courageux et attachés aux traditions.
- Ils semblent liés à une dynamique de guerre et de paix.
- Ils sont souvent perçus comme des indigènes et comme des Américains.
- Deux liens à des éléments historiques (Thanksgiving, les internats) n'ont quasiment pas été retenus.

Concernant le ratio positif/négatif, sur 12 mots dits négatifs, et 12 mots dits positifs, 79 considérés comme négatifs ont été entourés, contre 148 mots considérés

comme positifs. Cela confirme une tendance générale suggérant que les Amérindiens sont idéalisés car vus de façon stéréotypée par les élèves.

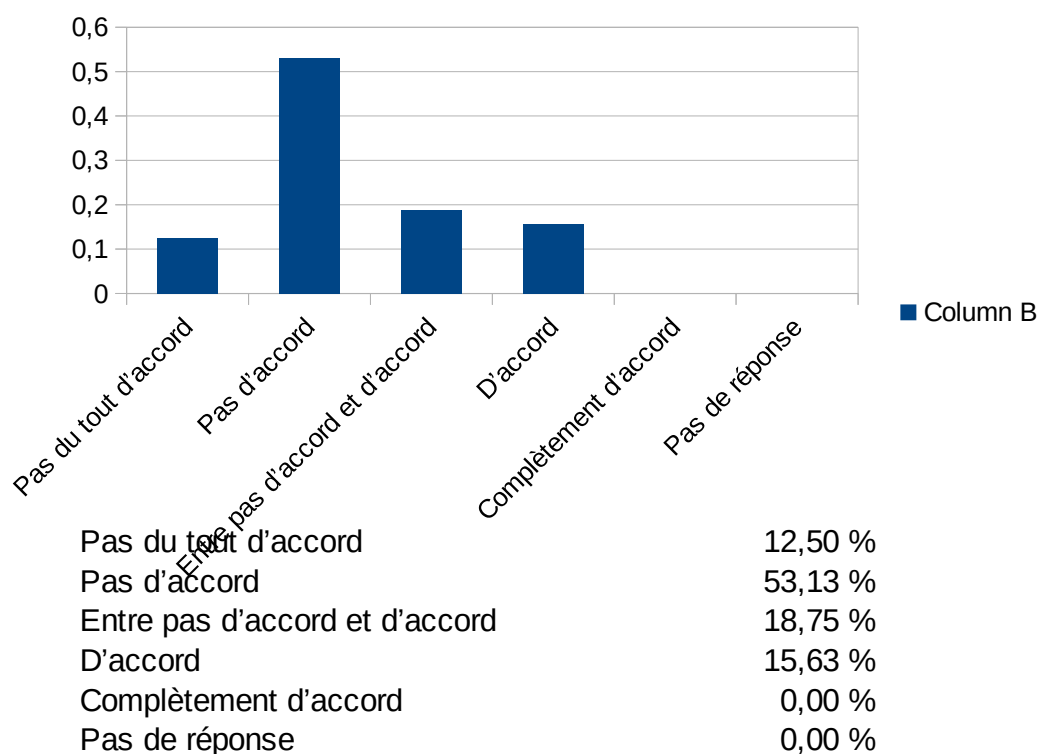
La question 3 « 3. Connais-tu la culture Amérindienne ? Quelles connaissances as-tu ? » *Annexe 3- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 3 s'analyse en trois temps. Quatre échantillons sont disponibles en annexe : Annexe 4.3.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 3, Annexe 4.3.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 3, Annexe 4.3.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 3, Annexe 4.3.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 3 .*

Le tableau suivant analyse la perception que les apprenants ont de leurs propres connaissances :

*Annexe 7.1. Analyse du recueil de données initiales (question 3)*

Tableau 8

3. Connais-tu la culture Amérindienne ?



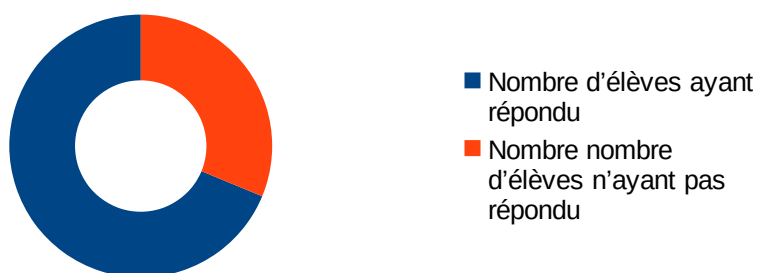
On voit clairement que la majorité des élèves pense ne pas connaître cette communauté. Seulement 15 % de l'échantillon pense connaître les Amérindiens, quand 0 % pensent bien les connaître.

Le tableau suivant permet de voir combien d'élèves ont donné des informations concernant leurs connaissances. On remarque qu'environ deux tiers de la classe a noté quelque chose.

*Annexe 7.2. Analyse du recueil de données initiales (question 3)*

Tableau 9

3. Quelles connaissances as-tu ?



Nombre d'élèves ayant répondu

68,75 %

Nombre nombre d'élèves n'ayant pas répondu

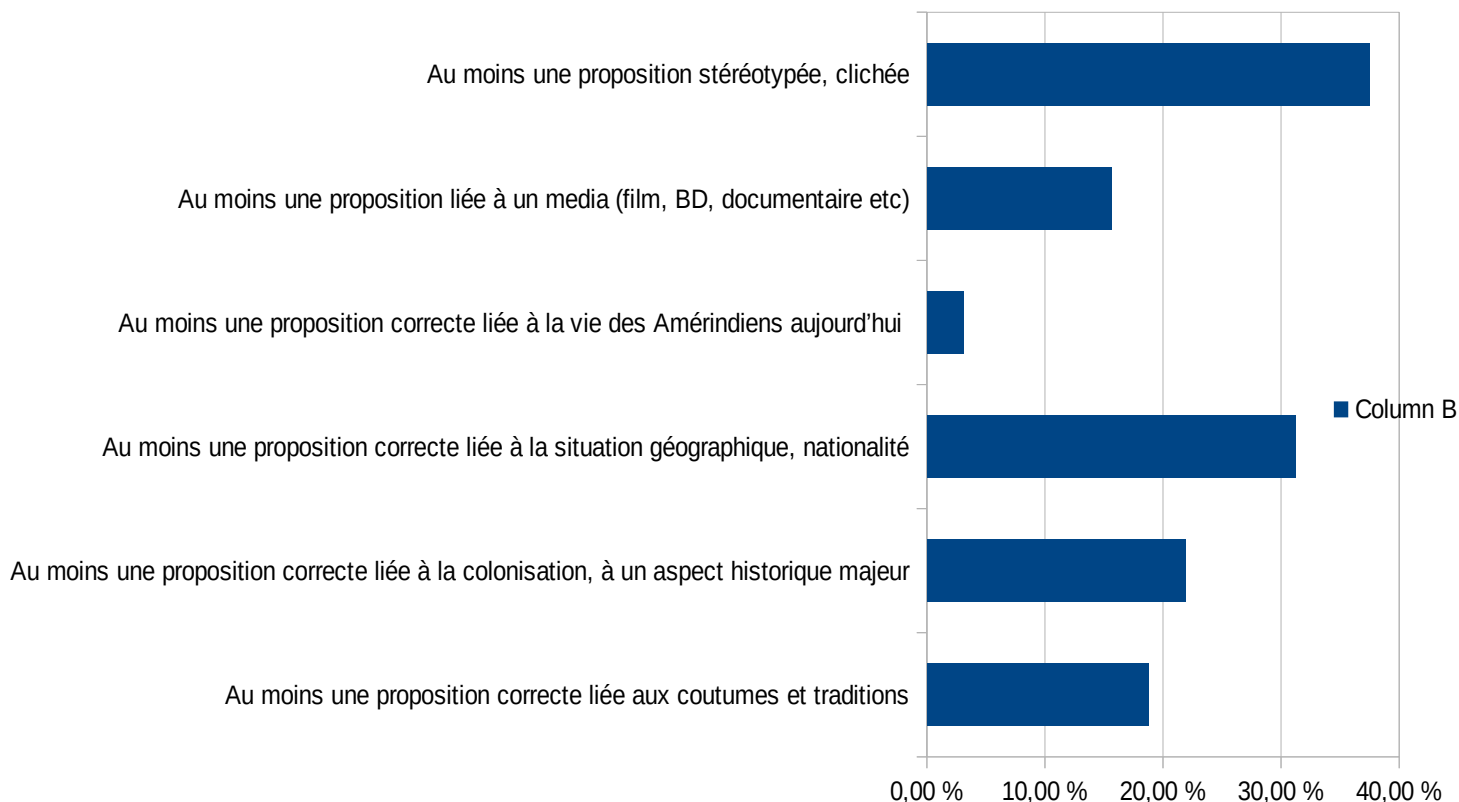
31,25 %

Nous allons maintenant analyser les réponses :

*Annexe 7.2. Analyse du recueil de données initiales (question 3)*

Tableau 10

3. Quelles connaissances as-tu ?



Au moins une proposition correcte liée aux coutumes et traditions	18,75 %
Au moins une proposition correcte liée à la colonisation, à un aspect historique majeur	21,88 %
Au moins une proposition correcte liée à la situation géographique, nationalité	31,25 %
Au moins une proposition correcte liée à la vie des Amérindiens aujourd'hui	3,13 %
Au moins une proposition liée à un media (film, BD, documentaire etc)	15,63 %
Au moins une proposition stéréotypée, clichée	37,50 %

Les réponses données ont été catégorisées selon le tableau ci-dessus. On remarque que plus d'un tiers des réponses comprennent des éléments stéréotypés et/ou clichés. Les informations correctes qui ont été données, sont d'abord liées à l'identité des Amérindiens (nationalité, langue, localisation), puis à leur histoire, puis à leur coutumes et traditions. On voit que 15 % des réponses citent des médias (très majoritairement des fictions destinées aux enfants). Seules 3 % des réponses reflètent la vie des Amérindiens aujourd'hui, leur représentation dans la société Américaine, leurs luttes et combats.

Pour conclure, et au regard de la première hypothèse : *Les apprenants semblent avoir très peu de connaissances sur l'histoire des pays dont ils apprennent la langue. Elles paraissent plutôt centrées sur 'le monde contemporain'. Leur vision a tendance à être superficielle et stéréotypée.*, nous pouvons dire que, dans le cas des



Amérindiens et pour ce groupe classe en particulier, les apprenants ont effectivement très peu de connaissances sur cette communauté. Ces connaissances sont surtout basées sur des représentations fictionnelles, les aspects négatifs sont rarement mentionnés ; leur vision a tendance à être superficielle, idéalisée et stéréotypée. En revanche, leurs connaissances ne sont pas centrées sur le ‘monde contemporain’, puisqu’il n’en est, pour ainsi dire, pas question dans les échantillons du recueil de données. Il serait intéressant de mesurer l’influence de la fiction sur l’imaginaire et les représentations des élèves.

### **5.5 Vérification des hypothèses et analyse réflexive**

Concentrons-nous sur la vérification de l’hypothèse numéro deux : *proposer des documents authentiques variés en mettant en avant la culture traditionnelle, l’histoire et la culture populaire permet aux apprenants d’être plus investis et d’acquérir des connaissances.*

Un document authentique « a été paré de toutes sortes de vertus : il est « vrai », il n’est « pas trafiqué, » il est porteur de la spécificité d’une autre culture, il permet d’enseigner ensemble langues vivantes langue et civilisation. Il fait entrer le locuteur natif dans la classe. » (Lherete, A., 2010) Différents documents authentiques ont été proposés lors de cette séquence expérimentale, les fichiers audios ou vidéos ont été coupés et les textes raccourcis/adaptés, mais le contenu était bien destiné à des locuteurs natifs, et c’est ce qui en fait leur force. Les images proposées ont été trouvées sur divers sites internet, prises en dehors du cadre scolaire.

La culture traditionnelle a été représentée dans cette séquence expérimentale par deux photographies d’un pow wow, mais aussi grâce à deux portraits (ancien, en noir et blanc, et moderne) d’un Amérindien en tenue traditionnelle. La photographie du panneau d’entrée dans la réserve Havasupai (et une carte de l’Arizona) ont permis de mieux contextualiser. L’histoire a été mise en avant par des photographies d’Indiens avant et après leur passage par des internats (documents historiques), mais aussi par un fichier audio dans lequel des Amérindiens racontent le traumatisme de leurs ancêtres ("We Are Still Here" - A Documentary on Today's Young Native Americans). La photographie de manifestants en faveur de ‘Indigenous People’s Day’ est aussi un

marqueur historique. La culture populaire (partagée par beaucoup de *Natives*) a été représentée par un extrait de reportage de BBC (Inside life on the Lakota Sioux reservation - Hidden America Children of the Plains), mais aussi par la photographie de deux jeunes femmes Amérindiennes, habillées de manière non traditionnelle, bien que leur tenues aient été influencée par leur culture. Un extrait de texte tiré de <http://www.nativepartnership.org> a permis aux apprenants de se confronter à la dure réalité de la vie dans une réserve aujourd'hui. Ce texte était accompagné de photographies de maisons ou caravanes, toujours dans un but de contextualisation.

Ces documents authentiques, relativement variés, ont-ils permis aux apprenants d'être plus investis et d'acquérir des connaissances ? L'aspect 'investissement' est complexe à mesurer, aussi, nous avons comparé l'implication orale des élèves au moment de l'étude du texte proposé dans cette séquence, par rapport à la participation orale pour l'étude d'un texte didactisé (tiré d'un manuel). Cette comparaison, basée sur un seul échantillon et pour seulement deux textes, ne peut pas être vue comme une donnée scientifique fiable, mais elle peut nous donner des pistes.

Lors de l'étude du texte extrait de Native Partnership (texte 1), beaucoup d'élèves ont levé la main, puisque les chiffres étaient assez choquants. Toutefois, la participation spontanée n'est pas notablement plus conséquente que dans le cas de l'étude d'un texte, tiré du manuel Le Livre Scolaire (texte 2), sur une recette de *Cheese Dip*. Le texte 1 est plus long et comporte beaucoup de chiffres. Les informations, frappantes, ont donné envie à huit élèves différents de lever la main spontanément. Le texte 2 est un document qui prête moins à la discussion ; il comporte aussi des chiffres (quantités). Six élèves différents ont levé la main spontanément.

Il n'est pas possible de conclure que les documents authentiques sont plus engageants et motivants que ceux qui ne le sont pas, un plus grand échantillon aurait été nécessaire. On peut toutefois imaginer que ce qui compte, c'est le document en lui-même, la façon dont il a été construit et présenté, et que plus le document se rapproche de la réalité, plus il donnera aux apprenants un goût véritable de la culture dont ils apprennent la langue.

Le dernier point de cette hypothèse concerne l'acquisition de connaissances. C'est par une autre expérimentation, nécessaire à l'hypothèse numéro trois, que nous avons pu y répondre.

L'hypothèse 3 est la suivante : *La compétence culturelle doit être mise au cœur du cours de langue lorsqu'elle permet une découverte positive de la culture. Ainsi, les élèves développent une plus grande ouverture d'esprit et leurs représentations évoluent.*

Sa vérification s'est déroulée en deux temps, et elle a permis d'alimenter une partie de la réponse à l'hypothèse numéro deux. Il s'agit ici, de mesurer d'une part l'ouverture d'esprit par l'évolution des représentations et d'autre part, l'acquisition de connaissances.

Dans une évaluation écrite proposée en fin de séquence, les élèves ont dû sélectionner, décrire et expliquer, quelles étaient les deux images qui représentaient le mieux les Amérindiens selon eux. *Annexe 8- Test écrit donné aux élèves en fin de séquence.* La première image représente quatre Amérindiens lors de leur cérémonie de remise de diplômes, cinq élèves ont sélectionné cette image. L'image numéro deux représente deux femmes lors d'un pow wow, elles portent une tenue traditionnelle, cette image a eu beaucoup de succès, puisqu'elle a été sélectionnée par 16 élèves. La suivante représente des manifestants dans la rue, elle a été choisie par 14 apprenants. La quatrième, plus sombre, montre un homme devant une maison en mauvais état dans ce qui semble être une réserve. Elle a été choisie 11 fois. L'image cinq représente ce qui semble être une famille (mère et filles), souriante et heureuse. Elle a été choisie six fois. Pour finir, l'image six représente une 'Indian Training school', et elle a été choisie 10 fois.

*Annexe 10- Répartition des réponses au test écrit*

*Tableau 11*

Choix des élèves (31 élèves présents, 62 réponses) :

Image 1 : 5	Image 2 : 16	Image 3 : 14
Image 4 : 10	Image 5 : 6	Image 6 : 11

1



2



3



4



5



6



On peut noter que les trois images les plus populaires sont : le pow wow, la manifestation et l'internat. L'une représente la culture traditionnelle, encore pratiquée aujourd'hui, l'autre la culture contemporaine (lutte pour la reconnaissance), et la dernière est un vestige de l'histoire. La répartition, plutôt équilibrée des trois images, peut nous amener à penser qu'une seule représentation, positive ou négative, n'a pas pris le dessus dans le cas de ce groupe classe. Il semble que les élèves aient été influencés par les documents proposés, sans qu'un aspect du cours ait pris le dessus sur leur vision des *Natives*. Cinq annexes pourront permettre de voir plus en détail des opinions données par les apprenants, leur ressenti et leurs idées. *Annexe 9.1. Exemple de production écrite (suite au test écrit) annexe 9.2. Exemple de production écrite (suite au test écrit), annexe 9.3. Exemple de production écrite (suite au test écrit), annexe 9.4. Exemple de production écrite (suite au test écrit), annexe 9.5. Exemple de production écrite (suite au test écrit)*. Il est intéressant de noter que les élèves n'ont pas émis de jugement négatif dans leur copies, si certains ont parlé des conditions de vie difficiles, ils n'ont pas incriminé les Amérindiens.

L'analyse de cette évaluation écrite nous permet d'alimenter l'hypothèse numéro deux. Cela nous amène à penser que des documents authentiques variés permettent un meilleur accès à la connaissance.

Poursuivons avec la dernière expérimentation mise en place, la tâche finale : *A journalist is interviewing a Native American about his/her life on a reservation . STEP 1: Write the dialogue: - One journalist - One Native American STEP 2: Read your*

*dialogue to the class*. Elle a été réalisée en clôture de séquence, en classe entière, sur une heure trente (rédaction) puis une heure (présentation orale). La consigne initiale demandait aux élèves de travailler par binômes ou trinômes, mais des absents à l'un des cours sont venus se greffer à d'autres groupes, au final 14 groupes ont présenté un dialogue.

Le barème (/10) était le suivant :

- idées et contenu /2,5
- références culturelles cohérentes /2,5
- correction de la langue /2
- richesse de la langue /2
- lecture dynamique /1

Des exemples de productions sont disponibles en annexe : *Annexe 11.1. Exemples de productions écrites (dialogue)*, *annexe 11.2. Exemples de productions écrites (dialogue)*, *Annexe 11.3. Exemples de productions écrites (dialogue)*.

Les productions écrites (rédigées en classe, avec le cours et autres aides et supports) sont globalement assez sombres. Bien que les Amérindiens interviewés soient souvent contents de leur vie, aient fondé une famille, fait des études et trouvé un emploi, ils partagent le même passé sombre. Les élèves ont inventé des personnages aux vies difficiles, aux familles éclatées et parfois violentes. On peut imaginer que c'est la vidéo de la BBC, qui montre la vie très précaire d'un jeune collégien vivant dans une réserve, qui a influencé leurs choix. Il est malheureusement impossible de comparer les productions écrites d'une classe qui n'aurait pas étudié ce document pour voir quel impact il a réellement eu sur les élèves.

Malgré des clichés persistants (Amérindiens vivant dans la nature et se nourrissant de poissons pêchés dans un lac), dans leurs dialogues, les élèves ont plutôt bien respecté le bagage culturel de la communauté Amérindienne, ils ont fait référence à ce qui a été expliqué en classe, et malgré la vie dramatique de leurs personnages, leur message était positif : il ne faut jamais abandonner, avec du courage on peut réaliser ses rêves, l'amour des proches est une source de bonheur, etc.

On peut conclure, grâce à l'analyse de ces deux productions écrites, que la compétence culturelle et les documents authentiques ont permis à cette classe, et dans le cadre de cette séquence, d'acquérir de nouvelles connaissances et de faire évoluer leurs

représentations. Bien que l'appellation 'ouverture d'esprit' soit difficile à mesurer, on peut considérer, dans ce cas, que les élèves en ont fait preuve, et que l'accès au sens a stimulé leur empathie.

# **CONCLUSION**

Ce travail de recherche s'articule autour des notions de culture et de compétence culturelle. Nous avons démontré, avec l'exemple d'une classe de seconde et d'un dispositif expérimenté, que ces élèves ont effectivement peu de connaissances préalables sur les cultures dont ils apprennent la langue (ici, les Amérindiens). Bien qu'elle n'ait pas fait l'objet d'une étude scientifique, une séquence sur le sport en Nouvelle Zélande (alliant Rugby, Kī-o-rahi, sports extrêmes et même tonte de moutons) proposée au même groupe classe, semble appuyer nos conclusions. Il semble donc primordial de travailler la culture et la civilisation, puisque c'est par le sens que les élèves accéderont à la connaissance ; une vision juste et raisonnée permettra aux apprenants de dépasser la simple observation pour fixer des acquis culturels. La première hypothèse suggérait que les élèves ont des connaissances plutôt contemporaines des cultures étudiées, cela semble particulièrement faux dans ce cas précis. On a pu remarquer que c'est l'imaginaire collectif, l'imaginaire fictionnel (dessins animés, par exemple) qui ont façonné leur vision des Amérindiens. Nous avons pu remarquer que ces représentations ont tendance à être positives et stéréotypées, elles sont aussi en décalage avec la réalité des années 2020.

L'utilisation de documents authentiques semble (et c'est aussi du bon sens), une bonne manière d'intéresser les élèves afin de leur montrer plusieurs nuances d'une même culture. C'est en multipliant les représentations que l'on peut y parvenir. Toutefois, nous n'avons pas pu prouver de façon indubitable que les documents authentiques sont plus motivants ; on peut supposer que la subjectivité a aussi sa part à jouer (manière de présenter les choses, professeur, thème etc). Les documents authentiques utilisés dans ce dispositif expérimenté semblent toutefois avoir permis d'accroître la curiosité des apprenants et de leur faire acquérir des connaissances nouvelles. On peut donc conclure qu'effectivement, la culture doit avoir une place centrale en cours de langue, elle doit amener le sens et multiplier les représentations. Il faut pouvoir allier réalité et stéréotypes, et donner des clés pour comprendre les causes. Une découverte positive de la culture ne suppose pas un enjolivement de la réalité, mais une manière d'amener les apprenants à se questionner pour dépasser la simple observation et les remarques creuses. Il semble que la multiplication des représentations



historiques, culturelles et populaires, a permis à ce groupe classe de développer son empathie. Les élèves ont fait preuve d'ouverture d'esprit, leurs propos ont été alimentés par des faits et informations qui montrent qu'ils comprennent mieux et respectent d'autres cultures.

Cet objet de recherche, qui a permis de vérifier nos hypothèses de départ, reste toutefois une analyse de surface, puisque l'analyse des résultats d'un seul groupe classe pour une seule séquence est trop fragile pour arriver à des conclusions scientifiques. Il aurait été intéressant de proposer plus de documents, notamment des œuvres d'art, pour varier les supports. La grande subjectivité du choix de tous les documents par une seule personne remet aussi en cause l'objectivité des résultats de la recherche. Il aurait fallu un plus grand recul, plus de temps et différents moyens de vérifier les hypothèses. Au final, cette expérimentation ne creuse pas les causes, les origines des stéréotypes. Il aurait été intéressant de mesurer l'influence de la fiction sur les représentations culturelles des élèves, puisque c'est une théorie qui a émergé pendant la mise en pratique de la séquence, sans être mesurée ou vérifiée.

Ce dispositif expérimenté nous a montré que s'il est nécessaire d'apporter des éléments culturels en classe de langue, c'est aussi parce que c'est un moyen d'amener les élèves vers la progression dans les différentes activités langagières. C'est parce qu'ils ont voulu exprimer leurs avis sur les internats, que les élèves ont utilisé des formules exclamatives, c'est parce qu'ils ont voulu expliquer et comprendre ce qui y était interdit qu'ils ont manipulé des structures d'interdiction/obligation. C'est par la pratique en contexte que l'on crée le progrès, et c'est par l'envie que l'on stimule la pratique. La compétence culturelle a toute sa place en classe de langue, c'est une notion vectrice de sens, d'envie, et d'investissement dans les apprentissages.

## **Bibliographie**

- Abdeljalil, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (3ème édition). Genève, Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Albane Cain (1943–2008) - Auteur - Ressources de la Bibliothèque nationale de France. (s. d.). data.bnf.fr. [https://data.bnf.fr/fr/12120514/albane\\_cain/](https://data.bnf.fr/fr/12120514/albane_cain/)
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., Ruel, V. (2010, 10 octobre). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. <http://www.myenglishpages.fr>.  
[http://www.myenglishpages.fr/docs\\_a\\_telecharger/dida/perspective\\_actionnelle\\_bagnoli.pdf?fbclid=IwAR315iPASKXrSLvRo8M9DGdF4tCAI-ZefUAGcl-qUQGRp56oLx94V51BMN0](http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf?fbclid=IwAR315iPASKXrSLvRo8M9DGdF4tCAI-ZefUAGcl-qUQGRp56oLx94V51BMN0)
- Blondel, A., Briet, G., Collès, L., Desterckle, L., Sekhavat, A. (1998). *Que voulez-vous dire guide pédagogique compétence culturelle et stratégies didactiques* (DUCULOT éd.). Bruxelles : Duculot - De Boeck.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Les Éditions Didier.
- Cain, A., Briane, C. (1994). *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue : Représentations et stéréotypes*. INRP.
- Cain, A. (dir. Cain). (1988). *L'enseignement de la civilisation (langues vivantes, second cycle)*. France : Institut national de recherche pédagogique.
- Cain, A. (1998, juin). *Usage du patrimoine et appropriation d'une culture étrangère - Etude de cas*. INRP.  
[http://www.inrp.fr/Innova/Savoirs\\_nouveaux/Etudes\\_de\\_cas/Apprentissage\\_langues/France\\_2\\_08\\_page\\_totale.htm](http://www.inrp.fr/Innova/Savoirs_nouveaux/Etudes_de_cas/Apprentissage_langues/France_2_08_page_totale.htm)
- Ensemble scolaire Levavasseur. (2020). Ensemble scolaire Levavasseur. <https://lycee-levavasseur.re/decouvrir/>
- Geertz, G. (1975). *The Interpretation of Cultures*. Hutchinson.
- Langues, littératures et cultures étrangères et régionales Anglais, monde contemporain Classe de première, enseignement de spécialité, voie générale*. (2020–03). <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/anglais-monde-contemporain-ce-projet-de-programme-a-t-remis-au-ministre-en-mars-2020-et-rentre-en-vigueur-la-rentre-2020--66048.pdf>
- La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue | Site des langues vivantes*. (2019, 6 avril). Site des langues vivantes, Académie de Toulouse. <https://disciplines.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/la-perspective-actionnelle-didactique-et-pedagogie-par-l-action-en-interlangue>

- Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique.* (2010, 4 février). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special01/mene1002838c.html>
- Lherete, A. (2010, novembre). *Le document authentique en classe de langue.* [https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/le\\_document\\_authentique\\_alherete\\_jdl2010.pdf](https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/le_document_authentique_alherete_jdl2010.pdf)
- L'hypothèse de Sapir et Whorf.* (s. d.). <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie>. Consulté le 10 février 2021, à l'adresse <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/textes/textesm/whorf1m.htm>
- Meunier, O. (2014). *Cultures, éducation, identité Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité.* Arras : Artoise Presse Université.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016, mars). *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée.* Eduscol. <https://eduscol.education.fr/>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021, janvier). *Programmes et ressources en langues vivantes - voie GT.* eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt>
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères* (Première édition). Hachette Éducation.
- Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique.* (2019, 22 janvier). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm>
- Puren, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes.* <https://www.christianpuren.com/>. [https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN\\_2013c\\_Comp%C3%A9tence\\_culturelle\\_composantes.pdf](https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf)
- Saint-Onge, M. (2014). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* (5ème édition). Chronique Sociale.
- Schéma de la communication.* (s. d.). <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie>. Consulté le 10 février 2021, à l'adresse <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/langage/convers/textes/jakobson/communic.htm>

Tardieu, C. (2008–2009). *Culture et enseignement / apprentissage des langues Claire Tardieu*. <https://espace-langues.espe-paris.fr>

## Annexes

Annexe 1- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 1) .....	p55
Annexe 2- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 2), tableau 1.....	p55
Annexe 3- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 3, tableau 2.....	p56
Annexe 4.1.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 1.....	p57
Annexe 4.1.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 1.....	p57
Annexe 4.1.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 1.....	p58
Annexe 4.1.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 1.....	p58
Annexe 4.2.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 2.....	p59
Annexe 4.2.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 2.....	p60
Annexe 4.2.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 2.....	p61
Annexe 4.2.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 2.....	p62
Annexe 4.3.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 3.....	p63
Annexe 4.3.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 3.....	p64
Annexe 4.3.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 3.....	p64
Annexe 4.3.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 3.....	p65
Annexe 5.1. Analyse du recueil de données initiales (question 1), tableau 3.....	p66
Annexe 5.2. Analyse du recueil de données initiales (question 1), tableau 4.....	p66
Annexe 5.3. Analyse du recueil de données initiales (question 1), tableau 5.....	p67

Annexe 6.1. Analyse du recueil de données initiales (question 2), tableau 6.....	p68
Annexe 6.2. Analyse du recueil de données initiales (question 2), tableau 7.....	p69
Annexe 7.1. Analyse du recueil de données initiales (question 3), tableau 8.....	p70
Annexe 7.2. Analyse du recueil de données initiales (question 3), tableau 9.....	p70
Annexe 7.3. Analyse du recueil de données initiales (question 3), tableau 10.....	p71
Annexe 8- Test écrit donné aux élèves en fin de séquence.....	p73
Annexe 9.1. Exemple de production écrite (suite au test écrit).....	p74
Annexe 9.2. Exemple de production écrite (suite au test écrit).....	p74
Annexe 9.3. Exemple de production écrite (suite au test écrit).....	p75
Annexe 9.4. Exemple de production écrite (suite au test écrit).....	p75
Annexe 9.5. Exemple de production écrite (suite au test écrit).....	p76
Annexe 10- Répartition des réponses au test écrit, tableau 11.....	p77
Annexe 11.1. Exemples de productions écrites (dialogue).....	p78
Annexe 11.2. Exemples de productions écrites (dialogue).....	p79
Annexe 11.3. Exemples de productions écrites (dialogue).....	p81
Annexe 11.4. Exemples de productions écrites (dialogue).....	p82

*Annexe 1- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 1)*

## QUESTIONNAIRE

1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?  
1. What words come to your mind when you hear Native Americans?

---

---

---

---

---

*Annexe 2- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 2)*

**Tableau 1**

2. Entoure les mots qui te font penser aux Amérindiens.  
2. Circle the words that make you think of Native Americans.

Pauvre / poor	Emplois / jobs	Famille / family	Maladie / illness	Americain / American
Qui a réussi / successful	Ouvrier / worker	Armes / guns	Cadre (entreprise) / executive	Paix / peace
War / guerre	Urbain / urban	Riche / rich	Content / happy	Rural / rural

Caravane / trailer	Cherokee	Mécontent / unhappy	Maison / house	Indigène / indigenous
Tribu / tribe	Bonne santé / good health	Mythes / myths	Chômage / unemployment	Violence / violence
Pocahontas	Nature / nature	Réserve / reservation	Déclin / decline	Alcoolisme / alcoholism
Colonisation / colonization	Prospère / prosperous	Fainéant / lazy	Thanksgiving	Traditions / traditions
Communauté / community	Internat / boarding schools	Isolation / isolation	Courageux / brave	Animaux / animals

***Annexe 3- Le questionnaire donné aux élèves (recueil de données initiales, question 3***

***Tableau 2***

**3. Connais-tu la culture Amérindienne ?**

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Complètement d'accord
----------------------	--------------	----------	-----------------------

**3. Do you know the Natives' culture?**

Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	-------	----------------

**Quelles connaissances as-tu ?**

**What do you know?**



**Annexe 4.1.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 1**

Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE

1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?  
1. What words come to your mind when you hear Native Americans?

May flower ; corn ; Thanksgiving ; Moccasins ; boat ;  
war ; chief ; indigènes ;

**Annexe 4.1.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 1**

Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE

1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?  
1. What words come to your mind when you hear Native Americans?

Américains , indiens , culture , indigènes ,  
origines , tatouages symboliques

**Annexe 4.1.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 1**

Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE

1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?  
1. What words come to your mind when you hear Native Americans?

Ce qui me vient à l'esprit c'est population ancienne  
vivant dans le désert américain. Amérique,  
ancien ; population ; veste ; petit tomme ; petit  
chapeau paille ; tipie.

**Annexe 4.1.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 1**

Name \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE

1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?  
1. What words come to your mind when you hear Native Americans?

les mots qui me viennent sont : Amérique ; découverte  
colomb, découverte, culture.

**Annexe 4.2.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 2**

Name :

Class

2. Entoure les mots qui te font penser aux Amérindiens.  
 2. Circle the words that make you think of Native Americans.

Pauvre / poor	Emplois / jobs	Famille / family	Maladie / illness	Americain / American
Qui a réussi / successful	Ouvrier / worker	Armes / guns	Cadre (entreprise) / executive	Paix / peace
War / guerre	Urbain / urban	Riche / rich	Content / happy	Rural / rural
Caravane / trailer	Cherokee	Mécontent / unhappy	Maison / house	Indigène / indigenous
Tribu / tribe	Bonne santé / good health	Mythes / myths	Chômage / unemployment	Violence / violence
Pocahontas	Nature / nature	Réserve / reservation	Déclin / decline	Alcoolisme / alcoholism
Colonisation / colonization	Prospère / prosperous	Fainéant / lazy	Thanksgiving	Traditions / traditions
Communauté / community	Internat / boarding schools	Isolation / isolation	Courageux / brave	Animaux / animals

**Annexe 4.2.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 2**

Name

Class

2. Entoure les mots qui te font penser aux Amérindiens.  
 2. Circle the words that make you think of Native Americans.

Pauvre / poor	Emplois / jobs	Famille / family	Maladie / illness	Americain / American
Qui a réussi / successful	Ouvrier / worker	Armes / guns	Cadre (entreprise) / executive	Paix / peace
War / guerre	Urbain / urban	Riche / rich	Content / happy	Rural / rural
Caravane / trailer	Cherokee	Mécontent / unhappy	Maison / house	Indigène / indigenous
Tribu / tribe	Bonne santé / good health	Mythes / myths	Chômage / unemployment	Violence / violence
Pocahontas	Nature / nature	Réserve / reservation	Déclin / decline	Alcoolisme / alcoholism
Colonisation / colonization	Prospère / prosperous	Fainéant / lazy	Thanksgiving	Traditions / traditions
Communauté / community	Internat / boarding schools	Isolation / isolation	Courageux / brave	Animaux / animals

**Annexe 4.2.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 2**

Name

2. Entoure les mots qui te font penser aux Amérindiens.  
 2. Circle the words that make you think of Native Americans.

Pauvre / poor	Emplois / jobs	Famille / family	Maladie / illness	American / American
Qui a réussi / successful	Ouvrier / worker	Armes / guns	Cadre (entreprise) / executive	Paix / peace
War / guerre	Urbain / urban	Riche / rich	Content / happy	Rural / rural
Caravane / trailer	Cherokee	Mécontent / unhappy	Maison / house	Indigène / indigenous
Tribu / tribe	Bonne santé / good health	Mythes / myths	Chômage / unemployment	Violence / violence
Pocahontas	Nature / nature	Réserve / reservation	Déclin / decline	Alcoolisme / alcoholism
Colonisation / colonization	Prospère / prosperous	Fainéant / lazy	Thanksgiving	Traditions / traditions
Communauté / community	Internat / boarding schools	Isolation / isolation	Courageux / brave	Animaux / animals

**Annexe 4.2.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 2**

Name

Class

2. Entoure les mots qui te font penser aux Amérindiens.  
2. Circle the words that make you think of Native Americans.

Pauvre / poor	Emplois / jobs	Famille / family	Maladie / illness	Americain / American
Qui a réussi / successful	Ouvrier / worker	Armes / guns	Cadre (entreprise) / executive	Paix / peace
War / guerre	Urbain / urban	Riche / rich	Content / happy	Rural / rural
Caravane / trailer	Cherokee	Mécontent / unhappy	Maison / house	Indigène / indigenous
Tribu / tribe	Bonne santé / good health	Mythes / myths	Chômage / unemployment	Violence / violence
Pocahontas	Nature / nature	Réserve / reservation	Déclin / decline	Alcoolisme / alcoholism
Colonisation / colonization	Prospère / prosperous	Fainéant / lazy	Thanksgiving	Traditions / traditions
Communauté / community	Internat / boarding schools	Isolation / isolation	Courageux / brave	Animaux / animals

**Annexe 4.3.1.- Exemple de réponse au questionnaire question 3**

Name

Class

3. Connais-tu la culture Amérindienne ?

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	<u>D'accord</u>	Complètement d'accord
----------------------	--------------	-----------------	-----------------------

3. Do you know the Natives' culture?

Strongly disagree	Disagree	<u>Agree</u>	Strongly agree
-------------------	----------	--------------	----------------

Quelles connaissances as-tu ?

What do you know?

Je sais que les amérindiens existe toujours  
actuellement, je crois qu'il proviennent  
essentiellement de l'~~Amérique~~ Amérique du Sud,  
ils vivent dans des tribus et dorment dans des huttes,  
je crois également qu'ils étaient des animaux pour  
se nourrir ou se déplacer. Et je ne suis pas sûr  
du tout de cette information mais je crois qu'ils  
ont soit été chassé de leurs pays/région ou alors  
ils ont migrés.

**Annexe 4.3.2.- Exemple de réponse au questionnaire question 3**

3. Connais-tu la culture Amérindienne ?

Pas du tout d'accord	<input checked="" type="radio"/> Pas d'accord	D'accord	Complètement d'accord
----------------------	---	----------	-----------------------

3. Do you know the Natives' culture? <sup>mais j'ai regardé Yahoo</sup>

Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	-------	----------------

Quelles connaissances as-tu ?  
What do you know?

J'ai rien sauf ce que on voit à la télé mais bon c'est pas ouf mais c'est pas de ma faute. Sinon je sais que ils ont de jolies chapeaux avec des plumes.

**Annexe 4.3.3.- Exemple de réponse au questionnaire question 3**

3. Connais-tu la culture Amérindienne ?

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	<input checked="" type="radio"/> D'accord	Complètement d'accord
----------------------	--------------	---	-----------------------

3. Do you know the Natives' culture?

Strongly disagree	Disagree	<input checked="" type="radio"/> Agree	Strongly agree
-------------------	----------	--	----------------

Quelles connaissances as-tu ?  
What do you know?

les amérindiens ont beaucoup appris des richesses de la nature comment se servir de la terre pour y obtenir tout ce qui est nécessaire ils vivent dans des tipis



**Annexe 4.3.4.- Exemple de réponse au questionnaire question 3**

Name

Class

3. Connais-tu la culture Amérindienne ?

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Complètement d'accord
----------------------	--------------	----------	-----------------------

3. Do you know the Natives' culture?

Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
-------------------	----------	-------	----------------

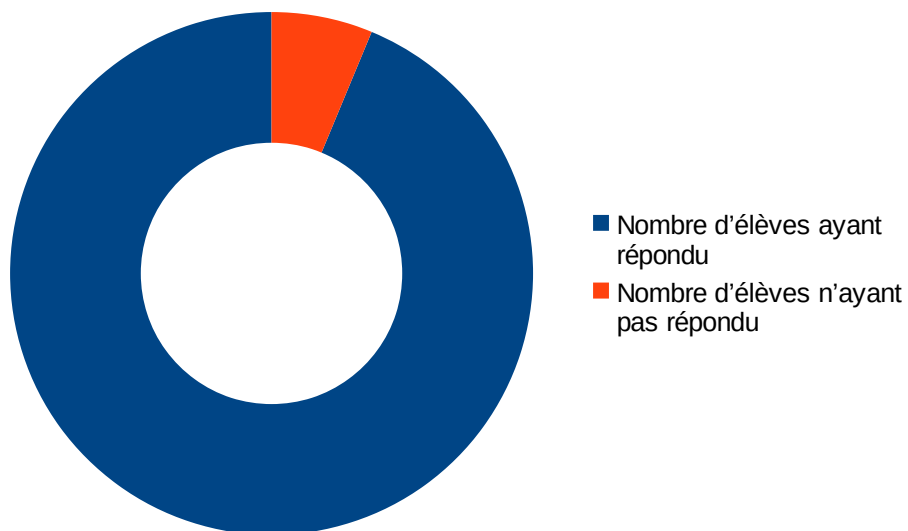
Quelles connaissances as-tu ?

What do you know?

Je sais juste qu'ils ont un habit traditionnel avec une couronne de  
plume / ils ont colonisé l'Amérique en pensant être en Inde (pas sûr)  
ou l'inverse d'où leur nom.

*Annexe 5.1. Analyse du recueil de données initiales (question 1)*

**Tableau 3 :**

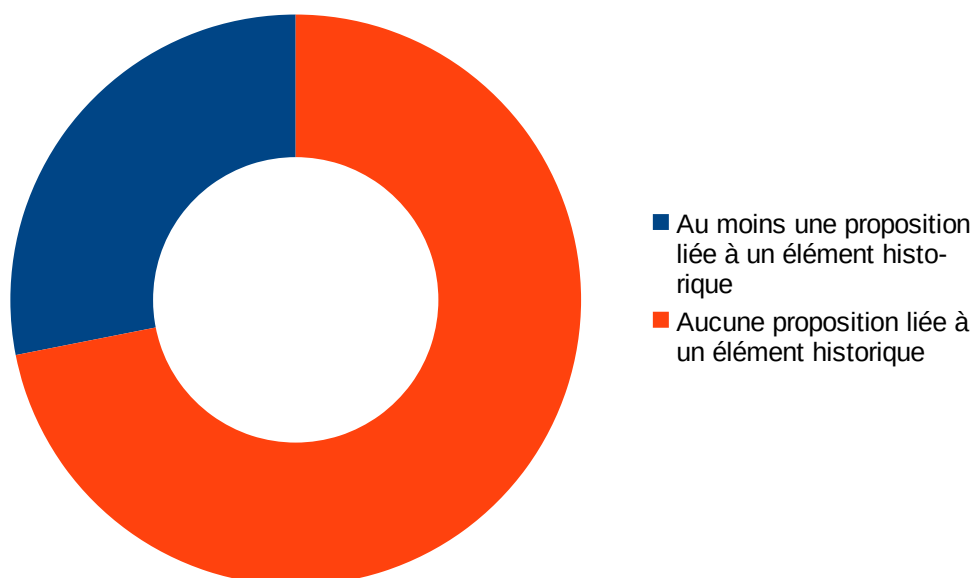


1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?

Nombre d'élèves ayant répondu	93,75 %
Nombre d'élèves n'ayant pas répondu	6,25 %

*Annexe 5.2. Analyse du recueil de données initiales (question 1)*

**Tableau 4 :**

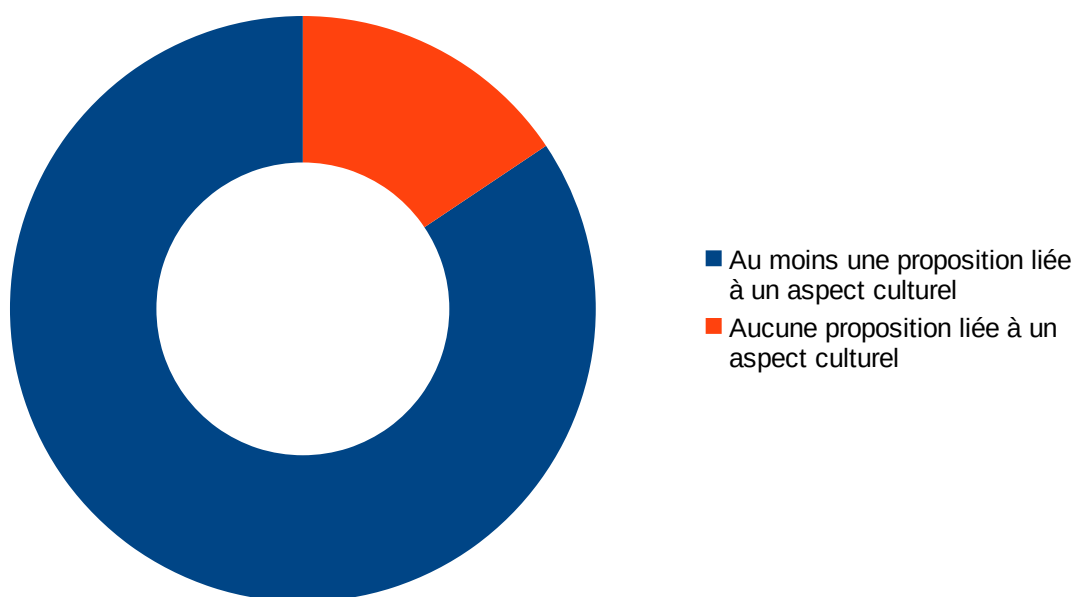


1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?

Au moins une proposition liée à un aspect culturel	84,40 %
Aucune proposition liée à un aspect culturel	15,60 %

*Annexe 5.3. Analyse du recueil de données initiales (question 1)*

**Tableau 5 :**



1. Quels mots te viennent à l'esprit quand on parle des Amérindiens ?

Au moins une proposition liée à un élément historique	28,10 %
Aucune proposition liée à un élément historique	71,90 %

**Annexe 6.1. Analyse du recueil de données initiales (question 2)**

**Tableau 6**

2. Entoure les mots qui te font penser aux Amérindiens.

Mots considérés comme positifs : 14

Mots considérés comme négatifs : 14

Mots considérés comme neutres : 12

Pauvre / poor	Emplois / jobs	Famille / family	Maladie / illness	Americain / American
Qui a réussi / successful	Ouvrier / worker	Armes / guns	Cadre (entreprise) / executive	Paix / peace
War / guerre	Urbain / urban	Riche / rich	Content / happy	Rural / rural
Caravane / trailer	Cherokee	Mécontent / unhappy	Maison / house	Indigène / indigenous
Tribu / tribe	Bonne santé / good health	Mythes / myths	Chômage / unemployment	Violence / violence
Pocahontas	Nature / nature	Réserve / reservation	Déclin / decline	Alcoolisme / alcoholism
Colonisation / colonization	Prospère / prosperous	Fainéant / lazy	Thanksgiving	Traditions / traditions
Communauté / community	Internat / boarding schools	Isolation / isolation	Courageux / brave	Animaux / animals

*Annexe 6.2. Analyse du recueil de données initiales (question 2)*

**Tableau 7**

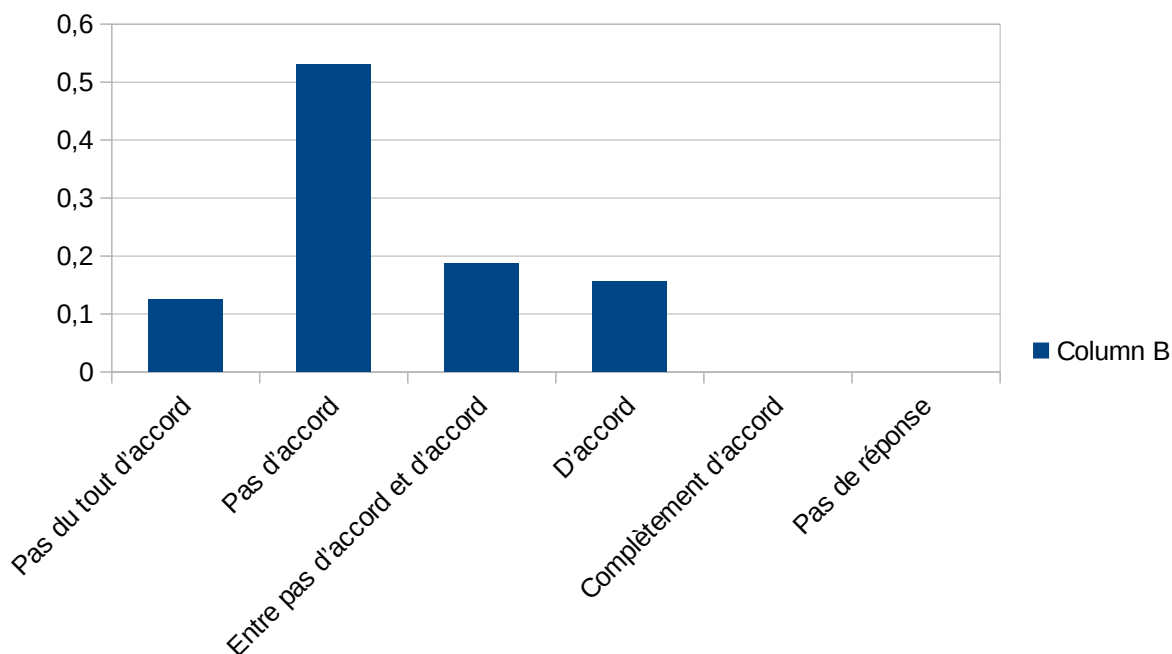
2. Entoure les mots qui te font penser aux Amérindiens.

Pauvre / poor	Emplois / jobs	Famille / family	Maladie / illness	Americain / American
12	0	12	5	11
Qui a réussi / successful	Ouvrier / worker	Armes / guns	Cadre (entreprise) / executive	Paix / peace
0	1	11	0	12
War / guerre	Urbain / urban	Riche / rich	Content / happy	Rural / rural
9	2	0	10	9
Caravane / trailer	Cherokee	Mécontent / unhappy	Maison / house	Indigène / indigenous
2	1	1	2	15
Tribu / tribe	Bonne santé / good health	Mythes / myths	Chômage / unemployment	Violence / violence
24	8	10	1	4
Pocahontas	Nature / nature	Réserve / reservation	Déclin / decline	Alcoolisme / alcoholism
26	19	3	4	1
Colonisation / colonization	Prospère / prosperous	Fainéant / lazy	Thanksgiving	Traditions / traditions
13	7	0	4	28
Communauté / community	Internat / boarding schools	Isolation / isolation	Courageux / brave	Animaux / animals
28	1	15	20	20

*Annexe 7.1. Analyse du recueil de données initiales (question 3)*

**Tableau 8**

3. Connais-tu la culture Amérindienne ?



Pas du tout d'accord	12,50 %
Pas d'accord	53,13 %
Entre pas d'accord et d'accord	18,75 %
D'accord	15,63 %
Complètement d'accord	0,00 %
Pas de réponse	0,00 %

*Annexe 7.2. Analyse du recueil de données initiales (question 3)*

**Tableau 9**

3. Quelles connaissances as-tu ?



■ Nombre d'élèves ayant répondu  
 ■ Nombre nombre d'élèves n'ayant pas répondu

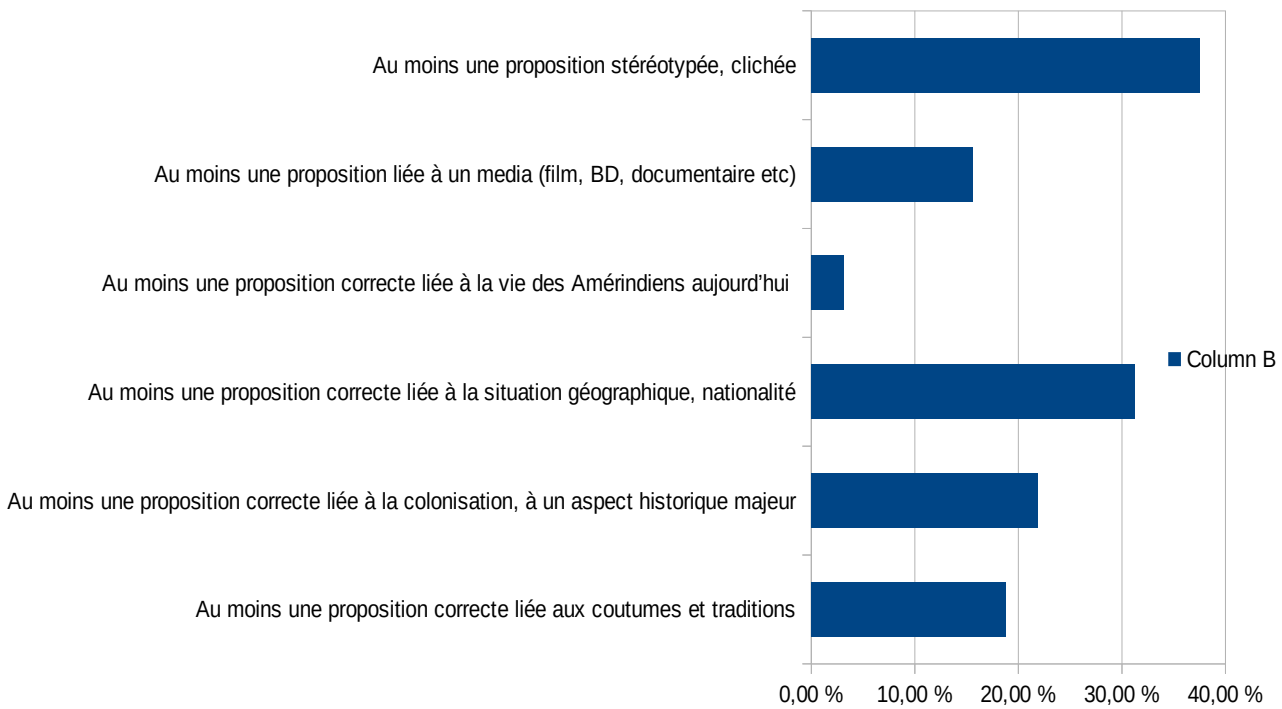
Nombre d'élèves ayant répondu  
 Nombre nombre d'élèves n'ayant pas répondu

68,75 %  
 31,25 %

**Annexe 7.3. Analyse du recueil de données initiales (question 3)**

**Tableau 10**

3. Quelles connaissances as-tu ?



Au moins une proposition correcte liée aux coutumes et traditions	18,75 %
Au moins une proposition correcte liée à la colonisation, à un aspect historique majeur	21,88 %
Au moins une proposition correcte liée à la situation géographique, nationalité	31,25 %
Au moins une proposition correcte liée à la vie des Amérindiens aujourd'hui	3,13 %
Au moins une proposition liée à un média (film, BD, documentaire etc)	15,63 %
Au moins une proposition stéréotypée, clichée	37,50 %



*Annexe 8- Test écrit donné aux élèves en fin de séquence*

## English test

Pick the two images that best represent Native Americans according to you, describe them and explain why you picked them. (100 words)



### Annexe 9.1. Exemple de production écrite (suite au test écrit)

According to me, the best pictures who can represent Native Americans are the 3 and 4. Firstly, in the third picture we can see a crowd who's demonstrating about indigenous peoples day. They have a flag with the slogan "Be a part of the movement, Be a part of history, Be a part of the change". It might represent their conviction to change the opinion of all the world about Native American. They want to print the history of indigenous people every 18 january. Some people are wearing traditional clothes to honor their root, their culture.

Then, in the fourth picture, we can see a man who is standing-up. Around him, we can see a really dirty and bad house. To me, it might be the place where this man is leaving: in the reservation. Maybe, because of the bad living condition, the man is alcoholic, he doesn't have money to fix his house and take care of his family. Perhaps, he has a family because there is a baby chair between him and the house.

### Annexe 9.2. Exemple de production écrite (suite au test écrit)

I pick the second picture, in this image there is 3 native americans. They has a long hair, in the head, they there is the logo of Canada. They com from Canada. I choose this picture because, in my opinion, this picture represent the native americans with the celebrating traditional.

I choose the image number 4, in this image, there is one native american and the house of this native american. This people have long hair, he have a house not has a modern house. I pick this image because in my opinion, the native american has a simple house and not has the technologie.

### Annexe 9.3. Exemple de production écrite (suite au test écrit)

- In my opinion, I choose the picture 2 and picture 6 because it is the best represent Native Americans, for his culture and civilization.
- \* firstly, on the picture two, we can see a lot of Native Americans celebrating a ceremony, "Pow wow", it is a famous ceremony of culture Native Americans, it is a ~~moment~~ spiritual moment for Natives Americans, but it is a moment of share with family.
  - \* Secondly, on the picture six, since 1593 in Oregon, We can see a lot of Indians Students are entrance first of life at School. This picture that best represent Native Americans because before the picture was take, the Indians kids are incivilized but after the entrance to Indian training school, they are civilized.

### Annexe 9.4. Exemple de production écrite (suite au test écrit)

I pick the picture 2, because I think it really represent the Native Americans because they wear traditional habits, maybe for honoring their ancestors and we can suppose it's for a celebration, a ritual. There is two girls, they seem very concentrate, we can see that they respect this moment, it's important to them. Their accessories are very in the detail, the "crown" seems to be in wood, it's decorated and it look very pretty.

The second picture that I choose, is the pick 3. It represents a march dedicated to the Indigenous people. It looks to be in Washington. I guess it's a memorial for the Indigenous kinds like the other picture (that I picked) but this time it's not just for them, for the community, it's for everyone, like to say "we exist! we are here, look at us!". To remember to the world that they are living there and the Native Americans will be here for a long time and they honor their culture, ancestors, origins! So I took this picture because I think it's the best picture who can describe and represent the Native Americans, they are proud of who they are, who their ancestors was.

## Annexe 9.5. Exemple de production écrite (suite au test écrit)

### English test

To represent Native Americans, I picked the 3<sup>rd</sup> and the 4<sup>th</sup> image. In my opinion, they show what's it actually like to be a Native nowadays. Obviously, it's not easy and even if their culture is amazing, they still have to fight for their rights. That's the main reason why I chose to analyze these two pictures. They are a lot more meaningful, powerful and impacting to me ✓

#### 3<sup>rd</sup> picture - Fight for change

On this picture, we can see people holding a banner that says "Indigenous people march". There's diversity; we can see Natives, but also white people... It shows that everyone has to stand up for their rights, no matter who they are. People are protesting to "be apart of the movement"; some Natives are still being persecuted and it has to stop. This march is a great initiative to raise awareness. It brings visibility and allows them to speak up. ✓

#### 4<sup>th</sup> picture - The <sup>harsh</sup> reality of reservations

On this picture, there's a Native man standing in the middle of a reservation. We can see that it's not a great place to live in; people are poor, houses are falling apart... A lot of Natives live in these reservations and this has to change:

diseases are spreading faster, the suicide rate is incredibly high... ✓

*Annexe 10- Répartition des réponses au test écrit*

**Tableau 11**

Choix des élèves (31 élèves présents, 62 réponses) :

Image 1 : 5	Image 2 : 16	Image 3 : 14
Image 4 : 10	Image 5 : 6	Image 6 : 11

1



2



3



4



5



6



## Annexe 11.1. Exemples de productions écrites (dialogue)

### 6 - Final Task

Journalist:

Native American:

Journalist: Hi everyone! So, as you may know Native Americans have very difficult living conditions. Indeed, there is a big housing crisis: ninety thousand Indian families are homeless or underhoused. It is not uncommon for 3 or more generations to live in a two-bedroom home. So, today we're with a special guest, Chetan, a twenty-one years old Native American, we're gonna ask her some questions to know a little bit better about them. First of all, you have a very particular name, what does it mean?

Chetan: Hi everyone, so as you said, I have a very particular name. Chetan means hawk with means liberty.

Journalist: What a beautiful name! So, talking about living conditions, where do you live? Is it easy?

Chetan: Currently, I'm living with my parents and my eight cousins. We share the same bedroom and the house is really small. The floor and the roof are broken, there is even mold on the walls. We can't even afford to repair our house because we don't have enough money.

Journalist: You don't make money? How come so?

Chetan: As a Native American, it is hard to find a job because of the way I look or even the way I dress. Most people don't like the fact that I dress traditionally. I think it's kinda a sort of racism.

Journalist: Yes, it's really unfair to have to deal with that. But, living in a such a small dirty house with a lot of people in it, don't you have some health problems?

Chetan: We do have a lot of health problems. A lot of Native Americans dies of heart disease due to diabetes, poverty and the malnutrition. A lot of us also died from tuberculosis or suicide due to hard living conditions. We had to struggle all of our life to obtain money but we can't even afford medicine.

Journalist: I understand, life must be really hard in these <sup>living</sup> conditions. But you must continue and never lose hope! So, guys it was all for today, thank you Chetan for coming today.

Chetan: Thank you so much for interviewing me today! Bye!

**Annexe 11.2. Exemples de productions écrites (dialogue)**

journalist :	Natives
<u>Questions:</u>	
M:	Hello
E & T:	Hi
M:	Today we are going to talk about how you, mystic descendants of legends and how you live today... So first, how old are you?
E:	I am eighteen
T:	I am forty-nine
G:	Are you guys related?
T:	Yes, she is my niece
G:	For how long have you been living on reservations?
E:	Since I was born.
T:	I was born in Pasadena but then her dad asked me to help him to raise her and her siblings.
M:	And where is your mom?
E:	She died a year ago because of a cancer and my dad became an alcoholic and asked my dad for help so now she is helping us at our trailer.
G:	Oh, it must have been hard for you... And you (Tahina)? Don't you have a family in Pasadena?
T:	I don't have one, I was leaving alone so I do not regret to have been coming here.
M:	Okay. Do you have a job?
E:	I am currently in college and I am working as a waitress at Subway to pay my studies.
G:	What about you? (T)
T:	I am a writer.
G:	Oh really?! Have you been writing a lot of books?
T:	Five of my books are already released and I am currently writing a trilogy and searching for inspiration.
M:	That's great! We are going to make sure to read it!
E:	She is very talented.

M: Do you feel like Natives need more support? Are you guys doing anything to raise awareness?

E: Of course we do. We organise events like protests or Pow Wows to have more impact.

G: That's great to hear! Thank you so much for everything!

Q Bye!

T: You're welcome, bye!



Annexe 11.3. Exemples de productions écrites (dialogue)

**JOURNALIST**

Today, we have the chance to interview a Native American woman, "a squaw". She lives in reservations with her family. Hi Sakoni!

- Can you introduce yourself?

- Dook! Congratulations!

- So what do you do in a typical day?

- Can you talk about your family background?

- Now, it's a good decision! I should probably stop drinking too! So, why have you decided to stay here, in reservations?

- Which traditions do you follow as a Native American?

- It's very interesting! Thank you for your time!

---

**NATIVE AMERICAN**

- Hi!

- Sure! So I'm Sakoni, I'm 21 years old. My name means "sweet" in Inuktitut. I've always lived in reservations with my entire family. I have one kid, and I'm pregnant of another.

- Thank you!

- I take care of my kid. Because he is still very young. I have great aspirations for him. I want him to succeed in life and studies, to have a bright future.

- My grandparents and parents were alcoholic. But, luckily my mother decided to stop drinking alcohol because she knew the negative effects. She don't want us to take this bad habit. So I never drink alcohol. I'm very happy about it and I will probably touch a glass of wine in my life!

- I live in reservations because, unfortunately, I don't have any other option if I leave, I don't know how I could feed my children. I'm a school dropout, so I couldn't have a well-paid job. Plus, I want to follow the path of my ancestors, I'm proud of my culture and traditions and I struggle to keep them alive.

- Native American are very connected to the nature and the environment. We want to convey our traditions to the future generations. Our traditions include fishing, hunting, making useful items from what nature and animals offer us. And also organizing ceremonies. So women could become chiefs, deputy, chaman, healer, warrior or negotiator.

### Annexe 11.3. Exemples de productions écrites (dialogue)

#### Final task

Native American :

Journalist :

J - Hello!

B - Hello!

J - Can you introduce yourself?

B - Yes! My name is Corbulla, I'm 73 years old and I live on a reservation with my 3 kids and my 2 grandchildren. I live on this reservation since I was small. I grew up here and I raised my 2 boys and my daughter in this reservation and I will take care of my grandchildren here until I die.

J - Have you had a job?

B - Yes, I worked as a kindergarten teacher in the school located in the reservation.

J - Oh well, is there a school around here?!

B - Yes it is the association "Les enfants du désert" which came to build this school.

J - but there are no disadvantages to living here?

B - No well on the hygiene is often neglected and the constructions like the houses are for the most part dilapidated and unsanitary.

J - Oh and there are others problems?

B - Unfortunately yes there is a lack of shops and resources in certain seasons are scarce.

J - do you want to leave the reservation if you have the opportunity?

B - Even if there are many disadvantages. I would not quit this reservation because it is where I lived all my life and it would hurt my heart too much to leave.

J - Oh I see. In any case thank you for your testimony Corbulla, I wish you good good bye!

B - Goodbye!