



HAL
open science

La compétence interculturelle dans l'enseignement de l'anglais

Marie Elodie Chaton

► **To cite this version:**

Marie Elodie Chaton. La compétence interculturelle dans l'enseignement de l'anglais: L'intégration et la mise en œuvre de la compétence interculturelle au lycée dans le contexte multiculturel de la Réunion. Education. 2024. dumas-04619953

HAL Id: dumas-04619953

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04619953>

Submitted on 21 Jun 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.

MÉMOIRE DE MASTER MEEF ANGLAIS
2022-2024

**La compétence interculturelle dans
l'enseignement de l'anglais**

L'intégration et la mise en œuvre de la compétence interculturelle au
lycée dans le contexte multiculturel de la Réunion

CHATON Marie Elodie 39000817

Mémoire suivi par Mme RÉVAUGER Guilène, maîtresse de conférences.

Le résumé du mémoire

Résumé :

Ce mémoire de recherche a pour sujet l'enseignement de la compétence interculturelle en classe d'anglais. Dans le contexte réunionnais, la diversité culturelle présente dans les salles de classe nous pousse à réfléchir à l'intégration de la culture dans l'enseignement des langues afin de favoriser une communication et une cohabitation respectueuse des langues et des cultures. L'étude exploratoire que j'ai menée sur les pratiques pédagogiques concernant l'interculturel a permis de faire émerger deux hypothèses axées sur l'intégration d'une phase de réflexion sur l'interculturel et l'encouragement de l'autonomie des élèves dans le développement de cette compétence. Ainsi, ce mémoire propose une analyse réflexive et des pistes de mise en œuvre en classe pour le développement de la compétence interculturelle.

Mots-clés : culture, altérité, compétence interculturelle, autonomie, pratiques pédagogiques

Abstract:

The subject of this master's thesis is the teaching of intercultural competence in the English classroom. In the context of Reunion Island, the cultural diversity that can be found in classrooms leads us to reflect upon the integration of culture into language teaching. The aim is to encourage respectful communication and cohabitation of languages and cultures. My exploratory study of pedagogical approaches related to interculturality has led me to propose two hypotheses: the first one concerns the integration of a phase of reflection on interculturality, and the second one focuses on the promotion of student's autonomy in the development of this skill. Thus, this master's thesis provides a reflective analysis and suggests possible ways of developing an intercultural skill in the classroom.

Keywords: culture, otherness, intercultural skill, autonomy, pedagogical approaches

Sommaire

INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE 1 :	9
Cadre institutionnel : Du supra contexte au méso contexte	9
1. Cadre institutionnel.....	10
1.1. La commande institutionnelle	10
1.1.1. La compétence interculturelle selon le Conseil de l'Europe : Quels enjeux ?... 10	
1.1.2. Les recommandations du CECRL concernant l'interculturel	12
1.1.3. Les projets du Conseil de l'Europe	14
1.1.4. Les programmes scolaires nationaux	15
1.1.5. La compétence interculturelle selon l'Éducation Nationale	18
1.2. Analyse et bilan des pratiques locales	19
1.2.1. L'académie de la Réunion.....	19
1.2.2. État des pratiques	21
1.2.3. Observations de classe : projets plurilingues et interculturels	23
CHAPITRE 2 :	25
Cadre théorique.....	25
2. Cadre théorique.....	26
2.1. Définition des concepts liés à la compétence interculturelle.....	26
2.1.1. La culture, le multiculturel, le pluriculturel et l'interculturel	26
2.1.2. Le concept d'altérité.....	27
2.2. L'interculturel en didactiques des langues	28
2.2.1. La compétence interculturelle	28
2.2.2. Les composantes de la compétence interculturelle	30
2.2.3. Les défis liés à l'enseignement de cette compétence	31
2.2.4. La question des stéréotypes.....	32

2.3.	Les approches pédagogiques pour développer la compétence interculturelle.....	32
2.3.1.	L'approche basée sur la rencontre.....	32
2.3.2.	L'approche basée sur la réflexion	34
CHAPITRE 3 :		36
Cadre expérimental		36
3.	Cadre expérimental	37
3.1.	Méthodologie de la recherche.....	38
3.1.1.	Le choix du sujet	38
3.1.2.	L'élaboration de la problématique	39
3.1.3.	Mise en œuvre de la recherche	39
3.2.	Expérimentation 1 : Approche réflexive sur l'interculturel en classe de seconde.....	41
3.2.1.	Le protocole expérimental.....	41
3.2.2.	Les résultats de l'expérimentation 1.....	42
3.2.3.	L'analyse des données.....	44
3.3.	Expérimentation 2 : Activités à dominante interculturelles	48
3.3.1.	Le protocole expérimental.....	48
3.3.2.	Les résultats de l'expérimentation 2.....	49
3.3.3.	L'analyse des données.....	50
CONCLUSION		53
Bibliographie		56

INTRODUCTION

Dans le cadre de ma formation professionnalisante en Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), parcours Anglais, j'ai été amenée à effectuer des stages d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) au collège et au lycée. Ces stages m'ont permis d'évoluer dans ma pratique professionnelle et réflexive car j'ai pu mettre en œuvre les connaissances théoriques acquises lors de ma formation à l'INSPE. En étant sur le terrain, je me suis rendu compte de la diversité culturelle qu'on pouvait retrouver dans les salles de classe. En effet, le contexte multiculturel réunionnais se reflète à travers les différentes origines culturelles et les langues parlées par les élèves. Il m'a alors semblé intéressant d'exploiter cette richesse culturelle dans le but d'amener les élèves vers une amélioration de la compréhension et de la communication dans une autre langue. C'est en partant de ce constat que j'ai choisi d'orienter mes recherches vers la culture dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Afin d'affiner l'intitulé de mon sujet, j'ai entrepris des recherches et des lectures sur l'enseignement de la culture et de la civilisation. C'est ainsi que j'ai été introduite à la notion de compétence interculturelle. J'ai alors décidé d'approfondir mes connaissances sur le sujet en effectuant ce mémoire de recherche sur l'enseignement de la compétence interculturelle en classe d'anglais.

En établissant le cadre théorique, j'ai découvert que l'interculturel avait fait son apparition en didactique des langues à la fin du 20^e siècle avec l'émergence de l'approche communicative (Puren, 2008). Les éléments culturels sont alors reconnus comme ayant une importance égale à celle des éléments linguistiques pour communiquer dans une langue. Selon Tardieu, en « 1994, Daniel Coste invente le concept d'interculture (1994 :127) pour désigner cette fois la culture transitoire de l'apprenant » (Tardieu, 2014, p. 80). Ce concept a par la suite évolué et s'est transformé en compétence. D'autres chercheurs ont alors établi des modèles afin de définir cette compétence. Parmi ces modèles, on trouve celui de « Byram (1997) qui définit des objectifs d'apprentissage de la compétence interculturelle construit autour de savoir-être, de savoirs, de savoir comprendre, de savoir apprendre, savoir s'engager » (Lemoine, 2018, p. 87). Selon les chercheurs, cette approche nécessite également une réflexion sur les stéréotypes. En effet, « l'étude du fonctionnement des stéréotypes » constitue « l'un des fondamentaux de cette approche » (Ben-Messahel, 2009, p. 167). Mes recherches m'ont permis de comprendre que la construction de cette compétence en classe peut s'avérer être difficile à mettre en œuvre en raison des nombreux éléments à prendre en compte. De plus, j'ai pris conscience lors de mes recherches que la compétence interculturelle, tout comme le plurilinguisme sont des questions

déliçates car ces compétences relèvent de la sphère privée de l'élève. Comme le précise Azaoui (2022), on ne peut « penser et parler pour l'Autre » (Azaoui, 2022, p. 9).

Toutefois, en établissant le cadre institutionnel, j'ai pris conscience de l'importance qu'accorde le Conseil de l'Europe au développement du plurilinguisme et de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues vivantes. Je me suis alors appuyée sur les recommandations et les ressources fournies par cette instance pour approfondir mes connaissances sur cette compétence. D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la compétence plurilingue et pluriculturelle se définit comme : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, 2001, p. 129). En étudiant les programmes conçus par l'Éducation Nationale pour l'enseignement dans le secondaire, j'ai constaté que le développement de cette compétence pouvait s'intégrer dans le cadre de la formation citoyenne des élèves. De plus, à partir du cycle seconde, les programmes proposent de former les élèves à la culture et à l'interculturel (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). Étant donné que l'institution représentée par le Conseil de l'Europe et le ministère de l'Éducation nationale préconise le développement de cette compétence, je me suis intéressée à sa mise en œuvre en classe de langues.

La question de recherche découlant de cette réflexion est la suivante : Dans quelle mesure peut-on, en tant que professeur d'anglais, mettre en place un enseignement interculturel afin de développer chez les élèves la compétence interculturelle dans le but de faciliter la communication dans une langue étrangère ? Les expérimentations menées lors de cette étude visent à confirmer ou à infirmer deux hypothèses. La première hypothèse suppose que l'intégration de l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais pourrait être facilitée en identifiant les étapes propices à cette approche, notamment à travers la mise en place d'une réflexion sur l'interculturel, s'inspirant de la réflexion sur la langue. La seconde hypothèse suggère qu'en tant qu'enseignant, on peut inciter les élèves à développer la compétence interculturelle de manière autonome.

Ce mémoire se compose de trois chapitres. Le premier chapitre porte sur la commande institutionnelle et les pratiques locales dans le cadre de l'enseignement de la compétence interculturelle. Le deuxième chapitre établit le cadre théorique en définissant les concepts liés à la compétence interculturelle et en explorant les approches pédagogiques pour développer cette compétence. Le troisième chapitre abordera la méthodologie de la recherche ainsi que les expérimentations mises en œuvre pour vérifier les hypothèses de ce mémoire.

CHAPITRE 1 :

Cadre institutionnel : Du supra contexte au méso contexte

1. Cadre institutionnel

1.1. La commande institutionnelle

Dans ce chapitre, je présenterai la commande institutionnelle en m'intéressant à ce que préconise l'institution concernant l'enseignement de la compétence interculturelle dans le secondaire. Ce chapitre sera divisé en deux parties. La première partie portera sur l'importance d'enseigner la compétence interculturelle d'après les institutions européennes et nationales. La seconde partie se concentrera sur les pratiques locales mises en œuvre à l'échelle académique dans les établissements scolaires pour développer cette compétence.

1.1.1. La compétence interculturelle selon le Conseil de l'Europe : Quels enjeux ?

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'objectif est de « reconstruire l'Europe sur de nouvelles bases en empêchant que la culture ne soit le ferment de nouvelles guerres, mais il s'agit aussi de proposer un nouvel avenir à construire en commun » (Brunner, 2009). Les deux guerres mondiales ont eu des répercussions sur la politique en Europe. Comme le souligne Brunner (2009), « la construction politique de l'Europe d'après-guerre a en effet pour premier enjeu la réconciliation des peuples ». Dans ce contexte d'après-guerre, le Conseil de l'Europe à travers la mise en place d'une « politique culturelle européenne » met l'accent sur trois enjeux qui sont « la réconciliation, la reconstruction et l'éducation » (Brunner, 2009). La culture est alors perçue comme un moyen de promouvoir le vivre-ensemble afin d'éviter de nouveaux conflits.

Cette politique culturelle européenne a connu des évolutions au fil du temps. En vue de répondre aux défis et aux opportunités engendrés par la mondialisation, ce projet, initialement politique, intègre désormais des aspects économiques. La mondialisation est définie comme étant un : « Phénomène d'ouverture des économies nationales sur un marché mondial, entraînant une interdépendance croissante des pays » (Le Robert, s. d.-b). L'émergence de la mondialisation a ainsi renforcé le besoin de communiquer avec des personnes provenant de différents pays du monde. Ce besoin est encore plus présent en Europe, où cohabitent différentes langues et cultures. C'est l'une des raisons pour laquelle le Conseil de l'Europe souhaite développer la compétence interculturelle.

Toutefois, cet intérêt pour l'interculturel cache d'autres enjeux politiques et européens. Le développement de cette compétence contribuerait à maintenir une cohésion sociale au sein de l'Union européenne tout en prévenant d'éventuelles tensions ou conflits. Le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* : « *Vivre ensemble dans l'égalité* » du Conseil de l'Europe met en évidence l'importance du lien entre l'interculturalité et la cohésion sociale. La cohésion sociale y est décrite comme étant : « la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, en réduisant au minimum les disparités » (Conseil de l'Europe, 2008, p. 10). Selon le Conseil de l'Europe (2008), « L'apprentissage et l'enseignement des compétences interculturelles sont essentiels à la culture démocratique et à la cohésion sociale » (Conseil de l'Europe, 2008, p. 48). Cela se reflète également à travers les compétences et les savoir-faire interculturels préconisés par le CECRL qui incluent la capacité à « gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (CECRL, 2001, p. 84). De plus, cette compétence participe à la construction d'une identité européenne commune. Comme le souligne le CECRL :

« Il s'agit bien surtout d'**aider les apprenants**

- à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité » (CECRL, 2001, p. 106).

Dans une Europe de plus en plus diversifiée, il est important que les futurs citoyens reconnaissent et acceptent la diversité culturelle.

Le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle fait partie des ressources du Conseil de l'Europe participant à la mise en place d'une éducation interculturelle.

La compétence interculturelle y est définie comme étant :

la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu (Beacco et al., 2016, p. 10).

D'après le Conseil de l'Europe, la formation à la citoyenneté serait l'un des éléments à prendre en compte dans le développement de la compétence interculturelle. Neuner et al. (2003) reconnaissent ainsi que « l'apprentissage des langues fait partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté démocratique » (Neuner et al., 2003, p. 69). Ce citoyen démocratique est alors décrit comme celui qui possède les compétences pour devenir un acteur social (Byram, 2009, p. 8). Afin d'étendre les compétences citoyennes pour y inclure les compétences linguistiques et interculturelles, Byram (2009) suggère l'introduction d'une « citoyenneté interculturelle » (Byram, 2009, p. 8). Le citoyen interculturel est défini comme disposant :

des compétences de la citoyenneté active requises dans une communauté – locale, régionale ou nationale – partageant une même langue et une même culture. Un citoyen interculturel dispose ensuite des attitudes, des connaissances et des savoir faire relevant des compétences interculturelles, qui lui permettent de participer à la vie de communautés plurilingues et multiculturelles (Byram, 2009, p. 8).

Le contexte de l'après-guerre ainsi que la mondialisation ont contribué à l'essor de l'interculturel. Développer la compétence interculturelle est alors devenu l'un des enjeux majeurs du Conseil de l'Europe dans le but de construire une identité européenne commune fondée sur le respect mutuel et le dialogue interculturel. Par ailleurs, l'implication de cette institution dans le domaine de l'éducation a pour ambition de renforcer la cohésion sociale dans le but de préparer les élèves à devenir des citoyens interculturels.

1.1.2. Les recommandations du CECRL concernant l'interculturel

Le CECRL, élaboré par le Conseil de l'Europe et publié en 2001, émet des préconisations concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Selon les recommandations du CECRL, « dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECRL, 2001, p. 9). Cette approche reconnaît ainsi qu'apprendre une langue ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques, mais implique de comprendre la culture de la langue étudiée. Le but étant que les apprenants développent leur identité en tant que citoyen capable de communiquer avec des personnes de différentes cultures, de comprendre et de respecter les différences.

En adoptant cette approche, l'enseignant de langue peut susciter une « prise de conscience interculturelle » (CECRL, 2001) chez les élèves. D'après le cadre, « La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle » (CECRL, 2001, p. 83). Afin de susciter cette prise de conscience, le cadre suggère le développement des « **aptitudes et savoir-faire interculturels** » (CECRL, 2001) suivants :

- la capacité d'établir une **relation** entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la **sensibilisation** à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECRL, 2001, p. 84).

On constate que la compétence interculturelle, que l'on peut également qualifier de compétence « pluriculturelle » va de pair avec la compétence plurilingue. L'approche plurilingue est définie par le CECRL comme étant :

le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECRL, 2001, p. 11).

Ces deux compétences sont étroitement liées à l'enseignement des langues. Le cadre considère que le développement de la compétence plurilingue expose les élèves à différentes cultures, ce qui favorise leur ouverture d'esprit. De même, lorsque les élèves développent leur compétence interculturelle, ils interagissent avec des personnes de cultures différentes leur permettant de pratiquer les langues qu'ils apprennent ou connaissent, améliorant ainsi leur compétence plurilingue. Dans cette perspective, il paraît donc nécessaire de prendre en compte la compétence plurilingue dans l'enseignement de la compétence interculturelle. C'est vraisemblablement pour cela qu'une seule définition est donnée pour ces deux compétences dans le CECRL (2001) : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs

cultures » (p. 129). Dans le volume complémentaire du CECRL, on retrouve un schéma divisant la compétence plurilingue et pluriculturelle en trois sous-catégories intitulées : « Exploiter un répertoire pluriculturel, Compréhension plurilingue, Exploiter un répertoire plurilingue » (CECRL Volume complémentaire, 2018, p. 164). Des descripteurs permettent ainsi d'accompagner les élèves dans l'exploitation de leur répertoire pluriculturel. Il s'agit d'être capable d'adapter son langage et ses réactions face à la diversité culturelle, de comprendre que les normes varient selon les cultures, d'éviter les généralisations et stéréotypes, de valoriser les ressemblances et de clarifier les malentendus afin de communiquer dans le respect (CECRL Volume complémentaire, 2018, p. 166).

1.1.3. Les projets du Conseil de l'Europe

En complément du CECRL, le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe met en œuvre divers projets dans le cadre de l'enseignement des langues. Le Centre encourage ainsi « une éducation aux langues de qualité pour favoriser le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale » (Conseil de l'Europe, s. d.). Le projet *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) est l'une des initiatives du CELV. Ce référentiel (2012) comprend des descripteurs et des ressources permettant de développer les approches plurielles dont l'approche interculturelle. Des compétences globales y sont définies sous forme de tableau. Ce tableau met en lumière l'importance accordée à l'interculturel dans ce projet, notamment à travers des compétences telles que la « C1 : Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité, C2 : Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel » (Candelier et al., 2012, p. 20) ainsi que la « C7 : Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité » (Candelier et al., 2012, p. 20). Ces compétences sont complétées par des ressources englobant les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire, divisés en sections. La section X en partie dédiée à l'interculturelle porte sur « l'impact de l'appartenance culturelle sur les relations interculturelles » (Candelier et al., 2012, p. 66). Cette section montre ainsi que le développement de la compétence interculturelle implique une réflexion sur soi.

Le projet PluriMobil est un autre projet du CELV permettant aux enseignants d'accompagner les élèves dans leurs projets de mobilité. L'objectif du projet est de « contribuer à l'éducation plurilingue et interculturelle » (ECML/CELV, 2011).

Pour ce faire, PluriMobil met à disposition des enseignants des plans de leçon structurés en scénarios d'apprentissage. Ces scénarios comprennent des exemples d'activités à réaliser avant, pendant et après la période de mobilité afin qu'ils tirent profit de cette expérience.

Nous pouvons donc observer une réelle demande de la part du Conseil de l'Europe qui met en œuvre diverses ressources pour le développement de l'interculturel. Ainsi, les systèmes éducatifs peuvent choisir de répondre à cette demande en intégrant la compétence interculturelle dans leurs programmes d'enseignement.

1.1.4. Les programmes scolaires nationaux

Les programmes sont élaborés par l'Éducation Nationale, relevant de l'autorité du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Les instances établissant ces programmes sont le Conseil supérieur des programmes (CSP) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Le CSP qui a été instauré par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 a pour membres « des universitaires, des chercheurs, des spécialistes du système éducatif et des représentants élus de la Nation et de la société » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.-a). Sa mission est de participer à l'élaboration des programmes d'enseignement en émettant des avis et en formulant des propositions. Ce conseil intervient « soit à la demande du ministre, soit en se saisissant d'une question qui relève de ses compétences » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.-a). Le CSE réunit 98 membres parmi lesquels on retrouve des enseignants, des personnels d'éducation, de direction et d'inspection, des élèves, des parents d'élèves ainsi que des partenaires de l'État (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.-b). Le ministre en charge de l'Éducation nationale ou son représentant préside cette instance consultative qui a pour mission de formuler des avis sur la politique éducative (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.-b).

La conception d'un programme d'enseignement comporte plusieurs étapes. Le ministre sollicite dans un premier temps le CSP afin que cette instance élabore le projet. Le conseil traite la demande et rédige un cahier des charges. Le projet est ensuite rédigé par « un groupe d'experts constitué par le CSP » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.-a). Ce groupe propose leur projet au CSP qui peut y apporter des modifications.

Le projet est discuté et voté par le CSP avant d'être transmis au ministre pour publication. Le ministre demande l'avis du CSE sur le projet avant l'adoption définitive du programme. Le programme est alors diffusé à travers le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.-a).

Tous les programmes français de langues vivantes sont adossés au CECRL (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019, p. 5). Les enseignants doivent s'y référer pour construire leurs séquences. En les analysant, on remarque qu'ils sont en faveur du développement de la compétence interculturelle. En effet, cette compétence peut être intégrée dans le parcours citoyen des élèves.

L'enseignement secondaire se divise en plusieurs cycles allant de la sixième à la terminale. En fin de cycle de consolidation (cycle 3), les élèves débutent leur scolarité au collège. Le domaine 3 du programme précise ainsi que :

l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023, p. 7).

Il est donc possible d'établir un lien entre le développement de la compétence interculturelle et la formation citoyenne. En effet, on retrouve dans la formation citoyenne des attitudes et aptitudes nécessaires au développement de la compétence interculturelle telle que le respect des autres et le dépassement des stéréotypes et des clichés. On peut alors dire que la compétence interculturelle s'intègre dans les programmes du cycle 3 à travers la formation de la personne et du citoyen.

Au cycle des approfondissements (cycle 4) « la formation de la personne et du citoyen » se poursuit.

Selon le programme du cycle 4, « dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 36). À leur entrée en classe de cinquième, les élèves choisissent une seconde langue vivante. Durant les trois années de ce cycle, les élèves sont en contact avec au moins deux langues vivantes.

L'apprentissage d'une autre langue va ainsi contribuer à enrichir leur compréhension du monde qui les entoure (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 5). Ils peuvent alors prendre conscience que les langues mènent à la découverte, car elles « ouvrent au respect et au dialogue des cultures et préparent à la mobilité » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 8). En fin de ce cycle, les élèves doivent également réfléchir à leur orientation. Partant du fait que les opportunités professionnelles s'internationalisent, l'apprentissage des langues vivantes peut être un atout pour les élèves souhaitant exercer une activité professionnelle à l'étranger. Le développement de la compétence interculturelle peut alors permettre aux élèves de se préparer à une éventuelle mobilité. De plus, en mettant en place un enseignement interculturel, l'enseignant de langue contribue à ce que les élèves acquièrent des compétences telles que l'ouverture au monde.

À leur arrivée au lycée, les élèves possèdent des connaissances culturelles qui devront être enrichies et approfondies. D'après le Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel, « Amorcée au collège, cette dimension de l'apprentissage de la langue qui associe communication et culture est consolidée en classe de seconde et pendant le cycle terminal » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019, p. 7). On peut noter que le programme mentionne deux termes clé à prendre en compte dans l'enseignement de la langue. Ces termes sont la communication et l'ancrage culturel. Dès la seconde, l'élève est amené à s'appuyer sur « les connaissances culturelles ou interculturelles qui lui sont propres [afin qu'il puisse] plus facilement adapter son discours à ses interlocuteurs » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019, p. 6). En se basant sur ce que recommande le programme, on peut dire qu'il est important que les élèves renforcent leurs acquis en termes de connaissances culturelles et interculturelles afin qu'ils puissent s'en servir pour communiquer avec l'autre. Comme l'indique le programme, l'objectif est « d'assurer la communication entre des locuteurs de différentes cultures » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019, p. 7). De plus, la thématique de seconde *l'art de vivre ensemble* reflète les objectifs poursuivis par le développement de la compétence interculturelle.

Dans le cadre de leur « formation culturelle et interculturelle » qui s'étend de la seconde à la terminale le programme met en avant le fait que :

La langue vivante étrangère ou régionale lui permet ainsi d'appréhender un univers nouveau, de se confronter à un monde plus ou moins éloigné de son univers habituel et de trouver, dans l'écart et la différence avec sa propre culture, un enrichissement qui le construira tout au long de sa vie. La dimension culturelle, indispensable au dialogue

entre civilisations, participe donc à la formation citoyenne (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019, p. 7).

Après avoir étudié les programmes d'enseignement des langues vivantes, on peut souligner le fait qu'ils préconisent d'intégrer la compétence interculturelle à chaque cycle. Ainsi, cette compétence peut être développée tout au long du parcours de l'élève. Toutefois, elle semble prendre de l'ampleur à mesure que les élèves avancent dans les cycles d'enseignement. Au cycle 3, les élèves sont initiés à la compétence interculturelle dans le cadre de leur formation en tant que personne et citoyen. Ils apprennent à faire preuve de respect envers les autres. Au cycle 4, cette formation s'intensifie par la découverte de nouvelles langues et cultures, notamment avec la possibilité de mobilité, les incitant à aller à la rencontre d'autres cultures. Au lycée, la compétence interculturelle ne se limite pas à la formation citoyenne, elle constitue une formation à part entière. Au cours de cette formation interculturelle, les élèves sont encouragés à mobiliser leurs connaissances pour s'adapter à différents interlocuteurs.

1.1.5. La compétence interculturelle selon l'Éducation Nationale

Beacco (2018) rapporte les propos de F. Goullier, inspecteur général de langues de l'Éducation Nationale. Selon cet inspecteur général :

La compétence pluriculturelle est le résultat du développement simultané de compétences culturelles liées à l'apprentissage et l'expérience de plusieurs langues différentes, avec, quand les deux enseignements sont conduits dans une perspective conjointe et coordonnée, une capacité à construire un système raisonné de références culturelles et civilisationnelles plurielles (Goullier, cité dans Beacco, 2018, p. 56).

Ensuite, il déclare que la compétence interculturelle, contrairement à la compétence pluriculturelle, aborde un point de vue différent :

Il s'agit de doter les élèves de la capacité à interagir de façon responsable et constructive envers toute forme d'altérité, que ce soit dans son environnement immédiat ou dans les relations avec des communautés culturelles plus éloignées. Il ne s'agit plus, ici, d'être capable d'adopter une identité autre et de s'identifier, même partiellement et de façon ponctuelle, avec des personnes participant à une autre culture. L'enjeu est d'être capable d'entendre les différences, de chercher à les comprendre et d'adopter envers elles une

attitude raisonnée et ouverte, propice à un véritable dialogue interculturel (Goullier, cité dans Beacco, 2018, p. 56)

La compétence interculturelle, telle qu'elle est ainsi décrite révèle qu'il s'agit d'aller au-delà de la simple cohabitation des cultures. Elle incite à une interaction constructive et réfléchie. L'objectif n'est pas que les élèves adoptent une identité culturelle différente, mais de développer chez eux la capacité à appréhender les différences avec empathie et respect.

1.2. Analyse et bilan des pratiques locales

1.2.1. L'académie de la Réunion

Du fait de sa position stratégique au sein de l'océan Indien, La Réunion a joué un rôle clé dans les échanges commerciaux mondiaux, du fait de sa place sur « les routes maritimes reliant le Moyen-Orient, l'Afrique, et l'Asie à l'Europe et à l'Amérique » (Vergès, 2002, p. 450). Cette situation a eu une influence sur la diversité de sa population, issue de diverses parties du monde. Cette diversité se caractérise également par les flux migratoires qu'a connus l'île au cours de son histoire. En 1649, la Réunion devient une colonie française (Isnard, 1950, p. 102-103). Des esclaves africains et malgaches sont alors amenés sur l'île pour travailler dans les plantations. D'après Ghasarian (2004), « la population de la Réunion (alors île Bourbon) était d'abord divisée en deux catégories très différentes : les propriétaires fonciers français d'un côté, les esclaves africains et malgaches de l'autre ». En 1848, l'esclavage est aboli. Les propriétaires des plantations doivent alors chercher une autre main-d'œuvre. « De nombreux Indiens, principalement en provenance de l'Inde du Sud, furent progressivement importés à la Réunion afin de remplacer les esclaves dans les plantations » (Ghasarian, 2004). L'immigration se poursuit au 20^e siècle avec l'arrivée « de Chinois et Gujaratis musulmans » venus principalement pour le commerce (Ghasarian, 2004).

Selon Vergès (2002),

À la Réunion, on peut noter l'intérêt récent des groupes ethniques pour les « cultures d'origine », avec l'ouverture d'écoles de langues (urdu, tamil, chinois, malgache) et de danse (indienne, chinoise), l'organisation de manifestations culturelles (venues de troupes de danse et de musique) et de voyages au pays des ancêtres, la circulation des

films de Hollywood, la popularité des fêtes indiennes et chinoises, le port du sari, du voile, ou du costume panjabi (p. 451).

Les propos de Vergès mettent en lumière la diversité culturelle présente à la Réunion. Toutefois, la cohabitation de toutes ces cultures issues du monde constitue une richesse mais également un défi à relever. D'après Martin (2011),

La multiplicité des peuples sur la terre réunionnaise n'empêche pas une cohabitation pacifique, mais c'est bien de cohabitation seulement qu'il faut parler ; en effet, si chacun respecte l'autre, les cultures ne se mélangent pas. Les enfants eux-mêmes, tout à fait inconsciemment, se regroupent très souvent par communautés dans les cours de récréation. Chacun tient à sa culture, ne se préoccupant pas de celle des autres (Martin, 2011, p. 23).

Dans ce contexte multiculturel, il est d'autant plus important de développer la compétence interculturelle des futurs citoyens. Cela permettrait de faciliter la transition vers une société interculturelle. L'objectif serait alors de dépasser la simple cohabitation pour parvenir à un véritable vivre-ensemble, où le mélange des cultures contribuerait à un enrichissement mutuel pour chacun de ses membres.

C'est ce à quoi l'Académie de la Réunion s'attelle en encourageant les élèves à accepter les différences et à être respectueux envers toutes les cultures. Cela apparaît clairement dans la lettre de rentrée interlangue de 2017 rédigée par l'inspection régionale des langues vivantes qui met en avant le fait que l'apprentissage des langues :

constitue un moyen privilégié d'accéder à l'altérité, la reconnaissance de l'autre dans sa différence, ce qui va bien au-delà de la simple maîtrise technique d'une langue et d'un usage utilitaire de celle-ci. Les langues vivantes étrangères et régionales ouvrent au respect et au dialogue des cultures, préparant ainsi à la formation de la personne et du citoyen (L'Inspection Régionale des Langues Vivantes, 2017, p. 1).

L'Académie de la Réunion met en œuvre divers projets visant à développer l'éducation plurilingue et interculturelle des élèves comme *Le Plan Langues « Mieux se connaître pour construire une identité nationale, européenne et internationale »*. L'objectif de ce plan est d'influencer les pratiques locales concernant la prise en compte du contexte créolophone notamment le créole réunionnais dans l'enseignement des langues vivantes.

Les enseignants seront alors formés à **la pédagogie de la médiation**, permettant de passer d'une langue à l'autre, ce qui favorisera la prise en compte des langues premières

pour la maîtrise du français et des langues vivantes étrangères et régionales (Académie de la Réunion, 2014).

Il s'agit également de promouvoir la diversité par le biais d'une ouverture au monde comme le montre le titre de l'arbre proposé lors d'un séminaire « de nos racines au monde ! » (Académie de la Réunion, 2014). Cette ouverture mènerait ainsi à « plus de mobilité internationale, plus d'engagement, plus d'ouverture à notre environnement et aux nouveaux langages » (Académie de la Réunion, 2014). Tel qu'indiqué dans les actualités de la Cellule académique pour la recherche et le développement de l'innovation et de l'expérimentation (CARDIE), « La signature d'une convention avec trois laboratoires de recherche [de la Réunion] LCF, ICARE et DIRE symbolise la forte volonté de former tous les enseignants à une base commune sur la construction de compétences plurilingues et interculturelles dans le contexte majoritairement créolophone de La Réunion » (Académie de la Réunion, 2014).

Dans la continuité de cette démarche, des séminaires ont été organisés dans le but de former les enseignants qui souhaitent intégrer la compétence plurilingue et pluriculturelle dans leur enseignement.

1.2.2. État des pratiques

Dans le cadre d'une étude exploratoire portant sur les pratiques locales, j'ai élaboré un questionnaire composé de douze questions (voir annexe 1).

Ce questionnaire était à destination des enseignants d'anglais de collège et de lycée de l'île. Je souhaitais savoir ce que pensent les enseignants de cette compétence afin d'avoir des pistes sur ce qui se faisait en classe concernant le développement de la compétence interculturelle. Cependant, seuls six enseignants ont souhaité répondre à ce questionnaire. Les résultats de ce questionnaire se trouvent en annexe (annexes 1.1 à 1.12). Lorsqu'on les interroge sur le développement de cette compétence chez les élèves, cinq enseignants sur six ont répondu qu'ils cherchaient à développer cette compétence. L'une des raisons évoquées par l'enseignant ne cherchant pas à développer cette compétence est le manque de temps. À la question : « Si non pourquoi ? Si oui, pourquoi et comment ? » L'un d'entre eux répond qu'« au-delà de la dimension linguistique, il s'agit aussi de leur faire dépasser leurs préjugés et de les amener à l'acceptation de l'autre. Cela passe également par des projets de correspondance et/ou de voyages. » D'autres enseignants ont rejoint le point de vue de cet enseignant.

Certains ont affirmé que développer cette compétence permet d'« éviter les stéréotypes et les généralisations », d'« établir des similitudes mais également s'ouvrir aux différences qui existent » ou encore de « développer l'esprit critique des élèves afin qu'ils puissent puiser dans chaque culture des éléments qui pourraient les aider dans leur construction identitaire. » Ces témoignages reflètent une opinion partagée de la part des enseignants concernant l'importance de la compétence interculturelle dans l'enseignement de l'anglais. Cependant, bien qu'ils aient évoqué les raisons de développer cette compétence, aucun enseignant n'a abordé sa mise en œuvre en classe. De plus, 66,7 % de ceux ayant répondu au questionnaire estiment qu'il n'existe pas suffisamment de ressources pédagogiques pour le professeur d'anglais souhaitant intégrer dans son enseignement la compétence interculturelle.

Dans le but d'enrichir cette étude, j'ai réalisé un entretien avec un professeur d'histoire-géographie. Cet enseignant, disposant d'une certification en anglais en tant que discipline non linguistique (DNL) enseigne depuis dix ans au lycée Amiral Pierre Bouvet. Grâce à cet entretien, j'ai pu me renseigner sur la manière dont les enseignants d'autres disciplines intègrent la compétence interculturelle dans leur enseignement. Dans le cadre de cette étude qualitative, j'ai choisi de mener un entretien semi-directif à réponses libres avec des questions ouvertes préparées en amont à l'aide d'un guide d'entretien. La grille et la retranscription de cet entretien sont à retrouver en annexe 2. L'enseignant interviewé est en poste depuis 2006 et a enseigné au collège et au lycée. Ce dernier a confié avoir choisi de passer la certification DNL en anglais en raison de son attrait pour le monde anglo-saxon, une affinité provenant de ses origines familiales.

En réponse à la question sur la place accordée à la compétence interculturelle dans son enseignement, il explique y accorder « beaucoup d'importance » en particulier au début de l'année scolaire, notamment avec les élèves de seconde. Selon lui, il est important que les élèves comprennent que le point de vue français n'est qu'une perspective parmi d'autres, et non la seule valable. Il s'est appuyé sur deux aspects pour définir la compétence interculturelle. D'une part, il évoque « le mélange des cultures et des langues », qu'il associe à la mondialisation, en précisant la chance que représente cette diversité culturelle. D'autre part, il aborde les défis liés à la confrontation avec d'autres cultures. D'après lui, « une méconnaissance de l'autre, souvent alimentée par des stéréotypes peut mener à la méfiance ». Il explique que le manque de compréhension de l'autre conduit parfois à des jugements négatifs. Pour lui, ce phénomène de méfiance est souvent accentué chez les individus habitant sur une île en raison de l'éloignement géographique.

À la question : « Selon vous, quels types d'activités ou de projets pourraient aider les élèves à développer cette compétence ? » Ce dernier répond que pour aider les élèves à développer cette compétence, il est important de transformer la découverte de l'autre, souvent théorique, en une expérience concrète. Tout d'abord, il propose de faire appel de manière plus fréquente aux assistants de langue. Selon lui, l'interaction avec des locuteurs natifs de la langue étudiée permet une ouverture vers d'autres cultures. Il met également en avant le fait que les programmes Erasmus devraient être intégrés dans le parcours scolaire des élèves. Il suggère ensuite la création d'un parcours dédié à l'ouverture au monde, où les élèves devraient effectuer un séjour à l'étranger. Malgré la complexité de la mise en œuvre de tels projets, nécessitant du temps et la maîtrise des outils nécessaires, il estime que c'est une initiative essentielle pour favoriser le développement de la compétence interculturelle. Il déclare qu'« il faut du concret, se rendre sur place, se rendre compte par soi-même de la différence » et considère que nous devrions tirer profit de l'opportunité politique que représente notre affiliation à l'Europe.

1.2.3. Observations de classe : projets plurilingues et interculturels

Lors de ma première année de Master, j'ai effectué un stage SOPA de trois semaines au collège Les Deux Canons où j'ai pu observer les séances de ma tutrice, professeure d'anglais en charge de différents niveaux de classes. J'ai pu assister à l'une des séances faisant suite à un voyage scolaire réalisé avec sa classe de 3^e SEGPA. Dans le cadre de ce projet interculturel visant à développer le plurilinguisme et l'interculturalité, les élèves se sont rendus en Italie.

Le but était qu'ils découvrent une autre culture, discutent des difficultés qu'ils éprouvent dans l'apprentissage de l'anglais et qu'ils s'entraident. Dans la continuité de cette démarche interculturelle, une correspondance par lettre a été mise en place à leur retour de voyage (voir annexe 3). La séance que j'ai observée s'intitulant « My penpal's letter » avait pour thématique *Rencontres avec d'autres cultures*. Dans un premier temps, les élèves ont lu en autonomie la lettre de leurs correspondants. À partir des informations présente dans la lettre, ils devaient présenter leurs correspondants à la classe. Après avoir identifié les erreurs présentes dans la lettre, une réflexion sur la langue a été faite sur le placement des adjectifs en anglais.

En utilisant le plurilinguisme, l'enseignante leur a expliqué que la même erreur était commise par eux et les élèves italiens car ils suivaient le schéma de leur langue comme l'indique l'exemple suivant :

* My singer favorite is ...

Mon chanteur préféré est ...

Il suo cantante preferito è ...

Alors qu'en anglais, l'adjectif se place avant le nom contrairement au français et à l'italien. Puis l'enseignante leur a montré une carte de l'Europe afin qu'ils situent les élèves italiens qui se trouvaient en Sicile. Ils ont ainsi pu s'identifier à eux, car ils habitent aussi sur une île. Lors de cette séance, les élèves ont appris à découvrir et à s'intéresser à l'autre. De plus, on peut dire qu'il y a une réelle rencontre de l'autre et de sa culture qui s'est faite et qui perdure entre ces élèves grâce au voyage et aux échanges.

Le Collège Elie Wiesel du Chaudron fait également partie des établissements scolaires qui mettent en œuvre des projets plurilingue et interculturels. En 2023, des élèves de 5^e ont créé un carnet de voyage plurilingue et interculturel (voir annexe 4). Ce projet aborde le thème du voyage. Dans ce carnet, Ti léo, un paille-en queue, emblème de la Réunion symbolisant le voyage, explore l'île ainsi que l'Espagne et le Kenya. En tant que narrateur de l'histoire, ce dernier s'exprime dans diverses langues incluant le français, le créole mais aussi l'anglais, l'espagnol et d'autres langues maternelles présentes dans la classe, reflétant ainsi la diversité linguistique et culturelle. La rédaction de la partie en anglais du carnet a été réalisée en collaboration avec un assistant de langue originaire du Kenya. Une des pages de cette partie est en annexe 4.1. Sa contribution a apporté au projet une perspective authentique. Lors de la première séance, les élèves ont fait connaissance avec l'assistant en lui posant des questions, afin de recueillir les informations nécessaires pour remplir son passeport. Ils ont décrit et expliqué le drapeau national du Kenya et ont pu découvrir des danses traditionnelles à travers des vidéos.

Pour rédiger les pages du carnet, les élèves ont ensuite été répartis en plusieurs groupes de travail, chacun se concentrant sur un aspect spécifique de cette culture. Les activités menées dans le cadre de ce projet mettent en avant l'importance de l'approche interculturelle dans l'enseignement de l'anglais. En encourageant les élèves à explorer d'autres cultures, cela favorise le développement de leur compétence interculturelle.

CHAPITRE 2 :

Cadre théorique

2. Cadre théorique

2.1. Définition des concepts liés à la compétence interculturelle

Nous explorerons dans ce chapitre les recherches déjà réalisées au sujet de la compétence interculturelle. En nous appuyant sur ce que disent les chercheurs, l'objectif sera de définir les concepts liés à cette compétence. Les différentes approches pédagogiques étudiées me serviront de base pour élaborer mon modèle d'analyse.

2.1.1. La culture, le multiculturel, le pluriculturel et l'interculturel

La notion d'interculturalité est une notion vaste et complexe. Il m'a semblé nécessaire, dans un premier temps, de définir ce qu'est la culture puisqu'il s'agit de l'origine de ce terme. En s'appuyant sur son étymologie, Chaves et al. (2012) donnent la définition suivante de la culture : « le terme "culture" vient du latin *cultura* définissant au sens propre le travail de la terre et des champs. Au sens figuré, Cicéron l'utilisait pour définir métaphoriquement la culture de l'âme, soit la formation de l'esprit par l'enseignement » (Chaves et al., 2012, p. 9). D'après les travaux de Galisson en didactique des langues-cultures, il est possible de différencier « la culture savante ou institutionnelle (littéraire, artistique, etc.) » (Galisson, 2002) de la « culture courante ou existentielle » (Galisson, 2002). Après avoir défini la culture comme étant : « un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus » (Porcher, 1995, p. 55). Porcher (1995) rejoint Galisson en distinguant la culture cultivée de la culture anthropologique. La culture cultivée désigne « la littérature, la peinture, la sculpture, la musique » (Leylaverigne & Parra, 2010, p. 119) alors que la culture anthropologique regroupe « les pratiques culturelles..., la manière dont ils vivent, la manière aussi dont la société évolue » (Porcher, 1995, p. 66). Pour développer la compétence interculturelle de ses élèves, l'enseignant veillera à identifier et à prendre en compte de manière équitable dans son enseignement ces différents types de cultures. En effet, « il est nécessaire [...] de repérer quelles sont les cultures mineures ainsi à l'œuvre dans une société donnée, et qui constituent celle-ci, et qui sont à prendre en compte dans tout échange interculturel » (Porcher, 1995, p. 55).

Bien que les termes multiculturel, pluriculturel et interculturel émanent de la notion de culture, il existe néanmoins des nuances entre ces concepts.

C'est ce que précise Lemaire (2012) : « les préfixes tels que « pluri », « inter », « multi » ... sont particulièrement importants, car ils sont en soi porteurs de sens » (Lemaire, 2012, p. 210). Anderson (cité dans Lemaire, 2012) définit le multiculturalisme comme suit : « coexistence de différentes cultures à l'intérieur d'une même société » alors que la pluriculturalité désigne « la capacité à s'identifier et à participer à plusieurs cultures » (Chaves et al., 2012). Quant à l'interculturel, il est décrit comme étant : « l'ensemble des processus qui permettent d'établir des relations entre des cultures différentes » (Weber, 2021). Contrairement au multiculturel et au pluriculturel, l'interculturel implique un échange, une rencontre et un partage mutuel entre des personnes provenant de cultures différentes.

2.1.2. Le concept d'altérité

Le concept d'altérité fait partie des concepts clé de la compétence interculturelle. C'est ce que démontre cette citation de Zarate et al. (2008) selon laquelle « Parler une langue, c'est parler la langue de l'autre » (Zarate et al., 2008, p. 35). Cela met également en avant l'importance de l'autre dans l'apprentissage d'une langue. En didactique, le concept d'altérité se réfère au « Caractère de ce qui est autre » (Le Robert, s. d.-a). Étant donné qu'on retrouve parmi les objectifs fixés par la compétence interculturelle la reconnaissance et l'acceptation de l'autre, on peut dire que l'altérité occupe une place centrale dans la compétence interculturelle. Cela s'illustre à travers le fait que le « préfixe “inter” dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre » (Pretceille, 2017, p. 59). Toutefois, ce n'est qu'en 1996 que se développe « l'altérité culturelle, [qui consiste en] la prise de conscience que “parler une langue étrangère, c'est savoir parfois se mettre à la place de l'autre, penser comme lui, se représenter le monde de l'autre” » (Tardieu, 2014, p. 79). Il ne s'agit plus uniquement de maîtriser la grammaire ou le vocabulaire d'une langue, mais d'explorer la culture de cette langue en tenant compte de la pensée et de la vision du monde de l'autre.

Nous avons souvent une image prédéfinie de l'autre. Cette façon de voir l'autre peut être influencée par l'opinion qu'on s'est faite de lui. Selon Chaves et al. (2012), ces « stéréotypes ne sont pas innés, mais transmis par notre culture d'origine ou notre groupe d'appartenance.

Ils sont véhiculés par des agents de socialisation tels que la famille, l'école (notamment par le biais des manuels scolaires), les médias et la publicité » (p. 51-52). La compétence interculturelle implique alors une remise en question de la manière dont nous percevons les personnes issues d'autres cultures. Comme l'affirme Zarate (1997) : « La nécessité de comprendre l'autre impose une relecture, une mise à jour, une nouvelle perception du familier » (p. 80).

2.2. L'interculturel en didactiques des langues

2.2.1. La compétence interculturelle

L'intégration de l'interculturel dans la didactique des langues s'est faite en 1970. C'est à ce moment-là qu'a émergé l'approche interculturelle « dans un contexte migratoire européen lié à la scolarisation des enfants de migrants » (Chaves et al., 2012, p. 15). Depuis, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le sujet afin de faire évoluer l'enseignement de la compétence interculturelle.

Puren (2008) propose un « modèle d'évolution historique des configurations didactiques » qui se présente sous forme de tableau dans lequel on peut observer que la compétence interculturelle est apparue dans les années 1980-1990 avec l'adoption de l'approche communicative. Cette compétence est alors décrite comme la « capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres » (Puren, 2008, p. 3). Ce modèle montre ainsi la progression concernant l'intégration de la culture dans la didactique des langues. On passe alors de la méthodologie traditionnelle axée uniquement sur les connaissances à un enseignement intégrant des éléments culturels de la langue étudiée. Toutefois, ce n'est qu'en 1994 que Daniel Coste introduit le concept d'interculture désignant : « la culture transitoire de l'apprenant » (Tardieu, 2014, p. 80). Ce concept devenu compétence a conduit à l'élaboration de nombreux modèles théoriques ayant pour but d'explicitier les composantes de cette compétence.

Parmi les modèles les plus connus, on peut s'intéresser à celui de Byram qualifié par Beacco (2018) de « modèle ... classique de la compétence communicative interculturelle » (p. 78).

D'après ce modèle la compétence interculturelle s'intègre au sein de la compétence de communication interculturelle qui s'articule autour de trois dimensions qui sont « la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique [et] la compétence discursive » (Beacco, 2018, p. 78). Ainsi, Byram (cité dans Beacco, 2018) déclare que celui qui possède une compétence communicative interculturelle est :

quelqu'un capable de voir les relations entre différentes cultures – différences à la fois internes et extérieures à une société donnée – qui est capable de se faire le médiateur entre elles, c'est-à-dire d'interpréter chacune dans les termes de l'autre que ce soit pour eux-mêmes ou pour d'autres. C'est aussi quelqu'un qui a une compréhension critique et analytique de sa culture (ou de certains de ses éléments) ou d'autres cultures, qui est conscient des perspectives qui sont les siennes, de la manière dont leur appréhension est déterminée culturellement, plutôt que de croire que ces interprétations et points de vue sont naturels (p. 77).

Le modèle de Byram accorde une importance considérable à la réflexion interculturelle et l'esprit critique, en tant qu'outil permettant d'analyser sa culture et celles des autres.

L'interculturel en tant que notion complexe poursuit son évolution dans le cadre de la didactique des langues comme l'indique Lemoine (2018) :

la notion connaît déjà des variations, notamment dans l'ajout d'adjectif, de préfixe ou de noms qui lui sont faits. Il est question d'interculturel renouvelé, de post-interculturel, de démarche, d'approche interculturelle, de communication interculturelle, de pédagogie interculturelle, de conscience interculturelle, de compétences interculturelles (p. 88).

Puren (2008) propose alors la mise en place d'une « compétence co-culturelle » s'inscrivant dans la perspective actionnelle. Cette compétence se définit comme la : « capacité à construire une culture commune d'action avec les autres » (Puren, 2008, p. 9). Selon lui, « L'approche co-actionnelle, co-culturelle envisage l'apprentissage d'une langue-culture 2 non pas dans la perspective d'un agir sur autrui, mais plutôt dans celle d'un agir avec autrui » (Puren, cité dans Tardieu, 2014, p. 80).

2.2.2. Les composantes de la compétence interculturelle

D'après Brotto et al. (2012), les composantes de la compétence interculturelle peuvent se regrouper en trois catégories : « la dimension cognitive (connaissances) : apprendre à savoir ; la dimension affective (attitudes/valeurs) : apprendre à être ; la dimension pragmatique (compétences) : apprendre à faire » (p. 36). Ces composantes, s'accompagnant de descripteurs spécifiques à chaque catégorie, peuvent être un outil sur lequel l'enseignant souhaitant mettre en place un enseignement interculturel peut s'appuyer pour élaborer des séquences à visée interculturelle. D'autres chercheurs ont décrit ces compétences culturelles et interculturelles. Kramsch et Nelson (cités dans Beacco, 2018), par exemple, ont présenté une définition comprenant quatre composantes rassemblant des « attitudes » et des « savoir-faire » (Beacco, 2018, p. 75). Les attitudes consistent à être curieux, ouvert et tolérant en faisant preuve d'acceptation et de compréhension alors que les savoir-faire impliquent d'adapter son comportement et d'adopter « une action culturellement appropriée » (Beacco, 2018, p. 74-75).

Comme mentionné précédemment, le modèle établi par Byram divise la compétence interculturelle en cinq compétences qui sont « les savoirs » ; « le savoir comprendre » ; « le savoir s'engager » ; « le savoir être » et « le savoir apprendre/faire » (Beacco, 2018, p. 78).

Les définitions de chaque composante sont présentées comme suit :

- savoir comprendre (skills of interpreting/relating : interpréter et mettre en relation) : comme capacité à interpréter un document ou un événement d'une autre culture. ...
- savoirs (knowledge) : il s'agit des connaissances d'un groupe social. ...
- savoir apprendre/faire (skills of discovery/interaction) : comme capacité à acquérir des savoirs nouveaux relativement à une culture ou à des pratiques culturelles. ...
- savoir être (attitudes-curiosity/openness) : comme capacité à suspendre ses jugements de valeurs, positifs ou négatifs, sur sa propre société ou sur des sociétés autres. ...
- savoir s'engager (critical cultural awareness) : comme capacité à évaluer, de manière critique ..., les points de vue, pratiques et produits dans sa culture et son pays ou dans une autre culture/un autre pays (Beacco, 2018, p. 79-80).

Les composantes décrites par ce chercheur permettent de faire ressortir les principaux savoirs à développer chez les élèves tels que la curiosité, l'adaptation, la compréhension, l'ouverture et l'esprit critique. En analysant ces composantes, on se rend compte que de nombreux éléments sont à prendre en compte pour développer cette compétence.

Pour mener à bien un enseignement intégrant la compétence interculturelle, il est pertinent d'organiser son enseignement de manière à ce que les élèves puissent acquérir une compétence interculturelle regroupant l'ensemble de ses savoirs. Néanmoins, l'un des défis auquel on peut se retrouver confronté lors de l'enseignement de cette compétence est que l'acquisition de ces savoirs se trouve être difficilement mesurable. L'objectif sera alors de trouver un moyen de suivre l'évolution des élèves concernant l'interculturel afin de s'assurer qu'ils développent les savoirs nécessaires de cette compétence.

2.2.3. Les défis liés à l'enseignement de cette compétence

L'enseignement de la compétence interculturelle et plurilingue soulève des questions sensibles concernant le statut langagier et culturel de l'apprenant. L'interculturel dans l'enseignement des langues « est intimement lié aux enfants issus de l'immigration et en particulier aux primo-arrivants » (Kerzil, 2002, p. 122). Cette approche visait initialement à éviter le décrochage scolaire de l'élève. Elle avait également pour intention de préserver « l'identité culturelle de l'enfant de l'immigration tout en lui permettant de s'inscrire dans la société d'accueil » (Ajili, 1988, p. 20). Cependant, à partir de 1978, l'approche interculturelle n'est plus réservée uniquement aux enfants de migrants, elle s'applique désormais à tous les élèves. Les enfants issus de familles immigrantes sont alors passés « de mauvais élèves..., presque sans transition, [à] ... possesseurs de savoir ayant la charge de transmettre leurs connaissances sur leur culture aux autres élèves » (Kerzil, 2002, p. 146). Selon Ragi (2001), il s'agit alors d'« expliquer à l'enfant issu de l'immigration que sa culture familiale et malgré sa différence [...] mérite toutefois de retenir son intérêt et son attention ». Il est alors pertinent de s'interroger sur la position de l'élève face à cette situation. Selon Azaoui (2022), l'éducation plurilingue et interculturelle part du principe que l'autre a « le désir de partager ses langues, le souhait de contribuer aux apprentissages en utilisant ses langues supposées sans toujours le consulter » (Azaoui, 2022, p. 9). Or, on ne peut exiger de ces élèves qu'ils utilisent leur langue première si celle-ci est volontairement mise de côté dans le cadre d'un processus d'intégration « au risque de les contraindre à “un retour forcé à des origines” » (Azaoui, 2022, p. 10). Ce raisonnement s'applique également à l'interculturel dans l'optique où il est difficile de demander à un élève qui cherche à s'adapter à la culture de son pays d'accueil afin de s'intégrer de se focaliser principalement sur sa culture d'origine. Pour remédier à cela, le chercheur propose la mise en place d'une « éthique de l'éducation plurilingue » (Azaoui, 2022, p. 1).

2.2.4. La question des stéréotypes

Les chercheurs s'accordent sur la nécessité de prendre en compte les représentations, et plus particulièrement les stéréotypes, dans l'enseignement de cette compétence. Selon Ben-Messahel (2009) « le travail pédagogique sur les stéréotypes devrait donc être à la base de tout travail pédagogique interculturel » (Ben-Messahel, 2009, p. 163). Porcher (1995) définit les stéréotypes comme « simplificateur et réducteur » et distingue deux types de stéréotypes qui sont les « auto-stéréotypes » et les « hétéro-stéréotypes » (Porcher, 1995, p. 63-64). Les auto-stéréotypes désignent « les images réductrices que l'on a de sa propre culture » (Ben-Messahel, 2009, p. 163) alors que les hétéro-stéréotypes sont « des manières figées de se représenter ... et de voir l'étranger » (Porcher, 1995, p. 63). Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider les élèves à les identifier et à les analyser afin qu'ils parviennent à les déconstruire. Porcher (1995) insiste ainsi sur le fait qu'« il ne faut pas chercher à [les] éradiquer [...] [et préconise de] partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural » (Porcher, 1995, p. 64). Le repérage et l'étude des stéréotypes permettraient de les modifier et non de les faire disparaître. Cependant, l'exploitation de ces stéréotypes dans l'enseignement de la compétence interculturelle demande une réflexion sur le moment propice pour débiter « ce travail sur les stéréotypes » (Kerzil, 2002, p. 133). D'après Kerzil (2002), « certains pédagogues préconisent de ne commencer ce travail sur les stéréotypes qu'au secondaire car il s'agit d'un travail d'analyse et de décentration ardu » (Kerzil, 2002, p. 134). Selon elle, cette préconisation n'est pas incontestable car « plus la question des stéréotypes est abordée à un âge avancé, plus ils sont solidement ancrés » (Kerzil, 2002, p. 134) et difficile à dépasser. C'est donc à l'enseignant de déterminer le moment idéal pour introduire dans son enseignement l'étude des stéréotypes en prenant en compte le contexte et le profil des élèves.

2.3. Les approches pédagogiques pour développer la compétence interculturelle

2.3.1. L'approche basée sur la rencontre

Pretceille (2017) déclare qu'« On ne peut connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet.

L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre » (p. 60). En nous appuyant sur ces propos, nous pouvons soutenir l'idée que la connaissance de l'autre se fait en rencontrant et en interagissant avec cet autre. Selon Beacco (2018) : « La notion de rencontre implique, par définition, celle de nouveauté, d'inconnu ou de diversité » (p. 61).

D'après cette approche, l'apprentissage de la culture de l'autre ne serait pas suffisant. Elle souligne ainsi l'importance d'aller à la rencontre de l'autre. Pour développer la compétence interculturelle des élèves, il serait intéressant d'adopter cette approche en incitant les élèves à interagir avec des personnes de cultures différentes. Pour ce faire, il est possible de mettre en place des voyages scolaires, des correspondances par lettres ou virtuelles dans le but d'apprendre à communiquer avec l'autre. « Ainsi, pour que le regard sur l'Autre commence à se modifier, l'expérience du contact doit devenir expérience de la rencontre » (Beacco, 2018, p. 63). Il nous fait alors comprendre que l'évolution de notre perception de l'autre nécessite un passage du contact à la rencontre.

Toutefois, Pretceille (2017) remet en question l'idée selon laquelle « les voyages, les contacts, les rencontres sont considérées comme d'excellents moyens de lutter contre le racisme, la xénophobie et les préjugés » (p. 101). Selon elle, il s'agit parfois du contraire, en effet :

de nombreuses études ont démontré que les échanges ne réduisent pas systématiquement les stéréotypes et les préjugés. Rien ne prouve que l'expérience du contact suffise à éroder les préjugés. Au contraire, l'expérience est souvent utilisée pour justifier des idées et des représentations fausses au nom du « vécu » (« j'ai vu », « j'y étais »). Il n'est pas rare de revenir d'un échange, d'un voyage avec plus de pensées xénophobes qu'au départ (Pretceille, 2017, p. 101).

D'après Chaves et al. (2012), la réussite d'une rencontre réside dans la capacité à se décentrer. La décentration implique de savoir prendre du recul sur sa manière de voir les choses et d'être capable de se mettre à la place de l'autre. Chaves et al. (2012) définissent la décentration comme suit :

La décentration permet à l'individu d'aller à la rencontre de l'autre en renonçant à une position dominatrice et en dépassant la crainte. Elle implique d'être capable de ne plus ressentir la (les) culture(s) étrangère (s) comme une menace, mais au contraire comme une source d'enrichissement personnel et collectif. Elle permet aussi d'adopter une réflexion sur les propres référents culturels de son groupe d'appartenance. Se décentrer

signifie donc s'ouvrir positivement à l'autre tout en effectuant un retour réflexif sur soi-même (p. 49).

La décentration peut être mise en œuvre en classe dans le cadre d'un enseignement interculturel en encourageant les élèves à être à l'écoute des autres. De plus, il est important que les élèves comprennent et acceptent qu'il peut y avoir différents points de vue. En parvenant à se décentrer, les élèves peuvent se détacher de certains stéréotypes ou préjugés.

2.3.2. L'approche basée sur la réflexion

La publication du Conseil de l'Europe *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* apporte aux enseignants souhaitant intégrer l'interculturel dans leur enseignement des pistes de mise en œuvre. Dans cet ouvrage, on retrouve une définition de ce qu'est un « bon professeur » (Byram et al., 2002) désigné comme étant :

ni le locuteur national de la langue étudiée, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère : c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture (Byram et al., 2002, p. 10-11).

Selon eux, le « bon professeur » a pour objectif de guider les élèves dans le développement de leur compétence interculturelle en les encourageant à avoir une réflexion sur leur culture et sur celles des autres.

Byram et al. (2002) mettent également en lumière le fait que « tous les travaux de recherche indiquent que l'élimination des préjugés est la priorité des priorités pour les professeurs de langues » (p. 30). Pour intégrer l'interculturel dans son enseignement, l'enseignant peut partir des stéréotypes et préjugés afin de les déconstruire et ainsi développer par la même occasion l'esprit critique des élèves.

Une différence sémantique est alors établie entre stéréotypes et préjugés par Byram et al. (2002) qui donnent les définitions suivantes de ces termes :

Les clichés ou stéréotypes consistent à “coller une étiquette” sur certains groupes d'individus ou à les “classer dans des cases”, avec une connotation généralement

négative, et en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très larges ; puis, sur cette base, on suppose que tous les membres du groupe en question pensent et se comportent de la même manière. ... Quant au préjugé, c'est une opinion préconçue au sujet d'un groupe ou d'une personne donnés, sur la base des stéréotypes que l'on a à l'esprit, voire du fait d'une ignorance totale (p. 30).

En adoptant une approche basée sur la réflexion, l'enseignant peut contribuer à éliminer certains stéréotypes et préjugés qu'ont les élèves. Lemoine (2018) considère qu'il ne s'agit pas seulement de « dénoncer les stéréotypes des autres, ni seulement de les comprendre, mais d'abord d'avouer les siens propres, puis les discuter avec un regard critique » (p. 86). Pour ce faire, l'auteur suggère la mise en place d'une discussion ayant pour objectif de prendre conscience de ses propres stéréotypes. Les élèves sont alors amenés à réfléchir de manière critique sur l'idée qu'ils se font de leur culture et de la culture des autres. Cette réflexion critique permettra une remise en question. Cependant, l'auteur insiste sur le fait qu'« éduquer à et par l'interculturel ne se situe pas non plus dans l'éradication des préjugés pour finalement proposer aux élèves un autre préjugé ou une conception idyllique de l'Autre qui gomme la réalité des possibles tensions et conflits » (Lemoine, 2018, p. 86). Il souligne ainsi que l'interculturel n'a pas pour vocation de présenter aux élèves une vision non-authentique de l'Autre.

En vue d'étendre mes connaissances sur l'interculturel, je me suis, dans un premier temps, intéressée aux concepts liés à la compétence interculturelle. Les travaux réalisés par les chercheurs m'ont alors aidé à définir cette compétence et à en dégager les principaux enjeux. Mes recherches m'ont également fait prendre conscience des éventuelles problématiques qu'il était possible de rencontrer lors de l'enseignement de cette compétence. En m'appuyant sur les différentes approches établies, j'ai décidé de poursuivre la réflexion sur le sujet en me concentrant sur la mise en œuvre de cette compétence en classe d'anglais au lycée dans le contexte multiculturel réunionnais.

CHAPITRE 3 :

Cadre expérimental

3. Cadre expérimental

Les cadres théorique et institutionnel ont mis en exergue l'engouement des chercheurs et de l'institution pour la compétence interculturelle et plurilingue. En effet, l'enseignement de cette compétence est considéré comme un véritable atout. Grâce à la mise en œuvre de cette compétence, l'enseignant participerait à la formation citoyenne de l'élève tout en lui permettant de développer un esprit critique envers sa culture et la culture des autres. De plus, le développement de cette compétence favoriserait la compréhension entre les personnes de cultures différentes ce qui contribuerait à une amélioration de la communication. Étant donné l'ampleur que prend cette compétence dans l'enseignement des langues, il m'a semblé important de m'interroger sur la manière de l'intégrer et de la mettre en œuvre dans l'enseignement de l'anglais.

Puisque les expérimentations menées dans le cadre de ce mémoire ont été réalisées à la Réunion, il convient de prendre en considération le contexte multiculturel et créolophone de la Réunion. Les deux enjeux majeurs dans ce contexte sont la reconnaissance et l'enseignement du créole ainsi que l'accueil et l'ouverture aux autres langues et cultures. La diversité au sein des salles de classe réunionnaises se reflète à travers le fait qu'elle accueille des élèves réunionnais et des élèves « principalement originaires des autres îles de l'océan Indien – notamment Madagascar, Mayotte, les Comores et Maurice » (Prax-Dubois, 2014, p. 155) mais également d'autres régions du monde. Selon une étude réalisée par l'INSEE en 2010, « sur les 43 000 nouveaux arrivants à la Réunion..., 8% sont nés à Madagascar, 2% à Maurice, 2% à Mayotte, 1% aux Comores, 1% dans un autre DROM, 2% en Europe et 4% ailleurs, à l'étranger » (Prax-Dubois, 2014, p. 156). On peut alors constater le contexte multilingue et multiculturel que représentent les établissements scolaires de l'île du fait de la coexistence de plusieurs langues telles que le créole, le français, le malgache ou encore le mahorais et de plusieurs cultures. En effet, ces données montrent la présence d'une importante diversité culturelle et linguistique sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour l'enseignement de la compétence plurilingue et interculturelle.

3.1. Méthodologie de la recherche

Ce chapitre abordera des explications quant au choix du sujet, la méthodologie adoptée ainsi que les outils utilisés dans le cadre de mes expérimentations. Cette recherche expérimentale permettra ainsi de valider ou d'invalider les hypothèses émises. Ce mémoire a pour but d'explorer des pistes de mise en œuvre concernant l'enseignement de la compétence interculturelle. Ce travail de recherche ne prétend pas apporter des réponses, mais plutôt des pistes de réflexion.

3.1.1. Le choix du sujet

J'ai choisi ce sujet en raison mon expérience personnelle. Originaire de l'île Maurice, où l'anglais est l'une des langues officielles, j'ai eu la chance de débiter ma scolarité dans un contexte anglophone. Cela a profondément marqué mon attachement à la langue anglaise. Malgré une absence d'expérience à l'étranger, le fait d'avoir déménagé dans un autre pays, en l'occurrence l'île de la Réunion, a été pour moi une opportunité de découvrir une nouvelle culture. J'ai pris conscience de la diversité culturelle en interagissant avec des personnes de différentes origines. Cette expérience m'a également permis de développer ma capacité d'adaptation et a suscité en moi une volonté d'aller à la rencontre de l'autre. L'école en tant qu'instance de socialisation a joué un rôle important dans le développement de ces compétences. Ce choix découle également d'un constat fait dans les salles de classe de l'île. En effet, durant les stages que j'ai effectués, j'ai constaté que les salles de classe étaient culturellement riches. J'ai également remarqué un essor du plurilinguisme sans pour autant constater le même essor concernant la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues. L'exploitation de cette diversité culturelle peut être à la fois une richesse et un défi pour l'enseignant. D'une part, l'exposition des élèves à de nouvelles cultures par le biais des langues permettrait d'encourager les élèves à reconnaître et à accepter les différences culturelles tout en développant leur ouverture aux autres. D'autre part, cette diversité peut entraîner des incompréhensions, en particulier lorsque les différences culturelles ne sont pas pleinement comprises ou acceptées. Les élèves peuvent être confrontés à des stéréotypes ou à des préjugés. En intégrant l'interculturel dans mon enseignement, je souhaite mettre en place un enseignement préparant les élèves non seulement à communiquer en anglais, mais aussi à interagir de manière respectueuse avec des personnes de cultures diverses.

3.1.2. L'élaboration de la problématique

Au cours de ma formation, j'ai pris connaissance des concepts clé liés à l'enseignement des langues vivantes, notamment l'importance de l'ancrage culturel dans le contexte de l'enseignement de l'anglais. Ce sujet a particulièrement retenu mon attention car cette thématique soulève des questions sur la manière dont la culture peut enrichir l'apprentissage de la langue, ainsi que sur les défis à relever pour intégrer de manière efficace la culture dans les cours d'anglais. Pour élaborer ma problématique de recherche, j'ai alors décidé d'entreprendre une exploration du sujet en combinant analyse des pratiques pédagogiques et réflexion personnelle. Cela a abouti à l'identification de ma problématique. La question de recherche qui guide cette étude est la suivante : Dans quelle mesure peut-on, en tant que professeur d'anglais, mettre en place un enseignement interculturel afin de développer chez les élèves la compétence interculturelle dans le but de faciliter la communication dans une langue étrangère ? Bien que cette compétence puisse parfois être difficile à mettre en œuvre en classe, l'idéal projeté est d'enrichir le bagage culturel des élèves à travers les échanges et la découverte du monde anglophone. Deux hypothèses émergent de cette question de recherche :

- la mise en place d'une phase de « réflexion sur l'interculturel », s'inspirant de la « réflexion sur la langue » pourrait faciliter l'intégration de l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais.
- les enseignants de langues peuvent inciter les élèves à développer la compétence interculturelle de manière autonome.

3.1.3. Mise en œuvre de la recherche

Pour effectuer mes expérimentations, j'ai mobilisé divers outils afin de collecter des données. Dans un premier temps, j'ai privilégié une approche basée sur la recherche compréhensive. Dans le cadre d'une étude exploratoire, j'ai réalisé des observations de classe ainsi qu'un questionnaire adressé aux enseignants d'anglais afin de mieux comprendre les pratiques locales. Les observations de classe m'ont permis de voir ce qui se fait sur le terrain, bien que les données puissent varier en fonction des classes et de la réaction des élèves. Le questionnaire présente l'avantage de faciliter la collecte de données.

Cependant, il est important de noter qu'en raison de l'absence de communication avec les personnes interrogées, il n'est pas possible d'obtenir des informations supplémentaires. Afin de garantir la pertinence de ce questionnaire, j'ai sollicité ma directrice de mémoire pour vérification.

Le questionnaire a reçu un nombre limité de réponses, totalisant seulement six répondants. Le faible nombre de réponses peut être dû à divers facteurs, tels que la longueur du questionnaire qui comprenait douze questions. Pour compléter mes recherches, j'ai réalisé un entretien semi-directif avec un enseignant d'une autre discipline. Cela m'a permis d'obtenir des informations approfondies sur le sujet. Étant donné que ce type d'entretien laisse une certaine liberté à la personne interviewée, il a été parfois nécessaire de recentrer la discussion pour éviter de trop s'éloigner du sujet. Ainsi, j'ai pris soin de préparer un guide d'entretien pour structurer la conversation. Après cette étude exploratoire, j'ai mené des expérimentations, combinant recherche expérimentale et recherche action. Cette approche se révèle être un choix judicieux pour observer et mieux comprendre ce qui se passe dans les salles de classe afin de proposer une analyse réflexive et des pistes d'améliorations. Pour recueillir les données de la première expérimentation, j'ai réalisé des séances expérimentales en classe. Pour cela, j'ai préparé en amont un protocole expérimental afin de guider la mise en œuvre de l'expérimentation. Le protocole est en annexe 5. Cependant, la collecte de données s'est révélée difficile dans un environnement aussi dynamique qu'une salle de classe. Ces séances ont été enregistrées dans le but d'être analysées. L'enregistrement de ces séances m'a permis de saisir les interactions qui se produisent en classe. Toutefois, pour effectuer cet enregistrement audio, j'ai dû prendre des précautions telles que l'obtention des autorisations nécessaires auprès des élèves, des parents et de l'établissement afin de garantir le respect des droits des élèves. Avant de débiter la séquence, les élèves ont répondu à un questionnaire. Ce questionnaire mené sur le terrain m'a permis de recueillir des détails que je n'aurais pas pu obtenir en procédant différemment. Lors de la première séance, j'ai également réalisé un sondage pour collecter des informations auprès des élèves de la classe. Cet outil simplifie la collecte des données car il est rapide et facile à mettre en œuvre. Néanmoins, il convient de noter que le sondage permet de recueillir un avis général. Toutefois, mon objectif était d'obtenir à la fois des données qualitatives et quantitatives pour enrichir mes recherches. Pour la seconde expérimentation, j'ai organisé un atelier au CDI dans le but d'encourager les élèves à réaliser en autonomie des activités à dominante interculturelles. Dans cette optique, j'ai cherché à instaurer un cadre propice à l'apprentissage autonome, permettant aux élèves d'explorer et d'approfondir leurs connaissances à leur propre rythme.

Après cet atelier, j'ai distribué un questionnaire de ressenti aux élèves afin de recueillir leurs impressions et leurs réactions par rapport aux activités proposées. Cependant, les données récoltées à l'aide de ce questionnaire sont assez subjectives. En effet, leurs opinions et leurs ressentis peuvent être influencés par divers facteurs.

En demandant aux élèves de partager leur ressenti, j'ai pu identifier les aspects positifs ainsi que les éventuels points à améliorer. Afin d'assurer le bon déroulement de cette expérimentation, j'ai élaboré un protocole expérimental. Dans le cadre de ce mémoire, les expérimentations ont été menées lors de mon stage d'observation et de pratique accompagnée au Lycée Le Verger. Cet établissement public, se situant à Sainte Marie, propose un enseignement général et technologique.

3.2. Expérimentation 1 : Approche réflexive sur l'interculturel en classe de seconde

3.2.1. Le protocole expérimental

Cette expérimentation vise à valider ou à invalider l'hypothèse suivante : L'intégration de l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais pourrait être facilitée en identifiant les étapes propices à cette approche. La mise en place d'une réflexion sur l'interculturel, alignée sur la démarche réflexive appliquée à la langue, pourrait ainsi contribuer au développement de cette compétence. La classe sélectionnée pour l'expérimentation est une classe hétérogène de seconde générale. Cette classe se compose de 22 élèves. Concernant le choix de l'échantillon, il convient de noter que cette classe représente le seul groupe d'élèves avec lequel je travaille chaque lundi après-midi en S3 depuis le début de l'année. Il s'agissait des premières séances de la séquence intitulée "Unity in Diversity". Cette séquence s'inscrit dans l'axe *L'art de vivre ensemble* et a pour thématique *Le passé dans le présent*. La tâche finale s'articule autour d'une activité de production écrite visant à créer un post à l'occasion du National Immigrant Heritage Month. La consigne donnée aux élèves est la suivante : « Like other immigrants, you and your family chose to settle in New York city. Create an Instagram post to share your story. » L'objectif principal de ces premières séances était d'introduire les concepts clé liés à la diversité culturelle afin de susciter la réflexion chez les élèves. Ces séances ont été enregistrées afin d'être analysées. Le plan et la retranscription de ces séances se trouvent en annexe 8. Dans l'idéal, la réalisation des activités que j'avais prévues avec les élèves devait durer une heure.

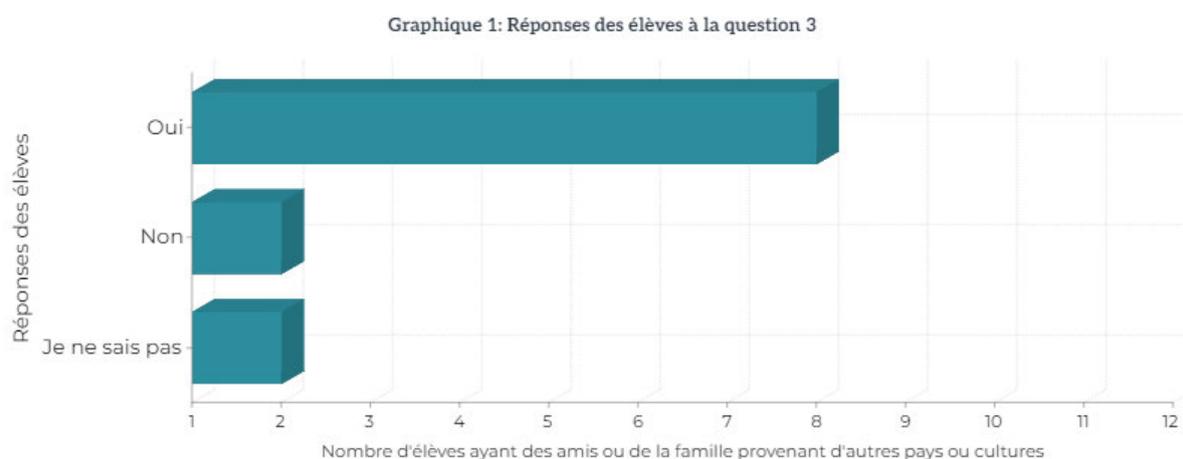
Cependant, j'étais consciente qu'un ajustement serait nécessaire en fonction des discussions. Ces séances ont finalement été réalisées en deux heures. La durée des activités a été ajustée afin de prendre en compte les besoins des élèves. De plus, je tenais à ce que les élèves acquièrent une compréhension approfondie des concepts abordés, mais également qu'ils participent de manière active et impliquée tout au long des activités prévues.

3.2.2. Les résultats de l'expérimentation 1

Lors de la première séance expérimentale, vingt élèves sur vingt-deux étaient présents. Cette séance d'une heure a été réalisée en salle informatique. Les élèves ont dans un premier temps répondu à un questionnaire composé de cinq questions ouvertes et fermées. Les résultats de ce questionnaire sont les suivants :

À la question « T'intéresses-tu à la culture ? », dix-neuf élèves sur vingt ont répondu qu'ils s'intéressaient à la culture. Concernant la question sur l'importance de la culture pour comprendre une autre langue, 20% des élèves estiment que la culture est très importante tandis que 80% considèrent la culture comme importante. Parmi les élèves interrogés, 12 élèves ont révélé avoir des amis ou des membres de leur famille provenant d'autres pays ou cultures, alors que huit ont indiqué ne pas en avoir. Le graphique 1 (voir annexe 6.3) regroupe les réponses des élèves à la question « Si oui, penses-tu que cela t'aide à mieux comprendre d'autres cultures ? ».

Annexe 6.3 : Réponse des élèves à la question 3

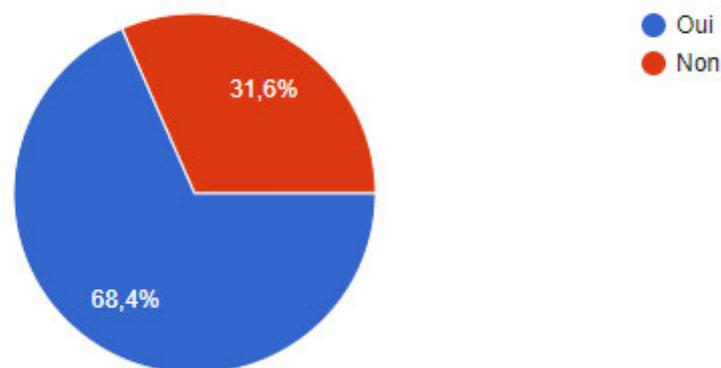


En observant ce graphique, on constate que huit élèves sur douze pensent qu'avoir des amis ou de la famille provenant d'autres pays ou cultures représente une aide à la compréhension d'autres cultures. Toutefois, cet avis n'est pas unanime car deux élèves déclarent qu'ils ne savent pas si cela les aide et deux autres estiment que cela ne les aide pas. Les réponses individuelles de chaque élève sont à retrouver en annexe 6.3.

Voici les réponses obtenues à la question « As-tu déjà eu des expériences qui t'ont permis de t'immerger dans une culture différente de la tienne ? » :

Annexe 6.4 : Réponse des élèves à la question 4

19 réponses

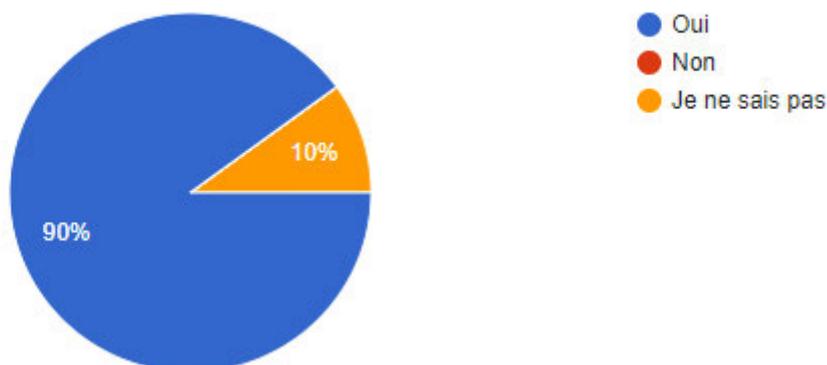


Ces données montrent que la majorité des élèves ont pu s'immerger dans une culture différente grâce à leurs expériences. Parmi les témoignages recueillis, certains ont évoqué leurs voyages à l'étranger : « Je suis partie en voyage dans d'autres pays comme l'Espagne, l'Italie etc... » ou encore « *Je voyage beaucoup avec ma famille, je suis partie à New-York pour voir ma tante donc j'ai appris de nombreuses choses ». D'autres ont décrit leurs expériences en s'appuyant sur leurs entourages et leurs loisirs, c'est le cas de deux élèves. L'un d'eux mentionne son amie d'origine chinoise : « Une amie chinoise chez laquelle je me rendais régulièrement » alors que l'autre précise le genre de séries qu'il regarde car il s'intéresse à la culture représentée dans ces séries : « * En regardant des K-drama, je m'intéresse à cette culture (coreenne) ». Quelques-uns ont également partagé leur ressenti sur ces expériences en indiquant que «* ce sont à chaque fois des expériences enrichissantes permettant à chaque fois de s'enrichir et d'apprendre de nouvelles choses ». Les témoignages de ces élèves concernant leurs expériences sont en annexe 6.4.

À la question « Penses-tu que l'exploration des cultures d'autres pays pourrait rendre les cours d'anglais plus intéressants ? », dix-huit élèves sur vingt ont répondu que cela rendrait le cours d'anglais plus intéressants comme le montre le diagramme ci-dessous.

Annexe 6.5 : Réponse des élèves à la question 5

20 réponses



Sur les 20 élèves interrogés, on remarque également qu'aucun élève n'a répondu « non » à cette question.

Après cela, j'ai réalisé un sondage auprès des élèves à l'aide de l'outil en ligne *Mentimeter*. Ce sondage comprenait deux questions ouvertes et une question fermée. Lors de ce sondage, les élèves ont associé des mots tels que “culture, langage, communication, différent” au multiculturel tandis que l'interculturel a été associé à des mots tels que “international, discover, foreigners, origin”. Il est à noter que 89% des élèves sont parvenus à reconnaître à l'aide d'une image la représentation d'une société interculturelle. Les résultats de ce sondage sont à retrouver en annexe 7.

3.2.3. L'analyse des données

Les résultats du questionnaire me permettent de dire que les élèves de cette classe possèdent pour la majorité un intérêt pour la culture. Seul un élève sur vingt déclare ne pas s'intéresser à la culture. Cependant, lorsqu'ils remplissaient le questionnaire, un élève m'a posé la question suivante : « Ça veut dire quoi la culture ? ».

Le questionnaire étant anonyme, l'enregistrement audio m'a alors permis de déduire qu'il ne s'agissait peut-être pas d'un désintérêt pour la culture de la part de cet élève mais plutôt d'une incompréhension de ce à quoi cela faisait référence. Afin de garantir l'objectivité des réponses, l'explication de la notion de culture a été faite après que les élèves aient terminé de répondre au questionnaire. J'ai également constaté qu'aucun élève de cette classe ne pense que la culture n'est pas importante dans la compréhension d'une autre langue. On peut en conclure que les élèves parviennent à faire le lien entre la langue et la culture. De plus, 90% des élèves de cette classe ont déclaré que l'exploration des cultures d'autres pays rendrait les cours d'anglais plus intéressants. On remarque alors que l'apprentissage de la langue par la découverte de différentes cultures suscite un intérêt chez les élèves. Toutefois, il est à noter que ces données sont subjectives et non significatives car elles reposent uniquement sur des déclarations. De plus, l'intérêt pour un sujet ne garantit pas nécessairement sa compréhension. La question posée par l'un des élèves révèle qu'il peut y avoir une difficulté de la part des élèves à comprendre la notion de culture, qui peut s'avérer vaste. Par ailleurs, les témoignages recueillis prouvent que les élèves de cette classe sont en mesure d'aller à la rencontre de l'autre. En s'intéressant à leur entourage on remarque que plus de la moitié soit douze élèves sur vingt ont des amis ou de la famille provenant d'une culture différente. Sur ces douze élèves huit ont déclaré que cela les aider à mieux comprendre d'autres cultures. L'un des élèves affirme alors que : « *cela facilite l'apprentissage de langue. » Certains d'entre eux ont été en contact avec la culture d'autres pays par le biais de voyages à l'étranger, de personnes provenant d'autres cultures ou encore à travers les séries. Par exemple, un des élèves nous fait part d'une expérience qui lui a permis de s'immerger dans une culture différente en mentionnant que c'est : « *en regardant des K-drama, je m'intéresse à cette culture (coreenne) » qu'il a pu s'immerger dans la culture coréenne.

Les résultats montrent également que les élèves ont conscience des différences culturelles comme en attestent les témoignages suivants : « *C'est super intéressant car les autres cultures ne vit pas comme nous » et « *Quand on était à Maurice on pouvait voir que les mauriciens ont une culture différente de la nôtre et qu'il parle régulièrement anglais. » L'analyse des résultats de ce questionnaire suggère que les élèves de cette classe sont disposés à apprendre des autres. Cependant, au vu de leurs réponses, on peut également s'interroger sur les stéréotypes que les voyages peuvent créer. En effet, le témoignage de l'élève sur son voyage à île Maurice laisse paraître une vision généralisante des Mauriciens qui parleraient tous inévitablement anglais.

Il serait intéressant dans le cadre d'un enseignement visant à développer la compétence interculturelle des élèves d'exploiter cet intérêt des élèves pour la culture ainsi que leur ouverture aux autres tout en effectuant un travail sur les stéréotypes.

Grâce au sondage, j'ai ainsi pu constater que sans l'accompagnement de l'enseignant il était plus difficile pour les élèves d'associer des mots à ces concepts. Toutefois, les élèves sont quand même parvenus à identifier quelques mots-clés liés à ces concepts. Il est à noter qu'ils ont eu plus de facilité à définir le multiculturel que l'interculturel. Le multiculturel a été associé à des mots tels que "diversity" et "religion" alors que leurs réponses concernant l'interculturel montrent une certaine méconnaissance de ce terme. Cependant, certains élèves ont réussi à associer l'interculturel avec des mots-clés tels que "share" et "discover". Lors de ce sondage, je me suis aperçue que l'utilisation d'un support visuel a fortement aidé les élèves à saisir le sens de ce terme. Cela est visible à travers les résultats du sondage où l'on observe que 89% des élèves ont pu identifier l'image représentant une société interculturelle. En effet, le passage de l'abstrait au concret qui s'est fait à l'aide de ces deux images a permis aux élèves de faire la distinction entre les deux termes.

Pour mettre en place cette réflexion sur l'interculturel, j'ai adopté une approche déductive, c'est-à-dire que je suis partie de la règle en définissant avec eux le terme interculturel pour aller vers l'exemple en mettant en œuvre une réception orale à l'aide d'un document audiovisuel. C'est dans cette perspective que j'ai débuté la séance en donnant aux élèves les définitions des concepts clé liés à l'interculturel. Étant donné que l'interculturel émane de la culture, je suis dans un premier temps revenue sur la définition de ce terme. La culture a été définie de la manière suivante : "Culture is the way of life of a group of people, including its traditions, arts, music and language. It's also about how people live, how they dress and what they eat". Afin qu'ils arrivent à distinguer le multiculturel de l'interculturel, les deux termes ont été défini en s'appuyant sur des images.

Les élèves ont alors proposé cette définition d'une société multiculturelle : "They live together in the same society but they are from different countries and speak different languages". En ce qui concerne l'interculturel, la définition suivante a été construite à l'aide de l'interprétation de l'image : "In an intercultural society, all cultures are understood and respected. People from different cultures learn from each other."

Cette définition établit par les élèves a permis de faire ressortir des éléments importants du développement de la compétence interculturelle telles que le respect et la compréhension envers toutes les cultures ainsi que l'ouverture aux autres. Je souhaitais que les élèves comprennent ce qu'implique le concept d'interculturel.

Cette définition devait dans un premier temps les aider à identifier une situation d'interculturalité afin qu'ils en dégagent les aptitudes et attitudes à acquérir pour développer des compétences dans ce domaine. C'est pourquoi, je leur ai proposé un document audiovisuel s'intitulant : "Funny but true cultural differences". Lors du visionnage en groupe de cette vidéo, j'ai entendu les commentaires suivants : « Normalement on achète des roses pour déclarer son amour. » ; « Pourquoi il finit son assiette s'il n'aime pas » ; « C'est bizarre de dormir sur l'épaule de quelqu'un qu'on ne connaît pas. » ou encore « C'est pas logique, quand on joue à un jeu on est censé avoir une récompense quand on gagne pas quand on perd. » On relève ici une prise de conscience des élèves au sujet des différences culturelles. Ils s'interrogent sur les comportements adoptés par ces personnes provenant d'une autre culture. Ces interrogations montrent une volonté de la part des élèves qui cherchent à comprendre les actions de l'autre. Ils essaient également de faire le lien entre leur culture et la culture des autres. Pour comparer sa culture à celle des Japonais l'un des élèves fait appel à la « logique » pour expliquer ce qui se fait dans sa culture. Un autre élève qualifie de « bizarre » ce qui n'est pas commun dans sa culture. Cette phase de réception orale a été suivie d'une activité de production orale afin que les élèves expliquent à leurs camarades ce qui se passe dans leur vidéo. Cette activité a permis aux élèves de découvrir des coutumes relatives à certaines cultures comme le fait que finir son assiette signifiait un manque de générosité de la part de l'hôte en Chine ou encore que chaque fleur a une signification particulière en Italie. Certains élèves ont ainsi fait le rapprochement entre la situation et les aptitudes et attitudes à assimiler pour développer leur compétence interculturelle. Comme le confirment les productions orales des groupes 2 et 4: "This an intercultural situation because he accepts Asian culture by doing the same. Instead of having a bad reaction, he is tolerant." et "Each culture has its own traditions. We need to know about it and respect it". Ces productions d'élèves mettent en lumière que le fait que les élèves ont pris conscience du respect à avoir envers la culture des autres. De plus, cela nous permet de dire que les élèves ont compris que le développement de la compétence interculturelle nécessite l'acceptation de la culture de l'autre ainsi que la tolérance envers les autres.

Les données recueillies lors de cette expérimentation m'ont permis d'arriver à la conclusion suivante : il n'existe pas de moment propice pour intégrer l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais. Même si la réflexion sur l'interculturel a permis de poser certaines bases, je me suis rendu compte que le développement de cette compétence pouvait se faire tout au long de la séance. Lors de ces deux séances, l'interculturel a pu être abordé à différents moments de la séance.

J'en conclus donc que le développement de cette compétence peut se faire à différentes phases du cours en prenant en compte le rapport des élèves à la culture ainsi que le contexte.

3.3. Expérimentation 2 : Activités à dominante interculturelles

3.3.1. Le protocole expérimental

Cette expérimentation a été réalisée dans le but de vérifier l'hypothèse suivante : En tant qu'enseignant, il est possible d'inciter les élèves à développer la compétence interculturelle de manière autonome. L'expérimentation a été menée au CDI. Elle a eu lieu un vendredi matin de 9h à 12h, au lycée Le Verger de Sainte Marie. Cet atelier avait pour objectif de sensibiliser les élèves aux différences culturelles, notamment dans le domaine de la communication. L'échantillon se compose de 22 lycéens, allant de la seconde à la terminale. Les activités proposées visaient à sensibiliser les élèves aux défis et aux avantages de la communication interculturelle en leur fournissant des exemples concrets de situations interculturelles auxquelles les élèves pourraient être confrontés dans leur vie quotidienne dans le but de les encourager à réfléchir de manière critique.

La première activité (voir annexe 9) contenait une image et des questions. Cette image illustre les difficultés de communication et de compréhension que peuvent avoir les personnes issues de différentes cultures lorsqu'ils se rencontrent. Elle dépeint plus particulièrement la communication non-verbale. On peut voir sur cette image que ces personnes n'ont pas tous la même manière de se saluer ce qui semble poser problème. Après avoir observé l'image, les élèves devaient la décrire en s'appuyant sur les éléments visuels. En se basant sur ces observations, les élèves étaient invités à interpréter la scène représentée. Cela impliquait de formuler des hypothèses sur le contexte dans lequel se déroulait la scène et sur les actions des personnages, en analysant leurs expressions faciales, leurs gestes et leurs réflexions.

Les élèves avaient ensuite pour tâche de réfléchir au message et au thème sous-jacent de la bande dessinée. Ils devaient identifier l'enjeu abordé par l'image et expliquer ce que cela pourrait signifier.

La seconde phase de cette expérimentation se présente sous la forme d'une activité ludique comprenant une grille de mots croisés ainsi que des indices (voir annexe 10). La consigne donnée aux élèves est la suivante: « Guess the name of these countries based on the clues provided. Your goal is to find the secret word. » Dans le cadre de cette activité, les élèves devaient compléter la grille en devinant le nom des pays grâce aux indices fournis afin de trouver le mot secret. L'activité avait pour but d'amener les élèves à découvrir le terme « interculturel » qui était le mot secret. Cependant, elle visait surtout à susciter la curiosité des élèves. Après avoir activement cherché ce mot secret, l'objectif était qu'ils poursuivent leurs recherches pour en comprendre le sens.

3.3.2. Les résultats de l'expérimentation 2

Dans le cadre de cette expérimentation, la récolte des données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire de ressenti comprenant une question ouverte ainsi que trois questions fermées (voir annexe 11). Ce questionnaire a été distribué aux élèves après qu'ils aient terminé l'activité.

Lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils ont retenu de cette activité les élèves ont pour la plupart répondu les différences culturelles ainsi que les difficultés de compréhension. Un des élèves mentionne : « *que les différences culturels sont nombreuse et amènent parfois à ne pas se comprendre ». Ce ressenti est partagé par d'autres élèves qui expliquent qu'ils ont retenu de cette activité « Que les différences culturelles peuvent amener à des problèmes de communication c'est pour ça qu'il faut connaître la culture des autres » ou encore que « les différents pays du monde n'ont pas la même culture ». Quelques exemples de réponse à cette question sont à retrouver en annexes 11.1 à 11.5.

À la question "Est-ce que cela t'a aidé à mieux comprendre les différences culturelles ?" dix-sept élèves sur vingt-deux ont affirmé que cela les avait aidés, tandis que cinq ont répondu que cela ne les avait pas aidés. Parmi les élèves interrogés, 23,8% ont trouvé l'activité difficile, tandis que plus de la moitié, soit 76,2% l'ont trouvée facile. Il est à noter qu'aucun élève n'a répondu « très difficile » à cette question.

Concernant la question portant sur la préférence entre réaliser cette activité de façon autonome ou bénéficier de l'accompagnement d'un professeur, seulement cinq élèves sur vingt ont déclaré qu'ils auraient préféré réaliser cette activité avec l'aide d'un professeur. La majorité des élèves, soit 75% ont préféré réaliser cette activité en autonomie. Il est à souligner que deux élèves n'ont pas donné de réponse à cette question (voir annexe 11.6).

3.3.3. L'analyse des données

En observant les élèves lors de cette expérimentation, je me suis aperçue que le travail en autonomie permettait à chaque élève d'avancer à son propre rythme. Ce constat a été fait lorsqu'ils venaient récupérer la seconde activité après avoir terminé la première. J'ai alors remarqué que certains élèves prenaient plus de temps que d'autres pour réaliser les activités. De plus, un des élèves participant à mon atelier n'a pas souhaité terminer la première activité. Cet élève m'a alors confié qu'il était difficile pour lui de réaliser cette activité en autonomie et qu'il lui fallait de l'aide. En examinant les productions de la première activité, j'ai relevé que la quasi-totalité des élèves était parvenue à décrire l'image et identifier le lieu. Certains élèves ont été en mesure d'analyser cette image de manière autonome. Comme le confirment les productions suivantes: “*They all have different origins and different cultures so it is difficult for them to interact with people that have a different language and way to be.”; “They greet each other in different ways. They don't seem to understand each other.”; “It's about what they think of other people.” et « *They try to understand the behavior of others for communicate.” Les élèves sont ainsi parvenus à interpréter cette image pour en dégager le thème abordé. On peut alors en déduire que pour analyser cette image les élèves ont fait usage de stratégies telles que la déduction du sens d'un mot inconnu en s'appuyant sur sa ressemblance avec le français ainsi que le repérage d'indices permettant de définir le contexte.

Il est donc important d'enseigner des stratégies d'accès au sens aux élèves de manière à les rendre plus autonomes. Cependant, leurs productions ont également démontré une difficulté dans l'interprétation de l'image pour quelques élèves qui n'ont pas réussi à saisir le sens et le message de l'image comme en témoignent les réponses de cet élève : “*I see people speaking in an airport. I think that people are getting tired of waiting in line. This cartoon is about the airport life.” En effet, certains élèves n'ont pas compris que les bulles représentaient la pensée des personnages et non leurs paroles. Les données recueillies durant cette expérimentation montrent que cette activité a permis aux élèves de prendre conscience des différences

culturelles. Cela se traduit à travers les résultats du questionnaire. En effet, 77,3% des élèves ont affirmé que cet atelier les a aidés à mieux comprendre les différences culturelles. L'un des élèves a répondu avoir retenu de cette activité « Que les différences culturelles peuvent amener à des problèmes de communication, c'est pour ça qu'il faut connaître la culture des autres. » Un autre élève révèle avoir retenu que « Les différents pays du monde n'ont pas la même culture ».

Ces données révèlent également que les élèves ont tendance à se focaliser sur les différences ce qui peut être inquiétant. Les ressemblances entre les cultures sont mises de côté alors qu'ils font également partie du processus de compréhension entre les cultures. Les élèves auraient ainsi pu mettre en avant le fait que les personnes que l'on voit sur l'image semblent, malgré leurs différences culturelles, avoir des préoccupations et réflexions similaires.

Toutefois, la première activité qui se présentait sous une forme conventionnelle a eu moins de succès auprès des élèves que la seconde activité qui se présentait sous forme de jeu. C'est ce que souligne un élève en indiquant que « La première activité n'a pas été réalisée en revanche la deuxième est divertissante et amusante à faire ». Cet élève n'évoque pas la raison pour laquelle la première activité n'a pas été faite. On peut alors se demander si l'élève n'a pas souhaité réaliser cette activité à cause de la forme ou du niveau de difficulté. Son ressenti par rapport à la deuxième activité permet de déduire que la forme a eu un impact sur la réalisation de la tâche. Il serait alors judicieux de s'interroger sur la place du ludique dans l'élaboration d'activités à réaliser en autonomie. Il est à noter que sur les vingt-deux élèves ayant participé à cet atelier, deux élèves n'ont pas trouvé le mot secret. Pour cette seconde activité, les élèves avaient pour tâche de deviner le mot secret qui était "intercultural". Mon intention était d'attiser la curiosité des élèves en les incitant à s'informer sur ce mot secret. Étant donné que le CDI dispose de nombreuses ressources, je m'attendais à ce que les élèves en fassent usage pour faire des recherches sur la signification de ce mot. Cette activité n'a cependant pas eu le résultat escompté. Les élèves n'ont pas cherché à comprendre le mot trouvé. Cela est probablement dû à l'absence de consigne leur suggérant de le faire.

J'ai alors pris conscience que le développement de cette compétence de manière autonome passe par la formulation de consigne claire et précise. À la question « Qu'as-tu retenu de cette activité ? » l'un des élèves déclare : « J'ai retenu le nom des pays en anglais. »

On peut ainsi noter que les élèves se sont davantage focalisés sur le nom des pays plutôt que sur le sens du mot interculturel. Ce questionnaire a également mis en exergue le fait que les élèves préféraient travailler en autonomie.

En effet, 75% des élèves ont préféré réaliser cette activité seul, sans l'aide d'un professeur. Il convient de noter que les données récoltées par le biais de ce questionnaire sont subjectives puisqu'elles reposent essentiellement sur le ressenti des élèves. Sur les vingt-deux élèves interrogés, deux élèves n'ont pas répondu à cette question qui portait sur l'autonomie.

J'ai alors conduit des entretiens individuels en discutant avec quelques élèves pour en apprendre davantage. Ces entretiens ont été réalisés sous forme de discussions informelles avec les élèves. Certains d'entre eux m'ont expliqué qu'ils auraient aimé que ces activités soient faites en classe afin de pouvoir poser des questions ou encore avoir une correction et un retour sur leurs travaux. D'autres élèves ont mentionné l'idée du travail en groupe ou en binôme qui selon eux faciliterait grandement la réalisation de ces activités. Ces entretiens ont alors révélé que certains élèves auraient préféré réaliser ce type d'activités en classe notamment en binôme ou en groupes.

Les résultats de cette expérimentation permettent de conclure qu'il est possible d'inciter les élèves à développer leur compétence interculturelle de manière autonome. Cependant, une autonomie totale paraît difficilement atteignable. Une préparation en amont et un accompagnement en aval reste nécessaire afin de s'assurer du bon développement de cette compétence. De plus, divers facteurs tels que les modalités de travail, les consignes données aux élèves, la forme des activités proposées ainsi que le niveau des élèves sont à prendre en compte par l'enseignant souhaitant inciter ses élèves à développer cette compétence en autonomie.

CONCLUSION

Ce mémoire portant sur la place de la compétence interculturelle dans l'enseignement de l'anglais a permis de clarifier certains points en ce qui concerne la mise en œuvre de cette compétence. La promotion de l'interculturel par le Conseil de l'Europe notamment à travers le CECRL met en évidence l'importance de cette compétence au sein de l'apprentissage des langues. L'institution à travers le Conseil de l'Europe et le ministère de l'Éducation Nationale prône ainsi un enseignement en faveur du développement de la compétence interculturelle. Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, cette compétence pourrait faciliter la communication entre les personnes de cultures différentes. C'est ce qu'on remarque après avoir analysé les composantes de cette compétence. En effet, comme l'indiquent Kramersch et Nelson (cité dans Beacco, 2018) cette compétence repose sur des composantes telles que l'ouverture à la diversité et l'acceptation de l'autre et de sa culture. De plus, le modèle de Byram met l'accent sur l'esprit critique à avoir sur sa propre culture et celle des autres. Cette réflexion permettra ainsi aux élèves de se détacher des représentations qu'ils ont à l'esprit concernant les différentes cultures. Toutefois, on a pu noter que le travail visant à déconstruire les stéréotypes est une tâche complexe et délicate. Comme le précise Lemoine (2018), l'enseignant veillera à ne pas mettre en exergue les stéréotypes en proposant une vision idéalisée de l'Autre qui ne correspondrait pas à la réalité.

Lors de cette recherche, les deux hypothèses émises ont été vérifiées. L'expérimentation menée en classe a permis d'observer un intérêt des élèves de cette classe pour la culture. Toutefois, il a été constaté que l'interculturel reste encore assez méconnu des élèves. L'hypothèse selon laquelle la mise en place d'une réflexion sur l'interculturel permettrait de faciliter le développement de cette compétence semble être erronée. Même si cette phase a permis aux élèves de comprendre la notion d'interculturalité, cette compétence n'a pas réellement pu être développée. Je me suis alors rendu compte que l'intégration de l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais ne nécessite pas forcément une phase spécifique mais qu'elle pouvait se faire à différents moments de la séance. Je suis consciente que ce travail de recherche mériterait d'être approfondi. En effet, les pratiques pédagogiques à adopter pour développer cette compétence chez les élèves dans le but de faciliter la communication entre les personnes provenant de diverses cultures requièrent une analyse plus poussée. Le recueil des données ainsi que l'analyse effectuée ne sont pas significatifs car ils ne reposent que sur une expérimentation menée avec une seule classe. Il aurait fallu expérimenter avec d'autres niveaux de classes et sur d'autres phases de la séance telles que lors du rebrassage ou du rituel ou sur une séquence complète pour être en mesure de valider de manière significative cette hypothèse.

De plus, la vérification de l'acquisition de cette compétence n'a pas pu être abordée. Il aurait été intéressant de se pencher sur la façon d'évaluer l'acquisition de cette compétence qui se trouve être difficilement mesurable.

Les résultats de la seconde expérimentation démontrent que les enseignants ont la capacité de rendre les élèves plus autonomes dans le développement de cette compétence. En leur proposant des activités à réaliser seul ou en groupe et à leur rythme, l'enseignant parviendrait à inciter les élèves à s'intéresser à l'interculturel. Cette expérimentation a également mis en lumière le fait qu'une majorité d'élèves préfère travailler en autonomie. Malgré une volonté des élèves d'être en autonomie, on se rend compte que l'autonomie totale dans le développement de cette compétence assez complexe ne semble pas réalisable. Ainsi, le développement de la compétence interculturelle implique tout de même une préparation et un suivi de la part de l'enseignant. De plus, les données recueillies lors de cette expérimentation sont subjectives car elles s'appuient uniquement sur le ressenti des élèves concernant cet atelier en particulier et ne garantit pas l'objectivité de cette étude. Cette expérimentation n'est donc pas représentative de l'ensemble des élèves car elle ne s'applique qu'à cet échantillon spécifique. Il aurait été pertinent de mener cette étude à plus grande échelle afin d'avoir une réponse concluante. De plus, les hypothèses qui ont apparus lors de la mise en œuvre de ces activités n'ont pas pu être vérifiées. Cette recherche aurait pu être enrichie en explorant la façon dont la forme et les consignes influent sur la réalisation autonome d'activités interculturelles. Il aurait alors été pertinent de proposer aux élèves des activités sous forme d'étapes à franchir pour construire de manière progressive cette compétence. On pourrait ainsi y intégrer le numérique en mettant ces activités à disposition des élèves à travers une plateforme numérique afin qu'ils puissent y avoir accès à tout moment et travailler à leur rythme. Cela pourrait également faciliter pour l'enseignant le suivi de la progression de l'élève dans le développement de cette compétence.

Pour conclure, les expérimentations n'ont pas permis la validation complète des hypothèses formulées. Néanmoins, ce mémoire de recherche m'a permis d'évoluer dans ma pratique professionnelle et réflexive. J'ai ainsi pu consolider mes connaissances et mes acquis tout en identifiant les points à améliorer concernant ma pratique. J'ai pris connaissance de l'importance que la dimension culturelle pouvait avoir dans l'enseignement, l'apprentissage et la compréhension d'une langue. On peut alors dire que la communication dans une autre langue repose autant sur les aspects culturels que les aspects linguistiques.

Bibliographie

Académie de la Réunion. (2014). Focus sur le Plan Langues : un plan académique de grande envergure. <https://pedagogie.ac-reunion.fr/cardie/actus-cardie/article-cardie/news/detail/News/focus-sur-le-plan-langues-un-plan-academique-de-grande-envergure.html>

Ajili, H. (1988). Attraites et limites de l'interculturel. Réflexions sur une notion mal définie. *Hommes et Migrations*, 1113, 14-20. <https://doi.org/10.3406/homig.1988.1174>

Azaoui, B. (2022). « Pour une éthique de l'éducation plurilingue ». *Tréma*. <https://doi.org/10.4000/trema.7843>

Beacco, J. (2018). *L'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative*. Didier.

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>

Ben-Messahel, S. (2009). *Des frontières de l'interculturalités : étude pluridisciplinaire de la représentation culturelle : identité et altérité*. Presses universitaires du Septentrion.

Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vögele, K., Neuner, G., Ruffino, R., & Teutsch, R. (2012). *La compétence interculturelle pour tous, Apprendre à vivre dans un monde pluriel*. Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_FR.pdf

Brunner, J. (2009). Le Conseil de l'Europe à la recherche d'une politique culturelle (1949-1968). Dans M.-F. Lévy & M.-N. Sicard (dirs.), *Les lucarnes de l'Europe* (pp. 29-45). Éditions de la Sorbonne. <https://books.openedition.org/psorbonne/43713>

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Conseil de l'Europe.

Byram, M., Gribkova B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3aa>

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>
- Chaves, R., Favier, L., & Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturelle : « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Disponible en ligne : https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Conseil de l'Europe. (2012). *Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité*. Disponible en ligne : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c94f1
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conseil de l'Europe. (2024). *Le Conseil de l'Europe en bref*. Disponible en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/about-us>
- Conseil de l'Europe. (s. d.). *Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) – un Centre pour la promotion de l'éducation aux langues de qualité en Europe*. Consulté le 9 février 2024, à l'adresse <https://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/fr-FR/Default.aspx>
- ECML/CELV. (2011). *Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants*. <https://plurimobil.ecml.at/>
- Galisson, R. (2002). « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *ÉLA/Études de Linguistique Appliquée*, 128(4), 497-510. <https://doi.org/10.3917/ela.128.0497>

- Ghasarian, C. (2004). Langue et statut à la Réunion. *Hermès, La Revue*,40, 314-318. <https://doi.org/10.4267/2042/9566>
- Isnard, H. (1950). La Réunion : aspects de la colonisation et du peuplement. *Cahiers d'outre-mer*,10, 101-122. <https://doi.org/10.3406/caoum.1950.1674>
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*,14, 120-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>
- L'inspection Régionale des Langues Vivantes. (2017, septembre 7). *Lettre de rentrée interlangues*. Académie de la Réunion. https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/03-PEDAGOGIE/02-COLLEGE/langues-vivantes/allemand/documents/inspection/2017_Lettre_de_rentree_interlangues.pdf
- Le Robert. (s. d.-a). Altérité. Dans *Le dictionnaire Le Robert en ligne*. Consulté le 28 juillet 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/alterite>
- Le Robert. (s. d.-b). Mondialisation. Dans *Le dictionnaire Le Robert en ligne*. Consulté le 17 juillet 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/mondialisation>
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *Revue internationale d'études canadiennes*,45-16, 205-218. <https://doi.org/10.7202/1009903ar>
- Lemoine, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques*,25(1), 77-92. <https://doi.org/10.3917/rdid.025.0077>
- Leylayergne, J., & Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Proxima*,13, 116-129. <https://doi.org/10.14482/zp.13.296.32>
- Martin, P. (2011). Le modèle réunionnais : diversité exemplaire ou spécificité non exportable ?. *Après-demain*, 18,NF, 20-23. <https://doi.org/10.3917/apdem.018.0020>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 4. BO n°31 du 30 juillet 2020*. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Programme du cycle 3. BO n°31 du 30 juillet 2020 et BO n°25 du 22 juin 2023*. <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.-a). *Le conseil supérieur des programmes*. Consulté le 08 décembre 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.-b). *Les organismes consultatifs*. Consulté le 08 décembre 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-organismes-consultatifs-9314>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel*. Arrêté du 17-1-2019, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019. <https://eduscol.education.fr/document/24676/download>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Programme de langues vivantes première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel*. Arrêté du 17-1-2019, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019. <https://eduscol.education.fr/document/24679/download>

Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., Zarate, G., & Byram, M. (2003). *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16806ad2de>

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Hachette Éducation.

Prax-Dubois, P. (2014). Autres possibles à l'école à la Réunion. L'éclairage des élèves migrants plurilingues. *Diversité*, 178, 153-162. <https://doi.org/10.3406/diver.2014.3968>

Pretceille, M. A. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.

Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. *Interculturas, transliteraturas*, 253-278. https://www.christianpuren.com/app/download/4212060851/PUREN_2008e_AC_PA+culture_l_coculturel.pdf

Raji, T. (2001). L'interculturel en question. *Agora débats/jeunesses*, 23, 4-10. www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2001_num_23_1_1812

Tardieu, C. (2014). *Notions clés pour la didactique de l'anglais*. Presses Sorbonne nouvelle.

Vergès, F. (2002). L'océan Indien, un territoire de recherche multiculturelle. *Hermès*, 32-33(1), 447-456. <https://doi.org/10.4267/2042/14403>

Weber, C. (2021). Chapitre 21. Langue et interculturalité. *Le FLE et la Francophonie dans le monde*, 239-246. <https://doi.org/10.3917/arco.chiss.2021.01.0239>

Zarate, G. (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. ENS Editions.

Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. J. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Archives contemporaines

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants d'anglais.....	63
Annexe 1.1 : Réponse des enseignants à la question 1	64
Annexe 1.2 : Réponse des enseignants à la question 2	64
Annexe 1.3 : Réponse des enseignants à la question 3	64
Annexe 1.4 : Réponse des enseignants à la question 4	65
Annexe 1.5 : Réponse des enseignants à la question 5	65
Annexe 1.6 : Réponse des enseignants à la question 6	65
Annexe 1.7 : Réponse des enseignants à la question 7	66
Annexe 1.8 : Réponse des enseignants à la question 8	66
Annexe 1.9 : Réponse des enseignants à la question 9	66
Annexe 1.10 : Réponse des enseignants à la question 10	67
Annexe 1.11 : Réponse des enseignants à la question 11	67
Annexe 1.12 : Réponse des enseignants à la question 12	67
Annexe 2 : Grille et retranscription de l'entretien semi-directif avec un enseignant d'histoire-géographie	68
Annexe 3 : Exemple de lettre reçue par les élèves de la part de leurs correspondants....	71
Annexe 4 : Carnet de voyage plurilingue et interculturel	72
Annexe 4.1 : Exemple d'une page de la partie en anglais.....	73
Annexe 5 : Protocole de l'expérimentation 1	74
Annexe 6 : Questionnaire donné aux élèves pour l'expérimentation 1	76
Annexe 6.1 : Réponse des élèves à la question 1	77
Annexe 6.2 : Réponse des élèves à la question 2	77
Annexe 6.3 : Réponse des élèves à la question 3	77
Annexe 6.4 : Réponse des élèves à la question 4	79
Annexe 6.5 : Réponse des élèves à la question 5	80

Annexe 7 : Résultats du sondage.....	80
Annexe 8 : Séances expérimentales (plan et retranscription)	81
Annexe 9 : Première activité de l'expérimentation 2	89
Annexe 9.1 : Exemple de production élève (expérimentation 2).....	89
Annexe 9.2 : Exemple de production élève (expérimentation 2).....	90
Annexe 9.3 : Exemple de production élève (expérimentation 2).....	90
Annexe 9.4 : Exemple de production élève (expérimentation 2).....	91
Annexe 9.5 : Exemple de production élève (expérimentation 2).....	91
Annexe 10 : Deuxième activité de l'expérimentation 2	92
Annexe 11 : Questionnaire de ressenti donné aux élèves.....	93
Annexe 11.1 : Exemple de réponse au questionnaire.....	93
Annexe 11.2 : Exemple de réponse au questionnaire.....	94
Annexe 11.3 : Exemple de réponse au questionnaire.....	94
Annexe 11.4 : Exemple de réponse au questionnaire.....	95
Annexe 11.5 : Exemple de réponse au questionnaire.....	95
Annexe 11.6 : Réponse des élèves à la question 4	96

Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants d'anglais

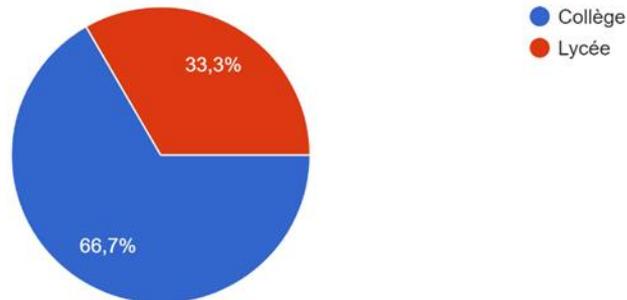
Questionnaire enseignant

1. Enseignez-vous au collège ou au lycée ?
2. Depuis combien d'années enseignez-vous ?
3. Avez-vous vécu une expérience à l'étranger ?
4. Pour vous, les termes « culture » et civilisation sont-ils synonymes ?
5. Dans votre enseignement la culture occupe...
6. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?
7. Si oui, quelle place accordez-vous à cette compétence dans votre enseignement ?
8. Cherchez-vous à développer la compétence interculturelle chez vos élèves ?
9. Si non, pourquoi ? Si oui, pourquoi et comment ?
10. Pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais pourrait être facilité si l'on incluait la compétence interculturelle ?
11. Pensez-vous recueillir davantage de documents supports sur internet ou dans les manuels ?
12. Pensez-vous qu'il existe suffisamment de ressources pédagogiques pour le professeur d'anglais souhaitant intégrer dans son enseignement la compétence interculturelle ?

Annexe 1.1 : Réponse des enseignants à la question 1

1. Enseignez-vous au collège ou au lycée ?

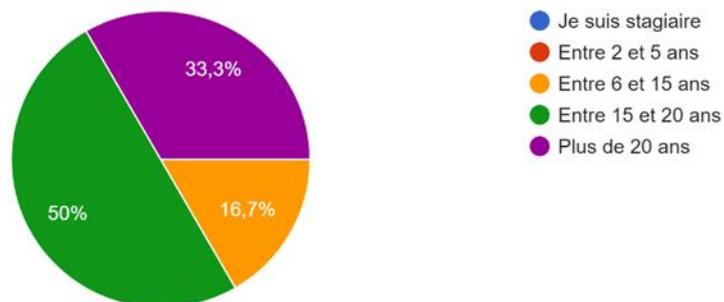
6 réponses



Annexe 1.2 : Réponse des enseignants à la question 2

2. Depuis combien d'années enseignez-vous (en tout) ?

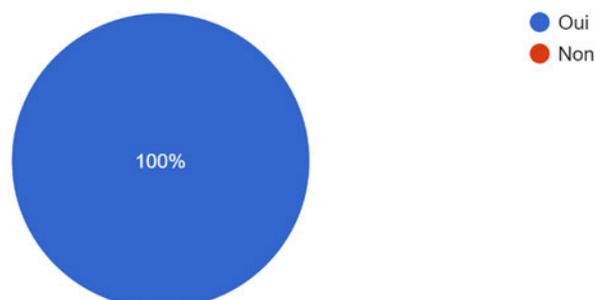
6 réponses



Annexe 1.3 : Réponse des enseignants à la question 3

3. Avez-vous vécu une expérience à l'étranger ?

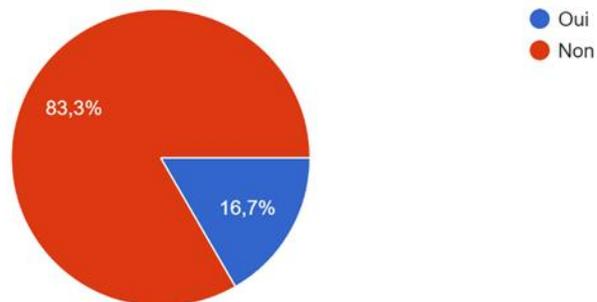
6 réponses



Annexe 1.4 : Réponse des enseignants à la question 4

4. Pour vous, les termes "culture" et "civilisation" sont-ils synonymes ?

6 réponses



Annexe 1.5 : Réponse des enseignants à la question 5

5. Dans votre enseignement, la culture occupe

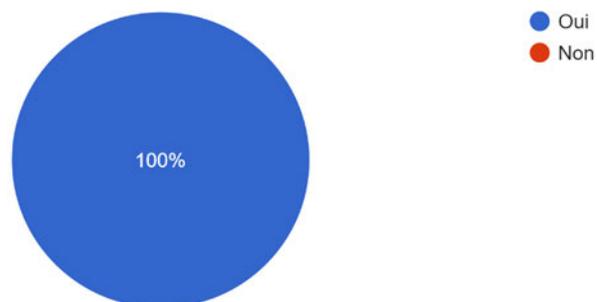
6 réponses



Annexe 1.6 : Réponse des enseignants à la question 6

6. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?

6 réponses



Annexe 1.7 : Réponse des enseignants à la question 7

7. Si oui, quelle place accordez-vous cette compétence dans votre enseignement ?

4 réponses

Aucune

Je dois reconnaître que cette compétence n'est pas développée systématiquement mais en fonction des documents proposés aux élèves.

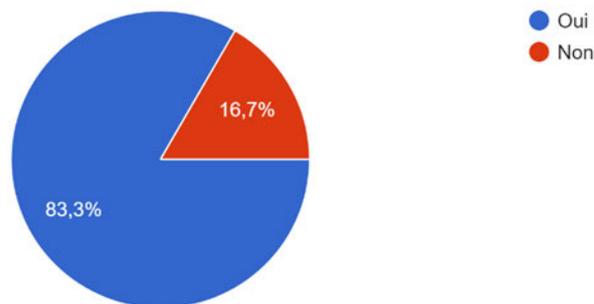
Elle est très importante

Elle est si possible présente à chaque séance afin d'amener les élèves à comprendre les différences entre cultures anglophone et française, s'y adapter et s'en enrichir pour mieux communiquer.

Annexe 1.8 : Réponse des enseignants à la question 8

8. Cherchez-vous à développer la compétence interculturelle chez vos élèves ?

6 réponses



Annexe 1.9 : Réponse des enseignants à la question 9

9. Si non, pourquoi ? Si oui, pourquoi et comment ?

5 réponses

L'interculturalité est par définition-même au coeur de notre métier d'enseignant de langue. Et a fortiori dans un environnement créolophone. L'enseignement de la langue étrangère nourrit la connaissance de la (des) langue(s) maternelle(s) et vice versa. Les comparaisons lexicales et syntaxiques entre les différentes langues sont parfois nécessaires et donnent lieu à des échanges riches. Au-delà de la dimension linguistique, il s'agit aussi de leur faire dépasser leurs préjugés et de les amener à l'acceptation de l'autre. Cela passe également par des projets de correspondance et/ ou de voyages.

Manque de temps

Pour éviter les stéréotypes et les généralisations.

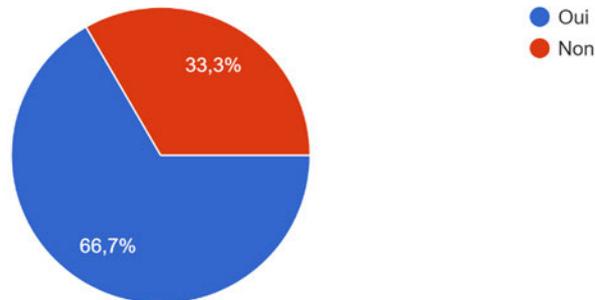
oui afin de développer l'esprit critique des élèves et qu'ils puissent puiser dans chaque culture des éléments qui pourraient les aider dans leur construction identitaire

Pour établir des similitudes mais également s'ouvrir aux différences qui existent. En comparant leur culture à celle des pays sur lesquels nous travaillons.

Annexe 1.10 : Réponse des enseignants à la question 10

10. Pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais pourrait être facilité si l'on incluait la compétence interculturelle ?

6 réponses



Annexe 1.11 : Réponse des enseignants à la question 11

11. Pensez-vous recueillir davantage de documents supports sur internet ou dans des manuels ?

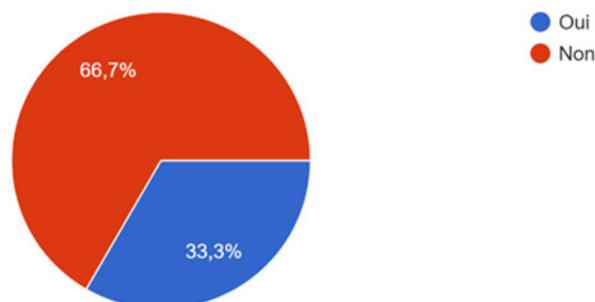
6 réponses



Annexe 1.12 : Réponse des enseignants à la question 12

12. Pensez-vous qu'il existe suffisamment de ressources pédagogiques pour le professeur d'anglais souhaitant intégrer dans son enseignement la compétence interculturelle ?

6 réponses



Annexe 2 : Grille et retranscription de l’entretien semi-directif avec un enseignant d’histoire-géographie

Introduction et présentation :

Cet entretien de 30 minutes a été mené au lycée Amiral Pierre Bouvet. Pour guider la discussion, j’ai utilisé cette grille contenant des thématiques à aborder et des questions à poser à l’enseignant. Bien que je n’aie pas suivi le guide de manière linéaire, il m’a été utile pour structurer et orienter l’entretien.

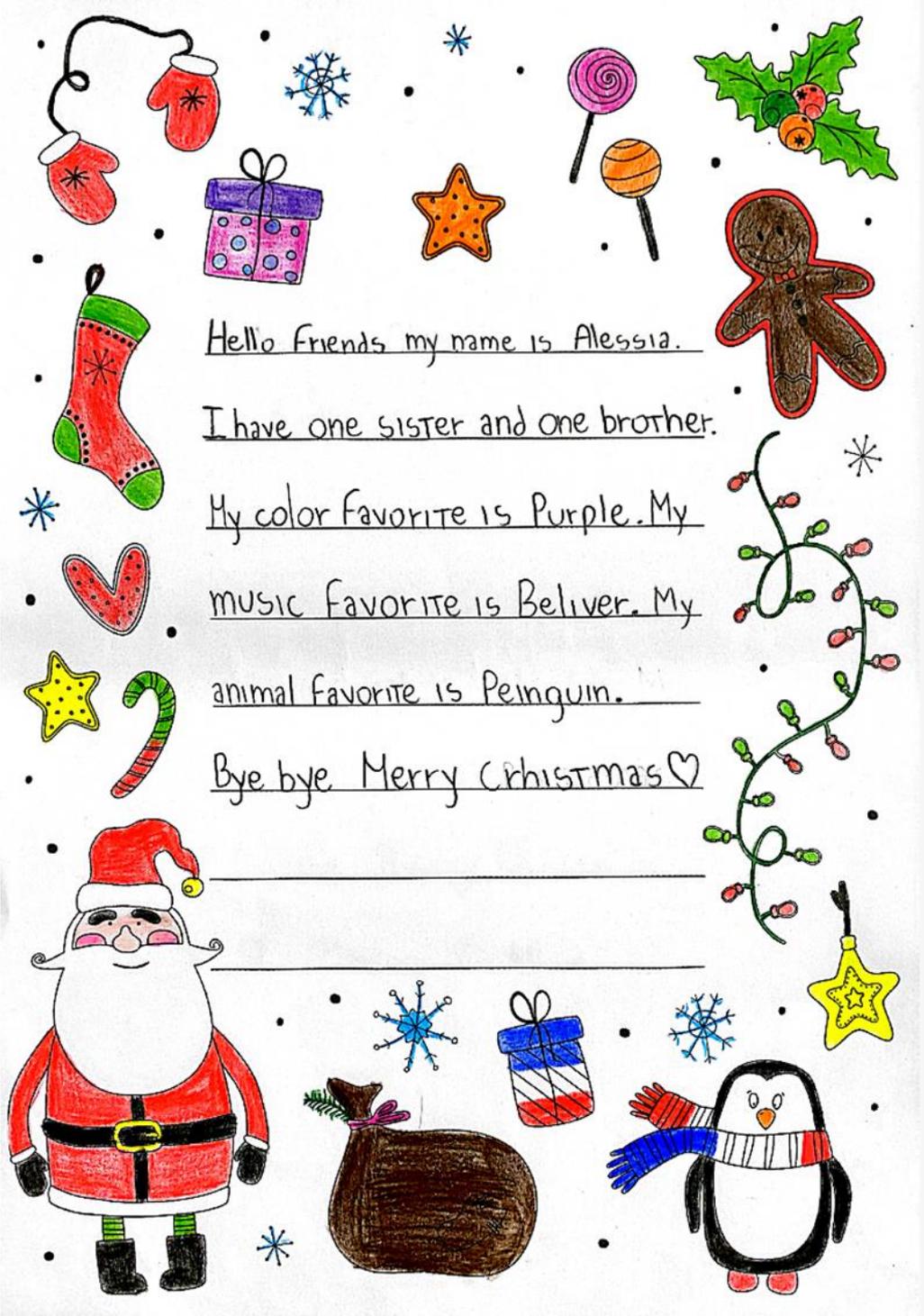
Coordonnées de la personne interrogée : Enseignant d’histoire- géographie au lycée Amiral Pierre Bouvet.

Thèmes	Questions	Réponses
Présentation du parcours de la personne interrogée	<p>Depuis combien de temps enseignez-vous ?</p> <p>Pouvez-vous vous présenter et nous parler de votre parcours en tant que professeur d’histoire/géographie enseignant dans le cadre de la DNL anglais ?</p> <p>Pourquoi avoir choisi l’anglais ?</p>	<p>Depuis 2006, 18 ans.</p> <p>Le concours je l’ai eu en 2006 (CAPES), l’année de stage (2006-2007) a été faite au collège. Les quatre années suivantes j’étais en lycée j’en ai profité pour passer la certification DNL. Après j’ai fait trois ans au collège, c’était différent. Le basculement au collège a été particulier parce qu’il fallait que je réapprenne tout. Puis 10 ans au lycée Bouvet.</p> <p>J’ai toujours été très attiré par le monde anglosaxon, j’ai toujours eu une affinité je pense que c’est familial étant à la fois réunionnais et mauricien (il y a je pense cette filiation-là)</p>
L’enseignement de la DNL	<p>Comment se déroule la certification DNL ?</p> <p>Comment choisissez-vous vos thèmes ?</p>	<p>Il faut faire un écrit réflexif pour présenter son parcours et les pratiques en rapport avec la langue Puis il y a un oral avec les deux inspecteurs de la discipline. Hist/Géo (pédagogique) Anglais (linguistique). Cette certification devient de plus en plus difficile à obtenir à cause du déclin de la section qui a perdu de son attrait</p> <p>Les thèmes en 2nde (ex : le monde anglosaxon dans la mondialisation) et 1^{ère} (ex :l’Inde)sont assez libres mais ils doivent toujours être en lien avec la culture et la civilisation anglosaxonne.</p>

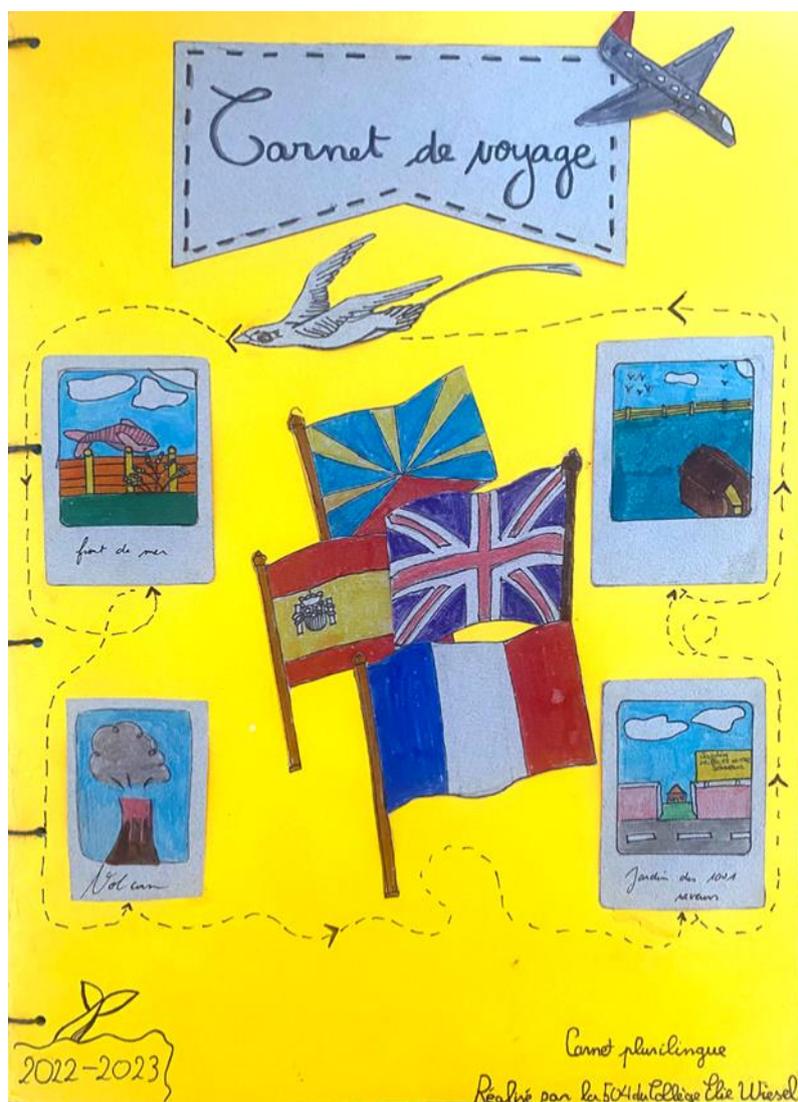
		En terminale (ex : les villes mondiales : NY, Londres...) les thèmes sont imposés. J'essaie de parcourir le monde.
Définition de la compétence interculturelle	Quelle place accordez-vous à la compétence interculturelle dans votre enseignement ?	<p>J'y accorde beaucoup d'importance en début d'année notamment en seconde à leur arrivée au lycée parce qu'on a un chapitre qui s'y prête et surtout cela m'intéresse de montrer que notre point de vue en tant que français, c'est un point de vue parmi d'autres, une manière de voir les choses mais qui n'est pas la seule valable.</p> <p>En DNL l'idée est de découvrir d'autres point de vue, ça c'est très important.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Question posée par l'enseignant interviewé : Est-ce que dans l'interculturel on différencie le français et le créole ? <p>Réponse apportée : Selon moi, l'enseignement plurilingue et interculturel ne porte pas sur une différenciation mais plutôt sur une prise en compte des deux langues.</p>
	Comment définirez-vous la compétence interculturelle ?	<p>Il y a deux choses : Je dirais qu'il y a une notion de mélange des cultures et des langues notamment du fait de la mondialisation. Cette diversité représente une chance. Mais il y a la fois une confrontation, un affrontement, une méconnaissance (à cause des stéréotypes) de l'autre qui mène à la méfiance : je ne connais pas assez l'autre et je ne comprends pas ce qu'il fait, j'ai aucun repère pour m'expliquer ce qui fait qu'il est différent, je vais donc me dire qu'il est bizarre et chez moi c'est mieux.</p> <p>Surtout je trouve que c'est exacerbé quand on vient d'une île car on a moins d'ouverture. Je trouve que l'éloignement géographique amplifie le phénomène de tout ce qui vient de l'extérieur n'est pas forcément bon.</p> <p>On a du mal avec l'autre, on a beaucoup de mal à penser que l'autre peut nous apporter quelque chose de mieux que ce que l'on connaît.</p>
Mise en œuvre en classe	Selon vous, quels types d'activités ou de projets pourraient aider les élèves à développer cette compétence ?	Le problème est que la découverte de l'autre reste souvent théorique. Quand on découvre l'autre il manque un aspect. Par exemple je trouve qu'avoir des assistants de langue permet une petite ouverture qui peut être intéressante, qui donne envie. Il faudrait faire davantage appel aux assistants de langue

	<p>Quels conseils donneriez-vous à d'autres enseignants cherchant à développer la compétence interculturelle dans leurs cours ?</p>	<p>Après il y a tout ce qui est programme Erasmus. Les projets Erasmus je trouve que c'est génial mais il faudrait que ce soit quasiment dans le parcours obligatoire de l'élève. On a différents parcours citoyen, de santé...</p> <p>Il faudrait un parcours genre ouverture au monde où l'élève aurait l'obligation de faire un séjour même court à l'étranger pris en charge par son établissement.</p> <p>Parce que c'est bien d'en parler mais il manque de la pratique, il faut se rendre sur place. Il faut que ça soit dans un parcours. Je sais que ce type de projet est complexe à mettre en œuvre.</p> <p>Il faut du temps pour savoir maîtriser les outils. Mais c'est ce genre de projets qui permettrait de développer cette compétence je pense. Il faut du concret, se rendre sur place, se rendre compte par soi-même de la différence. Cela nécessite une préparation des élèves en amont. Il faudrait profiter de la chance qu'on a d'avoir cette proximité politique, on a la chance d'être politiquement en Europe il faut en profiter.</p> <p>Il faut relativiser. Faire comprendre aux élèves qu'il est nécessaire de s'adapter aux autres. Il n'y a pas un centre du monde, il y a plusieurs cultures, civilisations et manières de penser c'est ça la diversité de l'être humain.</p> <p>Les aider à dépasser les stéréotypes.</p>
--	---	---

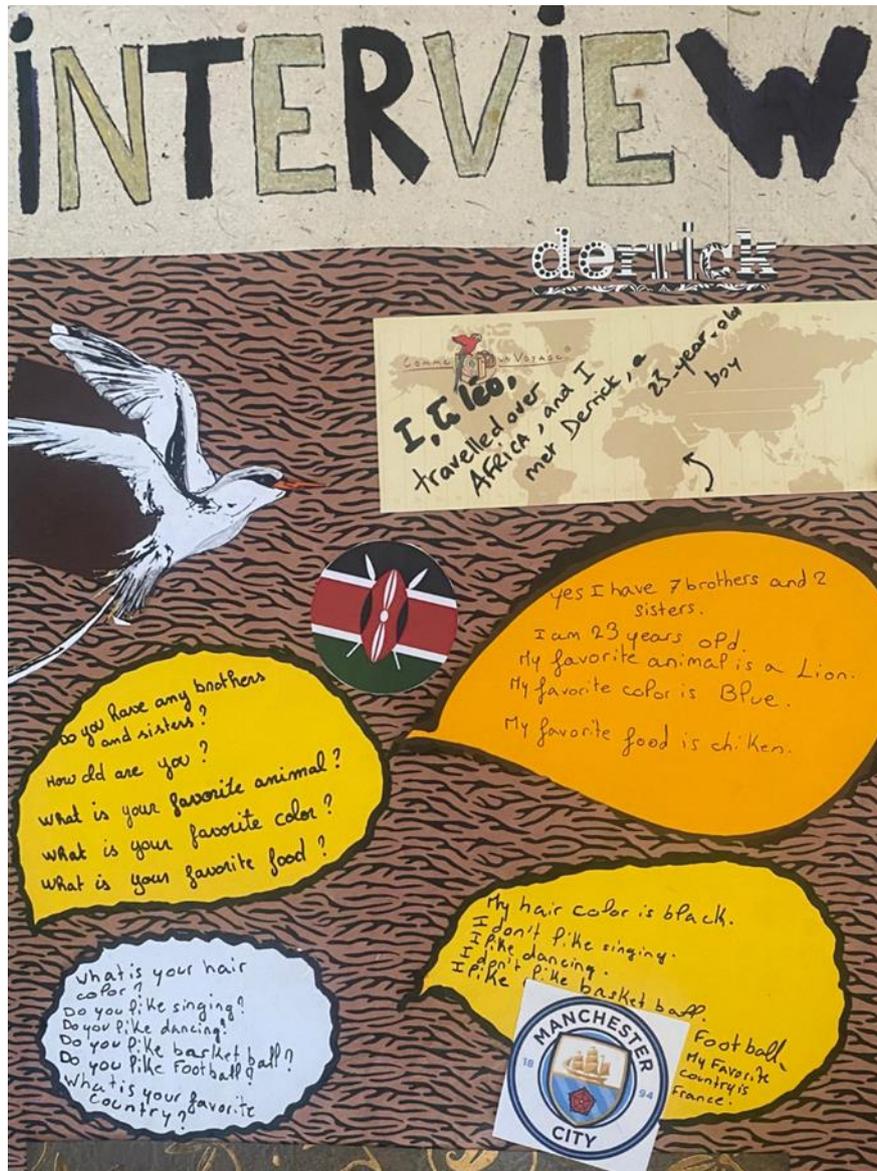
Annexe 3 : Exemple de lettre reçue par les élèves de la part de leurs correspondants



Annexe 4 : Carnet de voyage plurilingue et interculturel



Annexe 4.1 : Exemple d'une page de la partie en anglais



Annexe 5 : Protocole de l'expérimentation 1

Classe	Seconde (Cycle 2 nd)	Niveau(x) du CERCL visé(s)	B1 vers B1+
Axe ou thème culturel	L'art de vivre ensemble Le passé dans le présent	Séquence	Unity in diversity

Les objectifs de la séance :

- Comprendre la notion d'interculturel
- Développer la compétence interculturelle
- Prendre conscience des différences culturelles
- Sensibiliser à la diversité culturelle

SÉANCE Expérimentale		PHASE / DÉROULEMENT	ACL	MODALITÉS DE TRAVAIL	ANNEXES
	5'	<i>Entrée et Accueil des élèves</i>			
	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de la thématique <p>En utilisant l'outil en ligne <i>Mentimeter</i>, les élèves répondront à deux questions ouvertes. Ils auront pour tâche de donner des mots qu'ils associent au multicultural et à l'interculturel. En complément, une question fermée leur demandera de choisir l'image qu'ils estiment représenter le mieux une société interculturelle.</p> <p>Ce que le professeur dit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "What does multicultural mean to you?" 2. "What words come to you mind if I say intercultural?" 3. "According to you, which picture represents an "intercultural" society?" 	PE	Individuel	
	5'	<p>Ce que le professeur fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donne la consigne: « You're going to answer three questions. » - Projette les questions et images au tableau. - Lit les questions. <p>Activité de l'élève : Répondent aux questions.</p> <p>Exemple de production attendue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multicultural: diversity, respect ... - Intercultural: inclusion, exchanges ... <p>En guise de trace écrite, une définition des termes sera donnée aux élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipation <p>Ce que le professeur dit : "You're going to watch four videos. Before I show you these videos, make predictions about the scene based on the title and these pictures."</p> <p>Activité de l'élève : les élèves prennent la parole pour proposer leurs hypothèses.</p> <p>Ce que le professeur fait : Ecrit les propositions des élèves au tableau.</p> <p>Exemple de production attendue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maybe someone has died. - He may not like what he's eating. 	PO	Classe entière	<p style="text-align: center;">Funny But True Cultural Differences</p> 

10'	<ul style="list-style-type: none"> <i>Introduction du nouveau document</i> <p>La vidéo a été divisé de la manière suivante :</p> <p>Groupe 1 → 0:00 à 0:28 Groupe 2 → 1:08 à 2: 06 Groupe 3 → 2:08 à 3:07 Groupe 4 → 3 :08 à 4 :08</p> <p>Ce que le professeur dit : "Watch the video and take notes."</p> <p>Activité de l'élève : Chaque groupe regarde une vidéo.</p> <p>Cette étape permettra de valider ou d'invalider les hypothèses suggérer avant le visionnage.</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Activité : Funny but true cultural differences</i> <p>Ce que le professeur dit : "Watch the video again and be able to explain the situation to your classmates."</p>	RO	En groupe	https://www.youtube.com/watch?v=2xJ_hbD4TQA
25'	<p>Activité de l'élève : Chaque groupe travaille sur leur vidéo et devront parler de leur vidéo à la classe en leur expliquant la situation : dire ce qu'ils ont compris et vus.</p>	PE/PO	En groupe	

Annexe 6 : Questionnaire donné aux élèves pour l'expérimentation 1

Questionnaire

1. T'intéresses-tu à la culture ?

- Oui
- Non

2. Selon toi, la culture pour comprendre une autre langue est...

- Très importante
- Importante
- Pas importante

3. As-tu des amis ou des membres de ta famille provenant d'autres pays ou cultures ?

- Oui
- Non

Si oui, penses-tu que cela t'aide à mieux comprendre d'autres cultures ?

4. As-tu déjà eu des expériences qui t'ont permis de t'immerger dans une culture différente de la tienne ?

- Oui
- Non

Si oui, décris brièvement cette expérience :

5. Penses-tu que l'exploration des cultures d'autres pays pourrait rendre les cours d'anglais plus intéressants ?

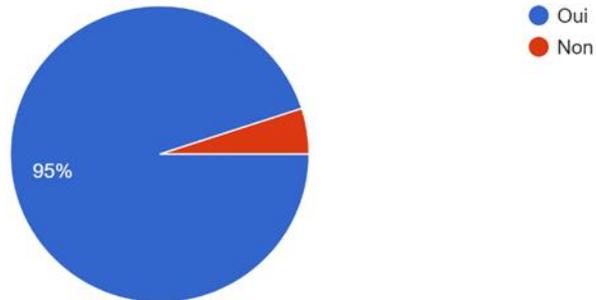
- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Merci pour tes réponses !

Annexe 6.1 : Réponse des élèves à la question 1

T'intéresses-tu à la culture ?

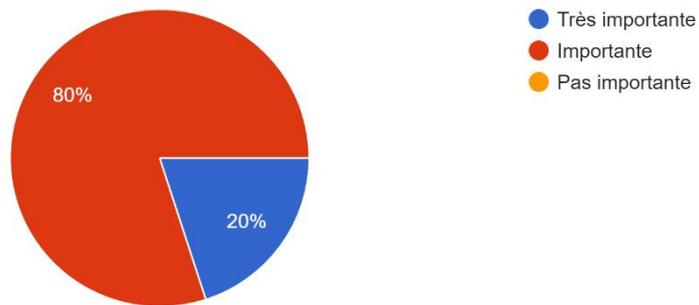
20 réponses



Annexe 6.2 : Réponse des élèves à la question 2

Selon toi, la culture pour comprendre une autre langue est ...

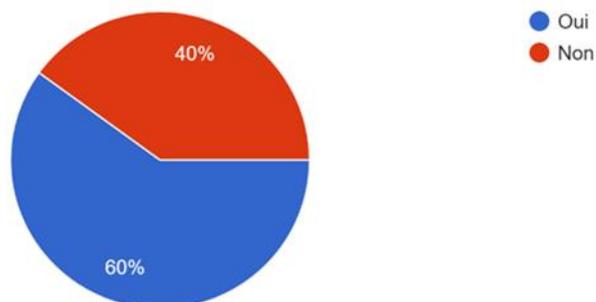
20 réponses



Annexe 6.3 : Réponse des élèves à la question 3

As-tu des amis ou des membres de ta famille provenant d'autres pays ou cultures?

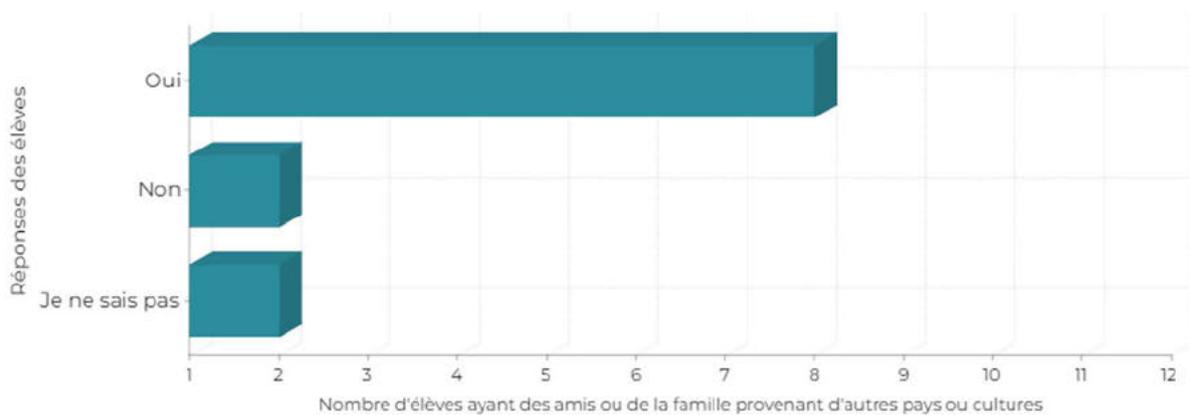
20 réponses



12 réponses

- Je ne sais pas
- Oui, c'est vraiment incroyable le mélange de culture et surtout la langue
- Je n'en suis pas sûre
- Oui car on doit être ouvert au monde pour mieux comprendre d'autres cultures et la société actuelle
- Oui
- Pas forcément parce que chaque pays a sa langue et sa culture
- Oui, car mes parents ont deux cultures différentes donc dans chaque famille il y a une culture
- Cela peut en effet m'aider à comprendre d'autres cultures
- Non
- Oui cela m'aide un peu mais pour moi c'est comme une passion étant donné que j'ai beaucoup voyagé
- Oui et cela facilite l'apprentissage de la langue
- oui énormément

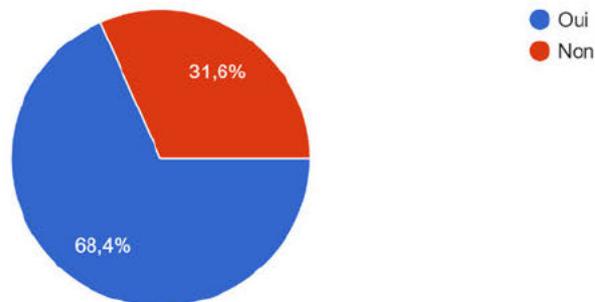
Graphique 1: Réponses des élèves à la question 3



Annexe 6.4 : Réponse des élèves à la question 4

As-tu déjà eu des expériences qui t'ont permis de t'immerger dans une culture différente de la tienne ?

19 réponses



Si oui, décris brièvement cette expérience:

12 réponses

C'est assez intense il faut comprendre

Je suis partie en voyage dans d'autres pays comme l'Espagne, l'Italie etc...

Une amie chinoise chez laquelle je me rendais régulièrement

Je voyage beaucoup avec ma famille, je suis partie à New-York pour voir ma tante donc j'ai appris de nombreuses choses

Elle m'a paru très intéressante et instructive

Par exemple, l'année dernière je suis allé en Afrique du Sud. On a été dans des camps avec d'autres personnes et on a beaucoup parlé en anglais. Il y avait des Espagnols, des Colombiens et des Sud-Africains

Voyage et tour du monde pendant 1 an

C'est super intéressant car les autres cultures ne vivent pas comme nous

Pas encore mais j'aimerais aller passer un peu de temps d'étude à l'étranger

En regardant des K-dramas, je m'intéresse à cette culture (coréenne)

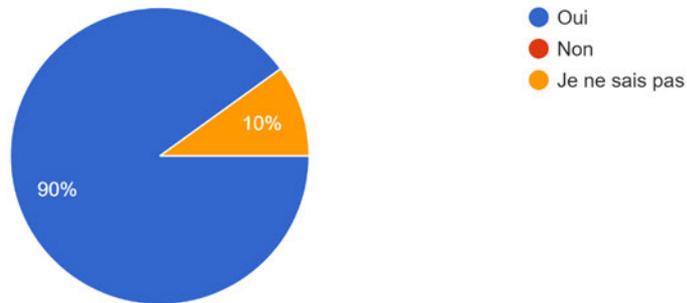
Ce sont à chaque fois des expériences enrichissantes permettant à chaque fois de s'enrichir et d'apprendre de nouvelles choses.

Quand on était à Maurice on pouvait voir que les Mauriciens ont une culture différente de la nôtre et qu'ils parlent régulièrement anglais.

Annexe 6.5 : Réponse des élèves à la question 5

Penses-tu que l'exploration des cultures d'autres pays pourrait rendre les cours d'anglais plus intéressants ?

20 réponses



Annexe 7 : Résultats du sondage

Mentimeter

What does "intercultural" mean to you?

47 responses



Mentimeter

What does "multicultural" mean to you ?

52 responses



Which picture represents an "intercultural" society?



A



B



Annexe 8 : Séances expérimentales (plan et retranscription)



Plan de séance



Retranscription des enregistrements audios

SEANCE 1	
Classe : Seconde Axe culturel : L'art de vivre ensemble → Le passé dans le présent	Niveau du CERCL visé : B1 Séquence: <i>Unity in diversity: The World in One City</i>
Phase de la séance	Déroulement
Questionnaire	<p>Consigne: Before we start the lesson, I'm going to give you a questionnaire. You have 10 minutes to complete it.</p> <p>Élève: "Is it in English?"</p> <p>Enseignante: "No, it's in French."</p> <p style="padding-left: 40px;">⇒ Les questionnaires sont distribués aux élèves</p> <p>Élève: « C'est quoi la culture ? »</p> <p>Enseignante: « On définira cela ensemble dans un instant. »</p> <p>Enseignante : "Have you finished? Can I collect?"</p> <p>Élève: "Yes"</p>

<p>Sondage</p>	<p>Consigne: Choose a computer and login. Now go on the mentimeter.com website. It will ask you an access code. Here's the code.</p> <p>⇒ Le site et le code d'accès est projeté au tableau</p> <p>Enseignante : "You will have to answer three questions."</p> <p>⇒ Les questions sont lues</p> <p>Enseignante: "First question: What does multicultural mean to you? Give me words that you associate with multicultural."</p> <p>Élève: "Do we have to answer in English"</p> <p>Enseignante: "Yes"</p> <p>Élève: "How many words?"</p> <p>Enseignante: "As you want."</p> <p>Enseignante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Second question: What does intercultural mean to you? You're supposed to write in English so be careful with the spelling. - "The last one: Choose the image that represents an intercultural society." - "Thank you for your answers"
<p>Introduction du thème de la séquence</p>	<p>Enseignante: "Now you can come back to your seat. Keep only four computers on."</p> <p>Consigne: Take your copybook and write the date.</p> <p>Enseignante: "The title of this new lesson is Unity in diversity."</p> <p>⇒ Le titre est écrit au tableau</p>
	<p>Enseignante: "Let's define these words together. We are going to start with the word culture. What does culture mean to you?"</p> <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "It's the traditions we have." - "Culture is something that represents a country like arts, music and language." - "The way people live." - "It's what we wear and what we eat."

<p>Réflexion sur l'interculturel</p>	<p>La définition construite à partir de leurs productions :</p> <p>Culture is the way of life of a group of people, including its traditions, arts, music and language. It's also about how people live, how they dress and what they eat.</p> <p>Enseignante: "This is the representation of a multicultural society. (en montrant l'image aux élèves) What does it suggest?"</p> <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "* Different <u>country</u> (countries) are separated." - "There are different cultures in the same society." <p>Enseignante: "Other reactions to this picture? Are they together?"</p> <p>Élève: "*No, there <u>is</u> (are) spaces between them."</p> <p>Enseignante: "How do they communicate?"</p> <p>Élève: "Maybe each group use their own language"</p> <p>Consigne: Try to give me a definition using what we've just said.</p> <p>Élève: "They live together in the same society but they are from different countries and speak different languages:"</p> <p>⇒ La définition est écrite au tableau.</p> <p>Enseignante: "The other picture represents an intercultural society. What can you say about it?"</p> <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "I see many hands in one hand. It may mean that they are united." - "They communicate with each other using different languages." - "They share traditions." <p>Enseignante: "So, what happens when you share with others? For example, when I share my knowledge with you, you What is the verb?"</p> <p>Élève: "Learn."</p> <p>Enseignante: "That's right so in an intercultural society..."</p> <p>Élève: "They learn from each other."</p> <p>Enseignante: "What about their relationship?"</p> <p>Élève: "They are respectful and understanding."</p> <p>Consigne: Try to give me a definition using what we've just said.</p>
--------------------------------------	--

	<p>Élève: “In an intercultural society, all cultures are understood and respected. People from different cultures learn from each other.”</p> <p>⇒ Les élèves recopient les définitions dans leur cahier.</p> <p>Enseignante : “Are these words clear for you now?”</p> <p>Deux élèves répondent « oui »</p>	
<p>Anticipation</p>	<p>Consigne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - You’re going to watch four videos. - Before I show you these videos, here’s the title: Funny but true cultural differences. - Now I’m going to show you four pictures extracted from these videos. - Describe them. Then, I want you to make predictions about the scene based on the title and these pictures. <p>⇒ Les élèves décrivent les images et émettent des hypothèses.</p>	
<p>Productions des élèves (DESCRIPTION)</p>	<p>• Picture 1:</p> <p>Élève: “Flowers.”</p> <p>Enseignante: “Can you make a sentence please.”</p> <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “I can see flowers.” - “There are three people.” <p>Enseignante: “What are they doing?”</p> <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “They are standing in front of a door.” - “They are wearing black clothes.” - “What’s the English for “un cercueil”?” <p>Enseignante: “A coffin. Do you see a coffin on this picture?”</p> <p>Élève: “No.”</p> <p>Élève: “There is something on the ground.”</p> <p>Enseignante: “Yes”</p> <p>Élève: “There is a bicycle.”</p> <p>Enseignante: “Are you sure?”</p> <p>Élève: “Oh, it’s a motorcycle.”</p>	<p>• Picture 2:</p> <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “They are in the subway.” - “*A man (is) sleeping on shoulder the of another man.” <p>Enseignante: “What about the other man?”</p> <p>Élève: He seems to be annoyed.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Picture 3: <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “He is in a restaurant.” - “He is wearing a suit.” - “What is the English for “baguettes?” <p>Enseignante: “Chopsticks.”</p> <p>Élève: “I can see a man eating with chopsticks.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Picture 4: <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “There are four men.” - “They are laughing”. - “They are playing golf.” - “One of men is holding a golf club.”
<p>Productions des élèves (EMISSION D’HYPOTHESE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Picture 1 <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Maybe it’s a ceremony.” - “*Maybe someone dead (has died).” - “Perhaps someone has been buried.” - “*Maybe there was <u>an accident with the motorcycle</u>. (a motorcycle accident)” 	<ul style="list-style-type: none"> • Picture 2 <p>Enseignante: “Imagine you’re in the bus and someone fall asleep on your shoulder what would you do?”</p> <p>Élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “*We wait for <u>he</u> (him) to wake up.” - “I change seat.” <p>Enseignante: “So, how will he react?”</p> <p>Elèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Maybe he will change seat.” - “Perhaps the man on the right is going to push the other man.” - “Maybe he’s going to wake up the other man.” - “He will probably get angry.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Picture 3 <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “He may be a businessman.” - “He seems to be in a Chinese restaurant.” - “*He <u>don’t</u> (doesn’t) seem to enjoy his meal.” - “Perhaps he doesn’t like Chinese food.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Picture 4 <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Maybe they’re laughing because they saw something funny.” - “Maybe they’re laughing at him because he missed the hole/ he lost.”
	<p>Enseignante: “You can write this down in your copybook.”</p>	

SEANCE 2	
Classe : Seconde Axe culturel : L'art de vivre ensemble → Le passé dans le présent	Niveau du CERCL visé: B1 Séquence: <i>Unity in diversity: The World in One City</i>
Phase de la séance	Déroulement
Rebrassage	<p>Enseignante: "What did we talk about last time?"</p> <p>Élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Last time we talked about diversity." - "We defined three words: culture, multicultural and intercultural." <p>Enseignante: "Can you give me the definition of an intercultural society?"</p> <p>Élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - "There is respect. They are united." - "They share traditions and they learn from each other." <p>Enseignante : "Okay, very good. Do you want to add something else?"</p> <p>Eleve: "*We described four pictures and we make(made) predictions about the video."</p>
Réception orale	<p>Consigne: Now you're going to work in groups. Each group will watch one video and I want you to take notes.</p> <p>Enseignante: "Do you have questions?"</p> <p>Les élèves répondent : "No."</p> <p>Enseignante: "Okay. You can go on the computers to watch your video."</p> <p>En passant dans les rangs, voici les interrogations des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Normalement on achète des roses pour déclarer son amour. » - « Pourquoi il finit son assiette s'il n'aime pas. » - « Qu'est-ce qu'il mange ? » - « C'est bizarre de dormir sur l'épaule de quelqu'un qu'on ne connaît pas. » - « C'est pas logique, quand on joue à un jeu on est censé avoir une récompense quand on gagne pas quand on perd. » - « Je ne vois pas trop le lien avec la banque. » <p>⇒ Les élèves ont eu une quinzaine de minutes pour prendre des notes et faire une mise en commun en groupes.</p>

	<p>A partir de leurs notes, les élèves valident ou invalident les hypothèses émises lors de la séance précédente.</p> <p>Enseignante: “Let’s see if you were right or wrong.”</p> <p>Voici les productions orales des élèves :</p> <p>Group 1: “We were wrong. No one has died. It was not a motorcycle accident”</p> <p>Group 2: “We were wrong. The other man doesn’t get angry. He doesn’t change seat”</p> <p>Group 3: “We were right. He is a businessman. He is in a Chinese restaurant.”</p> <p>Group 4: “We were wrong. They are laughing because he won.”</p>
<p>Activité de production orale</p>	<p>Consigne: Now I want you to watch the video again and be able to explain the situation to your classmates.</p> <p>⇒ Les élèves ont eu vingt minutes pour réaliser cette tâche. Voici les productions orales de chaque groupe :</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Group 1: <p>“In the video we saw a man who falls in love with a girl. *He put <u>the</u> (ø) flowers on her motorcycle and a truck <u>hurt</u> (hit) the motorcycle. *When they saw the motorcycle and the flowers on the ground, everyone believed that the girl was <u>died</u> (dead). *They put <u>the</u> (ø) flowers <u>behind</u> (in front of) her house. We learned that in Italy Chrysanthemums are associate with death. It’s the wrong flower to declare your love.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Group 2 : <p>“It’s an advert for a bank. He doesn’t wake up the other man or push him away. *He just <u>do</u> (does) the same thing. He puts his head on the shoulder of the woman next to him. This an intercultural situation because he accepts Asian culture by doing the same. Instead of having a bad reaction, he is tolerant.”</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Group 3: <p>“This video is about a man in a Chinese restaurant with other businessmen. He’s eating an eel soup. We can see that he’s not enjoying his meal. He finished his plate because he wanted to be polite.</p>	

In the English culture, finishing your plate is a way to honor your host's food. *One of the all businessman ask for more for him because he think he didn't have enough food. (One of the businessmen asked to serve this man again because he thought he hadn't had enough food.)
*The Chinese feel like they was (were)not generous enough when you finish your plate.”

Elèves:

- “What is an eel?”
- “An eel is like a snake.”

Enseignante: “So, what's the French for eel?”

Elève : « Une anguille. »

- Group 4:

“In the video, * I see (saw) an American man and three Asian men.

*They was (were) playing golf. It's an advert for HSBC. The American man won the game. *After that, he buy (bought) a (ø) new (golf) clubs for the three Asian men. In America when you win you buy a drink for everyone but in Japan you give expensive gifts to your playing partners. Each culture has its own traditions. We need to know about it and respect it.”

Annexe 9 : Première activité de l'expérimentation 2



1. What do you see?
2. What do you think is happening here?
3. What is this cartoon about?

Annexe 9.1 : Exemple de production élève (expérimentation 2)

1. What do you see?
2. What do you think is happening here?
3. What is this cartoon about?

1) I see people speaking in an airport.
2) I think that - people are getting tired of waiting in line.
3) This cartoon is about the airport life.

Annexe 9.2 : Exemple de production élève (expérimentation 2)

1. What do you see?
2. What do you think is happening here?
3. What is this cartoon about?

I can see a ~~cartoon~~. In this cartoon, there are people in a airport. People come from different countries, so they aren't the same coutumes. They think because the other people are unfriendly. They try to understand the behavior of others for communicate. It happens that everyone is uncomfortable because they don't have the same habits for saying hello or for talking. This cartoon is about the social different and habits different.

Annexe 9.3 : Exemple de production élève (expérimentation 2)

1. What do you see?
2. What do you think is happening here?
3. What is this cartoon about?

I can see a picture which represent an airport. We can see that it is the section of international arrivals so all of the people are from different countries. Indeed they all have different origins and different culture so it is difficult for them to interact with people ~~with~~ that have a different language and way to be. It is about the barriers that you may have when you go abroad. People in this country don't have the same behavior than ~~people~~ people in another. That can cause an embarrassing situation like we can see on this picture.

Annexe 9.4 : Exemple de production élève (expérimentation 2)

1. What do you see?
2. What do you think is happening here?
3. What is this cartoon about?

2) I see people in an airports. It look they come from different countries. They are in front of the international arrivals. I can see they are thinking. They greet each other in different ways. They don't seem to understand each other.

Annexe 9.5 : Exemple de production élève (expérimentation 2)

1. What do you see?
2. What do you think is happening here?
3. What is this cartoon about?

1) I see 7 person, they're all from a different contry. And they are at the airport with their suitcases. They are wearing fancy suits.

2) I think that all the people here are confused, because their facial expressions look confused. There have been a misunderstood.

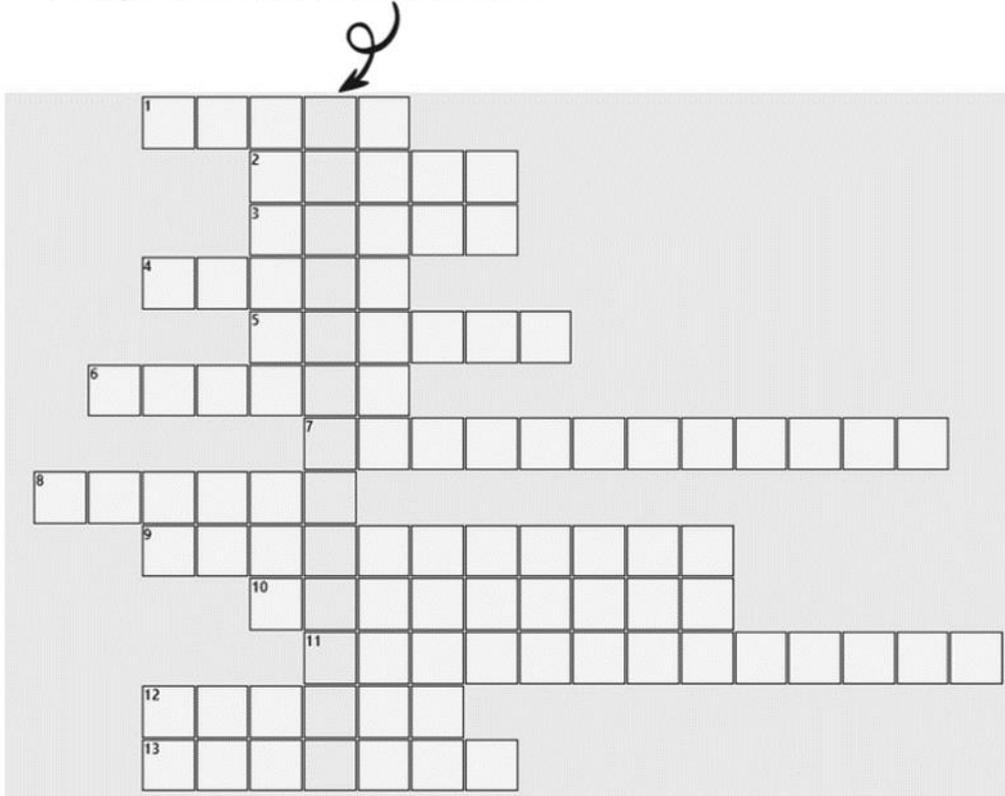
3) This cartoon is about people's thoughts and what's in their mind. And it's about what they think of other people.

Annexe 10 : Deuxième activité de l'expérimentation 2



FIND THE SECRET WORD

Guess the name of these countries based on the clues provided.
Your goal is to find the secret word.



- 1. Known for its paella.
- 2. A place where Bollywood is set.
- 3. Land of pasta and pizza.
- 4. Where K-pop originated.
- 5. Home of the Eiffel Tower.
- 6. Where mariachi music originated.
- 7. Land of the Statue of Liberty and Hollywood.
- 8. Known for the Rio Carnival.
- 9. Where Nelson Mandela was born.
- 10. Land of Kangaroos and Koalas.
- 11. Where Piton de la Fournaise erupts.
- 12. Big country in the northern side of the US.
- 13. Birthplace of William Shakespeare.

THE SECRET WORD IS :

Annexe 11 : Questionnaire de ressenti donné aux élèves

Questionnaire

1. Qu'as-tu retenu de cette activité ?

2. Est-ce que cela t'a aidé à mieux comprendre les différences culturelles ?

- Oui
 Non

3. Comment as-tu trouvé l'activité ?

- Facile Difficile Très difficile

4. Préfères-tu avoir réalisé cette activité :

- Seul(e)
 Avec l'aide d'un professeur

Merci pour tes réponses !

Annexe 11.1 : Exemple de réponse au questionnaire

gest
-

Questionnaire

1. Qu'as-tu retenu de cette activité ?

Que les différences culturelles sont nombreuses
et amènent parfois à ne pas se comprendre

2. Est-ce que cela t'a aidé à mieux comprendre les différences culturelles ?

- Oui
 Non

3. Comment as-tu trouvé l'activité ?

- Facile Difficile Très difficile

4. Préfères-tu avoir réalisé cette activité :

- Seul(e)
 Avec l'aide d'un professeur

Merci pour tes réponses !

Annexe 11.2 : Exemple de réponse au questionnaire

Questionnaire

1. Qu'as-tu retenu de cette activité ?

J'ai retenu le nom des pays en anglais

2. Est-ce que cela t'a aidé à mieux comprendre les différences culturelles ?

- Oui
 Non

3. Comment as-tu trouvé l'activité ?

- Facile Difficile Très difficile

4. Préfères-tu avoir réalisé cette activité :

- Seul(e)
 Avec l'aide d'un professeur

Merci pour tes réponses !

Annexe 11.3 : Exemple de réponse au questionnaire

Questionnaire

1. Qu'as-tu retenu de cette activité ?

La première activité m'a permis de réaliser en creneau
la deuxième est divertissante et amusante à faire
seul(e) ou en groupe

2. Est-ce que cela t'a aidé à mieux comprendre les différences culturelles ?

- Oui
 Non

3. Comment as-tu trouvé l'activité ?

- Facile Difficile Très difficile

4. Préfères-tu avoir réalisé cette activité :

- Seul(e)
 Avec l'aide d'un professeur

Merci pour tes réponses !

Annexe 11.4 : Exemple de réponse au questionnaire

Questionnaire

1. Qu'as-tu retenu de cette activité ?

Que c'est plus simple de comprendre en faisant des activités que
en recevant des textes. Faire des ^{de} textes je ne s' est beaucoup
plus intéressant

2. Est-ce que cela t'a aidé à mieux comprendre les différences culturelles ?

Oui

Non

3. Comment as-tu trouvé l'activité ?

Facile

Difficile

Très difficile

4. Préfères-tu avoir réalisé cette activité :

Seul(e)

Avec l'aide d'un professeur

Merci pour tes réponses !

Annexe 11.5 : Exemple de réponse au questionnaire

Questionnaire

1. Qu'as-tu retenu de cette activité ?

Les différents pays du monde n'ont pas la
même culture.

2. Est-ce que cela t'a aidé à mieux comprendre les différences culturelles ?

Oui

Non

3. Comment as-tu trouvé l'activité ?

Facile

Difficile

Très difficile

4. Préfères-tu avoir réalisé cette activité :

Seul(e)

Avec l'aide d'un professeur

Merci pour tes réponses !

Annexe 11.6 : Réponse des élèves à la question 4

20 réponses

