



HAL
open science

L'influence des références à la culture anglophone issue de différentes générations sur la motivation des élèves, en classe d'anglais au lycée

Mélina Delavaud

► To cite this version:

Mélina Delavaud. L'influence des références à la culture anglophone issue de différentes générations sur la motivation des élèves, en classe d'anglais au lycée. Education. 2024. dumas-04475573

HAL Id: dumas-04475573

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04475573>

Submitted on 23 Feb 2024

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.

Méлина DELAUDA

**Master “Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation”
Mention Second Degré
Parcours Anglais**

**L’influence des références à la culture anglophone issue de différentes
générations sur la motivation des élèves, en classe d’anglais au lycée.**

Sous la direction de Marie-Ange DAT

Jury : Marie-Ange DAT & Sophie LE GAL

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme Marie-Ange DAT, pour son implication, son dynamisme, sa bienveillance et ses encouragements qui m'ont tenue motivée tout au long de mon écriture.

Je souhaite également remercier les enseignants qui ont pris le temps de partager et de répondre à mon questionnaire en ligne, et les enseignants qui ont transmis mon questionnaire à leurs élèves.

Merci à Ellie pour son soutien, Liza B. et Mathilde T. pour leur aide, et à Alexandre pour sa patience.

Un grand merci à mes parents pour leur sens de l'écoute et pour tous leurs conseils.

SOMMAIRE

Introduction.....	1
I. Cadre théorique – définitions et prise de conscience de l’intégration des références culturelles en classe d’anglais L2.....	2
1. Propositions de définitions des termes “génération” et “culture”.....	2
1.1. Génération.....	2
1.2. Culture.....	3
1.2.1. Culture populaire.....	4
1.2.2. Pop-culture.....	5
1.3. Culture générale.....	6
1.3.1. Les classiques.....	7
1.4. La motivation.....	9
2. Les aspects culturels enseignés en classe de langue étrangère.....	11
2.1. Les aspects culturels étudiés.....	12
2.2. Les supports utilisés en classe de langue étrangère.....	13
3. Des références culturelles propres à chaque génération.....	14
3.1. Une évolution des habitudes de consommation culturelle.....	14
3.2. Une culture numérique qui bouleverse les attentes des élèves.....	16
4. En classe, des tentatives d’intégration de la culture des élèves.....	19
4.1. La prise en compte difficile des centres d’intérêt de chacun.....	19
4.2. Les références à la pop culture de la génération des élèves.....	22
II. Synthèse de notre cadre théorique, formulation de la problématique et de nos hypothèses... 22	22
Hypothèse 1.....	24
Hypothèse 2.....	24
Hypothèse 3.....	24
1. Méthodologie du recueil de données.....	25
1.1. Questionnaire enseignants:.....	25
1.2. Questionnaire élèves:.....	31
2. Résultats de notre recueil de données, éléments de réponse aux hypothèses:.....	36

2.1. Hypothèse 1.....	36
2.1.1. Analyse des résultats.....	37
2.1.2. Bilan pour l'hypothèse 1.....	44
2.2. Hypothèse 2.....	45
2.2.1. Analyse des résultats.....	46
2.2.2. Bilan pour l'hypothèse 2.....	48
2.3. Hypothèse 3.....	49
2.3.1. Analyse des résultats.....	50
2.3.2. Bilan pour l'hypothèse 3.....	52
3. Bilan de nos résultats.....	53
Conclusion.....	55
Bibliographie.....	57
Annexes.....	60
Annexe 1 : questionnaire destiné aux enseignants.....	60
Annexe 2 : questionnaire destiné aux élèves.....	64

Table des schémas et figures

Schéma 1 : Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions (Reeve, 2012)-----	11
Figure 1 : Réponse des enseignants à la question "Vous intéressez-vous à l'actualité de la pop-culture anglophone?"-----	37
Figure 2 : Réponse des enseignants à la question "S'il vous arrive d'inclure des éléments de la pop-culture (récente ou antérieure) dans vos séquences, de quelle manière le faites-vous?"-----	37
Figure 3a: Réponse des élèves à la question "Vous intéressez-vous à la culture anglophone dans votre temps libre ?"-----	38
Figure 3b: Réponse des élèves à la question "Vous intéressez-vous à l'actualité de la pop-culture anglophone?"-----	38
Figure 4a: Réponse des élèves à la question "En général, quelle est votre réaction lorsque votre enseignant(e) fait référence à la pop-culture anglophone dans ses cours?"-----	39
Figure 4b: Réponse des élèves à la question "Pourquoi?" quant à leur réaction "ça attire mon attention".-----	39
Figure 5 : Réponses des enseignants à la question "Incluez-vous parfois des éléments de la	

pop-culture (récente ou antérieure) dans vos séquences? Pourquoi?-----	40
Figure 6 : Réponses des enseignants à la question “Lorsque vous abordez dans vos séquences des éléments de la pop-culture anglophone issus de la génération de vos élèves, en général, remarquez-vous une réaction particulière?”-----	41
Figure 7 : Réponse des élèves à l’accroche “Les films et séries anglophones que vous regardez sont plutôt issus de...”-----	41
Figure 8 : Réponse des élèves à l’accroche “La musique anglophone que vous écoutez est plutôt issue de...”-----	41
Figure 9 : Réponse des élèves à l’accroche “Vous vous intéressez plutôt à la littérature anglophone...”-----	42
Figure 10 : Réponse des élèves à la question “Est-ce que vous trouvez cela intéressant d’étudier des éléments culturels qui ne sont pas de votre génération?”-----	42
Figure 11 : Réponse des enseignants à l’accroche “Pour l’étude d’un élément culturel (chanson, livre ou film anglophone) vous avez plutôt tendance à le sélectionner parmi la génération...”-----	43
Figure 12 : Opinion des élèves sur l’assertion “les éléments culturels abordés dans les manuels scolaires suivent les centres d’intérêts des élèves”-----	46
Figure 13 : Opinion des enseignants sur la même assertion-----	46
Figure 14 : Réponse des enseignants sur leur fréquence d’utilisation des manuels scolaires-----	47
Figure 15 : Réponse des enseignants sur les contenus qu’ils abordent dans les manuels scolaires--	47
Figure 16 : Réponse des enseignants à la question “[Si vous vous intéressez à la culture anglophone touchant les jeunes de la génération de vos élèves], comment?”-----	48
Figure 17 : Réponse des élèves à la question “Qu’est-ce qui vous motive le plus dans l’étude d’un élément culturel (chanson, livre ou film) en classe d’anglais?”-----	50
Figure 18 : Réponse des enseignants à la question “Lorsque vous souhaitez étudier un élément culturel tel qu’un film, une chanson, un livre, une série, quel serait votre principal critère de sélection parmi les critères suivants?”-----	51

Introduction

L'enseignement d'une langue étrangère au second degré comprend un enseignement linguistique de la langue cible combiné à un enseignement culturel. Celui-ci permet non seulement d'apporter aux élèves des savoirs concernant les pays où la langue cible est officielle, mais également d'améliorer les échanges en évitant des ruptures culturelles entre apprenant et locuteur natif.

Des ruptures communicationnelles et culturelles peuvent être provoquées par divers éléments tels que l'âge des individus (nous pensons ici aux difficultés de compréhension que certains parents ou grands-parents peuvent ressentir face à l'argot utilisé par leurs enfants), la culture de leur pays ou région d'origine (un individu ayant grandi en montagne n'acquiert pas les mêmes habitudes culturelles qu'un individu ayant grandi au centre d'une métropole – nous définirons le terme “culture”) ou encore leur milieu social.

Ces fractures culturelles peuvent également apparaître entre les élèves et leur enseignant. Certaines d'entre elles peuvent être évitées, à l'instar de la question des origines sociales ou géographiques (en effet l'enseignant peut venir du même milieu social que ses élèves ou avoir grandi dans la même ville). En revanche, la rupture générationnelle liée à la différence d'âge entre élèves du second degré et enseignants est quasiment inévitable.

Soubeyran Chassary (2019, p. 16) indique :

“Les programmes [scolaires] rappellent également la nécessité d'accorder ces réalités culturelles [des pays étudiés] à l'âge comme aux affinités et centres d'intérêt des élèves. Bien sélectionnées ces notions relatives aux modes de vie et aux cultures de la langue étudiée renforcent les apprentissages et développent l'envie d'apprendre et de communiquer.”

Il est primordial pour un enseignant de réussir à motiver ses élèves, face à leur éventuelle réticence à s'intéresser à de nouvelles cultures et langues étrangères, et cela par exemple en prenant en compte leurs propres connaissances de la culture anglophone. Cependant, la culture n'est pas fixe, elle ne fait qu'évoluer – pas seulement au fil des générations, mais également au sein même de chacune d'entre elles. Comment alors rester connecté à la génération cible et utiliser les références culturelles de ses élèves pour les faire s'intéresser à

la culture anglophone? Dans quelle mesure est-il possible de prendre en compte les centres d'intérêts de ses élèves, quand bien même ceux-ci changent constamment? Est-ce seulement utile de s'appuyer sur leur propre culture alors que l'objectif est de les faire s'intéresser à une culture étrangère, et les exposer à de nouveaux savoirs?

Nous nous intéresserons dans un premier temps aux définitions des principaux termes de ce mémoire, notamment l'idée de génération et le concept très vaste de culture.

I. Cadre théorique – définitions et prise de conscience de l'intégration des références culturelles en classe d'anglais L2.

1. Propositions de définitions des termes "génération" et "culture"

Pour commencer, il est indispensable que nous définissions les termes principaux de la problématique. En effet, certains termes possèdent plusieurs interprétations, nous avons donc besoin de choisir celle(s) qui se rapporte(nt) à notre sujet. Nous nous sommes tout d'abord concentrée sur la définition de génération.

1.1. Génération

Selon Amyot (2016, pp. 7-8) *“une génération comprend des personnes situées dans une même zone d'âge, auxquelles les expériences vécues donnent des références sociales, culturelles communes. On parlera alors de génération hippies, bobo, 68, Smartphone...”* Selon cette définition, se référer aux caractéristiques principales d'une génération permet de se focaliser sur un élément social ou culturel précis qui marque et influence les individus concernés, pouvant expliquer certaines de leurs attitudes, manières d'agir ou de penser. Cette définition coïncide avec celle de Donnat et Lévy (2007, para. 6), *“une génération est définie comme un regroupement d'individus du même âge, partageant les mêmes valeurs, dont les principales se sont formées autour de 20 ans.”* Nous repérons ici une période primordiale durant laquelle l'individu affirme de nouvelles valeurs qui influencent ses modes d'action et de pensée.

Nous pouvons également définir les générations par des codes lettres tels que Génération X, Y, Z, ou Alpha (nés après 2010.) Ces codes sont utiles afin de se concentrer sur l'année de naissance des individus. Par exemple, la génération 68 appartient à la génération dite "Baby Boomers" née entre 1946 et 1964. Nous remarquons que, bien que les désignations X, Y ou Z se focalisent sur des années de naissances, elles sont presque toujours reliées à un marqueur culturel. Mark McCrindle (2022)¹ relie par exemple la génération Z (individus nés entre 1995 et 2009) au développement de la plateforme d'écoute Spotify, et la génération Y (1980-1994) à la date du 11 septembre 2001. Suivant la définition de Donnat et Lévy (2007), cet événement aurait formé de nouvelles valeurs chez les individus de cette génération, qui ont été les plus impactés par le fossé pré/post 11 septembre. Il est donc intéressant de relever cette quasi nécessité de faire un lien entre les générations et les marqueurs culturels qui leur correspondent. Il est également important de souligner que chaque individu ne se sent pas nécessairement impacté par le marqueur culturel désignant sa génération: il n'est pas garanti que chaque individu de la génération Z utilise la plateforme Spotify, ou que chaque individu de la génération Y ait ressenti un impact considérable sur sa vie après les attentats du 11 septembre 2001.

1.2. Culture

Nous nous sommes ensuite intéressée à la notion de culture. Il existe un éventail très large de définitions, nous avons donc cherché celle qui s'accorderait le mieux avec la notion de culture évoquée dans notre problématique.

Il existe selon Porcher une distinction entre la culture dite cultivée (les activités humaines et sociales, l'art – tel que la littérature, la peinture, la musique – qui sont une source de culture) et la culture anthropologique (Porcher, 1995, as cited in Leylaverigne & Parra, 2010, p.120) : selon Louis Porcher, "*une culture [anthropologique] est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus*". Les appartenances des individus peuvent être d'ordre sexuel, générationnel, professionnel, régional ou encore religieux. Porcher désigne ces appartenances en tant qu'héritage partagé, chaque appartenance pouvant faire partie d'une catégorie toujours

¹ McCrindle, M. (2022, 19 juillet). The generations defined. McCrindle. Consulté le 29 décembre à l'adresse <https://mccrindle.com.au/article/topic/demographics/the-generations-defined/>

plus large (par exemple, des individus appartenant à une même génération n'ont pas forcément à la même appartenance sexuelle ou religieuse, de même que plusieurs individus issus d'une même aire géographique n'ont pas à la même appartenance générationnelle ou professionnelle). Une appartenance constitue une part de l'identité d'un individu, aussi bien à travers son héritage génétique que culturel.

Claire Tardieu, dans son ouvrage intitulé *Didactique des langues en 4 mots clés* (2008) fait la distinction entre la "macro-culture" et la "micro-culture". La macro-culture correspond aux éléments fondateurs politiques, géographiques, historiques ou économiques qui composent une nation. Il s'agit d'une culture dite "savante", une culture intellectuelle, une culture de patrimoine que l'on peut retrouver dans les livres ou musées. Vient ensuite la micro-culture qui se réfère à la vie quotidienne, aux habitudes, une culture populaire "*forgée au fil du temps par les faits et les êtres humains*" (Tardieu, 2008, as cited in Soubeyran Chassary, 2019, p.8). Tardieu évoque les expressions idiomatiques en tant que micro-culture : en confrontant cet exemple avec la définition de Porcher, nous retrouvons l'idée d'appartenance – ici régionale – puisque les expressions langagières varient non seulement en fonction de la langue (et donc du pays), mais également en fonction de la région géographique puisque dans un seul pays, plusieurs expressions peuvent être utilisées afin d'exprimer une même idée ou désigner un même objet.

Notre problématique porte sur la notion de culture générationnelle : une culture, aussi bien savante ou cultivée ("macro-culture") qu'anthropologique ("micro-culture"), et générationnelle car issue d'une génération d'individus influencés par des éléments culturels spécifiques à une période définie. Un élément de culture générationnelle serait alors, par exemple pour la génération Z (1995-2009), l'explosion de l'écoute au quotidien (micro-culture) de musique (macro-culture) sur des plateformes en ligne comme Spotify (McCrindle, 2022).

1.2.1. Culture populaire

Revenons maintenant à la notion de culture populaire évoquée par Tardieu (2008). Dans son livre intitulé *Cultural Theory and Popular Culture : An Introduction* (2001), John Storey analyse la définition de culture populaire que donne Raymond Williams dans son livre *Keywords* (1985).

Williams indique que la culture populaire correspond à quatre définitions, tout d'abord à une culture appréciée par un grand nombre de personnes, ainsi le terme populaire revient au peuple, à la population au sens de masse, en opposition à l'élite, une petite partie d'une communauté. À cette dimension quantitative de la culture populaire, il poursuit en affirmant que cette culture est inférieure à celle d'une élite hautement éduquée : il s'agit là d'un jugement d'ordre qualitatif. Storey note que cette notion qualitative de la culture évolue avec le temps : Shakespeare, à son époque considéré comme dramaturge populaire en tant qu'accessible à la population non éduquée, est aujourd'hui considéré comme un dramaturge classique dont les pièces sont étudiées en établissement scolaire. La culture populaire correspond également à une production de masse tandis que la haute culture est issue d'un acte individuel de création. La culture de masse est définie par Williams comme une culture appauvrie, consommée passivement (en opposition avec des productions artistiques qui requièrent un esprit critique, une certaine concentration). Une quatrième définition de la culture populaire selon Williams est celle de la culture authentique produite par le peuple, pour le peuple – la difficulté étant ici de définir ce qu'est le peuple et ce qu'est la culture qu'il produit.

1.2.2. Pop-culture

La culture populaire est souvent comparée, confondue ou confrontée à la pop-culture. Selon la définition du Cambridge Dictionary², la pop-culture correspond à une culture appréciée des gens "ordinaires", plutôt que par des experts, intellectuels et individus hautement éduqués. Nous retrouvons ici l'idée de peuple, placé en opposition face à l'élite.

Garance F. Boribon, dans son article *La pop-culture, mainstream et engagée à la fois* (2018)³, s'intéresse à la pop culture à travers le livre *Pop Corner* de Hubert Artus (2018). La définition de "pop" selon Artus (as cited in Boribon, 2018) correspond au terme "populaire" : tout comme l'indiquent la définition du Cambridge Dictionary et les quatre définitions de culture populaire selon Williams (as cited in Storey, 2001), le terme de culture "populaire" désigne une culture de la rue, par le peuple et pour le peuple, face à une élite

² Cambridge Dictionary (2024). pop culture.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pop-culture> Consulté en janvier 2024.

³ Boribon, G. F. (2018, 12 avril). La pop-culture, mainstream et engagée à la fois. *RTBF*. <https://www.rtb.be/article/la-pop-culture-mainstream-et-engagee-a-la-fois-9890997> Consulté en janvier 2024.

hautement éduquée issue des académies ou des universités. Boribon fait un lien entre “pop” et “pop up”, verbe anglais qui signifie “apparaître soudainement”. L’anglicisme “pop-up” est également utilisé pour désigner une fenêtre de publicité qui s’affiche sur des sites internet, ou encore des boutiques, restaurants ou galeries d’art temporaires⁴ éphémères. De ces définitions du terme “pop”, nous comprenons que la pop culture est une culture de la rue, accessible à la majorité de la population, ayant une dimension éphémère. Artus qualifie la pop culture de “mainstream” (anglicisme : “*massivement populaire, grand public, suivi et accepté par la masse*”)⁵ car elle s’adapte à son époque.

1.3. Culture générale

Un individu possédant un large éventail de connaissances dans une variété de domaines (les arts, l’histoire, les sciences), capable de comprendre les références culturelles et d’y faire allusion dans une conversation, est considéré comme “cultivé”. Cette distinction renvoie à la notion de “culture générale”. Windecker définit la culture générale comme “*l’art des transitions et des passages, de la circulation entre les genres, qu’elle saisit toujours moins en tant que tels, qu’à travers les œuvres singulières. Comme le désir, elle s’engage dans la répétition, dans le retour et l’intensification du même par l’autre (ceci est intéressant, mais cela aussi, et cela encore, et même cela)*” (Windecker, 2011, p.31).

Nous pouvons compléter cette définition par celle de Tavoillot (2007):

“[La culture générale est] entendue non comme juxtaposition de savoirs spécialisés, mais comme unité organique des connaissances, dans les sciences comme dans les humanités [...]. Prise en ce sens, la culture générale constitue moins un contenu qu’un seuil : on a de la culture générale lorsqu’on commence à savoir s’orienter dans le savoir, lorsqu’on est apte à savoir ce que l’on ne sait pas, lorsqu’on devient le maître de son apprentissage.” (Tavoillot, 2007, p.16)

Elissalde (2011) et Windecker partagent sur plusieurs points une même vision de la culture générale : Elissalde voit la culture générale comme l’illusion “*d’une culture particulière qui*

⁴POP UP definition and meaning | Collins English Dictionary. (n.d.). In Collins Dictionaries. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/pop-up> Consulté en janvier 2024

⁵ La Langue Française (2023, September 2). Mainstream : définition de « mainstream » | La langue française. <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/mainstream> Consulté en janvier 2024

se prend pour non particulière” (Elissalde, 2011, p.35). Il présente la culture générale comme *“propre à une société, à une époque, éventuellement à une classe sociale donnée (celle des élites et du système scolaire de leur renouvellement)”* (Elissalde, 2011, p.35). Gagner en culture générale, en connaissances et en ouverture d’esprit, sans y chercher quelconque finalité, permet donc d’accéder à une classe socio-culturelle supérieure relativement fermée. Windecker partage cette idée en expliquant que *“[la signification de culture générale] s’épuise à répondre au besoin social de distinguer et de se distinguer”* (Windecker, 2011, p.16). Cette vision de la culture générale remet en question sa pertinence. La possession d’une grande culture générale n’aurait donc de valeur que sous un aspect collectif, à travers la comparaison de ses propres connaissances avec les connaissances d’autrui dans le but de se démarquer socialement. Windecker poursuit d’ailleurs son explication en affirmant que la culture générale *“ne semble avoir de sens que si on n’en parle pas”* et *“si on s’abstient de s’en réclamer”* (Windecker, 2011, p.43) puisque, une fois proclamée, la culture générale retombe sous le prisme de la distinction sociale.

Il conclut cependant que *“l’idée de culture générale comporte en elle un double mouvement d’universalisation et d’individualisation, d’attention à l’altérité en général et de recherche de soi”* (Windecker, 2011, p.26). Il perçoit la culture générale comme une *“plus-value pour l’âme de l’individu”* Elissalde évoque également une utilité individuelle de la culture générale, celle de *“[s’adonner] à l’acte de se cultiver par soi-même et pour soi-même”* (2011, p.36) : un art de vivre basé sur l’enrichissement, l’intelligence et la sensibilité de l’esprit, qui lui donnerait ainsi *“toute l’ampleur à laquelle il est destiné par sa nature”* (2011, p.38). Elissalde émet une distinction entre l’aspect quantitatif et l’aspect qualitatif de la culture générale : selon lui, un homme doté d’une culture générale solide, *“amateur touche-à-tout”*, ne vaut pas un spécialiste *“maître de son art”*. Le professionnel serait ainsi plus légitime à s’exprimer et émettre un jugement sur son sujet de prédilection que l’amateur. Cette distinction remet en question l’utilité et la pertinence d’une culture générale face à une spécialisation dans un certain domaine.

1.3.1. Les classiques

Le terme “classique”, peut être employé pour désigner un genre musical comme l’opéra, la musique de chambre, le concerto, la symphonie, interprété par un orchestre : nous pensons à Mozart, Beethoven ou Vivaldi. Le terme “classique” est aussi utilisé pour désigner

une œuvre littéraire issue de la période du “Classicisme” (XVII^e au XVIII^e siècle) durant laquelle les écrivains étaient influencés par la culture antique. “Classique” définit également quelque chose d’ordinaire, qui ne surprend pas. Nous nous intéressons cependant, dans le cadre de notre recherche, à une autre définition de “classique”.

En effet, nous pouvons parfois entendre, au fil d’une conversation sur un sujet culturel comme par exemple le cinéma, la littérature ou la musique, quelqu’un faire référence à un “classique” : quelque chose d’indémodable ou d’intemporel. Flaubert, dans son Dictionnaire des idées reçues, indique à propos des classiques qu’*“on est censé les connaître”* (Flaubert selon Dord-Crouslé, 2018). Mark Twain disait des classiques, en prenant exemple sur *Paradise Lost* de John Milton, qu’ils étaient *“le genre de livre que tout le monde veut avoir lu et que personne ne veut lire”*⁶. Selon Khaled (2019), un classique n’est reconnu qu’*a posteriori*, soit après réception, à travers son influence sur son époque et sur les générations suivantes. Khaled précise notamment que certaines œuvres peuvent devenir des classiques après plusieurs générations malgré l’absence de succès initial, et à l’inverse de tomber dans l’oubli malgré un fort engouement initial.

À cette dimension temporelle, nous pouvons ajouter, comme pour la culture générale, une dimension sociale élitiste au terme “classique” à travers son étymologie :

“L’adjectif « classique », employé pour la première fois en langue française au XVI^e, vient du latin « classicus » lui-même dérivé de « classis » et signifiait « de première classe » en référence aux cinq classes sociales entre lesquelles étaient répartis les citoyens de Rome en fonction de leur richesse.” (Rey selon Khaled, 2019, p.40)

Paradoxalement donc, le terme “classique” correspondrait aussi bien à une élite sociale, qu’à une œuvre ayant eu un fort succès auprès d’un grand nombre de personnes – et sur plusieurs générations. Son accès à la postérité dépend de sa capacité d’adaptation à son époque; l’œuvre classique *“[...] n’est pas celle qui est figée dans un ciel éternel mais au contraire celle qui peut toujours susciter la réflexion et se prêter à de nouvelles interprétations”* (Viala, 1992, selon Khaled, 2019, p.46).

⁶ *“This is the kind of book everyone wants to have read and nobody wants to read.”*
Mark Twain’s Speeches : Twain, Mark, 1835-1910 : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive. (1910). Internet Archive. Consulté en janvier 2024
<https://archive.org/details/marktwainsspeech01twaigoog/page/n206/mode/2up?view=theater>

D'après ces définitions, nous concluons qu'il existe plusieurs types de cultures qu'il serait possible d'organiser ainsi :

- La culture cultivée ou "savante" (Porcher, 1995, as cited in Leylavergne & Parra, 2010) correspond aux arts et aux activités humaines et sociales, elle peut être reliée au terme de "macro-culture" (Tardieu, 2008, as cited in Soubeyran Chassary, 2019) qui comprend l'Histoire ou encore la politique d'une communauté.
- La culture anthropologique (Porcher, 1995, as cited in Leylavergne & Parra, 2010) regroupe les manières d'agir et de penser des individus et permet de reconnaître une appartenance à un certain groupe. Cette culture du quotidien est aussi appelée "micro-culture" (Tardieu, 2008, as cited in Soubeyran Chassary, 2019).
- Le terme de culture populaire permet de démarquer la culture du peuple de la culture de l'élite académique. De cette catégorie est apparue la pop culture, culture de masse qui évolue continuellement en suivant les vagues de la mode et du divertissement.
- Enfin, la culture générale reflète un désir d'enrichissement à la fois social et individuel à travers le recueil de savoirs sur de nombreux domaines. La culture générale permet une certaine aisance sociale, notamment à travers la connaissance des "classiques".

1.4. La motivation

Viau et Louis (1997) ont fourni une étude sur la dynamique motivationnelle des étudiants, en s'appuyant notamment sur de précédents travaux de chercheurs qui avaient eux-même proposé différentes définitions à la "motivation". Ils citent Stipek (1996) selon qui la motivation viendrait de l'environnement et des renforcements fournis par l'enseignant; cette idée, selon laquelle l'environnement influence la motivation de l'élève, est inspirée du courant béhavioriste. D'autres chercheurs se sont inspirés de la psychologie de la personnalité: cette psychologie indique que "*la motivation est un trait qui caractérise l'étudiant*" (Viau et Louis, 1997, p.145.) En effet pour Cattell et Kline (1977) par exemple, la motivation représente un élément de la dynamique de la personnalité; pour Maslow (1970), la motivation est le moteur inconscient qui explique et détermine le comportement de tout

individu vers la satisfaction d'un besoin; pour Nuttin (1980), c'est la qualité de la représentation que le sujet a de lui-même qui déclenche le désir motivationnel.

En croisant ainsi la personnalité de l'élève et l'influence de son environnement, nous pouvons définir la motivation en contexte scolaire comme étant "*un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but*" (Viau, 1994, p.7)

Ainsi, toujours suivant cette distinction entre l'élève et son environnement, la motivation peut être divisée en deux types: extrinsèque et intrinsèque. La motivation extrinsèque dépend de conditions extérieures telles que la quête d'une récompense ou la peur d'une sanction, le respect des attendus d'une tâche ou le besoin de reconnaissance d'autrui. Nous nous intéressons donc à la motivation intrinsèque : une motivation liée à la volonté propre de l'élève. Selon Deci et Ryan (2000-2002, selon Dupont et al., 2010, p.10) la motivation intrinsèque "*se caractérise par un locus perçu de causalité interne (Ryan & Deci, 2000). Ce type de motivation implique que le sujet pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction (Deci & Ryan, 2002)*".

L'importance de la motivation intrinsèque prend tout son sens lorsque nous découvrons que cette motivation provoque un engagement dans la tâche à effectuer : "*Des recherches menées dans différents champs sociaux (sport, éducation, travail...), confirment que la motivation intrinsèque s'accompagne de meilleures performances (Ryan, Kuhl, Deci, 1997), d'une satisfaction au travail élevée, d'un fort attachement et d'un engagement au travail (Blais et coll., 1993)*" (Louche et al., 2006). La motivation provoque un engagement de la part de l'élève, qu'il soit motivé extrinsèquement ou intrinsèquement. L'engagement est ainsi "*la manifestation externe visible de la motivation*" (Escriva-Boulley et al., 2018, p.68). Nous nous appuyons sur le schéma suivant, établi par Reeve (2012) et traduit par Escriva-Boulley et al. (2018) pour comprendre les différentes formes d'engagement :

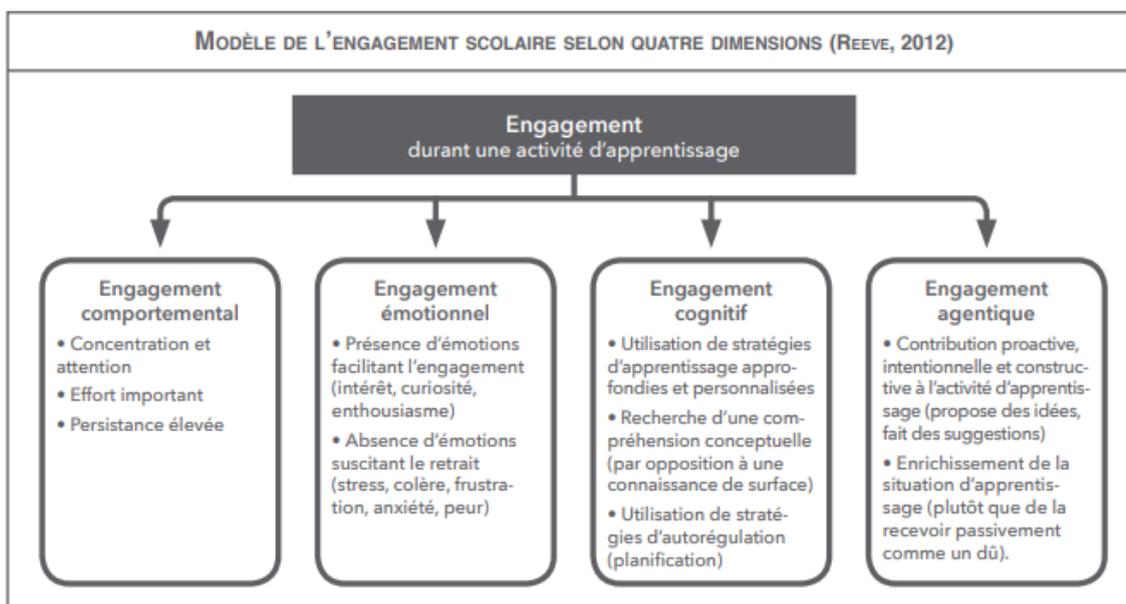


Schéma 1 : Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions (Reeve, 2012)

L'engagement scolaire peut donc se manifester sous plusieurs dimensions. Celles-ci dépendent et s'influencent les unes des autres: un élève passionné par un sujet abordé en classe peut être tenté d'en débattre avec ses camarades, sans vraiment se concentrer sur la tâche demandée. Cette situation peut être perçue comme un manque de sérieux ou, tout au contraire, comme un effort d'enrichissement de la situation d'apprentissage.

2. Les aspects culturels enseignés en classe de langue étrangère

La culture, savante comme anthropologique, générale comme populaire, évolue au fil des générations : en effet, chaque génération est impactée et même définie par certains éléments culturels historiques, sociaux ou artistiques qui influencent les modes d'action, de pensée, de consommation des individus concernés. C'est pourquoi il est intéressant d'étudier quels aspects culturels sont aujourd'hui étudiés en classe de langue étrangère en France, plus précisément en classe d'anglais en second degré, et si ceux-ci concordent avec leur génération.

⁷ schéma de Reeve (2012) traduit dans Escrivá-Boulley, G. & Tessier, D. & Sarrazin, P (2018), L'engagement de l'élève en EPS, la motivation autodéterminée : https://cardie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2018-09/Escrivá-boulley_Tessier_%26_Sarrazin-2018-Engagement%20et%20motivation.pdf

2.1. Les aspects culturels étudiés

Selon Leylavergne & Parra (2010) la découverte de la culture anthropologique doit passer par l'interculturalité, en contrastant la culture étudiée avec la culture de l'élève. Cette démarche permet à celui-ci de mieux s'approprier une culture qui lui est étrangère, en identifiant les spécificités de sa propre culture. En effet, quel est l'intérêt d'étudier une culture étrangère lorsque nous ne nous sentons pas familiers avec la nôtre? L'interculturalité permet ainsi à l'élève de mieux s'approprier son identité, comprendre sa propre culture, ce qui suscite ainsi son intérêt et sa motivation à s'ouvrir sur le monde, à la découverte de cultures étrangères, avec une vision plus objective et compréhensive de l'autre. L'élève s'enrichit alors aussi bien sur le côté personnel que sur le côté culturel.

Toujours dans l'optique de dépasser les obstacles culturels, et ainsi les obstacles à la communication, Pilati (2015) émet l'idée d'utiliser les stéréotypes des élèves sur les pays étudiés afin de susciter leur curiosité. L'objectif est ici d'introduire un thème à travers les stéréotypes des élèves, puis à l'aide de documents authentiques, étudier plus en profondeur la culture anthropologique d'un pays et ainsi dépasser les stéréotypes. De cette manière, les connaissances de l'élève sont prises en compte par l'enseignant et servent de tremplin vers des connaissances plus approfondies, plus solides.

L'enjeu principal est alors de distinguer des singularités au sein des généralités :

“[...] on pourrait ainsi d'abord leur faire comprendre que ce qui est vrai pour un individu d'une culture ne l'est pas forcément pour un autre de cette même culture, malgré des points communs certains. Il faudrait également nuancer les apports culturels, notamment dans l'enseignement d'une langue comme l'anglais, qui touche à un spectre de cultures très diverses, et ce au sein d'un même pays.” (Pilati, 2015, p.8.)

Pilati prend l'exemple du Royaume-Uni et des Etats-Unis, sur lesquels se focalise généralement l'enseignement de l'anglais du fait qu'il s'agit des *deux formes linguistiques les plus répandues* (Pilati, 2015, p.9) et les plus représentées dans les manuels scolaires. La culture américaine est en effet omniprésente en France, particulièrement dans les médias comme la télévision, le cinéma ou la musique, et la culture Britannique est régulièrement évoquée au quotidien du fait que nos deux pays sont voisins. Pilati note une évolution dans la manière d'étudier les pays et leurs cultures : auparavant étudiés un par un et chapitre par

chapitre, ils sont maintenant évoqués simultanément tout au long de l'année en fonction des traditions annuelles telles qu'Halloween ou Noël. Sont également étudiés l'Australie sous un angle touristique et l'Afrique du Sud à travers Nelson Mandela et son combat contre l'Apartheid.

Le site internet Eduscol propose des ressources telles que le Bulletin Officiel de l'Education Nationale, qui présente pour chaque matière le programme à suivre et les objectifs à atteindre en fin de cycle⁸.

Pour les cours de langue étrangère, nous avons remarqué que le paragraphe "compétences culturelles et interculturelles" demande à ce que la culture soit abordée sous l'aspect de *dimension* culturelle : aucun sujet particulier tel que la Monarchie Britannique ou la Ségrégation raciale aux Etats-Unis n'est demandé. Le programme indique seulement des thématiques à respecter, telles que "Gestes Fondateurs et Monde en Mouvement" au cycle terminal, divisées en axes tels que, toujours pour le cycle terminal, "Identité et échanges", "Espace privé et espace public", "Art et pouvoir",... L'enseignant garde donc une grande liberté sur les sujets qu'il souhaite aborder, dans la mesure où les objectifs langagiers sont atteints et les axes d'étude respectés.

2.2. Les supports utilisés en classe de langue étrangère

Nous pouvons trouver sur Eduscol des recueils de ressources utiles pour chaque thématique et axe des cycles 2, 3 et 4⁹, comprenant des sites internet, chansons, extraits d'œuvres littéraires, jeux de société ou films abordant les sujets étudiés. Nous remarquons une volonté d'actualiser les supports : le recueil date de 2016 et propose des supports allant jusqu'à 2015.

Leylavergne et Parra (2010, p.124) prônent l'utilisation de documents authentiques récents : "*Nous ne voyons que des avantages à l'utilisation de documents authentiques ou à défaut de documents pédagogisés, si l'on ne dispose pas des premiers*". En effet, les documents authentiques sont des documents qui n'ont pas forcément un but pédagogique, les documents pédagogiques ou pédagogisés ne sont pas forcément des documents authentiques.

⁸ Bulletin Officiel de l'Education Nationale (2019) *Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel*

<https://eduscol.education.fr/document/24679/download> Consulté en janvier 2024

⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Mars 2016), *Déclinaisons culturelles anglais*. <https://eduscol.education.fr/document/14695/download> Consulté en janvier 2024

Leylaverigne et Parra recommandent que les documents authentiques soient récents et de bonne qualité (les documents audio clairement audibles, les documents écrits lisibles, les documents iconographiques distinguables.)

Lebrun (2006) indique que pour beaucoup d'enseignants le manuel scolaire est un outil de travail tout à fait fiable. Elle s'appuie sur plusieurs travaux de chercheurs tels que Bucheton qui – bien qu'il ne parlait pas spécifiquement des langues – soutient que pour les enseignants, les manuels *“sont des références fiables quant aux savoirs qui y sont présentés. Ils sont donc un outil précieux pour la préparation des leçons au plan des contenus enseignés et des pistes pédagogiques proposées.”* (Bucheton, 1999, as cited in Lebrun, 2006, p.15).

Huot (1999, as cited in Lebrun, 2006) partage la même opinion mais avance l'idée selon laquelle les enseignants accordent une confiance naïve aux manuels, du fait que ceux-ci aient été écrits par d'autres enseignants – et donc des collègues dignes de confiance.

Pilati porte un jugement relativement négatif sur l'utilisation de manuels scolaires, des *“support[s] de prédilection”* qui *“amènent [...] des connaissances qui incitent à la construction du stéréotype, ou qui ne sont pas en adéquation avec l'évolution constante de la langue et de la culture”* (Pilati, 2015, p.7). Au lieu d'ouvrir l'esprit de l'élève dans la découverte en profondeur d'une culture étrangère et dans le dépassement des clichés véhiculés par exemple par les médias, les manuels le confortent dans des généralités qui ne prennent pas en compte la diversité au sein d'une même culture.

3. Des références culturelles propres à chaque génération

Leylaverigne et Parra (2010, p.124) précisent que *“Les activités proposées doivent être courtes, dynamiques, attractives pour des apprenants qui se lassent souvent vite.”* Afin de chercher des alternatives pour contrer la lassitude des élèves, nous avons d'abord cherché à mieux connaître leurs centres d'intérêts.

3.1. Une évolution des habitudes de consommation culturelle

Donnat et Lévy (2007) évoquent la responsabilité de l'émergence de la culture numérique dans l'évolution de nos habitudes de consommation :

“les nouveaux consommateurs interviennent de façon plus active dans l’élaboration de leurs programmes culturels. Ils développent également une nouvelle attente de liberté, de souplesse sur le lieu et le moment de la pratique et d’instantanéité qui s’oppose aux pratiques sociales et culturelles à temporalité lente comme la lecture”
(Donnat et Lévy, 2007, parag 115.)

Les deux chercheurs ont effectué une étude générationnelle s’appuyant sur quatre vagues d’enquêtes en 1973, 1981, 1988 et 1997, afin d’étudier l’évolution des habitudes de consommation culturelle. L’objectif était d’étudier non seulement l’évolution de la consommation en fonction des générations, mais également l’évolution au sein d’une même génération en prenant ainsi en compte le vieillissement des individus concernés.

Selon leurs résultats, la lecture de la presse quotidienne présente un effet générationnel dit “négatif” : chaque génération lit moins de presse quotidienne que la génération précédente, et plus que la génération suivante. Il en va de même pour la lecture en général : le pourcentage de gros lecteurs diminue de génération en génération, mais reste stable au sein d’une même génération.

L’écoute de musique enregistrée indique un résultat tout à fait contraire : en 1973, seulement 9% de la population écoutait de la musique enregistrée tous les jours, contre 33% en 2003. La tranche d’âge 15-24 ans reste toujours majoritaire dans cette pratique.

Enfin, nous remarquons le remplacement progressif du visionnage de la télévision au profit de nouveaux loisirs rendus disponibles grâce à la révolution numérique, donnant ainsi son nom à la génération Internet.

Ces observations sont confirmées par Donnat en 2010 : la multiplication des écrans, des MP3 et des téléphones portables a profondément changé l’accès à la culture : les contenus sont dématérialisés, rendus instantanément accessibles grâce au haut débit d’Internet et aux appareils mobiles. *“Cette évolution a définitivement consacré les écrans comme support privilégié de nos rapports à la culture tout en accentuant la porosité entre culture, distraction et communication. [...] Tout est désormais potentiellement visualisable sur un écran et accessible via l’internet.”* (Donnat, 2010, p.19)

Donnat n’accuse pas Internet d’avoir provoqué le recul de la presse quotidienne ou de la lecture en général : il précise que cette baisse était déjà observable avant l’arrivée d’Internet, mais qu’elle se poursuit encore. Nous retenons de cette nouvelle étude de Donnat que les

phénomènes de changement des habitudes culturelles, observés dans sa précédente étude, se poursuivent de manière limitée et ne font que prolonger les tendances déjà observées. La révolution numérique, bien qu'ayant impacté notre manière d'accéder à la culture, n'a donc pas pour autant changé nos habitudes culturelles : *“Si celle-ci a radicalement modifié les conditions d'accès à une grande partie des contenus culturels [...] elle n'a pas bouleversé la structure générale des pratiques culturelles ni surtout infléchi les tendances de la fin du siècle dernier.”* (Donnat, 2010, p. 23)

3.2. Une culture numérique qui bouleverse les attentes des élèves

Casoinic (2016) prend appui sur une enquête menée en 2015 par DigiSchool afin de calculer la présence de la culture numérique chez 1 040 élèves de cycle terminal. Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la culture numérique est très présente chez les adolescents :

- “> la quasi-totalité des jeunes interrogés (97 %) possèdent un smartphone ;*
 - > un tiers des élèves passent plus de 3 heures par jour sur leur smartphone ;*
 - > près de deux tiers des lycéens affirment utiliser un support numérique pour réviser leur bac*
 - > 80 % de participants pensent que les révisions via des applications dédiées sont « complémentaires aux révisions classiques » ;*
 - > et 11 % des élèves considèrent ces applications comme « indispensables » et se disent prêts à réviser leur baccalauréat exclusivement depuis leur smartphone.”*
- (Casoinic, 2016, p.30)

Le fait que les adolescents utilisent des écrans pour réviser est très paradoxal, compte tenu que selon Desmurget (2019, p.246) *“indépendamment du sexe, de l'âge, du milieu d'origine et/ou des protocoles d'analyses, la durée de consommation [des écrans domestiques] se révèle associée de manière négative à la performance académique. Autrement dit, plus les enfants, adolescents et étudiants passent de temps avec leurs doudous numériques, plus leurs notes chutent.”*

Selon une étude de Santé Publique France (février 2020, basée sur les chiffres ESTEBAN 2014-2016), sur un échantillon de 1 182 enfants de 6 à 17 ans, nous avons retenu qu'en 2015 :

“les enfants de 6-17 ans passaient en moyenne 4 heures 11 minutes par jour [3h57-4h26] devant un écran (périodes scolaires et vacances confondues). [...] Le temps quotidien passé devant un écran augmentait ensuite avec l'âge pour atteindre en moyenne 4 heures 47 minutes [...] chez les 11-14 ans (sans différence significative entre garçons et filles) et 5 heures 23 minutes [...] chez les 15-17 ans.” (« Étude de santé sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition, 2e édition », 2020, p.46)

L'utilisation d'écran comprend la télévision, l'ordinateur et les consoles de jeux. Bien qu'une partie de cette utilisation soit liée aux devoirs scolaires et aux révisions, comme l'indique l'enquête de DigiSchool, nous comprenons que l'utilisation d'écran se fait en grande partie sur le temps libre des élèves (celle-ci est doublée sur les jours sans école) et correspond donc à une consommation de loisirs. À l'instar de Desmurget (2019) nous utilisons le terme “consommation” pour exprimer la dimension excessive et compulsive de l'utilisation d'écrans par les adolescents.

Tells (1999, as cited in Behen, 2006, p.6) avance l'idée selon laquelle trop d'adultes sont hostiles ou ignorants de la cyberculture des adolescents. *“Cette hostilité s'étend au sein de la salle de classe, créant une déconnexion entre la manière dont les élèves apprennent et communiquent sur leur temps libre, et la manière dont ils reçoivent un enseignement à l'école”*¹⁰. Ce décalage entre temps libre et école ne doit pas influencer les méthodes d'enseignement, selon Desmurget (2019) qui s'oppose à *“l'idée folle selon laquelle 'la pédagogie doit s'adapter à l'outil [numérique]”*.

L'avis de Tells est partagé par Dubet, qui parle de *“crise du programme institutionnel de l'école”* (as cited in Octobre, 2009, parag 28) : selon Octobre (2009) les mécanismes de transmission, correspondant autrefois au professeur qui apporte les connaissances aux élèves,

¹⁰ *“Too many adults have been either hostile or oblivious to teen cyberculture” and that hostility “extends into the classroom which creates a greater disconnect between how kids learn and communicate in their free time and how they are taught in school.”* (Tells, 1999, as cited in Behen, 2006, p.6)

sont aujourd'hui remis en question par le développement d'Internet qui représente une source abondante d'information et de savoirs. L'école n'est ainsi plus la source première de connaissances, tout d'abord car Internet offre aujourd'hui une quantité de contenus qui ne sont pas enseignés à l'école (car ils ne font pas partie du programme scolaire par exemple), mais aussi car Internet propose justement les mêmes contenus qui sont enseignés à l'école. Octobre indique également que l'autorité de l'école est remise en question, non seulement puisque celle-ci n'est plus une source première de connaissances et que le savoir n'est plus considéré comme primordial pour réussir sa vie – la réussite se baserait donc sur des savoir-faire et des savoir-être plutôt que sur des connaissances, notons d'ailleurs que ces savoirs ne sont pas enseignés sur Internet mais justement à l'école à travers les relations humaines – *“mais également parce que ses modes d'intervention semblent de moins en moins en phase avec les compétences et attentes des jeunes générations.”* (Octobre, 2009, parag 28). Elle fait ici référence à Winn (2008)¹¹ qui décrit les aptitudes des adolescents en tant que *“cerveau hypertexte, qui rebondit d'une idée à l'autre, aptitude au fonctionnement multitâches, approche intuitive de certains problèmes, désir d'interaction, etc. – celles-ci remettent en question les présupposés qui sont ceux de l'éducation cartésienne, silencieuse, linéaire et dissertative”* (Winn, 2008, as cited in Octobre, 2009, p.7)

Cette idée selon laquelle les adolescents ont une aptitude au fonctionnement multitâches est remise en question par Desmurget (2019, p.271), qui explique que, bien que les digital natives adoptent un comportement multitâche (par exemple en consultant leurs SMS pendant les cours), *“l'idée selon laquelle les nouvelles générations auraient un cerveau différent, plus rapide, plus agile et plus apte aux traitements cognitifs parallèles”* est fautive: des études ont en effet montré que *“tout dérivatif numérique (SMS, réseaux sociaux, courriels, etc.) se traduit par une baisse significative du niveau de compréhension et de mémorisation des éléments présentés”*.

Concernant la remise en question de l'autorité de l'école à travers l'apprentissage sur internet, Desmurget (2019) explique qu'il a été démontré que les contenus informationnels rencontrés sur internet se mélangent sans distinction de crédibilité ou de pertinence, rendant l'apprentissage difficile et douteux. Les élèves ont donc besoin de se baser sur des contenus informationnels *“présentés sous une forme linéaire, hiérarchiquement structurée (à l'image d'un livre, d'un cours magistral ou d'une série de travaux pratiques, lorsque l'auteur a pris à*

¹¹ *Le Monde de l'Éducation*, no 368, avril 2008, p. 26.

sa charge le travail d'agencement des savoirs)" pour apprendre plus facilement (Desmurget, 2019, p.284).

A l'instar de Dubet qui parle de "crise du programme institutionnel de l'école", Meirieu (2007)¹² parle de "crise de l'éducation". Il explique :

"Les professeurs constatent, au quotidien, la difficulté de construire des espaces de travail effectif, de permettre la concentration, de former à la maîtrise de soi et à l'investissement dans une tâche. Ils voient leurs élèves arriver en classe avec une télécommande greffée au cerveau, un phallus high-tech qui dynamite tous les rituels scolaires qu'ils peinent à mettre en place. La préoccupation principale des enseignants - ce qui les épuise aujourd'hui - est de faire baisser la tension pour favoriser l'attention. Et le malaise est là : moins dans le niveau qui baisse que dans la tension qui monte."

Nous comprenons d'après les chiffres que les adolescents utilisent de manière très importante les écrans sur leur temps libre, et cela influence leur comportement – et de ce fait leur manière d'apprendre en classe. Cette évolution de leurs aptitudes crée une rupture avec les méthodes du système scolaire actuel.

4. En classe, des tentatives d'intégration de la culture des élèves

Réussir à susciter l'intérêt de ses élèves implique de prendre en compte leurs habitudes culturelles et leurs manières d'agir et de penser, qui influencent ainsi leur motivation en classe. Nous avons cité plusieurs auteurs qui indiquent que le système scolaire n'est pas adapté aux élèves d'aujourd'hui : nous avons donc cherché des pistes de remédiation.

4.1. La prise en compte difficile des centres d'intérêt de chacun

Benaiteau et Grégoire (2022) se sont intéressés à l'apprentissage personnel de l'anglais chez les élèves. Ils constatent que la méthode d'apprentissage scolaire actuelle

¹² Meirieu, P. (2007, 22 mars). L'école face à la barbarie consummatrice. Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/idees/article/2007/03/22/l-ecole-face-a-la-barbarie-consommatrice-par-philippe-meirieu_886529_3232.html Consulté en janvier 2024

correspond à un environnement d'apprentissage passif, et ainsi ne convient plus aux élèves qui, grâce à Internet – une source immense de connaissances qui s'enrichit continuellement – s'habituent à un environnement d'apprentissage actif, et en attendent de même à l'école. Benaiteau et Grégoire se sont donc questionnés sur la prise en compte de cet apprentissage personnel en classe d'anglais, soit se servir de ce que les élèves apprennent chez eux comme fil conducteur pendant les cours d'anglais.

Les deux auteurs font référence à la notion de tissage, l'une des cinq "macro-préoccupations" de l'enseignant selon Bucheton et Soulé (2009, as cited in Benaiteau et Grégoire, 2022) – le pilotage, l'étayage, l'atmosphère, le tissage. Le tissage consiste à créer un lien entre l'extérieur et l'intérieur de la classe afin de donner du sens au savoir visé. Ce lien présente une logique à l'élève qui comprend ainsi en quoi il est utile pour lui d'étudier un sujet donné : son intérêt et sa curiosité sont alors stimulés. Cette notion de tissage implique que l'enseignant se renseigne sur l'extérieur de la classe, et ainsi sur la vie extra-scolaire de ses élèves. Bucheton (2019, as cited in Benaiteau et Grégoire, 2022) indique que le tissage ne représente pourtant que 7% des gestes observés pendant une leçon : beaucoup d'élèves ne parviennent donc pas à trouver un sens à ce qu'ils étudient en classe et leur motivation s'en trouve fortement impactée.

Leur étude montre les résultats suivants : la prise en compte pendant les cours de la pratique informelle des élèves est plus importante lorsque l'enseignant est jeune. De même, plus l'enseignant gagne en expérience, moins il a tendance à prendre en compte les pratiques personnelles de ses élèves. Est donc observée une diminution de la prise en compte au fur et à mesure du vieillissement et du gain en expérience de l'enseignant. Sur dix enseignants interrogés, Benaiteau et Grégoire indiquent qu'une majorité essaye tout de même de s'intéresser aux centres d'intérêts de leurs élèves, à travers des questionnaires ou de manière informelle via des discussions pendant ou en dehors des cours. La plupart des enseignants motivent leurs élèves à parler de leurs centres d'intérêts en les interrogeant pendant les cours ou en essayant de faire un lien entre le thème étudié et leur pratique personnelle : cette technique fait écho à l'interculturalité (Leylaverigne & Parra, 2010) dont nous avons parlé en partie 3.1) *les aspects culturels étudiés*.

La prise en compte des pratiques des élèves dans le thème de la séquence est une pratique plus difficile et dont l'efficacité est questionnée : la moitié des professeurs interrogés

trouve cette prise en compte utile, afin de susciter de la motivation dans une classe dont le niveau est faible. Ils proposent notamment d'exploiter les pratiques personnelles de leurs élèves sous forme de rituels en début de cours (et donc en dehors de la séquence) dans lesquels les élèves présentent de courts exposés sur le sujet de leur choix.

L'autre moitié des enseignants la considèrent comme étant contre-productive. En effet, évoquer des sujets culturels qui touchent directement les élèves peut provoquer des débats et ainsi perturber l'atmosphère de classe. D'autres élèves sont trop jeunes et n'ont pas une autonomie assez développée pour établir un lien de tissage entre ce qui est évoqué en cours et leurs pratiques personnelles : ils ne montrent alors aucune réaction particulière. Enfin, les élèves montrent parfois des signes d'agacement à force d'étudier certains thèmes liés à leurs pratiques personnelles (Benaiteau et Grégoire citent l'exemple d'*Harry Potter*).

Parfois, en essayant de faire le tissage sans attendre que les élèves le fassent d'eux-mêmes, les enseignants apportent des références culturelles erronées, ce qui brise l'effet d'accroche avec la culture des élèves : l'enseignant perd en crédibilité et ne suscite pas l'intérêt de ses élèves.

La difficulté vient également du fait qu'une classe est hétérogène et que tous les élèves ne partagent pas la même culture ou les mêmes pratiques personnelles. Les seuls thèmes fédérateurs sont parfois inexploitable en classe car inadaptés au programme scolaire.

De plus, prendre en compte et utiliser la pratique personnelle de ses élèves en cours requiert un temps supplémentaire de préparation que certains enseignants refusent de perdre, puisque leur méthode fait déjà ses preuves. Les manuels scolaires prennent déjà en compte certaines références mais celles-ci risquent de s'erroner très rapidement : les modes et références culturelles évoluent extrêmement rapidement et surtout s'étendent jusqu'au point où les élèves n'ont plus de centre d'intérêt précis. Devant cette évolution constante, beaucoup d'enseignants abandonnent l'idée d'utiliser les références culturelles de leurs élèves.

La prise en compte des centres d'intérêts des élèves soulève la question de la liberté pédagogique accordée aux professeurs de langues. Alors que certains enseignants pensent que cette liberté s'illustre par l'utilisation des références culturelles de leurs élèves dans le but d'apporter une certaine originalité à leurs classes, d'autres pensent au contraire que la liberté pédagogique se reflète à travers l'utilisation par le professeur de ses propres références culturelles, afin d'ouvrir les élèves à une vision plus large de la culture et ainsi développer leur curiosité.

La prise en compte par les enseignants des centres d'intérêts de leurs élèves est une démarche difficile, aussi bien dans le recueil d'information que dans la mise en œuvre d'activités adéquates. Nous avons donc cherché des exemples de méthodes ou activités mises en place par certains professeurs qui réussissent à inclure des références culturelles propres à la génération de leurs élèves dans leurs cours.

4.2. Les références à la pop culture de la génération des élèves

Behen (2006) a mis en place plusieurs activités dans le but de motiver ses élèves en culture de l'information en incorporant la pop culture à son programme.

Des personnages de films ou des thèmes cinématographiques peuvent être intégrés dans le cours afin de lancer les élèves dans des missions, en prenant exemple sur certaines quêtes menées dans des livres et films comme le *Seigneur des Anneaux* (Tolkien, 1954-1955). Les élèves peuvent ainsi prendre le rôle de Hobbits, elfes ou nains.

D'autres activités peuvent comprendre par exemple des références à la téléréalité, où la classe est divisée en équipes ou "tribus" et la séance prend une tournure de compétition. Cette idée de formation d'équipes peut également être utilisée pour des activités portant sur le sport; une manière d'impliquer des élèves peu scolaires mais sportifs, en utilisant un vocabulaire lié à un sport qui leur est familier, par exemple pour leur accorder des points. A la fin de la séance, un prix est remporté par l'équipe gagnante : un ticket valable pour le restant de leur vie dans un parc d'attraction, une médaille,... Cet esprit de compétition réveille les élèves et les motive à effectuer leur travail avec sérieux et volonté.

Behen propose également l'utilisation de musique afin de rendre l'atmosphère confortable. Elle encourage les enseignants à "*garder les élèves motivés en impliquant à la fois leur corps et leur esprit*" (Behen, 2006, p.15)

II. Synthèse de notre cadre théorique, formulation de la problématique et de nos hypothèses.

Nous partons du principe que l'exploration d'une culture étrangère doit être motivée par un intérêt personnel à s'ouvrir à une culture différente de la nôtre. Notre position est que les enseignants devraient mettre en place des pistes de motivation pour que leurs élèves

s'ouvrent à la culture étrangère de manière plus volontaire. En réussissant à intéresser les élèves, ceux-ci seront notamment plus enclins à participer oralement en classe.

La notion de tissage nous semble primordiale afin de donner aux élèves un sens à leur apprentissage. Encouragé par Bucheton et Soulé (2008), le tissage est également mentionné par Pilati (2015) et Leylavergne et Parra (2010) à travers l'interculturalité, soit l'approche d'une culture étrangère à travers la culture des élèves. A travers l'interculturalité, les connaissances de l'élève sont prises en compte par l'enseignant et servent de tremplin vers des connaissances plus approfondies. Nous pensons donc que l'interculturalité pourrait non seulement se faire entre la culture de chacun et une culture étrangère, mais également entre la culture d'une génération à celle d'une autre.

Nos recherches nous ont amenée à prendre conscience d'un certain décalage entre les supports utilisés en classe de langues étrangères, les techniques d'enseignement, et la génération des élèves, comme l'indiquent Casoinic (2016), Tells (1999, as cited in Behen, 2006), Dubet (as cited in Octobre, 2009), Desmurget (2019) ou Meirieu (2007). Les élèves font en effet aujourd'hui partie d'une génération qui passe énormément de temps sur les écrans et sur Internet : cette habitude de consommation influence leurs connaissances culturelles, leurs centres intérêts, et leur comportement en classe. Moins patients, hyperactifs, les élèves sont parfois même dubitatifs quant à l'utilité du contenu abordé en cours.

Benaiteau et Grégoire (2022) soulignent la difficulté de la prise en compte des centres d'intérêts des élèves dans l'optique d'effectuer un tissage et de stimuler leur curiosité. Face au manque de temps pour adapter leurs cours chaque année, à l'évolution continue des centres d'intérêts des élèves et à la multitude de profils qui composent une seule et même classe, beaucoup d'enseignants se trouvent dans l'impossibilité d'intégrer les centres d'intérêts de leurs élèves dans leurs séquences. Certains parviennent, comme Behen (2006), à intégrer des éléments de la pop-culture, toute générations confondues, au sein de leurs activités.

À la suite de notre synthèse, nous pouvons nous interroger sur l'influence de la génération des éléments culturels étudiés, sur la motivation des élèves.

Notre problématique est la suivante :

En classe d'anglais L2 au lycée, l'intérêt des élèves pour la culture anglophone et leur engagement en classe dépendent-ils d'une approche culturelle issue de leur génération, ou de générations antérieures?

A travers cette problématique, nous nous interrogeons sur les éléments déclencheurs de motivation, qui inciteraient les élèves à s'intéresser à une culture étrangère de manière plus volontaire, par exemple à travers leur participation orale en classe. Notre cadre théorique et la problématique qui en découle nous mènent à émettre les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1

Utiliser la culture anglophone issue de la génération des élèves en tant que tremplin vers la culture anglophone issue de générations antérieures provoquerait un gain en motivation et en participation active des élèves.

Cette hypothèse s'appuie sur les théories de Leylavergne & Parra (2010) et Pilati (20015) sur l'interculturalité et le tissage entre les cultures, et sur la théorie de Benaiteau et Grégoire (2022) qui soulignent l'agacement de certains élèves lorsque les mêmes éléments culturels sont abordés à plusieurs reprises.

Hypothèse 2

Les manuels scolaires sont insuffisants et manquent de pertinence lorsqu'il s'agit d'aborder des éléments culturels liés à la génération ou aux centres d'intérêts des élèves, puisque ceux-ci évoluent constamment.

Cette hypothèse s'appuie sur les théories de Lebrun (2006) et Pilati (2015) qui s'interrogent sur la fiabilité culturelle des manuels scolaires. Nous nous interrogeons également sur la fiabilité des manuels, mais cette fois-ci sur la correspondance des éléments mentionnés avec la génération des élèves et leurs centres d'intérêts.

Hypothèse 3

Pour inciter les élèves à s'intéresser à une culture étrangère, il serait pertinent non pas de se concentrer sur la culture d'une génération donnée, mais sur la question des centres d'intérêts des élèves de lycée.

Cette hypothèse s'appuie sur les théories de Casoinic (2016), Tells (1999, as cited in Behen, 2006), Dubet (as cited in Octobre, 2009), et Meirieu (2007), qui alertent sur une crise de l'école qui n'est plus adaptée aux attentes des élèves. Nous réfléchissons ainsi à une adaptation des éléments culturels abordés avec les élèves, via la prise en compte de leurs préférences générationnelles.

1. Méthodologie du recueil de données

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons élaboré deux questionnaires: le premier est à destination des enseignants, le deuxième à destination des élèves. Le premier s'intéresse à la façon dont les enseignants construisent leurs séquences, s'ils s'intéressent à la culture de la génération de leurs élèves et s'ils en intègrent certains éléments dans leurs séquences. Le deuxième questionnaire, à destination des élèves, s'intéresse à leurs intérêts et à leurs habitudes culturelles. Nous avons souhaité procéder à notre recueil de données via des questionnaires, car cette méthode nous paraît la plus simple et la plus précise pour interroger une quantité conséquente d'élèves et d'enseignants – malgré l'avertissement de Fenneteau (2015) qui explique que l'absence d'enquêteur pour un questionnaire auto-administré fait baisser le taux de réponses. Le questionnaire évite le plus possible des réponses imprécises, parfois inattendues et difficile à interpréter, risquant de compliquer l'analyse de données par la suite: nous souhaitons en effet comparer et contraster les réponses des enseignants à celles des élèves, il est donc intéressant d'avoir des réponses concises.

1.1. Questionnaire enseignants:

Le questionnaire "enseignants" a été réalisé en ligne sur Google Forms afin de faciliter sa diffusion au sein des équipes enseignantes, et obtenir une analyse des résultats en temps réel. Nous avons scindé le questionnaire en trois parties: la première porte sur les informations des participants, la deuxième sur leurs connaissances de la culture anglophone, de la culture de la génération de leurs élèves, et leur utilisation des manuels scolaires. Enfin, la troisième partie se concentre sur la pop-culture et son intégration en classe.

Le questionnaire contenait les questions suivantes:

Questions préliminaires: âge, ancienneté, classes enseignées cette année.

Question 1: En général, vous utilisez les manuels scolaires... (Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- Jamais
- Pour une activité parmi plusieurs séquences
- Pour une activité par séquence
- Pour plusieurs activités par séquence
- Pour plusieurs activités par séance

Cette question permet d'évaluer le degré d'utilisation des manuels parmi les enseignants interrogés. Elle nous permet de réfléchir aux positions de Lebrun, Huot et Pilati quant aux manuels scolaires (Pilati ayant notamment une opinion négative sur l'utilisation des manuels). Nous avons décidé d'utiliser une question fermée et spécifier au maximum chaque option proposée, afin de permettre aux enseignants interrogés de se positionner précisément. Nous avons proposé 5 réponses car elles nous semblaient rassembler l'intégralité des fréquences d'utilisation possibles du manuel. Par exemple, un enseignant qui utilise un manuel pour toutes ses activités pourra ainsi cocher "plusieurs activités par séance". Nous ne laissons qu'un choix de réponse possible: celui-ci pourrait donner au participant la sensation d'être coincé, mais la question débutant par "en général" laisse une place aux exceptions, et permet ainsi au participant de se positionner précisément. Ne sélectionner qu'une seule réponse nous facilite le recueil de données, et évite des confusions.

> Hypothèse 2

Question 2: Si vous utilisez les manuels scolaires, c'est pour aborder... (Plusieurs choix possibles.)

- Des éléments linguistiques (règles de grammaire, conjugaison ou orthographe)
- Des éléments culturels (cinéma, séries, musique, littérature, arts)
- Des éléments historiques (l'Apartheid en Afrique du Sud, l'esclavage aux Etats-Unis,...)
- Des éléments sociaux (la mode, les réseaux sociaux, le harcèlement scolaire...)

Cette question permet de voir si les enseignants interrogés utilisent les manuels pour aborder des éléments de la culture anglophone ou simplement des règles linguistiques. S'ils utilisent les manuels pour aborder les éléments culturels, il sera intéressant de connaître leur avis sur la correspondance des éléments avec la génération de leurs élèves. Nous avons choisi une question fermée car nous proposons ici plusieurs cas de figure proposés dans les manuels scolaires et demandons aux enseignants de se situer précisément. Nous proposons quatre réponses qui correspondent aux quatre grandes familles d'éléments rencontrés dans les manuels scolaires. Nous laissons plusieurs choix possibles car la question ne commence pas par "en général" et nous ne souhaitons donc pas que le participant se sente coincé à ne devoir sélectionner qu'une seule réponse. Il est tout à fait possible que l'enseignant aborde plusieurs éléments, cela ne rendra pas notre recueil de données plus difficile mais, au contraire, plus complet.

> Hypothèse 2

Question 3: Vous intéressez-vous à la culture **anglophone** qui touche **les jeunes dans la tranche d'âge de vos élèves** ? (Plusieurs choix possibles.)

- Si oui, comment?

- Via l'utilisation de plateformes sociales telles que Instagram, TikTok, ou Youtube pour vous familiariser avec le contenu anglophone rencontré par les adolescents.
- En échangeant avec vos proches (enfants, membres de la famille de l'âge de vos élèves, ...)
- En suivant les actualités culturelles anglophones (lecture de magazines, visionnage de journaux télévisés et émissions/documentaires, écoute de podcasts,...)
- Autre (précisez)

- Si non, pourquoi?

- Vous n'y voyez pas d'intérêt.
- Vous n'avez pas le temps.
- Vous ne savez pas comment faire.
- Autre (précisez)

Cette question permet d'évaluer l'intérêt que portent les enseignants interrogés pour la culture anglophone qui touche probablement leurs élèves, puisqu'elle touche les jeunes dans leur tranche d'âge. Cette question nous permet également de réfléchir à un lien entre l'intérêt porté par les enseignants à la culture de leurs élèves et la mise en pratique d'activités en classe de langues. Tous les enseignants qui s'intéressent à la culture de la génération de leurs élèves y font-ils référence dans leurs cours?

Tout d'abord, nous avons cependant proposé un maximum de réponses possibles afin de faciliter le recueil de données, et orienter les participants vers une réponse simple et précise. Nous avons proposé des réponses qui nous semblaient les plus pertinentes à exploiter, et les plus évidentes face aux questions posées: nous les avons en effet rencontrées dans le mémoire de Benaiteau et Grégoire (2022). Nous avons veillé à garder un équilibre entre les modalités positives et négatives. Nous avons aussi proposé ici une question mixte afin de laisser les enseignants exprimer leurs raisons si celles-ci ne se trouvent pas parmi les propositions, bien que notre recueil de données s'en trouverait certainement plus difficile à exploiter. Nous avons voulu de ce fait éviter le danger d'une réponse inutilisable, car trop superficielle, à travers une simple question ouverte.

> Hypothèses 1, 2, 3

Question 4: Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec la proposition suivante :

Les éléments culturels (cinéma, séries, musique, littérature) et sociaux (la mode, les réseaux sociaux, le harcèlement scolaire...) abordés dans les manuels scolaires suivent les centres d'intérêts des élèves de lycée.

pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	je ne sais pas	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5

(Cochez la case qui correspond à votre position.)

Nous avons choisi pour cette question de poser une question sous la forme d'échelle de Likert afin d'évaluer le degré d'accord ou de désaccord des enseignants sur la correspondance des éléments culturels abordés dans les manuels et les centres d'intérêt des élèves. Cette question permet de réfléchir aux positions de Lebrun, Huot et Pilati quant à la pertinence des éléments abordés dans les manuels scolaires en recueillant l'avis des enseignants. Nous pourrions contraster leur réponse à celles des élèves.

Nous proposons cinq possibilités de réponses. "Je ne sais pas" représente une difficulté potentielle pour le recueil de données, face à un manque de motivation chez l'enseignant interrogé: elle peut servir d'échappatoire facile et rapide. Cependant, nous avons décidé de garder cette proposition neutre, dans le cas où certains enseignants interrogés ne sauraient réellement pas donner de réponse à cette question, par manque de connaissance des centres d'intérêts de leurs élèves, ou du contenu des manuels scolaires. Nous évitons ainsi une imposition de problématique. Plutôt que de ne proposer que "d'accord" ou "pas d'accord" nous avons choisi de contraster les réponses en proposant "plutôt" ou "tout à fait". Cela permet aux professeurs de se positionner plus précisément et ainsi éviter qu'ils se sentent coincés et préfèrent répondre "je ne sais pas".

> Hypothèse 2

Selon Hubert Artus, la pop-culture est une culture "mainstream": massivement populaire, grand public, suivie et acceptée par la masse. Capable de s'adapter constamment à son époque et aux tendances de consommation, la pop-culture a une dimension éphémère. La pop-culture comprend ainsi les films, les séries, la musique ou les événements massivement suivis et partagés par un très grand nombre.

"Il y a une imposition de problématique quand on invite les répondants à formuler une opinion sur des questions qui leur sont totalement étrangères" (Fenneteau, 2015): nous incluons ici la définition de "pop-culture" afin d'éviter toute confusion pour les questions suivantes. Nous utilisons la définition de Hubert Artus, qui correspond le mieux à notre définition personnelle de pop-culture.

Question 5: Vous intéressez-vous à l'actualité de la pop-culture anglophone?

Réutilisez si besoin les réponses proposées de la question 3.

- Si oui, comment?
- Si non, pourquoi?

Cette question permet d'évaluer l'intérêt que portent les enseignants interrogés pour la pop-culture, et réfléchir à un lien entre l'intérêt porté à la pop-culture et la mise en pratique

d'activités en classe de langues. Tous les enseignants qui s'intéressent à la pop-culture y font-ils référence dans leurs cours?

Nous avons proposé ici une question ouverte afin de laisser les enseignants s'exprimer librement. Nous leur proposons cependant de s'inspirer des propositions de la question 3 afin de leur éviter de répondre de manière superficielle ou imprécise. Nous pourrions effectuer un nuage de mots qui permettra de faire ressortir les termes les plus utilisés par les enseignants, et ainsi découvrir s'il existe des similarités.

> Hypothèses 1, 2, 3

Question 6: Incluez-vous parfois des éléments de la pop-culture (récente ou antérieure) dans vos séquences?

Pourquoi? (Plusieurs choix possibles.)

- Oui, car cela fait réagir positivement mes élèves.
- Oui, car cela m'intéresse.
- Oui, car la pop-culture fait partie de l'actualité culturelle (récente ou antérieure) et de la culture générale, il est donc important d'en connaître certains éléments.
- Oui, car (autre – spécifiez)

- Non, car la pop-culture relève des loisirs et cela n'a pas sa place dans un cours.
- Non, car cela déconcentre les élèves.
- Non, car la pop-culture ne m'intéresse pas.
- Non, car je ne suis pas assez instruit(e) sur ce sujet.
- Non, car (autre – spécifiez)

Nous proposons ici une question mixte : nous émettons les propositions qui nous semblent les plus évidentes et pertinentes à exploiter pour que les enseignants interrogés puissent se positionner le plus précisément possible. Nous avons veillé à l'équilibre entre les modalités positives et négatives. Leur proposer des réponses permet de les orienter dans leur prise de décision, et ainsi d'éviter des réponses trop vagues. Nous leur proposons "plusieurs réponses possibles" car plusieurs raisons peuvent expliquer leur décision. Par mesure de précaution, nous leur proposons une question ouverte "autre" afin de ne pas piéger les enseignants qui auraient un avis différent et de leur permettre de proposer une réponse à laquelle nous n'aurions pas pensé.

> Hypothèses 1, 3

Question 7: S'il vous arrive d'inclure des éléments de la pop-culture (récente ou antérieure) dans vos séquences, de quelle manière le faites-vous? (Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- Je construis des activités autour d'un élément marquant de la pop-culture.
- Je fais ponctuellement référence à la pop-culture (en tant qu'exemple ou comparaison) au cours de certaines activités.
- Les deux.

Cette question permet d'évaluer le degré d'importance alloué aux éléments de la pop-culture lorsque ceux-ci sont inclus par les enseignants dans leurs séquences de cours. Les activités sont-elles construites autour d'un élément culturel, ou l'élément culturel est-il simplement évoqué ponctuellement parmi les activités? Nous proposons une question fermée afin de simplifier notre recueil de données. Nous proposons "les deux" pour éviter aux enseignants de se sentir piégés à devoir se positionner précisément: certains, en effet, peuvent à la fois construire des activités entières autour d'un élément de la pop-culture, puis sur une autre activité ou séquence n'émettre que des références ponctuelles à un élément de la pop-culture.

> Hypothèses 1, 3

Question 8: Pour l'étude d'un élément culturel (chanson, livre ou film anglophone) vous avez plutôt tendance à le sélectionner parmi la génération... (Plusieurs choix possibles.)

... des élèves ... de l'enseignant (vous) ... de générations antérieures toutes générations confondues

- Pourquoi?

Si vous avez coché "Génération des élèves" :

Si vous avez coché "Génération de l'enseignant" :

Si vous avez coché "Génération antérieures" :

Si vous avez coché "Toutes générations confondues" :

Nous avons ici divisé notre question en deux parties; l'une étant une question fermée et la deuxième une question ouverte. A travers la question fermée, nous donnons aux enseignants un choix limité de réponses, qui nous permettra d'alléger notre recueil de données. Nous avons proposé quatre réponses, englobant les quatre "générations" qui concernent notre champ de recherche: celle des élèves, celle de l'enseignant, celle antérieures aux élèves et au professeur, et toutes générations confondues. Enfin, la deuxième question, ouverte, permet de laisser les enseignants s'exprimer librement: le fait de devoir justifier sa réponse oblige l'enseignant à bien se positionner, et à ne pas répondre au hasard. Le recueil de données sera plus difficile de par la diversité des réponses possibles, mais nous trouvons plus intéressant de recueillir des réponses authentiques et potentiellement inattendues, qui nous permettront d'en apprendre plus sur notre sujet de recherches. En effet, nous n'avons aujourd'hui pas assez d'éléments pour pouvoir poser une question fermée sans risquer d'omettre certaines réponses possibles, nous préférons donc laisser les enseignants répondre librement.

> Hypothèse 1

Question 9: Lorsque vous intégrez dans vos séquences des éléments de la pop-culture ou de la culture anglophone **issus de la génération de vos élèves**, en général, remarquez-vous une réaction particulière?

(Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- Cela provoque une réaction positive parmi les élèves et une augmentation de leur participation orale.
- Cela ne provoque aucune réaction.
- Cela déconcentre les élèves et provoque des bavardages hors-sujet.
- Cela provoque des contestations.

Nous cherchons à savoir si les enseignants interrogés remarquent une réaction particulière de la part de leurs élèves selon une situation donnée. Nous prenons soin d'inclure des réactions positives, neutre et négatives, afin de ne pas orienter inconsciemment les enseignants dans leur réponse. Nous proposons quatre réponses qui nous paraissent les plus pertinentes et exploitables: nous avons ainsi précisé "en général" dans notre question afin que les enseignants se positionnent précisément sans être tentés d'indiquer plusieurs réponses pour inclure chacune des réactions qu'ils auraient pu observer. Nous proposons une question fermée afin de limiter l'effort de mémorisation des enseignants.

> Hypothèses 1, 3

Question 10: Lorsque vous souhaitez étudier un élément culturel tel qu'un film, une chanson, un livre, une série, quel serait votre principal critère de sélection parmi les critères suivants? (Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- Il faut que les élèves connaissent (au moins vaguement) l'élément culturel abordé.
- Il faut que les élèves apprécient l'élément culturel abordé.
- Il faut que l'enseignant apprécie l'élément culturel abordé.

En demandant aux enseignants de ne cocher qu'une seule case parmi les réponses proposées, et ainsi de se positionner précisément parmi les critères de sélection d'un élément culturel, nous nous donnons l'opportunité de connaître le critère qui leur semble le plus important dans la situation donnée. Nous en proposons trois: ils sont les plus pertinents pour notre champ de recherche et sont ceux qui nous permettront de répondre le plus facilement à nos hypothèses. Cette réponse nous sera en effet très importante dans l'élaboration d'une réponse à notre problématique.

> Hypothèses 1, 3

Le questionnaire enseignants a réuni les réponses de 30 participants.

1.2. Questionnaire élèves:

Nous avons décidé de distribuer un questionnaire papier aux élèves plutôt qu'un questionnaire en ligne, en partant du principe que certains enseignants n'apprécieraient peut-être pas l'usage du téléphone en classe. Nous aurions pu également demander aux enseignants de partager un lien vers notre questionnaire via e-lyco pour que les élèves y répondent en dehors de leur temps de classe, mais nous avons pensé instinctivement que peu

d'entre eux se souviendraient ou auraient envie d'y répondre une fois rentrés chez eux. Nous avons donc décidé qu'il était préférable de distribuer ce questionnaire sur un temps de classe, et en version papier.

Le questionnaire contenait les questions suivantes:

Âge :

Classe :

Connaître l'âge des élèves et leur niveau scolaire nous permet de mesurer une évolution (positive ou négative) de leur intérêt pour la culture anglophone, et de leur réaction face à l'utilisation de références culturelles en classe.

1. Vous intéressez-vous à la culture **anglophone** dans votre temps libre ?

(Plusieurs choix possibles.)

- Si oui, comment?

- Via l'utilisation de plateformes sociales telles que Instagram, TikTok, ou Youtube
- En échangeant avec vos amis.
- Via le visionnage de films et de séries.
- Via la lecture de livres.
- Via la lecture de magazines (précisez lesquels :)
- Autre (précisez)

- Si non, pourquoi?

- Vous n'y voyez pas d'intérêt.
- Vous n'avez pas le temps.
- Vous ne savez pas comment faire.
- Autre (précisez)

Cette question permet d'évaluer l'intérêt que portent les élèves interrogés pour la culture anglophone en dehors de leur temps de classe. Nous avons proposé ici une question mixte afin de laisser les élèves exprimer leurs raisons si celles-ci ne se trouvent pas parmi les propositions. Nous avons cependant proposé un maximum de réponses possibles, celles qui nous paraissaient les plus évidentes et globales, afin de faciliter le recueil de données et éviter un effort de mémorisation des élèves. Nous avons voulu éviter le danger d'une réponse inutilisable, car trop superficielle, à travers une question ouverte.

> Hypothèses 1, 2, 3

Question 2: Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec la proposition suivante :

Les éléments culturels (cinéma, séries, musique, littérature) et sociaux (la mode, les réseaux sociaux, le harcèlement scolaire...) abordés dans les manuels scolaires suivent les centres d'intérêts des élèves de lycée.

pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	je ne sais pas	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5

(Cochez la case qui correspond à votre position.)

Nous avons choisi de poser cette question sous la forme d'échelle de Likert afin d'évaluer le degré d'accord ou de désaccord des élèves sur la correspondance des éléments culturels abordés dans les manuels et leurs centres d'intérêt. Cette question permet de réfléchir aux positions de Lebrun, Huot et Pilati quant à la pertinence des éléments abordés dans les manuels scolaires en recueillant l'avis des élèves. Nous pourrions contraster leur réponse à celles des enseignants. Nous proposons cinq possibilités de réponses. "Je ne sais pas" représente une difficulté potentielle pour le recueil de données, face à un manque de motivation chez l'élève interrogé: elle peut servir d'échappatoire facile et rapide. Cependant, nous avons décidé de garder cette proposition, dans le cas où certains élèves interrogés ne sauraient réellement pas donner réponse à cette question par manque de connaissance du contenu des manuels scolaires. Comme pour les enseignants, nous essayons d'éviter une imposition de problématique, et avons proposé "plutôt d'accord" et "plutôt pas d'accord" pour permettre aux élèves de se positionner plus précisément.

> Hypothèse 2

Selon Hubert Artus, la pop-culture est une culture "mainstream": massivement populaire, grand public, suivie et acceptée par la masse. Capable de s'adapter constamment à son époque et aux tendances de consommation, la pop-culture a une dimension éphémère. La pop-culture comprend ainsi les films, les séries, la musique ou les événements massivement suivis et partagés par un très grand nombre.

"Il y a une imposition de problématique quand on invite les répondants à formuler une opinion sur des questions qui leur sont totalement étrangères" (Fenneteau, 2015): nous incluons ici la définition de "pop-culture" afin d'éviter toute confusion pour les questions suivantes. Nous utilisons la définition de Hubert Artus, qui correspond le mieux à notre définition personnelle de pop-culture.

Question 3: Vous intéressez-vous à l'actualité de la pop-culture anglophone? (Plusieurs choix possibles.)

- Oui, via l'utilisation de plateformes sociales telles que Instagram, TikTok, ou Youtube
- Oui, en échangeant avec mes amis.

- Oui, via le visionnage de films et de séries.
- Oui, via la lecture de magazines (précisez lesquels :)

- Non, car cela ne m'intéresse pas. Non, car je n'ai pas le temps.

Cette question permet d'évaluer l'intérêt que portent les élèves interrogés pour la pop-culture anglophone, et questionner ainsi la pertinence d'aborder ou non la pop-culture en classe.

Nous avons proposé ici une question fermée pour faciliter la réponse aux élèves (qui ne sauraient peut-être pas comment répondre) et nous faciliter le recueil de données. Nous proposons quatre réponses positives (celles qui nous semblaient les plus pertinentes) et deux réponses négatives (bien que cela crée un déséquilibre entre les "oui" et les "non", ces deux réponses étaient les plus évidentes selon nous). Nous avons laissé plusieurs choix possibles pour "oui" car selon nous les élèves peuvent avoir plusieurs moyens d'accéder à la pop-culture anglophone, ou plusieurs raisons de ne pas s'y intéresser.

> Hypothèses 1, 2, 3

Question 4: En général, quelle est votre réaction lorsque votre enseignant(e) fait référence à la pop-culture anglophone dans ses cours? (Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- ça attire mon attention.
- ça ne m'intéresse pas.
- ça m'énerve.

Pourquoi?

Nous proposons ici une question mixte. Premièrement, nous leur posons une question fermée avec trois propositions : ces propositions sont très précises car selon nous ce sont les seules réponses assez pertinentes pour nous permettre de trouver une piste de réponse à notre problématique. Nous veillons à proposer une réponse positive, une réponse neutre, et une réponse négative. Nous précisons "en général" dans l'énoncé, afin de rappeler aux élèves interrogés que la réponse qu'ils doivent sélectionner ne doit pas obligatoirement correspondre à chaque survenance de la situation donnée, et ainsi les élèves sont obligés de se positionner précisément.

Nous posons ensuite une question ouverte afin de permettre aux élèves de s'exprimer librement : bien que cela puisse rendre plus difficile notre recueil de données, nous pensons que l'authenticité de leur réponse pourrait potentiellement nous apporter de nouvelles connaissances et/ou nous permettre de voir notre problématique sous un nouvel angle.

> Hypothèses 1, 3

Question 5: Qu'est-ce qui vous motive le plus dans l'étude d'un élément culturel (chanson, livre ou film) en classe d'anglais? (Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- Il faut que ça suive mes centres d'intérêts, même si je ne connais pas forcément l'élément étudié.
- Il faut que ce soit de ma génération, sinon c'est ringard.
- Il faut que je connaisse déjà l'élément étudié, même si ce n'est pas de ma génération.
- Il faut que ce soit d'une autre génération que la mienne, je veux découvrir de nouvelles choses.

Nous demandons aux élèves de ne cocher qu'une seule case afin de hiérarchiser les critères de motivation des élèves interrogés. Cette question fermée permet de limiter l'effort de mémorisation des élèves. Nous proposons quatre réponses qui représentent les différentes positions qui nous permettraient d'avancer une réponse à notre problématique. Nous avons pris soin de proposer des réponses qui se contredisent entre elles : ainsi les élèves ne sont pas tentés d'en choisir deux. Nous n'avons pas proposé de case "autre" car son contenu n'aurait pas été pertinent pour notre enquête.

> Hypothèses 1, 3

Question 6: Vos habitudes culturelles

Les **films et séries anglophones** que vous regardez sont plutôt... (*Plusieurs choix possibles.*)

- des années 2000 à 2023
- des années 1970 à 1990
- de générations antérieures
- de toutes générations confondues

La **musique anglophone** que vous écoutez est plutôt... (*Plusieurs choix possibles.*)

- des années 60, 70
- des années 80, 90
- des années 2000, 2010, 2020
- toutes générations confondues

Vous vous intéressez plutôt à la **littérature anglophone**... (*Veillez ne cocher qu'une seule case.*)

- contemporaine
- classique
- toutes générations confondues

Nous proposons aux élèves de se positionner afin de pouvoir évaluer leurs habitudes culturelles. Ces questions nous permettent de répondre de manière implicite à la question de la correspondance entre l'âge des élèves, leur génération et leurs goûts culturels. Est-ce pertinent d'utiliser un élément culturel issu de la génération des élèves (dans le but de les motiver), si les élèves ne s'intéressent pas aux éléments culturels de leur génération?

Nous avons proposé trois "générations" spécifiques pour les films et séries anglophones : 2000-2023 correspondrait à la génération des élèves d'aujourd'hui, 1970-1990 correspondrait à la génération de leurs parents (qui ont certainement transmis des connaissances

cinématographiques à leurs enfants), et “générations antérieures” pour englober les générations dont les élèves ont le moins de chances d’avoir connu les films et/ou séries.

Pour la musique, nous avons proposé quatre générations distinctes : les années 2000-2010-2020 pour englober la génération des élèves, les années 80-90 pour la génération de leurs parents, et les années 60-70 pour inclure les musiques que les parents d’élèves ont potentiellement entendu grâce à leurs propres parents, et réécouté en compagnie de leurs enfants.

Enfin, pour la littérature, nous avons décidé de trancher entre littérature contemporaine (depuis le 20e siècle) et littérature classique (pré-20e siècle).

> Hypothèses 1, 3

Question 7: Est-ce que vous trouvez cela intéressant d’étudier des éléments culturels qui ne sont pas de votre génération?

- Non, c’est ringard.
- Non, ça ne sert à rien.
- Ça me laisse indifférent.
- Oui, ça m’intéresse.
- Oui, c’est important pour la culture générale.

Nous avons proposé ici cinq réponses possibles : quatre réponses sont équilibrées (deux sont positives et deux sont négatives) et nous laissons une porte de sortie, pour les élèves qui n’arriveraient pas à se positionner, grâce à une réponse neutre. Nous avons sélectionné cinq réponses précises, qui nous semblent synthétiser au mieux les réactions potentielles des élèves.

> Hypothèses 1, 3

Le questionnaire élèves a réuni les réponses de 103 participants, parmi lesquels 57 élèves de seconde, 21 élèves de première et 25 élèves de terminale.

2. Résultats de notre recueil de données, éléments de réponse aux hypothèses:

2.1. Hypothèse 1

Utiliser la culture anglophone issue de la génération des élèves en tant que tremplin vers la culture anglophone issue de générations antérieures provoquerait un gain en motivation et en participation active des élèves.

2.1.1. Analyse des résultats

Les enseignants ont répondu en grande majorité s'intéresser à la pop-culture anglophone : seulement 2 enseignants sur 30 ont indiqué ne pas s'y intéresser.

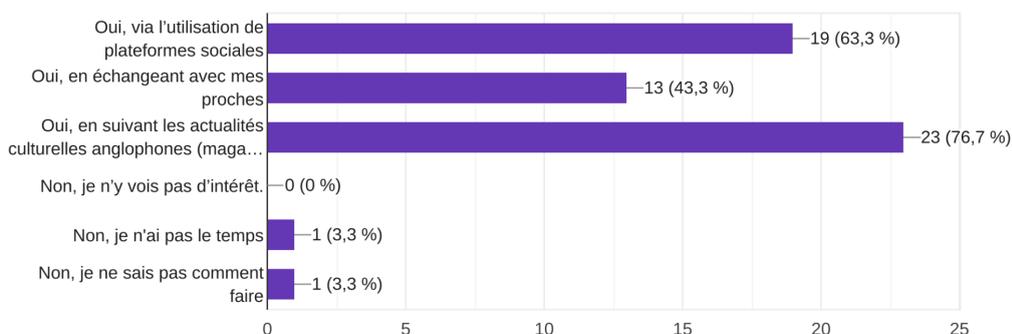


Figure 1 : Réponse des enseignants à la question "Vous intéressez-vous à l'actualité de la pop-culture anglophone?"

Nos résultats indiquent également que la moitié des enseignants interrogés incluent des éléments de la pop-culture anglophone dans leur séquence aussi bien en construisant leur séquence autour de ces éléments, qu'en y faisant des références ponctuelles:

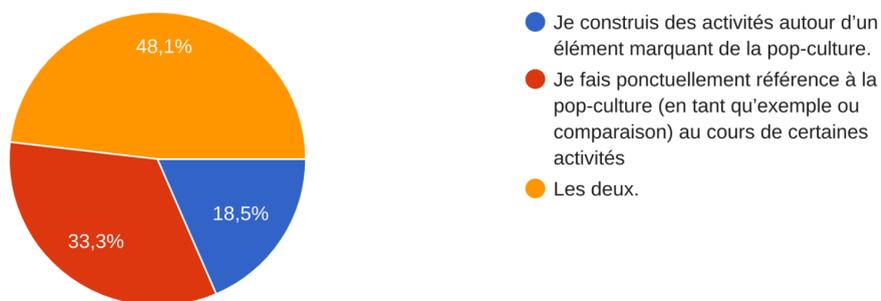


Figure 2 : Réponse des enseignants à la question "S'il vous arrive d'inclure des éléments de la pop-culture (récente ou antérieure) dans vos séquences, de quelle manière le faites-vous?"

Du côté des élèves nous constatons que sur les 103 participants, 88,3% ont indiqué s'intéresser à la culture anglophone, contre 10,7% qui ont indiqué ne pas s'y intéresser.

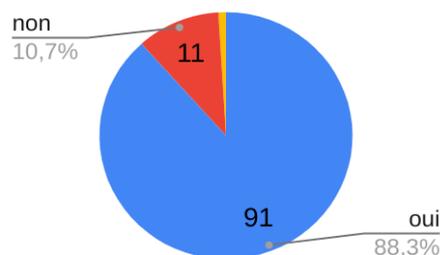


Figure 3a: Réponse des élèves à la question “Vous intéressez-vous à la culture anglophone dans votre temps libre ?”

De même, concernant cette fois l’actualité de la pop-culture anglophone, les élèves ont répondu à 91,3% qu'ils s'y intéressent et à 8,7% qu'ils ne s'y intéressent pas.

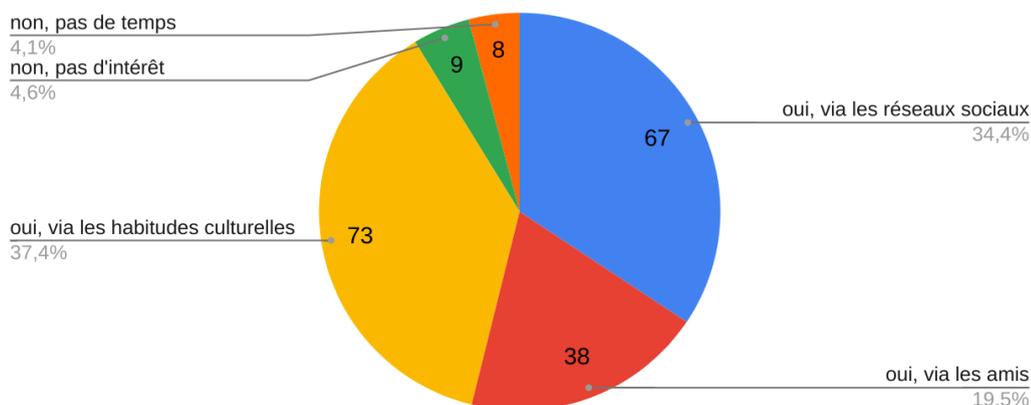


Figure 3b: Réponse des élèves à la question “Vous intéressez-vous à l'actualité de la pop-culture anglophone?”

La différence subtile des résultats entre la figure 1 et la figure 2 montre que les élèves ont correctement saisi la nuance entre “culture anglophone” et “actualité de la pop-culture anglophone”.

À la question 4 de leur questionnaire, portant sur la réaction des élèves lorsque leur enseignant(e) fait référence à la pop-culture dans ses cours, la grande majorité des élèves a répondu “ça attire mon attention”. Aucun n’a sélectionné “ça m’énerve”.

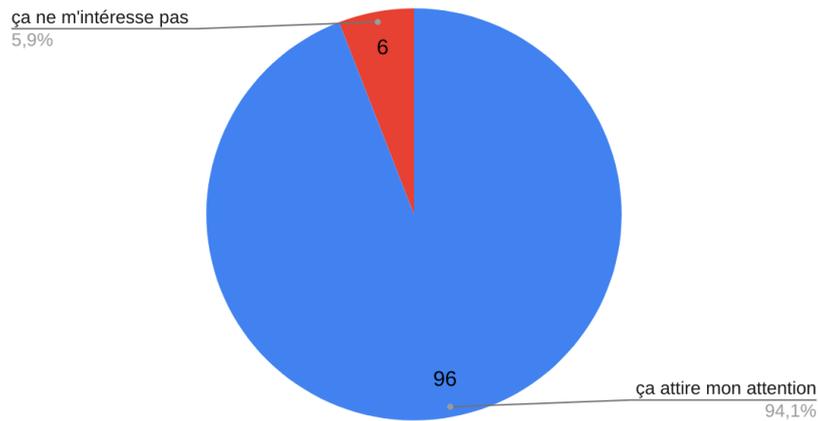


Figure 4a: Réponse des élèves à la question "En général, quelle est votre réaction lorsque votre enseignant(e) fait référence à la pop-culture anglophone dans ses cours?"

Les raisons pour lesquelles la pop-culture attire l'attention des élèves sont les suivantes:

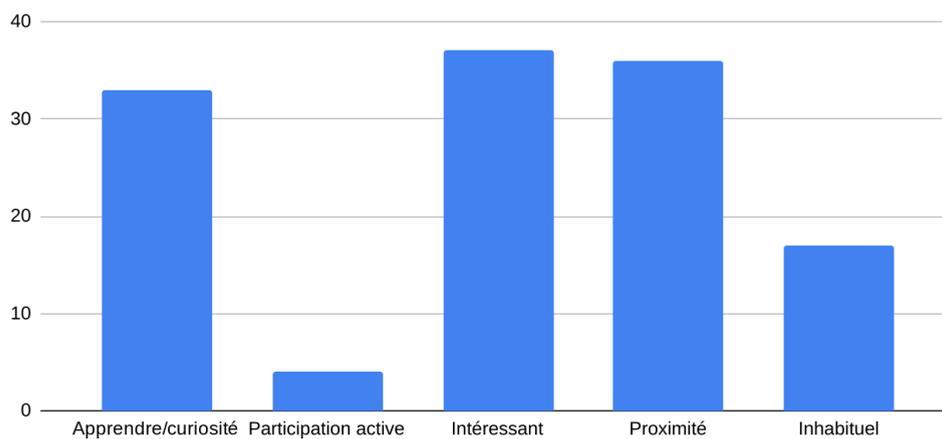


Figure 4b: Réponse des élèves à la question "Pourquoi?" quant à leur réaction "ça attire mon attention".

Pour cette question ouverte, les élèves étaient libres d'écrire leur propre réponse. Nous avons classé leurs réponses en cinq catégories. Nous avons ainsi compté :

- 33 occurrences du champs lexical de l'apprentissage et de la curiosité,
- 4 mentions de participation orale en classe,
- 37 dérivations du mot "intéressant",
- 36 mots faisant référence à la proximité entre les élèves et la pop-culture,
- 17 occurrences du champs lexical de l'inhabituel.

Parmi les 36 mots faisant référence à la proximité entre les élèves et la pop-culture :

- 10 mots mentionnent l'actualité de la pop-culture,

- 11 mots expriment le sentiment d’être concernés et proches de ce sujet,
- 12 mots se réfèrent au champ lexical de ce qui est apprécié,
- 2 mots font référence au fait que cela rend le cours plus facile et compréhensible pour certains élèves.

Nous observons donc à travers ces premiers résultats un attrait des élèves pour la culture et la pop-culture anglophone, un attrait qui les fait réagir positivement en majorité, même subtilement, lorsque la pop-culture est évoquée en classe. Cette réaction est confirmée par les enseignants interrogés : sur 30 enseignants, 19 ont indiqué faire référence à la pop-culture anglophone dans leurs séquences car “cela fait réagir positivement les élèves”.

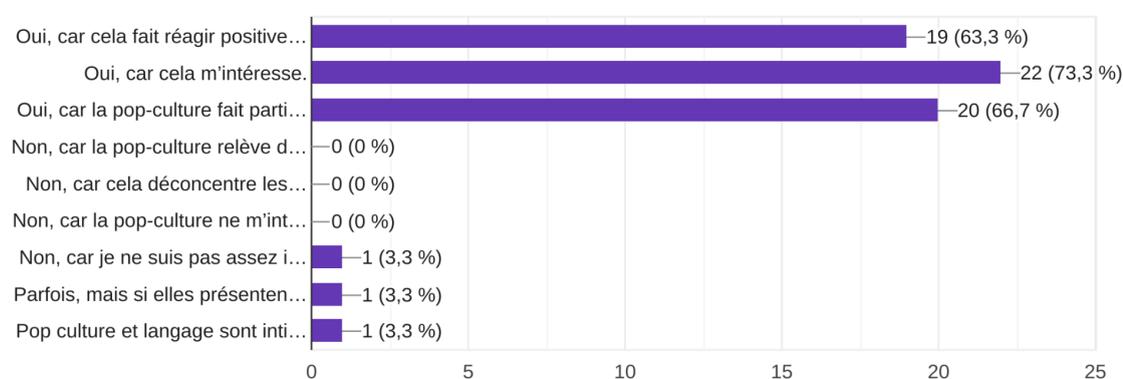


Figure 5 : Réponses des enseignants à la question “Incluez-vous parfois des éléments de la pop-culture (récente ou antérieure) dans vos séquences? Pourquoi?”

En se concentrant maintenant sur l’aspect générationnel, nous avons voulu connaître la réaction des élèves, toujours selon les enseignants, face aux références à la pop-culture ou à la culture anglophone issue de leur génération. Nous remarquons les nuances suivantes :

- Alors que 19 enseignants sur 30 ont indiqué inclure des éléments de la pop-culture dans leur séquence car “cela fait réagir positivement les élèves”, 25 ont indiqué que faire référence à des éléments issus de la génération de leurs élèves provoquait une réaction positive et une augmentation de la participation orale (bien que les élèves n’étaient que très peu à évoquer l’augmentation de leur participation : auraient-ils choisi cette réponse si nous la leur avions proposée?). Nous pouvons donc penser à travers cette distinction que les élèves sont plus nombreux à réagir positivement, ou ont une réaction positive plus visible, lorsqu’un élément de la pop-culture ou de la culture anglophone est issu spécifiquement de leur génération.

- Alors qu'aucun enseignant n'avait indiqué qu'inclure des éléments de la pop-culture dans leur séquence "déconcentrait les élèves", un(e) enseignant(e) a indiqué que faire référence à des éléments issus de la génération des élèves les déconcentrait et provoquait des bavardages hors sujet. L'enseignant(e) en question a cependant tenu à clarifier sa réponse : "Je dirais que cela peut provoquer une réaction positive, mais aussi les faire plus bavarder."



Figure 6 : Réponses des enseignants à la question "Lorsque vous abordez dans vos séquences des éléments de la pop-culture anglophone issus de la génération de vos élèves, en général, remarquez-vous une réaction particulière?"

Cette réaction positive des élèves peut s'expliquer par leurs habitudes culturelles. En effet, ils préfèrent en majorité les contenus issus de leur génération :

- Pour les films et séries anglophones :

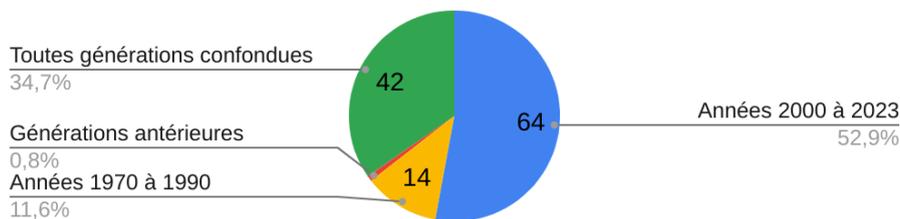


Figure 7 : Réponse des élèves à l'accroche "Les films et séries anglophones que vous regardez sont plutôt issus de..."

- Pour la musique anglophone :

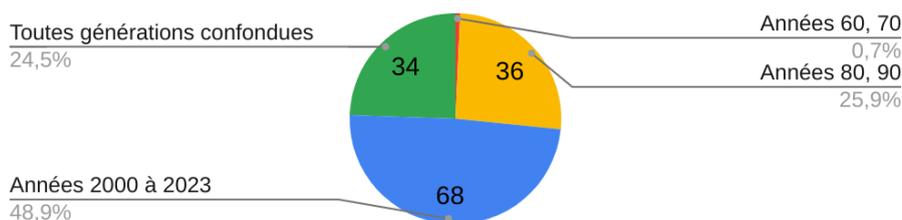


Figure 8 : Réponse des élèves à l'accroche "La musique anglophone que vous écoutez est plutôt issue de..."

- Pour la littérature anglophone :

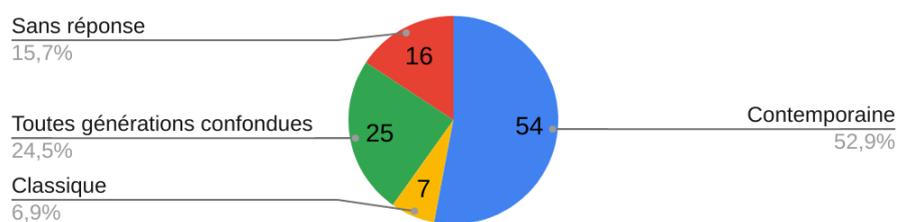


Figure 9 : Réponse des élèves à l'accroche "Vous vous intéressez plutôt à la littérature anglophone..."

Nous avons constaté jusqu'ici que, parmi les 103 élèves interrogés, la majorité d'entre eux est intéressée par la culture (88,3%) et la pop-culture (91,3%) anglophones, et 94,1% des élèves signalent que leur attention est attirée lorsque leur enseignant fait référence à la pop-culture en classe (une réaction positive remarquée par 19 des 30 enseignants interrogés). Alors que 19 enseignants signalent une réaction positive des élèves face à la pop-culture, 26 ont indiqué une réaction positive accompagnée d'une augmentation de la participation orale lorsque les éléments culturels abordés sont issus de la génération de leurs élèves. En effet, les élèves s'intéressent majoritairement aux contenus culturels anglophones issus de leur génération.

Nous pouvons donc avancer, selon nos résultats, qu'utiliser la culture anglophone issue de la génération des élèves provoque un gain en motivation et en participation active des élèves. Mais qu'en est-il des générations antérieures?

En réponse à la question "Est-ce que vous trouvez cela intéressant d'étudier des éléments culturels qui ne sont pas de votre génération?" les élèves se montrent à 86,5% ouverts à cette idée. Seulement un élève s'y est opposé.

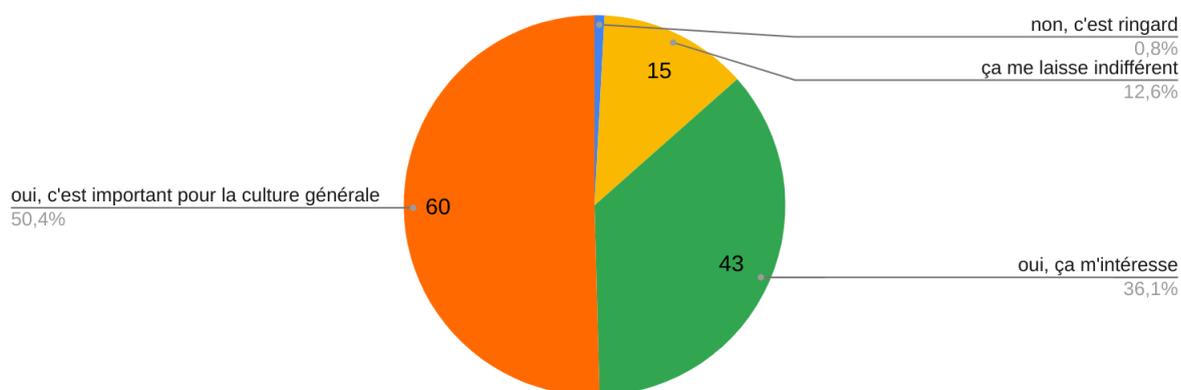


Figure 10 : Réponse des élèves à la question "Est-ce que vous trouvez cela intéressant d'étudier des éléments culturels qui ne sont pas de votre génération?"

Ainsi, bien que les élèves se sentent attirés par la pop-culture et par la culture anglophone issue de leur génération, la forte majorité d'entre eux se montre tout de même intéressée par l'étude de contenus anglophones issus d'autres générations.

Du côté des enseignants interrogés, nous constatons que la majorité a indiqué sélectionner des éléments culturels issus de toutes générations confondues dans l'élaboration de leurs cours. Ils ne favorisent donc aucune génération spécifique parmi celle de leurs élèves, la leur et les générations antérieures.

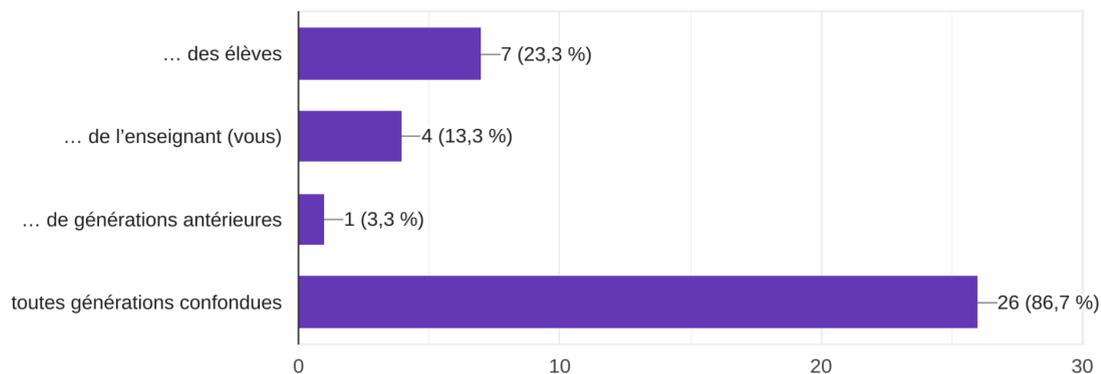


Figure 11 : Réponse des enseignants à l'accroche "Pour l'étude d'un élément culturel (chanson, livre ou film anglophone) vous avez plutôt tendance à le sélectionner parmi la génération..."

- Les enseignants ayant sélectionné la génération des élèves ont mentionné l'aspect actuel de ces éléments qui parlent aux élèves, et le fait que les élèves y trouvent ainsi plus d'intérêt et de motivation.
- Les enseignants ayant sélectionné leur propre génération ont mentionné le fait qu'ils connaissent le mieux les éléments étudiés, et qu'ils sont ainsi plus facile d'accès.
- Les enseignants ayant sélectionné les générations antérieures ont fait référence aux classiques qui méritent toujours d'être étudiés, et le côté intemporel affecté ni par les goûts de l'enseignant, ni par les goûts des élèves.
- Enfin, parmi la majorité des enseignants qui ont sélectionné "toutes générations confondues", beaucoup d'entre eux ont mentionné l'influence du passé sur le présent qui nécessite donc parfois l'étude complémentaire de plusieurs éléments issus de générations différentes. L'importance de faire des liens entre les générations est aussi un argument évoqué par plusieurs enseignants. D'autres ont expliqué ne choisir leurs

documents qu'en fonction de leur pertinence pour illustrer un fait culturel, sans rapport avec sa génération.

Un des enseignants interrogés précise:

“Il ne faut jamais partir du principe que si c'est "dans la génération des élèves" ils en sont 1) familiers et 2) qu'ils vont apprécier et que ça va marcher. Voire même parfois, ils ressentent une intrusion de LEUR intimité qui viendrait dans le cours et ça crée du rejet.”

Nous souhaitons mettre en avant cette réflexion qui fait écho à la théorie de Benaiteau et Grégoire (2022) qui évoquaient l'agaçement des élèves face à la redondance de certains éléments étudiés, via l'effort des enseignants pour faire correspondre ces éléments aux centres d'intérêts de leurs élèves. Nous y reviendrons pour l'analyse de notre troisième hypothèse.

Nous relevons donc une grande importance à faire étudier aux élèves des éléments culturels issus d'autres générations que la leur, sans favoriser quelconque génération au profit d'une autre. Les élèves comme les enseignants ont tous souligné la facilité de compréhension et d'accroche qui découle d'un élément qui est issu de leur propre génération, mais n'excluent pas l'importance de s'ouvrir à d'autres générations pour enrichir leurs connaissances. Nous souhaitons utiliser la réponse d'un enseignant qui nous paraît tout à fait pertinente pour conclure cette question de générations : *“Je pense que les [références] de ma génération ou des générations antérieures ouvrent l'esprit, et celles plus proches des élèves leur permettent de mieux accrocher.”*

2.1.2. Bilan pour l'hypothèse 1

Rappelons notre première hypothèse: *Utiliser la culture anglophone issue de la génération des élèves en tant que tremplin vers la culture anglophone issue de générations antérieures provoquerait un gain en motivation et en participation active des élèves.* Nous avons constaté les résultats suivants :

- Utiliser la culture anglophone issue de la génération des élèves provoque un gain en motivation et en participation active des élèves. Cela confirme l'efficacité du tissage

et de l'interculturalité évoqués par Leylavergne et Parra (2010) et Pilati (2015) qui consiste en l'approche d'une culture étrangère à travers la culture des élèves.

- Elèves et enseignants ressentent plus de facilité à étudier des éléments culturels issus de leur génération, car ils se sentent plus concernés.
- Malgré le fait que les élèves s'intéressent en majorité aux éléments culturels issus de leur propre génération, ils émettent un avis très favorable à l'étude d'éléments issus de générations antérieures.
- Nous avons tout de même relevé le risque d'une réaction de rejet de la part des élèves si l'enseignant aborde un élément culturel de leur génération. Cette réaction confirme les résultats de Benaïteau et Grégoire (2022), selon lesquels les élèves peuvent se sentir agacés de revoir les mêmes contenus sous prétexte qu'ils sont issus de leur génération.

Nous ne sommes cependant pas parvenue à démontrer un effet "tremplin" à la motivation des élèves. Pour cela, nous pensons qu'il faudrait effectuer une observation ou un sondage spécifique en confrontant des éléments issus de la culture des élèves, avec des éléments issus de générations antérieures. Peut-être pourrions-nous proposer deux modèles de séances :

- la première débutant avec l'étude d'un élément issu de la génération des élèves, suivi par un élément issu de la génération de l'enseignant ou de générations antérieures,
- la deuxième débutant avec l'étude d'un élément issu de la génération de l'enseignant ou de générations antérieures, suivi par un élément issu de la génération des élèves.

Nous pourrions ainsi observer l'évolution de l'engagement des élèves selon ces deux modèles, et voir si leur motivation augmente, diminue ou reste stable au fil de la séance.

2.2. Hypothèse 2

Les manuels scolaires sont insuffisants et manquent de pertinence lorsqu'il s'agit d'aborder des éléments culturels liés à la génération ou aux centres d'intérêts des élèves, puisque ceux-ci évoluent constamment.

Cette hypothèse s'appuie sur les théories de Lebrun (2006) et Pilati (2015) qui s'interrogent sur la fiabilité culturelle des manuels scolaires. Nous nous interrogeons également sur la fiabilité des manuels, mais cette fois-ci sur la correspondance des éléments mentionnés avec la génération des élèves et leurs centres d'intérêts.

2.2.1. Analyse des résultats

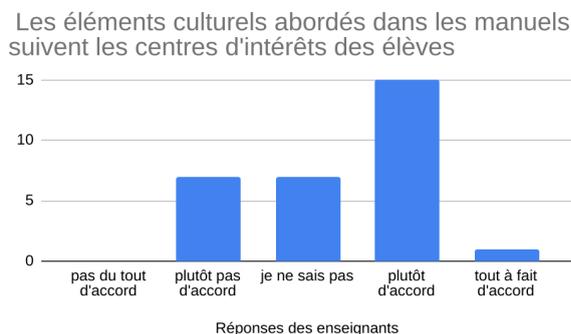
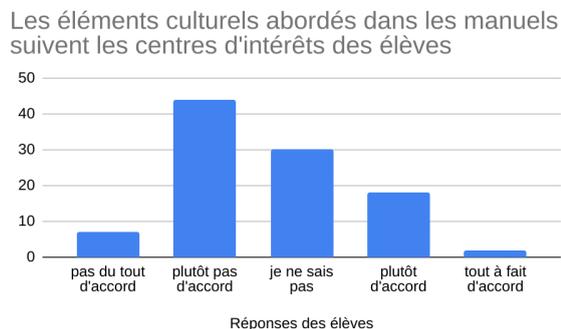


Figure 12 : Opinion des élèves sur l’assertion “les éléments culturels abordés dans les manuels scolaires suivent les centres d’intérêts des élèves”

Figure 13 : Opinion des enseignants sur la même assertion

Nous constatons, à travers ces deux graphiques, que les élèves et les enseignants ne partagent pas le même avis quant à la fiabilité des manuels scolaires par rapport à leur correspondance avec les centres d’intérêts des élèves. Alors que les élèves se rassemblent autour de la réponse “plutôt pas d’accord”, les enseignants ont répondu majoritairement “plutôt d’accord”. Une grande quantité des participants ont choisi de répondre “je ne sais pas”, car certains enseignants n’utilisent pas de manuels en classe avec leurs élèves (23% parmi les enseignants interrogés).

Rappelons que la tendance dessinée ici peut être remise en question par l’inégalité du nombre de participants: 30 enseignants ont répondu, contre 103 élèves. Nous pouvons donc garder une certaine vigilance en partant du principe que, si autant d’enseignants avaient répondu au questionnaire que les élèves, la tendance pourrait ne pas être la même.

Nous avons décidé de demander aux élèves et aux enseignants de se positionner par rapport à la même assertion “*Les éléments culturels abordés dans les manuels scolaires suivent les centres d’intérêts des élèves*”. Il serait tout à fait cohérent de remettre en question l’avis des enseignants, en partant du principe que les élèves sont les plus à même de définir ce qui correspond ou non à leurs propres centres d’intérêts. Nous avons donc pris soin de nous renseigner préalablement sur les connaissances des enseignants quant à la culture de la génération de leurs élèves, et leurs centres d’intérêts.

Parmi les 30 enseignants interrogés, 7 n'utilisent jamais de manuels scolaires.

La majorité d'entre eux utilise un manuel pour plusieurs activités par séquence, une fréquence suffisante pour pouvoir affirmer qu'ils ont une vision globale assez concrète du contenu abordé dans les manuels.

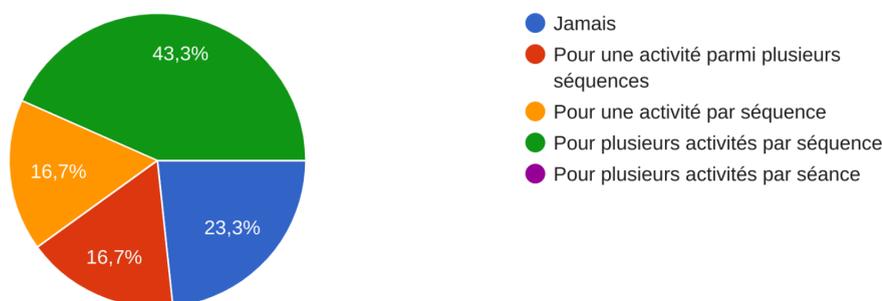


Figure 14 : Réponse des enseignants sur leur fréquence d'utilisation des manuels scolaires

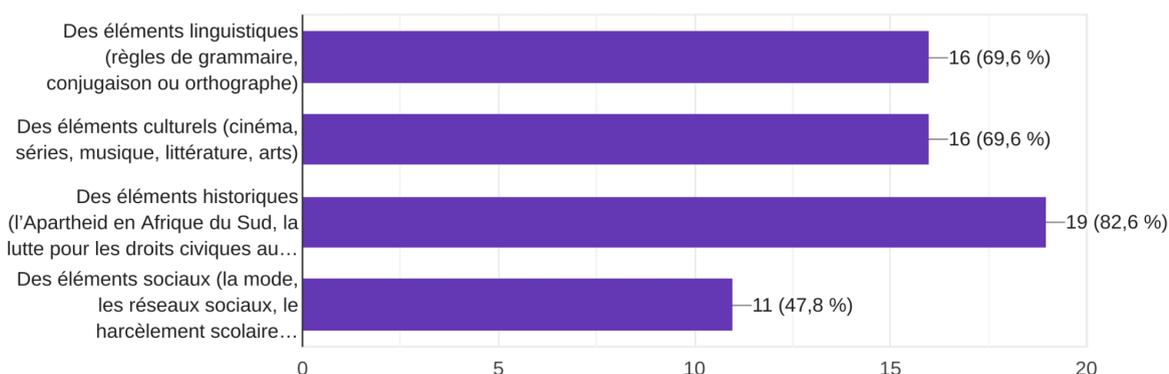


Figure 15 : Réponse des enseignants sur les contenus qu'ils abordent dans les manuels scolaires

Parmi les enseignants qui utilisent les manuels, nous constatons une certaine homogénéité des éléments abordés. Les éléments sociaux sont en faible minorité.

Nous nous intéressons principalement aux éléments sociaux (mode, réseaux sociaux, technologie, questions sociales) et aux éléments culturels (cinéma, séries, musique, littérature, arts) comme étant les éléments qui sont les plus susceptibles d'alimenter des discussions quant à leur correspondance ou discordance avec la génération des élèves concernés.

Nous remarquons, à travers le graphique suivant, que les enseignants interrogés se renseignent sur la culture anglophone touchant les jeunes de la génération de leurs élèves à travers plusieurs moyens:

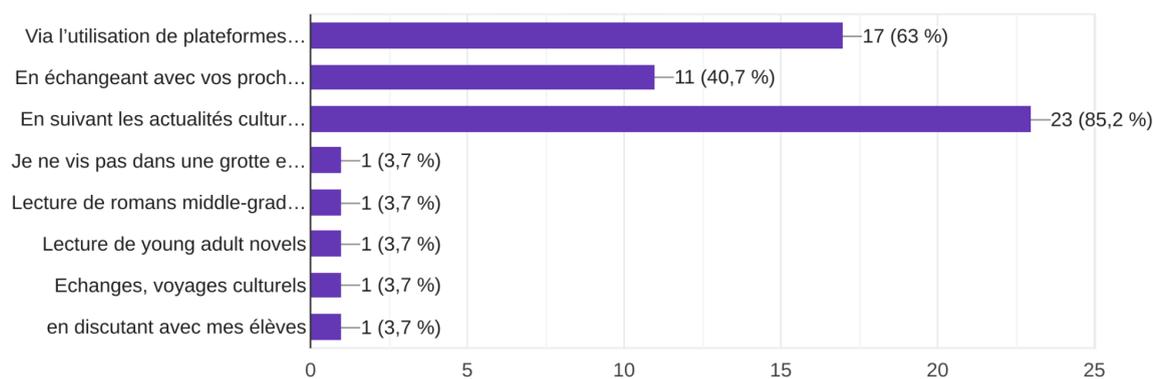


Figure 16 : Réponse des enseignants à la question “[Si vous vous intéressez à la culture anglophone touchant les jeunes de la génération de vos élèves], comment?”

Parmi les 27 enseignants, la majorité (23) suivent les actualités culturelles anglophones via la lecture de magazines, le visionnage de journaux télévisés et d’émissions/documentaires, ou l’écoute de podcasts. 17 enseignants se tiennent informés via les réseaux sociaux. 11 des 27 enseignants échangent avec leurs proches de l’âge de leurs élèves. Nous remarquons que deux d’entre eux ont indiqué s’intéresser à la culture touchant leurs élèves à travers la littérature: nous pouvons penser que plus d’enseignants auraient sélectionné cette réponse si nous l’avions proposée. Nous notons également qu’aucun d’entre eux n’a signalé regarder des films ou des séries (une réponse que nous avons proposée aux élèves), nous pouvons donc émettre deux hypothèses: ou bien les enseignants ne s’informent pas via ce moyen, ou bien ont-ils inclus cette option dans “actualités culturelles”.

2.2.2. Bilan pour l'hypothèse 2

Notre hypothèse est la suivante : “*Les manuels scolaires sont insuffisants et manquent de pertinence lorsqu’il s’agit d’aborder des éléments culturels liés à la génération ou aux centres d’intérêts des élèves, puisque ceux-ci évoluent constamment.*” Nous nous retrouvons dans l’impossibilité d’émettre une réponse tranchée quant à la véracité de notre hypothèse, face à l’opposition des avis entre les élèves et les enseignants.

Nos résultats font écho aux positions de Lebrun (2006), Huot (1999) et Pilati (2015) quant à la pertinence des éléments abordés dans les manuels scolaires: les enseignants semblent en effet accorder plus de confiance aux manuels que les élèves, et ont répondu majoritairement (à 50%) ‘plutôt d’accord’ à l’assertion “*Les éléments culturels abordés dans les manuels*

scolaires suivent les centres d'intérêts des élèves". Malgré le fait que la grande majorité des enseignants interrogés s'intéresse à la culture qui touche leurs élèves, ces derniers expriment un avis contraire à celui des enseignants et ont majoritairement répondu (à 43,6%) "plutôt pas d'accord" à l'assertion proposée.

Face à cette situation, nous pouvons supposer que, bien que les enseignants se tiennent informés sur la culture de la génération de leurs élèves, peut-être que les moyens qu'ils utilisent (rappelons que la majorité a répondu suivre les actualités culturelles via la lecture de magazines, le visionnage de journaux télévisés et d'émissions/documentaires, ou l'écoute de podcasts) ne sont pas forcément fiables. De même, la deuxième réponse la plus sélectionnée par les enseignants à la question "*Comment vous intéressez-vous à la culture anglophone qui touche les jeunes dans la tranche d'âge de vos élèves ?*" était "*à travers les plateformes sociales telles que Instagram, Tik Tok ou Youtube*". Mais les contenus rencontrés par les enseignants sur ces plateformes sont-ils les mêmes contenus rencontrés par les élèves?

Nous relevons cependant un potentiel contresens provoqué par la distinction entre deux concepts dans notre recueil de données: notre question portant sur la fiabilité des manuels se penche sur leur correspondance avec les centres d'intérêts des élèves, tandis que les données collectées nous renseignent sur l'intérêt que portent les enseignants pour la culture et pop-culture anglophones de la génération de leurs élèves. Nous sommes donc confrontée à une interprétation potentiellement erronée : les enseignants manquent peut-être de connaissances fiables quant à la culture anglophone issue de la génération de leurs élèves, mais peut-être sont-ils tout à fait informés au sujet de leurs centres d'intérêts personnels sans rapport avec le monde anglophone.

Notre hypothèse portant sur les centres d'intérêts des élèves, nous préférons faire prévaloir l'opinion de ces derniers, et remettre ainsi en question la concordance des éléments culturels abordés dans les manuels scolaires avec la génération et les centres d'intérêts des élèves.

2.3. Hypothèse 3

Pour inciter les élèves à s'intéresser à une culture étrangère, il serait pertinent non pas de se concentrer sur la culture d'une génération donnée, mais sur la question des centres d'intérêts des élèves de lycée.

Cette hypothèse s’appuie sur les théories de Casoinic (2016), Tells (1999, as cited in Behen, 2006), Dubet (as cited in Octobre, 2009), et Meirieu (2007), qui alertent sur une crise de l’école qui n’est plus adaptée aux attentes des élèves. Nous réfléchissons ainsi à la pertinence d’une adaptation des éléments culturels abordés avec les élèves suivant leurs préférences générationnelles.

2.3.1. Analyse des résultats

Notre recueil de données s’intéresse aux préférences des élèves et des enseignants quant à la génération dont sont issus les contenus qu’ils étudient ou enseignent. Nous avons relevé, au cours de notre recueil, que la question générationnelle n’est pas la préoccupation la plus pertinente pour motiver les élèves.

Pour la question “*Qu’est-ce qui vous motive le plus dans l’étude d’un élément culturel (chanson, livre ou film) en classe d’anglais?*” posée aux élèves, ceux-ci ont répondu en majorité (69 élèves sur 103) “que ça suive mes centres d’intérêts”.

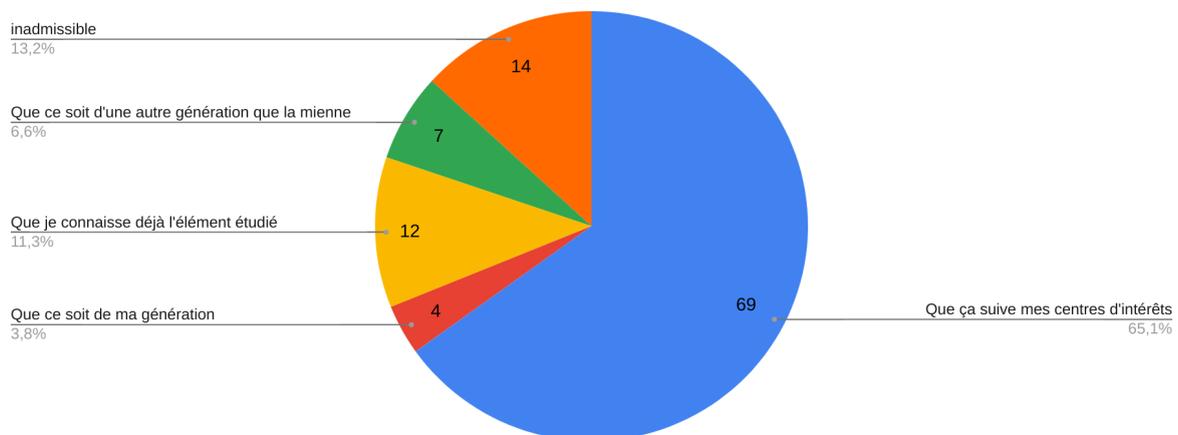


Figure 17 : Réponse des élèves à la question “*Qu’est-ce qui vous motive le plus dans l’étude d’un élément culturel (chanson, livre ou film) en classe d’anglais?*”

En parallèle, en réponse à la question “*Lorsque vous souhaitez étudier un élément culturel tel qu’un film, une chanson, un livre, une série, quel serait votre principal critère de sélection parmi les critères suivants?*” 18 enseignants sur 30 (soit 60% des enseignants interrogés) ont répondu “il faut que l’enseignant apprécie l’élément culturel abordé”.



Figure 18 : Réponse des enseignants à la question “Lorsque vous souhaitez étudier un élément culturel tel qu’un film, une chanson, un livre, une série, quel serait votre principal critère de sélection parmi les critères suivants?”

Nous constatons donc l’envie, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants, d’étudier et d’enseigner des éléments culturels qui les intéressent et qui leur plaisent.

Nous avons également constaté que, pour l’étude d’un élément culturel (chanson, livre ou film anglophone), les enseignants ont majoritairement tendance à le sélectionner sans favoriser aucune génération.

Nous savons, grâce aux réponses des élèves à la question 4 (les interrogeant sur leur réaction lorsque leur enseignant(e) fait référence à la pop-culture, voir figures 3 et 4), que les élèves se sentent attirés par la pop-culture, notamment par la proximité qu’ils ressentent avec cette culture. Nous pouvons donc nous demander si cette proximité ressentie vient du fait que les élèves considèrent que la pop-culture fait partie de leur génération, ou du fait que la pop-culture correspond à leurs centres d’intérêts. En effet, la figure 2 nous avait précédemment appris que les élèves s’intéressaient à 91,3% à l’actualité de la pop-culture anglophone. Nous pouvons donc imaginer que les élèves se sentent attirés par les références à la pop-culture anglophone par réel intérêt personnel plutôt que par concordance générationnelle.

Notons que la pop-culture n’est d’ailleurs pas reliée à une génération particulière, il est donc difficile de pouvoir affirmer que les élèves sont attirés par la pop-culture sous prétexte qu’elle appartiendrait à leur génération. À moins bien sûr de faire référence à un événement spécifique de la pop-culture qui a eu lieu au cours de leur génération, mais cela n’était pas précisé dans notre énoncé.

Nous pouvons également nous interroger sur la distinction des réponses entre les questions 6 et 7 des questionnaires élèves.

- La question 6 démontre que les habitudes culturelles des élèves (films, séries, musique et littérature anglophones) sont majoritairement issues de leur génération (pour chaque catégorie, les années 2000-2023 et la littérature contemporaine ont retenu environ 50% des réponses – voir figures 7, 8 et 9).
- La question 7 indique que les élèves sont à 86,5% ouverts à l'étude de contenus issus de générations antérieures (voir figure 10).

Il semblerait donc d'après ces résultats que les élèves ne se bornent pas à leur propre génération et montrent un intérêt sincère à étudier des éléments issus d'autres générations.

2.3.2. Bilan pour l'hypothèse 3

Rappelons notre troisième hypothèse : *Pour inciter les élèves à s'intéresser à une culture étrangère, il serait pertinent non pas de se concentrer sur la culture d'une génération donnée, mais sur la question des centres d'intérêts des élèves de lycée.*

Nous avons constaté d'après nos résultats que, bien que les élèves consultent des contenus anglophones issus majoritairement de leur génération, leur préoccupation principale en classe d'anglais est que les éléments culturels abordés correspondent à leurs centres d'intérêts. Sur 103 élèves, seulement 4 ont souhaité que les éléments culturels abordés soient issus de leur génération. Nous avons également remarqué l'attirance que les élèves ressentent pour la pop-culture, quand bien même aucun lien n'avait été formulé entre la pop-culture et leur génération. Enfin, comme nous l'avons démontré à travers l'hypothèse 1, les élèves se montrent ouverts à l'étude de contenus issus d'autres générations, ce qui montre bel et bien que la question générationnelle n'est pas une préoccupation pour eux : ce résultat vient remettre en question la rupture ressentie entre les élèves et l'école, évoquée par Tolls (citée par Behen, 1999), Dubet (cité par Octobre, 2009) et Octobre (2009), puisque les élèves semblent ici compter sur l'école pour découvrir des contenus qu'ils ne rencontrent pas habituellement.

Nous pouvons donc suggérer selon ces résultats que, pour inciter les élèves à s'intéresser à une culture étrangère, il serait en effet pertinent de se concentrer sur la question des centres d'intérêts des élèves de lycée, plutôt que sur la culture d'une génération donnée.

Seulement, faut-il se concentrer exclusivement sur les centres d'intérêts des élèves?

Nous souhaitons mettre en lien deux réponses. La première a été écrite par un(e) élève, et la deuxième par un enseignant.

- En justification du fait que cela attire son attention lorsque l'enseignant(e) fait référence à la pop-culture (question 4 du questionnaire élèves) :

“Cela fait toujours plaisir quand quelqu'un s'intéresse à nos centres d'intérêts, encore faut-il que cette personne en parle avec justesse.”

- En justification du fait que, pour l'étude d'un élément culturel, l'enseignant interrogé a plutôt tendance à le sélectionner parmi toutes les générations confondues (question 8 du questionnaire enseignants) :

“Si je ne me passionne pas pour un sujet, je sais que je le transmettrai moins bien, donc j'ai vraiment besoin de tomber amoureux d'un support pour pouvoir "filer le virus" à mes élèves.”

À travers ces deux réponses, nous remarquons l'importance attribuée à la maîtrise par l'enseignant des éléments culturels abordés en classe. En effet, selon ces deux déclarations, un enseignant qui n'aborde pas avec justesse un élément issu de la génération de ses élèves pourrait manquer en pertinence, et ainsi ne pas réussir à capter l'attention de la classe. Cela confirme à nouveau aux résultats de Benaiteau et Grégoire (2022). Un enseignant devrait donc d'abord être motivé par ce qu'il enseigne, afin de motiver ses élèves en retour. La question ne serait donc pas de se concentrer sur l'aspect générationnel, ni sur les centres d'intérêts des élèves, mais sur l'association et l'équilibre entre ce qui intéresse les élèves et ce qui intéresse leur enseignant(e).

3. Bilan de nos résultats

Au cours de la construction de notre cadre théorique, nous avons abordé plusieurs travaux de chercheurs qui nous ont renseigné sur des constats, des difficultés et des pistes de solutions, autour de la motivation des élèves et de la question des générations en classe d'anglais.

Nous avons retenu en particulier les travaux de Bucheton et Soulé (2008), Pilati (2015) et Leylavergne et Parra (2010) qui ont abordé le tissage des connaissances à travers l'interculturalité : l'approche d'une culture étrangère à travers la culture des élèves. En prenant en compte les connaissances des élèves, l'enseignant s'en sert comme tremplin vers des connaissances plus approfondies, qui vont plus loin que ce que connaissent déjà des élèves.

Nos recherches nous ont également amenée à étudier le décalage entre l'enseignement actuel des contenus culturels anglophones en classe d'anglais, et les habitudes culturelles personnelles des élèves. Nous avons retenu les travaux de Casoinic (2016), Tells (1999, as cited in Behen, 2006), Dubet (as cited in Octobre, 2009), Meirieu (2007) et Desmurget (2019) qui alertent sur l'évolution à la fois culturelle et comportementale des élèves à travers leur consommation d'écrans et d'Internet.

Enfin, plusieurs travaux comme ceux de Benaiteau et Grégoire (2022) ou Behen (2006) ont souligné les efforts et les difficultés de certains enseignants qui tentent d'intégrer les centres d'intérêts de leurs élèves dans leurs cours dans l'intention de les motiver et de stimuler leur curiosité.

Notre cadre théorique nous a mené à nous poser la question suivante : en classe d'anglais L2 au lycée, l'intérêt des élèves pour la culture anglophone et leur engagement en classe dépendent-ils d'une approche culturelle issue de leur génération, ou de générations antérieures?

Nous avons formulé les trois hypothèses suivantes:

- *Utiliser la culture anglophone issue de la génération des élèves en tant que tremplin vers la culture anglophone issue de générations antérieures provoquerait un gain en motivation et en participation active des élèves.*
- *Les manuels scolaires sont insuffisants et manquent de pertinence lorsqu'il s'agit d'aborder des éléments culturels liés à la génération ou aux centres d'intérêts des élèves, puisque ceux-ci évoluent constamment.*
- *Pour inciter les élèves à s'intéresser à une culture étrangère, il serait pertinent non pas de se concentrer sur la culture d'une génération donnée, mais sur la question des centres d'intérêts des élèves de lycée.*

À travers les résultats obtenus au cours de notre recueil de données, nous avons pu conclure les hypothèses de la manière suivante:

- Utiliser la culture anglophone issue de la génération des élèves provoque en effet chez eux un gain en motivation et une augmentation de leur participation active. Les élèves sont également ouverts à l'idée d'étudier des contenus anglophones issus de générations antérieures. Nous n'avons cependant pas réussi à démontrer la pertinence d'un modèle "tremplin", qui consisterait à motiver les élèves en débutant par l'étude de contenus issus de leur génération pour évoluer ensuite vers des contenus issus de générations antérieures.
- Selon les élèves, les manuels scolaires sont insuffisants et manquent en effet de pertinence lorsqu'il s'agit d'aborder des éléments culturels liés aux centres d'intérêts des élèves. Un avis qui n'est pas partagé par la majorité des enseignants interrogés. Notre questionnaire manquait de précision sur la question générationnelle: nous ne pouvons donc pas nous prononcer sur la concordance des manuels scolaires avec la génération des élèves.
- Pour inciter les élèves à s'intéresser à une culture étrangère, il serait pertinent non pas de se concentrer sur la culture d'une génération donnée, mais sur l'équilibre entre leurs centres d'intérêts et ceux de leur enseignant(e).

Conclusion

Notre mémoire rencontre ses limites sous plusieurs aspects, le premier étant la quantité d'individus interrogés pour nos questionnaires. Peu d'enseignants ont souhaité participer à notre recueil de données, contre une centaine d'élèves. Il ne serait donc pas injuste de remettre nos résultats en question quant à notre comparaison entre les réponses des élèves et celles des enseignants pour l'hypothèse 2.

Une autre limite à considérer est le type de population interrogée : tous les élèves participants sont scolarisés en lycée général, et plusieurs élèves sont inscrits en classe européenne, une option qui implique manifestement un attrait pour l'anglais et, de ce fait, pour la culture

anglophone. La plupart des élèves ont donc répondu qu'ils s'intéressaient à la culture anglophone et à l'actualité de la pop-culture anglophone sur leur temps libre, et ont montré un intérêt à étudier des contenus extérieurs à leur génération. Nous pouvons supposer qu'en élargissant notre recueil de données à des classes ne suivant pas d'option anglophone, et/ou étant issues de filières technologiques et professionnelles, les résultats de notre recueil de données auraient été plus diversifiés.

Nos recherches ont montré que les élèves, bien qu'habités à suivre des contenus culturels majoritairement issus de leur génération, restent tout à fait ouverts à la découverte de contenus moins récents et reconnaissent l'importance d'enrichir leur culture générale. Nos recherches ont également montré l'intérêt que portent les enseignants à la culture issue de la génération de leurs élèves, et leur volonté d'inclure dans leurs séquences des éléments culturels susceptibles de les intéresser. Ils accordent néanmoins une certaine importance à l'intégration d'éléments culturels issus de toutes générations confondues afin d'enrichir les connaissances de leurs élèves. Selon beaucoup d'enseignants interrogés, la culture de chaque génération a sa propre pertinence.

Notre mémoire nous a appris l'importance majeure d'intégrer équitablement du contenu susceptible d'intéresser aussi bien les élèves que les enseignants dans nos séquences. Nos recherches, orientées principalement sur l'aspect générationnel des contenus culturels étudiés en classe d'anglais, ont montré que le mélange des générations est une source de motivation pour les élèves et qu'un enseignant motivé, est un enseignant motivant. Nous percevons à l'origine la différence générationnelle entre les élèves et leur enseignant comme une fracture à combler : nous la percevons aujourd'hui comme une opportunité pour chacun d'apprendre des autres.

Bibliographie

- Amyot, J.-J. (2016). A la recherche de liens entre les générations. ed. Hygée.
Consulté en janvier 2024 à l'adresse :
<https://www.presses.ehesp.fr/wp-content/uploads/2016/08/9782810905164.pdf>
- Behen, L. D. (2006). Using Pop Culture to Teach Information Literacy : Methods to Engage a New Generation (Illustrated). Libraries Unlimited. Consulté en janvier 2024 à l'adresse :
[http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak_kki/EBOOKS/INFORMATION%20LITERACY%20Lin da D. Behen-Using Pop Culture to Teach Information Literacy Methods to Engage a New Generation\(2006\).pdf](http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak_kki/EBOOKS/INFORMATION%20LITERACY%20Lin%20da%20D.%20Behen-Using%20Pop%20Culture%20to%20Teach%20Information%20Literacy%20Methods%20to%20Engage%20a%20New%20Generation(2006).pdf)
- Benaiteau, J. & Grégoire, V. (2022). La prise en compte par les enseignants de la pratique personnelle de l'anglais chez les élèves [Mémoire de master]. INSPE Angers. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03712742/document>
- Boribon, G. F. (2018, 12 avril). La pop-culture, mainstream et engagée à la fois. RTBF.
Consulté en janvier 2024 à l'adresse :
<https://www.rtf.be/article/la-pop-culture-mainstream-et-engagee-a-la-fois-9890997>
- Casoinic, D. A. (2016). Les comportements des générations Y et Z à l'école et en entreprise. Revue économie et management, 160. Consulté en janvier 2024 à l'adresse :
<https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-8646-12502.pdf>
- Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital*, Editions Points.
- Donnat, O. (2010). Les pratiques culturelles à l'ère numérique. L'Observatoire, 37, 18-24. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/lobs.037.0018>
- Donnat, O. & Lévy, F. (2007). Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. Culture prospective, 3(3), 1. Consulté en janvier 2024 à l'adresse :
<https://doi.org/10.3917/culp.073.0001>
- Dord-Crouslé, S. (2018). Flaubert et les classiques sans âge. *Les âges classiques du XIXe siècle*, 241-256. Consulté en janvier 2024 à l'adresse :
https://shs.hal.science/halshs-01231711/file/SDC_Flaubert_classiques_sans_age_2018.pdf
- Dufour, H. (2014, 29 septembre). La classe inversée. Technologie, 193, 44-47.
Consulté en janvier 2024 à l'adresse :
<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Dupont, J., Carlier, G., Delens, C., & Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. Staps, 88, 7-23. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/sta.088.0007>

- Elissalde, Y. (2011). Peut-il y avoir une culture autre que générale ? *ATALA Cultures et sciences humaines*, 14, 32-46. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://www.lycee-chateaubriand.fr/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/atala14Ellisalde.pdf>
- Escriva, G. B., Tessier, D., & Sarrazin, P. G. (2018). *L'engagement des élèves en EPS ; la motivation autodéterminée*. ResearchGate. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/331297209_L'engagement_des_eleves_en_EPS_la_motivation_autodeterminee
- Étude de santé sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition, 2e édition : Volet nutrition. Chapitre Activité physique et sédentarité. (2020). Dans SANTÉ PUBLIQUE FRANCE. Consulté en janvier 2024, à l'adresse <https://www.santepubliquefrance.fr/determinants-de-sante/nutrition-et-activite-physique/documents/rapport-synthese/etude-de-sante-sur-l-environnement-la-biosurveillance-l-activite-physique-et-la-nutrition-esteban-2014-2016.-volet-nutrition.-chapitre-activite>
- Kaiter, E.-H. (2015). Teaching Foreign Languages to the New Generation. *Journal of Romanian Literary Studies*, 6. Consulté en janvier 2024 à l'adresse <http://old.upm.ro/jrls/JRLS-06/Rls%2006%2092.pdf>
- Khaled, S. (2019). *Être un classique de la chanson française : l'exemple de Charles Aznavour*. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03163162>
- Lebrun, M. (2006). Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes. Collection Éducation-Recherche. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1446_9782760518827.pdf
- Leylaverigne, J. & Parra, A. (2010). La place de la culture dans l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Próxima*, 13, 116-129. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/89267/1/article%20publi%C3%A9%20sur%20la%20culture.pdf>
- Louche, C., Bartolotti, C. & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, 484, 351-357. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : Un choc des cultures ? *Culture Prospective*, par DEPS, 1. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-culture-prospective-2009-1-page-1.htm#no30>
- Pilati, E. (2015). L'objectif culturel en classe d'anglais : intéresser les élèves, diversifier les apports et dépasser les stéréotypes [Mémoire de master]. ESPE Académie de Grenoble. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01273326/document>

- Soubeyran Chassary, E. (2019). En quoi la dimension et l'approche culturelles favorisent-elles la motivation et le sens dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais ? [Mémoire de master]. ESPE Centre Val de Loire. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02540201/document>
- Storey, J. (2001). *Cultural Theory and Popular Culture : An Introduction*. Amsterdam University Press. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <http://www.tezu.ernet.in/dmass/pdf/student-corner/POPULAR-CULTURE.pdf>
- Tavoillot, P. (2007). Qu'est-ce que la culture générale ?. *Le Débat*, 145, 15-23. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/deba.145.0015>
- Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 22(2), 144–157. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://doi.org/10.2307/1585904>
- Windecker, P. (2011). L'idée de « culture générale » a-t-elle un sens ?. *L'Enseignement philosophique*, 61A, 15-45. Consulté en janvier 2024 à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/eph.616.0015>

Annexes

Annexe 1 : questionnaire destiné aux enseignants

Questionnaire: Ce questionnaire a été réalisé suivant la méthodologie de Hervé FENNETEAU.
Questions préliminaires :
<ul style="list-style-type: none">• Nom :• Établissement(s) actuel(s) :• Âge :• Depuis combien de temps enseignez-vous ?• Quelles sont les classes auxquelles vous enseignez cette année? <p>.....</p> <p>....</p>
Questionnaire:
<p>1. <u>En général, vous utilisez les manuels scolaires...</u> (<i>Veillez ne cocher qu'une seule case.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Jamais<input type="checkbox"/> Pour une activité parmi plusieurs séquences<input type="checkbox"/> Pour une activité par séquence<input type="checkbox"/> Pour plusieurs activités par séquence<input type="checkbox"/> Pour plusieurs activités par séance
<p>2. <u>Si vous utilisez les manuels scolaires, c'est pour aborder...</u> (<i>Plusieurs choix possibles.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Des éléments linguistiques (règles de grammaire, conjugaison ou orthographe)<input type="checkbox"/> Des éléments culturels (cinéma, séries, musique, littérature, arts)<input type="checkbox"/> Des éléments historiques (l'Apartheid en Afrique du Sud, l'esclavage aux Etats-Unis,...)<input type="checkbox"/> Des éléments sociaux (la mode, les réseaux sociaux, le harcèlement scolaire...)
<p>3. <u>Vous intéressez-vous à la culture anglophone qui touche les jeunes dans la tranche d'âge de vos élèves ?</u> (<i>Plusieurs choix possibles.</i>)</p> <p>- <u>Si oui, comment?</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Via l'utilisation de plateformes sociales telles que Instagram, TikTok, ou Youtube pour vous familiariser avec le contenu anglophone rencontré par les adolescents.<input type="checkbox"/> En échangeant avec vos proches (enfants, membres de la famille de l'âge de vos élèves, ...)

En suivant les actualités culturelles anglophones (lecture de magazines, visionnage de journaux télévisés et émissions/documentaires, écoute de podcasts,...)

Autre (précisez)

.....
.....
.....

- Si non, pourquoi?

Vous n’y voyez pas d’intérêt.

Vous n’avez pas le temps.

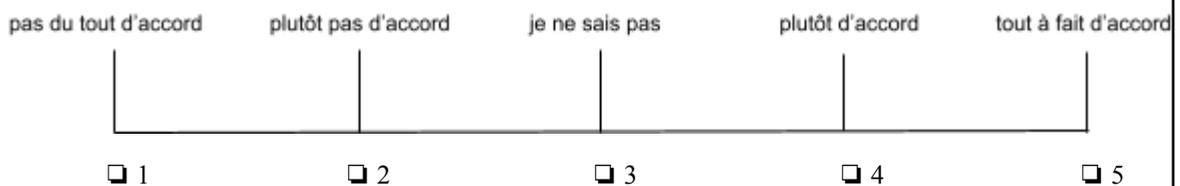
Vous ne savez pas comment faire.

Autre (précisez)

.....
.....
.....

4. Indiquez votre degré d’accord ou de désaccord avec la proposition suivante:

Les éléments culturels (cinéma, séries, musique, littérature) et sociaux (la mode, les réseaux sociaux, le harcèlement scolaire...) abordés dans les manuels scolaires suivent les centres d’intérêts des élèves de lycée.



(Cochez la case qui correspond à votre position.)

Selon Hubert Artus, la **pop-culture** est une culture “*mainstream*”: massivement populaire, grand public, suivie et acceptée par la masse. Capable de s’adapter constamment à son époque et aux tendances de consommation, la pop-culture a une dimension éphémère. La pop-culture comprend ainsi les films, les séries, la musique ou les événements massivement suivis et partagés par un très grand nombre.

5. Vous intéressez-vous à l’actualité de la pop-culture anglophone?

Réutilisez si besoin les réponses proposées de la question 3.

- Si oui, comment?

.....
.....
.....

- Si non, pourquoi?

.....
.....
.....

6. Incluez-vous parfois des éléments de la pop-culture (récente ou antérieure) dans vos séquences?
Pourquoi?
(Plusieurs choix possibles.)

- Oui, car cela fait réagir positivement mes élèves.
- Oui, car cela m'intéresse.
- Oui, car la pop-culture fait partie de l'actualité culturelle (récente comme antérieure) et de la culture générale, il est donc important d'en connaître certains éléments.
- Oui, car (autre – spécifiez).....
- Non, car la pop-culture relève des loisirs et cela n'a pas sa place dans un cours.
- Non, car cela déconcentre les élèves.
- Non, car la pop-culture ne m'intéresse pas.
- Non, car je ne suis pas assez instruit(e) sur ce sujet.
- Non, car (autre – spécifiez).....

7. S'il vous arrive d'inclure des éléments de la pop-culture (récente ou antérieure) dans vos séquences, de quelle manière le faites-vous? *(Veuillez ne cocher qu'une seule case.)*

- Je construis des activités autour d'un élément marquant de la pop-culture.
- Je fais ponctuellement référence à la pop-culture (en tant qu'exemple ou comparaison) au cours de certaines activités.
- Les deux.

8. Pour l'étude d'un élément culturel (chanson, livre ou film anglophone) vous avez plutôt tendance à le sélectionner parmi la génération... *(Plusieurs choix possibles.)*

- ... des élèves
 - ... de l'enseignant (vous)
 - ... de générations antérieures
 - toutes générations confondues
- Pourquoi?

Si vous avez coché "Génération des élèves":
.....
.....
.....

Si vous avez coché "Génération de l'enseignant":

.....
.....
.....
Si vous avez coché "Génération antérieures":

.....
.....
.....
Si vous avez coché "Toutes générations confondues":

9. Lorsque vous intégrez dans vos séquences des éléments de la pop-culture ou de la culture anglophone issus de la génération de vos élèves, remarquez-vous une réaction principale? (Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- Cela provoque une réaction positive parmi les élèves et une augmentation de leur participation orale.
- Cela ne provoque aucune réaction.
- Cela déconcentre les élèves et provoque des bavardages hors-sujet.
- Cela provoque des contestations.

10. Lorsque vous souhaitez étudier un élément culturel tel qu'un film, une chanson, un livre, une série, quel serait votre principal critère de sélection parmi les critères suivants? (Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- Il faut que les élèves connaissent (au moins vaguement) l'élément culturel abordé.
- Il faut que les élèves apprécient l'élément culturel abordé.
- Il faut que l'enseignant apprécie l'élément culturel abordé.

Annexe 2 : questionnaire destiné aux élèves

Questionnaire élèves Ce questionnaire a été réalisé suivant la méthodologie de Hervé FENNETEAU.
Âge:
Classe:
<p>1. <u>Vous intéressez-vous à la culture anglophone dans votre temps libre ?</u> (Plusieurs choix possibles.)</p> <p>- <u>Si oui, comment?</u></p> <p><input type="checkbox"/> Via l'utilisation de plateformes sociales telles que Instagram, TikTok, ou Youtube</p> <p><input type="checkbox"/> En échangeant avec vos amis.</p> <p><input type="checkbox"/> Via le visionnage de films et séries.</p> <p><input type="checkbox"/> Via la lecture de livres..</p> <p><input type="checkbox"/> Via la lecture de magazines (précisez lesquels):.....</p> <p><input type="checkbox"/> Autre (précisez).....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>- <u>Si non, pourquoi?</u></p> <p><input type="checkbox"/> Vous n'y voyez pas d'intérêt. <input type="checkbox"/> Vous n'avez pas le temps. <input type="checkbox"/> Vous ne savez pas comment faire.</p> <p><input type="checkbox"/> Autre (précisez).....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>2. <u>Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec la proposition suivante:</u></p> <p><i>Les éléments culturels (cinéma, séries, musique, littérature) et sociaux (la mode, les réseaux sociaux, le harcèlement scolaire...) abordés dans les manuels scolaires suivent les centres d'intérêts des élèves de lycée.</i></p>

pas du tout d'accord plutôt pas d'accord je ne sais pas plutôt d'accord tout à fait d'accord

1 2 3 4 5

(Cochez la case qui correspond à votre position.)

Selon Hubert Artus, la **pop-culture** est une culture “*mainstream*”: massivement populaire, grand public, suivie et acceptée par la masse. La pop-culture comprend donc les films, les séries, la musique, la mode ou les événements massivement suivis et partagés par un très grand nombre.

3. Vous intéressez-vous à l'actualité de la pop-culture anglophone? (Plusieurs choix possibles.)

- Oui, à travers les réseaux sociaux je me tiens au courant des actualités de la pop-culture anglophone.
- Oui, à travers des discussions entre amis.
- Oui, à travers mes habitudes culturelles (visionnage de films et séries, écoute de musique, lecture...)
- Non, car cela ne m'intéresse pas. Non, car je n'ai pas le temps.

4. En général, quelle est votre réaction lorsque votre enseignant(e) fait référence à la pop-culture anglophone dans ses cours? (Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- ça attire mon attention.
- ça ne m'intéresse pas.
- ça m'énerve.

Pourquoi?

.....

.....

.....

5. Qu'est-ce qui vous motive le plus dans l'étude d'un élément culturel (chanson, livre ou film) en classe d'anglais?

(Veuillez ne cocher qu'une seule case.)

- Il faut que ça suive mes centres d'intérêts, même si je ne connais pas forcément l'élément étudié.
- Il faut que ce soit de ma génération, sinon c'est ringard.
- Il faut que je connaisse déjà l'élément étudié, même si ce n'est pas de ma génération.
- Il faut que ce soit d'une autre génération que la mienne, je veux découvrir de nouvelles choses.

6. Vos habitudes culturelles

Les **films et séries anglophones** que vous regardez sont plutôt... (*Plusieurs choix possibles.*)

- des années 2000 à 2023
- des années 1970 à 1990
- de générations antérieures
- de toutes générations confondues

La **musique anglophone** que vous écoutez est plutôt... (*Plusieurs choix possibles.*)

- des années 60, 70
- des années 80, 90
- des années 2000, 2010, 2020
- toutes générations confondues

Vous vous intéressez plutôt à la **littérature anglophone**... (*Veillez ne cocher qu'une seule case.*)

- contemporaine
- classique
- toutes générations confondues

7. Est-ce que vous trouvez cela intéressant d'étudier des éléments culturels qui ne sont pas de votre génération?

- Non, c'est ringard.
- Non, ça ne sert à rien.
- Ça me laisse indifférent.
- Oui, ça m'intéresse.
- Oui, c'est important pour la culture générale.

Mots clés: références culturelles, générations, pop-culture, motivation, intérêt

Résumé: Les programmes scolaires de langues vivantes étrangères se distinguent par la liberté que détient l'enseignant quant au contenu culturel qu'il souhaite aborder en classe. La grande variété des contenus culturels anglophones représente la possibilité pour l'enseignant de choisir librement en fonction des centres d'intérêts et des générations de chacun. Seulement, la différence d'âge, et donc de génération, entre l'enseignant et ses élèves peut parfois provoquer un sentiment d'incompréhension ou de déconnexion entre les deux partis. Les références à la culture et pop-culture anglophones ont-elles un effet sur la motivation des élèves, selon la génération dont elles sont issues? L'écart générationnel entre les enseignants et leurs élèves représente-t-il un frein à la motivation de ces derniers, ou peut-il être au contraire utilisé comme source de motivation?

Key words: cultural references, generations, pop-culture, motivation, interest

Summary: Foreign languages school programs stand out thanks to the freedom that teachers have regarding the content they want to address in class. The wide variety of Anglophone cultural content provides the teacher with the opportunity to choose freely, based on the interests and generations of each individual. However the age difference, and therefore the generational gap between teachers and their students, can sometimes lead to a sense of misunderstanding or disconnection on both sides. Do references to Anglophone culture and pop-culture, based on the generation from which they originate, have an impact on students' motivation ? Does the generation gap between teachers and students hinder the motivation of the students, or can it, on the contrary, be used as a source of motivation?