



HAL
open science

Développer le savoir-être des élèves en travaillant la compétence interculturelle par la pédagogie de projet au cycle 2

Noémie Médina

► To cite this version:

Noémie Médina. Développer le savoir-être des élèves en travaillant la compétence interculturelle par la pédagogie de projet au cycle 2. Education. 2024. dumas-04802916

HAL Id: dumas-04802916

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04802916v1>

Submitted on 25 Nov 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.

Année universitaire 2023-2024

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Développer le savoir-être des élèves en travaillant la compétence interculturelle par la pédagogie de projet au cycle 2.

Présenté par Noémie Médina

Première partie rédigée en collaboration avec Maëllise GAILLARD

Mémoire de M2 encadré par Mme FOUILLET Raphaële

Table des matières

Introduction	4
Contexte du stage	5
1.1. Description générale de l'école	5
1.2. Organisation et fonctionnement de la classe	5
1.3. Enjeux du stage.....	6
Problématique et hypothèses.....	7
2.1. Problématique et questionnement.....	7
2.2. Hypothèses de recherche	8
Cadre théorique.....	9
3.1. L'histoire de l'enseignement des LVE à l'école.....	9
3.1.1 <i>Les enjeux de l'intégration des LVE à l'école</i>	9
3.1.2 <i>L'évolution de l'inclusion des LVE dans les missions du professeur des écoles</i>	10
3.1.3 <i>L'importance des LVE au sein des programmes scolaires</i>	10
3.1.4 <i>Une dimension européenne du plurilinguisme</i>	10
3.2. La notion de langue-culture	11
3.3. La notion de compétence interculturelle	12
3.3.1 <i>L'apparition de la compétence interculturelle</i>	12
3.3.2 <i>Le développement de la compétence interculturelle</i>	12
3.4. La notion de savoir-être	13
3.4.1 <i>Les attitudes attendues dans le domaine des savoir-être</i>	13
3.4.2 <i>Les liens entre la compétence interculturelle et les savoir-être</i>	13
3.4.3 <i>Les savoir-être relatifs à nos hypothèses</i>	14
3.5. La notion de pédagogie de projet	14
3.5.1 <i>Les caractéristiques de la pédagogie de projet</i>	14
3.5.2 <i>L'histoire de la pédagogie de projet</i>	15
3.5.3 <i>L'impact de la pédagogie de projet à l'école</i>	15
3.6. La psychologie du développement de l'enfant d'après Piaget	16
Méthode.....	17

4.1. Profil du public	17
4.2. Outils méthodologiques	17
4.2.1. Questionnaire.....	17
4.2.2. Débat.....	18
4.2.3. Séquence	18
4.3. Mise en place de la séquence.....	19
Résultats	23
5.1. Pré-test situation n°1	23
5.2. Pré-test situation n°2.....	25
5.3. Pré-test situation n°3.....	26
5.4. Post-test situation n°1	27
5.5. Post-test situation n°2	28
5.6. Post-test situation n°3	29
5.7. Débat.....	30
Discussion	32
6.1. Analyse des données.....	32
6.1.1. Tableaux de données : un outil pour mesurer la compétence interculturelle.....	32
6.1.2. Vérification des hypothèses	37
6.2. Limites de la recherche	40
6.2.1. Difficultés liées à l'expression écrite.....	40
6.2.2. La notion de respect comme point d'ancrage.....	41
6.2.3. Anticiper les méthodes d'analyse pour contrer les biais de l'étude	42
Conclusion.....	43
Références	44
Annexes	47

Introduction

D'après le Bulletin Officiel de 2015, la sensibilité à la différence et l'ouverture à la diversité culturelle est fortement valorisée dans la société. L'Éducation nationale encourage les enseignants à développer cette sensibilité chez les élèves. Dès l'âge de 6-7 ans, l'enfant scolarisé développe une capacité croissante à comprendre les règles et les normes sociales. Durant cette période, le développement de l'esprit critique et du jugement moral émerge de manière simultanée au développement cognitif. C'est pour cette raison qu'il est important d'éduquer les enfants à la diversité, dès le plus jeune âge, pour leur permettre de la reconnaître et de l'apprécier. L'exercice d'une citoyenneté consiste à s'ouvrir à la diversité culturelle, comme il est mentionné dans le bulletin officiel de 2015. Il est donc important que l'adulte qui est face aux élèves serve de modèle, il doit alors mettre de côté ses préjugés et faire preuve d'ouverture face à cette diversité culturelle. En classe de maternelle, les directives ministérielles rendent obligatoire l'éveil aux langues. A partir du cycle 2, l'anglais est majoritairement la langue la plus enseignée. Il est alors intéressant de se questionner sur la méthode d'enseignement la plus efficace pour la langue vivante étrangère (LVE). C'est ce qui fait l'objet de cette étude, nous pensons que la réalisation d'un projet visant à développer la compétence interculturelle en anglais développerait l'ouverture à la diversité culturelle. Dans le cadre de notre réflexion, il nous a semblé important d'associer l'enseignement de l'anglais aux cultures qui lui sont associées. C'est la raison pour laquelle la mise en place d'un projet sur les cultures anglo-saxonnes permettrait le développement de savoir-être en lien avec la sensibilité à la diversité culturelle tout en travaillant sur l'apprentissage de l'anglais. En outre, ce projet est pertinent au vu de l'âge des élèves, car, de par leur implication dans ce dernier, ils vont pouvoir découvrir et apprendre de nouvelles cultures afin d'adopter un jugement moral positif à l'égard de celles-ci. Et plus particulièrement des attitudes et comportements respectueux face à la diversité.

Dans ce mémoire, nous commencerons par contextualiser notre recherche en évoquant notre terrain de stage. Par la suite, nous exposerons notre problématique ainsi que nos hypothèses. Nous expliquerons l'importance de la compétence interculturelle. Puis, nous évoquerons la pertinence de mettre en place une pédagogie de projet chez les enfants. Ensuite, nous présenterons notre méthodologie en présentant notre séquence pédagogique ainsi que nos outils de recueil de données. Dans une deuxième partie, nous présenterons les résultats obtenus en appui sur la séquence réalisée. Enfin, dans une dernière partie nous analyserons l'expérimentation en discutant la validité des hypothèses, et finalement conclure.

Contexte du stage

1.1. Description générale de l'école

L'école publique du Bief du Moulin dans laquelle nous avons effectué notre stage est un établissement qui se situe à Novalaise en Savoie. Elle accueille deux cent quatre-vingt-dix-sept (297) élèves de la grande section au CM2. Cet établissement appartient à l'académie de Grenoble. Selon le site officiel de l'indice social de position (IPS), l'école du Bief du Moulin à un IPS (Indice de Positionnement Social) très élevé car il est supérieur à cent-vingt (120). L'établissement accueille donc des élèves provenant majoritairement d'un milieu favorisé.

1.2. Organisation et fonctionnement de la classe

L'équipe pédagogique se compose de la directrice, d'une psychologue, de plusieurs enseignants, dont notre tutrice, Madame C. Reynaud, qui est professeure des écoles en classe de CE1. La classe se compose de vingt-quatre (24) élèves, dont dix (10) garçons et quatorze (14) filles, les enfants sont âgés de sept à huit ans. Dans ce contexte favorable, les élèves sont curieux de découvrir de nouvelles choses, de nouvelles cultures. De manière globale, la classe est volontaire dans les diverses activités proposées, qu'elles soient de l'ordre de l'expression orale ou bien de la création artistique. Néanmoins, deux élèves se démarquent par leur attitude de « meneur » du groupe-classe, par leurs connaissances générales et par leur appropriation des savoirs. De ce fait, l'enseignante veille à ce qu'ils ne monopolisent pas l'attention en leur donnant la responsabilité d'aider leurs camarades. Ainsi, cela permet aux élèves de progresser de manière plutôt homogène, les plus autonomes aidant les plus en difficulté. Ceci est une forme de savoir-être auquel les élèves sont sensibilisés, les amenant à concevoir que tout le monde n'avance pas à la même vitesse face à un problème ou face à un apprentissage. Enfin, deux autres élèves sont en marge du reste de la classe, de ce fait ils sont suivis par le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). En effet, nous ne connaissons pas les raisons exactes de leur suivi (secret professionnel). Néanmoins nous avons pu constater que l'attention de ces enfants était limitée dans le temps et l'écriture reste encore une tâche en cours d'acquisition. De ce fait, les élèves les plus autonomes viennent régulièrement vers eux afin de les aider à écrire les devoirs, par exemple. Ceci accentue la cohésion dans la classe et renforce l'initiative d'entraide inter-individuelle. Après s'être attardées sur les profils et attitudes globales des élèves dans la classe, détaillons la place de l'enseignante. En effet, notre tutrice est à l'origine de ce climat de classe favorable aux divers apprentissages. Le matin, à l'entrée en salle de classe, un moment d'autonomie a été instauré afin que les enfants continuent ou

terminent leurs travaux commencés en classe, lisent un livre ou encore écoutent un document audio. Ce moment permet aux élèves de se mettre calmement en route et favorise pour la suite de la journée l'engagement, l'attention face aux apprentissages. Ils sont alors plus réceptifs aux enseignements quotidiens. Ensuite, notre tutrice a institué un rituel faisant écho à la diversité linguistique : « le Bonjour du monde ». Un élève tire une carte au hasard et doit lire à haute voix le « bonjour » dans la langue piochée, un camarade est interrogé pour citer le nom de la langue, le pays associé et le situer sur une carte. S'il a donné la bonne réponse, c'est à son tour, sinon c'est à un autre élève de répondre, et ainsi de suite. Dans le « Bonjour du monde », nous retrouvons l'arabe, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le portugais, le chinois, le japonais et la langue des signes. Lorsqu'un élève tire la carte « bonjour » en anglais, il doit ensuite se présenter en donnant son nom, son âge, sa couleur préférée et son animal préféré. Si l'élève éprouve des difficultés à se souvenir de certaines phrases, l'enseignante l'aide en lui posant la question appropriée en anglais. De ce fait, nous avons eu la chance d'intervenir dans cette classe, où la professeure des écoles mettait un point d'honneur à sensibiliser les élèves aux langues vivantes étrangères et même à la langue des signes, vectrice d'un fort sentiment intégrateur, favorisant ainsi le respect, la tolérance envers autrui.

1.3. Enjeux du stage

Ce stage avait pour mission principale de nous permettre de nous familiariser avec le métier d'enseignant, d'observer le fonctionnement d'une classe, de découvrir les méthodes d'apprentissage d'un enseignant et de commencer à enseigner une ou plusieurs compétences aux élèves. Dans le cadre de notre étude, le stage a également permis de rendre compte de l'effet qu'a un projet pluridisciplinaire dans le développement culturel des enfants. L'enjeu de notre projet était de créer une séquence pédagogique où les élèves conçoivent un livre numérique sur le thème des pays anglo-saxons dans le but de le faire découvrir aux élèves des autres classes mais aussi à leurs familles. Avec l'aide de notre tutrice, nous avons donc mis en avant les idées principales qui composent le livre en faisant des liens interdisciplinaires. Par la suite, nous avons préparé notre séquence avec le détail de nos séances (voir annexe 1 et 2). Pour cela nous avons recherché des activités pertinentes et ludiques à présenter aux élèves. Bien évidemment des données ont été récoltées par le biais d'un questionnaire avant le commencement du projet mais aussi à la fin de ce dernier, en vue de pouvoir analyser une évolution et observer des comparaisons pertinentes.

Problématique et hypothèses

2.1. Problématique et questionnement

Au regard de notre contexte de stage dans l'école publique du Bief du Moulin, nous avons apprécié l'impressionnante capacité des élèves à capter les informations et les rituels langagiers mis en place par notre tutrice. De ce fait, dans un environnement où les élèves côtoient de nombreux concepts langagiers variés, nous avons élaboré un questionnement cohérent sur le thème des langues vivantes étrangères et une problématique en adéquation avec les aptitudes des élèves. Pour élaborer cette problématique, nous nous sommes appuyées sur les attendus du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) qui définit les objectifs et les orientations pour les programmes scolaires en France. Au cycle 2, l'enseignement des langues étrangères fait partie intégrante de la formation. En ce qui concerne la compétence interculturelle, le BOEN prévoit d'intégrer la sensibilisation à la diversité culturelle dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Les élèves sont encouragés à découvrir d'autres cultures, à comprendre les différences et les similitudes et à développer un esprit ouvert et respectueux. L'objectif est de donner aux élèves les outils nécessaires pour comprendre les différences culturelles, quelle que soit leur culture d'origine. Cela peut se faire à travers des activités ou des projets interdisciplinaires qui impliquent des thèmes culturels, des conversations en classe avec des locuteurs natifs ou des expériences de voyage virtuelles. En général, le BOEN encourage les enseignants à intégrer la compétence interculturelle dans toutes les activités scolaires afin de développer chez les élèves une compréhension globale et une attitude respectueuse envers les différences culturelles.

Nous nous sommes questionnées sur l'impact que pouvait avoir cette approche interculturelle sur les comportements des élèves mais aussi sur leur façon de penser. Ici nous voulions cibler le domaine du savoir-être. Lorsque nous nous sommes renseignées sur le site du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP¹), nous avons trouvé une multitude d'approches. Nous nous sommes mises d'accord sur une approche précise qui est l'acceptation positive à la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent. Cette approche correspond à la notion de langue-culture. C'est par cette décision que nous en sommes arrivées à la question suivante : *Réaliser un projet visant à développer la compétence interculturelle en anglais permet-il de développer le respect des langues-cultures ?*

¹ <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

2.2. Hypothèses de recherche

Toujours en s'appuyant sur le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale au cycle 2, nous avons identifié plusieurs hypothèses à notre questionnement.

Premièrement, nous voulons mettre en avant que développer la compétence interculturelle en anglais, conformément au programme d'anglais du cycle 2, par le biais d'activités sur la culture anglo-saxonne contribuerait au développement du respect de la diversité culturelle et linguistique chez les élèves. En effet, le programme d'anglais au cycle 2 vise à sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et culturelle en les exposant à des cultures différentes de la leur, ce qui peut favoriser la curiosité et le respect envers les autres cultures et langues.

Deuxièmement, la réalisation d'un projet interdisciplinaire visant à développer la compétence interculturelle en anglais peut avoir des effets variables selon les contextes et les pratiques pédagogiques mises en place. Ainsi, notre deuxième hypothèse est la suivante, un projet qui s'inscrit dans une démarche collaborative, respectueuse et ouverte aux différences culturelles permettrait de développer le respect des langues-cultures chez les élèves.

Enfin, pour notre dernière hypothèse, nous supposons que l'intégration d'une pédagogie de projet susciterait la motivation des élèves à s'ouvrir au monde et donc à prendre plaisir à s'ouvrir à la diversité culturelle. Effectivement, le fait de proposer aux élèves de participer à un projet collectif, qui sera par la suite partagé avec leurs pairs, les rend alors acteurs de leur apprentissage et les pousse à s'impliquer davantage.

Cadre théorique

Dans cette partie, nous allons définir les notions clés qui constituent le cadre théorique de notre travail de recherche. En premier lieu, nous allons faire un historique de l'enseignement et de la place des langues vivantes étrangères (LVE) à l'école. Par la suite, nous présenterons la notion de compétence interculturelle en mettant en avant des savoir-être attendus mais aussi la notion de langues-cultures, qui fait référence à l'approche choisie sur l'acceptation positive à la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent. Enfin, nous aborderons la notion de pédagogie de projet ainsi que le lien qui peut être fait avec le développement psychologique de l'enfant.

3.1. L'histoire de l'enseignement des LVE à l'école

Pour se rendre compte de la place de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école, nous allons procéder à un historique de l'intégration de ce dernier.

3.1.1 Les enjeux de l'intégration des LVE à l'école

Au XXIème siècle, les langues vivantes constituent un enjeu majeur à l'école primaire en France. Cette discipline n'a pas toujours eu cette importance. Dans le cas de la France, il est important de rappeler que l'enseignement des langues vivantes a été introduit dans le système éducatif français en 1829 et à l'école primaire en 1950. C'est donc à partir de la fin du XIXème siècle que l'enseignement des LVE est apparu et constitue divers enjeux. Selon Puren (2009), ces enjeux sont de plusieurs types. Commençons par l'enjeu économique, au vu de l'extension des échanges commerciaux au XIXème, le développement d'un enseignement pratique des LVE a pour objectif la modernisation de l'enseignement scolaire. En ce qui concerne l'enjeu pédagogique, la finalité était de rénover la méthodologie d'enseignement des LVE en fixant un objectif plus valorisant mais aussi en visant l'objectif d'axer l'enseignement sur la pratique des langues vivantes étrangères, qui s'opposent à la pratique des langues mortes. Pour ce qui est des enjeux politiques et idéologiques, l'enseignement des LVE s'inscrit dans tout un ensemble de réformes pédagogiques qui visent à changer la société en changeant l'homme. L'école républicaine a pour ambition de former le futur citoyen de la République démocratique. Terminons par l'enjeu national, qui met en avant la volonté d'ouverture de la France aux courants et échanges internationaux.

3.1.2. L'évolution de l'inclusion des LVE dans les missions du professeur des écoles

En 1989, les textes officiels ont rendu obligatoire l'enseignement des LVE à l'école primaire. Le 4 septembre 2000, Jack LANG, Ministre de l'Education Nationale à l'époque, annonce dans une conférence de presse que la maîtrise des langues vivantes est une nécessité pour les élèves, futurs citoyens d'une Europe forte de son plurilinguisme et de ses différentes cultures. De nouveaux programmes sont élaborés en 2002, qui précisent le volume horaire qui doit être consacré aux langues, le niveau de compétence à atteindre par les élèves ainsi que les contenus de l'enseignement. Depuis, cette discipline est de plus en plus mise en avant dans les programmes scolaires. Ce domaine d'enseignement prend de l'importance au niveau européen également. Une des priorités stratégiques de l'Union européenne à travers le Conseil européen de Lisbonne de 2000 est la maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères afin que chaque citoyen européen ait la possibilité de se déplacer facilement au sein des Etats membres. Billerey (2018) précise que la promotion du plurilinguisme devient un enjeu pour la construction de l'Europe. La langue représente non seulement un outil de communication, mais aussi un vecteur de la culture, un outil pour interagir avec les autres dans la société. C'est pour cela que le Ministère de l'Education Nationale a lancé en 2005 le Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes. L'apprentissage des langues à l'école primaire a été rendu obligatoire.

3.1.3. L'importance des LVE au sein des programmes scolaires

La pratique d'une langue vivante étrangère a été incluse dans les sept compétences clés du socle commun de connaissances et de compétences à valider en fin de collège selon le décret du 11 juillet 2006. En outre, le Bulletin officiel du 26 avril 2007 ainsi que celui du 29 avril et du 30 septembre 2010 incitent l'Éducation Nationale à sensibiliser les élèves aux différentes cultures, à éveiller leur sens critique, à les inciter à s'ouvrir vers l'extérieur. Aujourd'hui, l'accent mis sur les langues vivantes à l'école primaire est justifié par le fait que la langue n'est plus vue comme un ensemble de règles et de mots mais comme un ensemble de compétences linguistiques, pragmatiques et socio-culturelles. C'est une discipline qui mobilise autant des compétences linguistiques, pragmatiques et socio-culturelles. La culture comme objectif d'apprentissage a donc toute sa place dans l'enseignement des LVE.

3.1.4. Une dimension européenne du plurilinguisme

Le projet européen du CARAP et du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) sont deux initiatives visant à promouvoir l'apprentissage des langues en Europe.

D'une part, le CARAP est un cadre de référence élaboré par le Conseil de l'Europe pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures dans un contexte plurilingue et interculturel. Ce cadre met l'accent sur les compétences plurilingues et interculturelles en proposant des approches pédagogiques qui encouragent les apprenants à utiliser leurs langues et leurs cultures de manière créative et critique. Les enseignants contribuent au développement de compétences par le biais de celles des ressources qu'ils mobilisent. D'autre part, le CECRL est un autre cadre de référence élaboré par le Conseil de l'Europe pour décrire les niveaux de compétences linguistiques des apprenants en Europe. Ce cadre définit six niveaux de compétences, allant de A1 (débutant) à C2 (maîtrise totale), et fournit des descripteurs de compétences pour chacun de ces niveaux. Ces deux initiatives sont donc complémentaires et visent toutes deux à promouvoir une approche plurilingue et interculturelle de l'apprentissage des langues en Europe. Les deux cadres de références sont largement utilisés dans les programmes et les certifications des langues en Europe, ils contribuent à la promotion de l'apprentissage des langues et des cultures en Europe.

3.2. La notion de langue-culture

La compétence interculturelle est étroitement liée à la notion de langue-culture, qui suggère que la langue et la culture sont intimement liées et que l'apprentissage d'une langue étrangère implique également la découverte de la culture qui y est associée. Cette approche suppose que la langue est un reflet de la culture, et qu'il est donc primordial de comprendre la culture pour comprendre pleinement la langue. La compétence interculturelle, quant à elle, implique de comprendre et de travailler avec les différences culturelles, y compris les attitudes, les croyances et les valeurs d'autres cultures. Cela implique de développer une sensibilité aux différences culturelles, de comprendre les attitudes et les comportements de différents groupes culturels et de savoir travailler de manière efficace avec eux. La notion de langue-culture est un élément clé de la compétence interculturelle, car elle suggère que l'apprentissage d'une langue étrangère implique de comprendre les normes et les valeurs de cette culture. Les enseignants de langues étrangères doivent être conscients de cette interconnexion entre la langue et la culture et doivent travailler à développer chez les élèves une compréhension globale et une attitude respectueuse envers la diversité culturelle. Enfin, la notion de langue-culture est associée au cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP). Le CARAP propose des échelles de descripteurs décrivant les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être à chaque niveau de compétence. Cela dans le but d'aider à analyser les compétences linguistiques et communicatives de l'apprenant.

3.3. La notion de compétence interculturelle

Maintenant nous allons développer la notion de compétence interculturelle afin de comprendre cette dernière.

3.3.1. L'apparition de la compétence interculturelle

Abdallah-Preteuille, chercheuse et théoricienne française spécialisée dans le domaine de l'interculturalité, a développé cette notion de « compétence interculturelle » qui est exclusivement utilisée dans le domaine de l'éducation et de la formation interculturelle. La compétence interculturelle est définie comme la capacité à interagir efficacement avec des personnes de cultures différentes, en étant conscient de sa propre culture, des différences culturelles et des dynamiques interculturelles. Cette compétence implique la capacité à comprendre et à respecter les différences culturelles, à négocier des significations et à résoudre des conflits interculturels. Abdallah-Preteuille a également souligné l'importance de développer une attitude interculturelle positive qui implique la curiosité, l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'empathie et la flexibilité mentale. Cette chercheuse a développé le concept de « dialogue interculturel » comme approche constructive pour favoriser les interactions positives entre les cultures. La compétence interculturelle, selon Abdallah-Preteuille, est une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes qui permettent une interaction efficace et positive avec des personnes de cultures différentes.

3.3.2. Le développement de la compétence interculturelle

Pour donner une définition plus récente, la compétence interculturelle est un concept complexe et multidimensionnel (Spitzberg, Chagnon, 2009). La compétence interculturelle désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. Elle vise 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 se questionner. La prise en compte de la dimension interculturelle constitue aujourd'hui un des objectifs prioritaires dans l'enseignement d'une langue étrangère. Effectivement, cette dimension est citée dans les programmes de l'Education nationale, il est mentionné qu'elle « permet aux élèves de commencer, dès le cycle 2, à observer et à aborder les faits culturels et développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle ». Les approches plurielles des langues et des cultures développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le CECRL. Avoir des compétences interculturelles signifie savoir adopter un comportement respectueux et faire preuve de compréhension pour les cultures différentes de la sienne.

3.4. La notion de savoir-être

A présent nous allons définir et expliquer ce qu'est la notion de savoir-être.

3.4.1. Les attitudes attendues dans le domaine des savoir-être

La compétence interculturelle est une notion complexe qui englobe divers attendus. Selon le modèle de Byram (1997), les objectifs d'apprentissage de cette compétence se déclinent en savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être. Dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous intéresser aux savoir-être. Le CECRL met l'accent sur l'importance d'une prise de conscience de la dimension interculturelle, des « aptitudes interculturelles » et du « savoir être » appelé aussi compétence existentielle. Cette compétence serait définie par une curiosité et une ouverture. Cela correspond à revoir sa méfiance vis-à-vis des autres cultures par rapport à sa propre culture. Il s'agit d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements qui diffèrent. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « se décentrer » (Byram, 2002). Le savoir-être dans la compétence interculturelle réfère à l'ensemble des attitudes et des comportements sociaux appropriés dans différentes cultures. Connaître et comprendre ces normes permet aux individus de se comporter de manière appropriée et respectueuse dans des contextes interculturels.

3.4.2. Les liens entre la compétence interculturelle et les savoir-être

La dimension des savoir-être est abordée par le CARAP, ici l'accent est mis sur le développement des compétences plurilingues et interculturelles. Le CARAP inclut également les compétences linguistiques et communicatives ainsi que les savoir-être. Ces derniers sont des compétences sociales et interculturelles qui permettent à l'apprenant de s'adapter aux contextes de communication, de comprendre et de respecter les variations culturelles. De ce fait, le CECRL intègre la notion de savoir-être dans l'apprentissage des langues et des cultures. Cette notion permet de promouvoir le respect, la tolérance et de favoriser la communication efficace dans des contextes multilingues et multiculturels. Il est très important de distinguer le respect de la tolérance. La tolérance suppose d'être bien disposé envers ce qui est différent ; le respect suppose d'approuver, de donner une valeur à l'autre pour lui-même, à ses actes ou à ses attitudes. Le CARAP met en évidence que la notion de savoir-être se décline en une multitude d'attitudes, certaines plus nécessaires que d'autres. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de nous concentrer sur la compétence de l'acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent. Cette dernière se décompose en sous-compétences, « Accepter

l'étendue et la complexité des différences linguistiques ou culturelles » et « Accepter la complexité linguistique ou culturelle des identités individuelles ou collectives comme une caractéristique légitime des groupes et des sociétés », sont les deux sous-compétences à privilégier selon l'échelle de priorité du CARAP.

3.4.3. Les savoir-être relatifs à nos hypothèses

Nous avons choisi de construire notre réflexion autour de l'Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent, une des ressources des savoir-être du CARAP. L'un des sous-descripteurs des savoir-être que nous voulons mettre en avant est que les élèves réagissent sans a priori négatif aux pratiques culturelles d'autres pays. Une deuxième aptitude attendue est l'acceptation qu'une autre langue-culture peut comporter des éléments différents et fonctionner de manière différente. On s'attend à ce que les élèves acceptent qu'il existe des distinctions phonologiques et sémantiques en anglais qui diffèrent de la langue française. C'est aussi accepter que la culture anglo-saxonne reflète des comportements culturels différents et variables aussi d'un pays anglo-saxon à un autre. Enfin, le dernier savoir-être mis en avant est l'acceptation de l'étendue et de la complexité des différences linguistiques et/ou culturelles. Pour les élèves, il s'agit d'accepter, de reconnaître la complexité linguistique et/ou culturelle des identités individuelles et/ou collectives comme une caractéristique légitime des groupes et des sociétés. Plus brièvement, on s'attend à ce que les élèves prennent du plaisir à s'ouvrir à la diversité culturelle.

3.5. La notion de pédagogie de projet

La pédagogie de projet occupe une place importante dans notre étude, il est intéressant de définir cette dernière mais aussi de justifier son efficacité.

3.5.1. Les caractéristiques de la pédagogie de projet

En didactique des langues vivantes étrangères, mais aussi dans d'autres domaines scolaires, la pédagogie de projet est une méthode d'apprentissage pertinente. Elle permet à l'apprenant d'être en situation d'acteur social et de participer à un projet collectif avec d'autres personnes dans un contexte authentique. Pour Perrenoud (1999), un apprentissage par projet, c'est une entreprise collective gérée par le groupe classe, qui s'oriente vers une production concrète. Ceci induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves doivent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. Le domaine 2 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, p. 4), énonce les méthodes et les outils pour apprendre les langues étrangères. Pour ce qui est de la pédagogie de projet, il est indiqué que : « L'élève travaille en équipe, partage

des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus [...]. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. [...] L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres » (ibidem).

3.5.2. L'histoire de la pédagogie de projet

Pour faire un bref rappel historique, Rozier (2010) nous apprend que la première personne qui propose le concept de la pédagogie de projet est le philosophe et pédagogue américain, John Dewey (1859-1952). Il considère que l'enfant peut apprendre en agissant, en faisant une expérience d'apprentissage dont il vit l'action. Il doit être actif pour mieux se préparer à vivre en société, avec les autres. Au XXème siècle, nous assistons en Europe à la naissance d'un nouveau courant pédagogique de l'Éducation Nouvelle avec la participation active du pédagogue Célestin Freinet (1896-1966) en France. Cet instituteur français joue un rôle important dans le domaine de l'éducation. Il a essayé de remédier au manque de motivation en classe et surtout d'éduquer les enfants au pacifisme en leur apprenant à réfléchir, argumenter, agir comme des acteurs politiques. Il s'est inspiré de l'approche de Dewey en proposant des dispositifs pédagogiques permettant de rendre l'élève actif afin qu'il travaille avec plaisir, intérêt et de manière collective. Par la suite, la pédagogie de projet a vu son essor en France dans les années 70 et 80 grâce aux textes ministériels qui valorisent différents types de projets dans le système éducatif. La pédagogie de projet est intégrée notamment dans les instructions officielles grâce à la loi d'orientation de juillet 1989. La finalité de cette intégration étant de susciter le développement de savoirs et de savoir-faire dans la gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) et de favoriser des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

3.5.3. L'impact de la pédagogie de projet à l'école

Le déroulement de notre projet interdisciplinaire s'appuie sur la démarche de projet. Elle représente une bonne solution pour rendre plus cohérents les apprentissages et augmenter leur portée en favorisant les transferts de compétences. Elle est particulièrement favorable au croisement des savoirs et à la mobilisation des compétences transversales en allant au-delà des disciplines. Le projet est en lien avec les programmes scolaires mais constitue une

transformation du mode de travail pédagogique classique tout en tenant compte des contraintes scolaires existantes.

3.6. La psychologie du développement de l'enfant d'après Piaget

Il est important de connaître le développement psychologique de l'enfant afin de mettre en place des stratégies d'apprentissage adaptées aux élèves. Il existe de nombreux courants psychologiques tels que le behaviorisme, la Gestalt, la psychanalyse et le cognitivisme. Jean Piaget est un psychologue connu du courant cognitiviste, il a développé une théorie sur le développement de l'enfant. Nous allons expliquer cette dernière.

Piaget (1896-1980) est un des pères fondateurs de la psychologie du développement cognitif de l'enfant. Selon lui, l'intelligence chez l'être humain se développe avec le temps par le biais de différents processus cognitifs qui vont se décomposer en étapes selon l'âge. Piaget décrit les quatre stades de développement qu'il a identifiés, de la manière suivante. Tout d'abord, le stade sensori-moteur de la naissance à deux ans. Vient par la suite le stade préopérateur de 2 à 6 ans puis le stade opératoire concret de 7 à 11 ans. Enfin, le stade opératoire formel de 11 à 16 ans. Selon Piaget, un stade du développement doit être atteint dans tous les domaines avant que la progression vers un autre stade ne débute. Dans le cadre de notre étude, le stade le plus pertinent est donc le stade opératoire concret de 7 à 11 ans. Pendant ce stade, l'enfant se socialise, il prend en compte l'avis de son entourage. L'enfant peut raisonner de manière concrète et logique en se référant à sa propre expérience, ce qui correspond aux compétences développées à l'aide de la pédagogie de projet. Il manifeste de l'intérêt au monde extérieur, il s'ouvre à lui. Il est capable de coopérer avec les autres et de se décentrer.

Notre séquence pédagogique orientée vers un projet est donc pertinente pour différentes raisons. Par le choix de notre public qui touche des élèves de CE1 âgés de 7 ou 8 ans, c'est-à-dire qu'ils se situent dans le stade opératoire concret. Comme cité précédemment, ce stade correspond à une phase d'intérêt pour le monde extérieur. Cet intérêt va permettre d'éveiller la curiosité des élèves sur notre thème. Le courant de Piaget met en avant le rôle actif de l'enfant dans le processus de l'apprentissage. C'est l'action, l'expérience, la découverte de tous les jours qui permet à l'enfant de se développer au niveau cognitif. Piaget explique que l'enfant progresse intellectuellement grâce à deux mécanismes : l'assimilation, qui correspond à l'intégration de nouvelles expériences de l'extérieur dans les structures existantes et l'accommodation, qui permet des modifications de structures existantes par les nouvelles expériences. L'enseignant co-construit le sens avec l'enfant tout en laissant l'enfant autonome, cette action correspond à ce qui est conseillée dans le CECRL et la pédagogie de projet.

Méthode

Dans cette partie, nous allons expliciter la manière dont nous nous y sommes prises pour tester nos hypothèses formulées dans notre problématique.

4.1. Profil du public

L'échantillon de notre étude est une classe de CE1 de l'école publique du Bief du Moulin. Cette classe est composée de vingt-quatre (24) élèves, dont dix (10) garçons et quatorze (14) filles, les enfants sont âgés de sept à huit ans. De manière générale, les parents suivent et accompagnent leurs enfants dans cette démarche d'apprentissage. Néanmoins, dans le domaine des langues vivantes étrangères, le niveau de classe reste relativement hétérogène. Certains élèves assimilent plus vite que d'autres certains apprentissages. Depuis le début de l'année, la professeure des écoles a instauré au sein de cette classe l'apprentissage de la langue des signes au quotidien : demander le silence et l'attention des autres élèves, se mettre en rang par deux, se présenter, exprimer son opinion sur ses goûts... Et lors du rituel «le bonjour du monde» les élèves associent aux signes de la langue des signes le vocabulaire en anglais adéquat. Lorsqu'un élève ne se rappelle pas du mot en anglais, l'enseignante l'aide en mimant ce mot en langue des signes. Ainsi, les élèves parlent la langue des signes et l'associent à l'anglais ce qui facilite l'apprentissage de cette dernière. Avant notre venue, ils avaient déjà réalisé un projet dans cette langue vivante étrangère, la création d'un album avec une mise en voix « the very busy bird » selon une adaptation de l'œuvre d'Eric Carles « the very busy spider ». Par conséquent, ces élèves ont des connaissances en anglais bien avancées.

4.2. Outils méthodologiques

4.2.1. Questionnaire

Pour recueillir les données de notre étude, nous avons opté pour un questionnaire composé de neuf questions ouvertes (voir annexe 3). Celui-ci a été donné avant et après la séquence dans un délai de réalisation de trente minutes, l'objectif étant de comparer les réponses entre le pré-test et le post-test pour nous permettre de constater une amélioration ou non. Le but du questionnaire était de relever les connaissances et faire émerger les représentations des élèves au sujet des cultures anglo-saxonnes mais aussi interroger leurs réactions face à la diversité. Trois images illustrent ce questionnaire, toutes accompagnées par une phrase explicative d'une situation bien précise. En effet, dans la première situation, un garçon se moque d'un autre garçon habillé différemment, il porte un kilt, une tradition vestimentaire d'Irlande. La deuxième situation montre un garçon mécontent à l'idée de déguster un petit déjeuner

anglais, une coutume culinaire. Enfin, dans la troisième situation, un petit garçon se questionne sur l'apparence qu'à l'autre garçon appartenant au peuple aborigène (la peinture sur le corps, un pagne, un didjeridoo et un boomerang dans les mains). Toutes les questions sont présentées dans l'annexe 3. Dans certaines questions, nous avons ajouté l'adverbe interrogatif "pourquoi" afin d'encourager les élèves à justifier leurs propos et ainsi comprendre leur démarche intellectuelle.

4.2.2. Débat

Suite aux réponses des élèves pour le questionnaire post-test, nous avons effectué un débat d'une durée d'environ vingt minutes. En effet, pour recueillir les données, nous avons utilisé le débat philosophique afin d'aller chercher la confrontation dialectique, réglée et argumentée des diverses positions, orientée par une finalité philosophique. Celui-ci est d'abord un débat réglé et argumenté, où l'on incite les élèves à communiquer les justifications ou les exemples qui sont à l'appui de leurs positions. Y est ajoutée également une finalité philosophique qui implique une confrontation dialectique et critique. L'objectif premier était de donner un sens existentiel aux questions abordées par le biais d'arguments rationnels visant la conviction logique de chacun et une recherche commune de vérité. Nous avons donc repris oralement les questions posées en les reformulant pour une meilleure définition et distinction conceptuelle, évitant alors les confusions. Ensuite, nous avons approfondi certaines interrogations en les reliant au quotidien des élèves, en les mettant à la place de la personne moquée ou perçue comme différente ou encore de pratiques sociales différentes. Ceci avait pour but de solliciter la notion de respect chez les élèves : « ne pas faire aux autres ce qu'on n'aimerait pas qu'on nous fasse ».

4.2.3. Séquence

Notre séquence s'est articulée autour d'un projet interdisciplinaire dont le but final était de créer un livre numérique interculturel sur les cultures anglo-saxonnes. Ce livre numérique a été réalisé sur le site Book Creator et mis en page par nos soins au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans la séquence. Nous tenons à préciser que l'objectif du livre, pour les élèves, était de garder en mémoire un condensé visuel et auditif des thématiques abordées et montrer à leur entourage ce qu'ils ont réalisé durant la séquence. Celle-ci était composée de dix séances d'une durée d'environ quarante-cinq minutes chacune, dont le support principal et fil conducteur était un diaporama illustré. Comme détaillé dans les annexes 1 et 2, les deux premières séances visaient à situer les pays anglo-saxons sur le planisphère avec leurs drapeaux. Trois séances ont été consacrées aux coutumes culinaires en Angleterre. Puis, les élèves ont effectué deux séances

sur le thème d'une fête irlandaise, la Saint Patrick. Enfin, les trois dernières séances concernaient l'Australie et plus particulièrement la culture aborigène (art, musique).

4.3. Mise en place de la séquence

Lors de notre première intervention, nous avons fait passer aux élèves un questionnaire en guise de pré-test. Avant de les laisser répondre aux questions, il était important de leur préciser qu'il n'y avait ni de bonnes ni de mauvaises réponses, l'important était d'écrire ce qu'ils pensaient. Les élèves n'avaient évidemment pas le droit de communiquer entre eux afin d'éviter d'être influencés par l'opinion des autres. Pour les élèves en difficulté, nous avons mis en place la dictée à l'adulte, c'est-à-dire que nous étions « leur stylo ». Pour les élèves qui avaient terminé, ils pouvaient dessiner au dos du questionnaire quelque chose qui leur faisait penser au mot « anglais », ceci dans le but de pouvoir les faire patienter pendant que les derniers terminaient. Pour finir, nous avons présenté un livre numérique pour illustrer le but de notre projet.

Pour la première séance, nous avons comme support une diapositive avec un planisphère. Le but était de placer les drapeaux sur les pays auxquels ils appartenaient. Nous sommes d'abord parties des représentations des élèves puis au fur et à mesure nous avons apporté des connaissances qui leurs étaient inconnues. Ensuite, nous avons mis en place un jeu avec les drapeaux des pays anglo-saxons. Ce jeu se pratiquait par deux et les enfants communiquaient en anglais avec les phrases « Where do you come ? » et « I'm from... ». A la fin de cette séance, nous avons lu la comptine « Where do you from ? » avec l'ensemble de la classe. Chaque élève devait apprendre une seule phrase de la comptine, la finalité était d'enregistrer les élèves afin d'introduire cet enregistrement dans le livre numérique.

Pour la deuxième séance, toujours sur la base de notre diapositive avec le planisphère, nous avons réactivé les connaissances des élèves sur la séance précédente en leur demandant de placer les drapeaux sur le pays qui lui correspond. Dans la deuxième phase de la séance, nous avons pris un moment pour enregistrer les élèves. Enfin, nous avons distribué une trace écrite récapitulative de cette thématique « le planisphère ».

Pour la troisième séance, nous avons abordé le thème de la coutume culinaire à travers le petit déjeuner en Angleterre. Pour commencer, nous sommes parties du vécu des élèves en leur demandant de quoi se composait leur petit-déjeuner. En fonction de leur réponse nous avons donné du vocabulaire en anglais qui correspondait aux aliments d'un petit déjeuner français. Ensuite nous leur avons demandé de dessiner ce qu'ils mangeaient le matin et de venir présenter leur dessin avec le vocabulaire apporté précédemment. Dans cette phase, nous avons

introduit l'apprentissage des phrases « I eat ... » et « I like/ don't like... » en les pratiquant à l'oral devant la classe. Pour terminer la séance, par groupe de deux, les élèves devaient, sous forme de scénette, dialoguer au sujet de leurs goûts alimentaires. Cette dernière phase avait pour but de renforcer les connaissances en pratiquant oralement la langue.

Pour la quatrième séance, toujours sur le thème des coutumes culinaires, nous avons commencé par réactiver les connaissances vues dans la précédente séance. Pour cela, nous avons demandé aux élèves de raconter en anglais ce qu'ils mangeaient pour leur petit-déjeuner. Une fois cette phase terminée, nous avons abordé les ingrédients qui composent un petit déjeuner anglais. Dans cette phase nous nous sommes aidées d'une diapositive qui illustre un petit déjeuner typiquement anglais. Comme pour les séances précédentes, nous avons fait émerger une partie des représentations initiales des enfants pour ensuite leur apporter de nouvelles connaissances. Ici, les connaissances découvertes par les élèves portaient principalement sur des mots de vocabulaire et la découverte de certains ingrédients composant le petit-déjeuner.

Lors de la cinquième séance, nous avons terminé la thématique des coutumes culinaires en Angleterre. Après une brève réactivation des connaissances, la classe a été divisée en deux groupes : une partie des élèves avait pour mission de prendre en photo son aliment préféré au petit-déjeuner et les autres devaient réaliser, chacun, une mise en voix d'un des aliments photographiés. Les élèves devant être enregistrés se sont entraînés à prononcer la phrase de la forme « I eat... » ou « I drink... » selon l'aliment choisi. Après enregistrement des voix, les enfants ont pu mettre en application leurs connaissances grâce à une proposition de trace écrite sous forme de mots-mêlés et dessins. Les photos et la mise en voix de celles-ci ont été le support illustratif de la thématique "les coutumes culinaires en Angleterre" pour le livre numérique.

La sixième séance était synonyme de changement de thématique, les élèves ont pu découvrir une célèbre fête irlandaise, la Saint Patrick. De ce fait, les élèves ont visionné un court documentaire sur le sujet et par la suite nous avons posé des questions afin de s'assurer de la totale compréhension des élèves. Ensuite, les enfants se sont initiés à la danse irlandaise en suivant les indications de « Léon the Leprechaun » (vidéo à retrouver sur Youtube, les élèves peuvent la visionner chez eux aussi). Une trace écrite est venue clôturer cette séance, relative à la fête de la Saint Patrick et aux éléments essentiels composant le Leprechaun irlandais.

Pour la septième séance, nous avons souhaité finaliser la thématique des fêtes anglo-saxonnes, et plus spécifiquement la Saint Patrick, sur une activité d'art plastique. De ce fait, suite à une brève restitution des connaissances et du vocabulaire vus précédemment, les élèves, répartis par îlots, ont choisi seulement une partie du corps composant le Leprechaun (tête et

chapeau, ventre, jambes, chaudron et arc-en-ciel). Au préalable, nous avons préparé des patrons de ces éléments afin de faciliter la conception et laisser davantage de place à la créativité. Les contraintes étaient de rester dans les mêmes tons de couleurs que le Leprechaun traditionnel (le vert) et d'utiliser trois matériaux différents minimum pour concevoir chaque partie. Ils avaient à leur disposition : des pastels, des boutons, de la ficelle, du papier crépon, des feuilles cartonnées de couleur, du papier cadeau et de la feutrine. Nous étions présentes pour aider les élèves en difficulté et pour gérer l'utilisation du pistolet à colle s'il y en avait la nécessité. En fin de séance, nous avons collé les différentes parties du corps du Leprechaun ensemble pour l'afficher au fond de la classe avec les mots de vocabulaire associés. Les enfants peuvent s'y référer lors des temps d'autonomie.

Lors de la huitième séance, nous avons changé de destination et nous avons abordé le thème sur l'Australie et sa culture aborigène. Après un rappel géographique sur la localisation de ce pays et son drapeau, nous avons questionné les élèves sur ce que ce pays leur évoquait et leurs représentations initiales. Puis, à partir d'images illustratives de l'Australie (diaporama) et de l'écoute d'une histoire « Hello I am Max » (visionnable sur Youtube), les élèves ont été interrogés oralement sur leur compréhension du texte (la langue parlée, la capitale, le sport favori, le célèbre monument, les animaux, les peuples qui y vivent, les instruments). Il s'en est suivi l'écoute du fameux instrument : le didjeridoo, jusque-là inconnu des enfants et suscitant une incroyable stupéfaction.

Enfin, nous avons introduit la neuvième séance par la réécoute du didjeridoo, captant directement l'attention des élèves. Après une réactivation des connaissances sur la séance précédente, les élèves ont effectué une lecture d'un document portant sur l'Australie suivie de cinq questions, ce dernier constitue la trace écrite sur cette thématique. Par la suite, la correction a été réalisée en collectif. Puis, nous avons commencé un travail en art plastique. En effet, après avoir relevé les caractéristiques de l'art aborigène (le pointillisme, les couleurs spécifiques et les formes géométriques), les élèves se sont mis par deux afin de choisir leur animal qui serait disposé au centre de leur création. Au préalable, nous avons préparé les patrons des animaux « emblématiques » de l'Australie. L'unique contrainte de cette activité était de respecter les caractéristiques inhérentes à l'art aborigène. De ce fait, les enfants ont d'abord dessiné au crayon à papier leurs graphismes et tracé le contour de leur animal en traits continus. Il s'agissait ici d'anticiper la phase de "peinture en pointillés" et de dessiner des repères graphiques dans la phase de conception de leur œuvre. Ceci était pour nous un moyen de guider les élèves de l'imagination à la production d'une création dans un art qui leur était inconnu pour se l'approprier.

Pour cette dixième séance, nous avons finalisé le travail sur l'art aborigène. Les élèves ont pu peindre leur création suivant la manière aborigène, c'est-à-dire en pointillés. Pour se faire, les enfants ont pris le dos des pinceaux et/ou des cotons-tiges qu'ils imprégnaient dans la peinture et appliquaient sur leur feuille noire en suivant leurs traits préalablement tracés au crayon à papier. La contrainte était de peindre en blanc le contour de l'animal afin qu'il contraste avec le décor. Enfin, nous avons achevé cette activité en rappelant en anglais le nom de leurs animaux. Ensuite, en nous appuyant sur des illustrations, nous avons précisé la valeur des œuvres aborigènes : elles racontent une histoire grâce à une symbolique spécifique. Après avoir distribué un tableau synthétique des symboles récurrents aborigènes et leur signification, nous avons demandé aux élèves de raconter une histoire en signes aborigènes pour la prochaine séance, dans leur cahier d'art.

Comme introduction à cette onzième séance, trois élèves ont souhaité exposer leur histoire selon la manière aborigène. A tour de rôle, ils sont venus au tableau et ont expliqué à la classe la signification de leur création. Nous avons clôturé cette thématique de l'Australie avec un rappel de ses aspects culturels (capitale, peuple, instruments...) et du vocabulaire des animaux en anglais. Enfin, les élèves ont répondu au même questionnaire que celui donné dans la première séance. Avant de les laisser répondre aux questions, il était important de préciser de nouveau qu'il n'y avait ni de bonnes ni de mauvaises réponses, que l'important était d'écrire ce qu'ils pensaient. Les élèves ont été dans les mêmes conditions que la première fois : interdiction de communiquer entre eux afin d'éviter d'être influencés par l'opinion des autres. Pour les élèves en difficulté, nous avons mis en place la dictée à l'adulte, c'est-à-dire que nous étions « leur stylo », l'élève dictait et nous écrivions. Pour les élèves qui avaient terminé, ils devaient dessiner au dos du questionnaire quelque chose qui leur faisait penser au mot « anglais », ceci dans le but de pouvoir les faire patienter pendant que les derniers terminaient. Pour finir, nous avons souhaité débattre oralement des sujets abordés par ce questionnaire. En effet, parfois à l'écrit et surtout en CE1, les élèves ont du mal à exprimer pleinement leur opinion face à un sujet complexe où les mots écrits ne suffisent pas toujours. De fait, nous avons passé en revue toutes les questions, en les reformulant et en les explicitant. Ce débat a été entièrement enregistré. Pour réguler les biais comportementaux, nous avons mis en place le « bâton de parole » afin que chaque élève souhaitant s'exprimer soit pleinement écouté. Enfin, nous avons conclu en leur demandant ce qu'ils avaient préféré en le justifiant.

Résultats

Nous allons maintenant passer à la présentation des résultats. Pour faciliter la lecture de ceux-ci, nous avons construit un diagramme par question synthétisant l'ensemble des réponses des élèves.

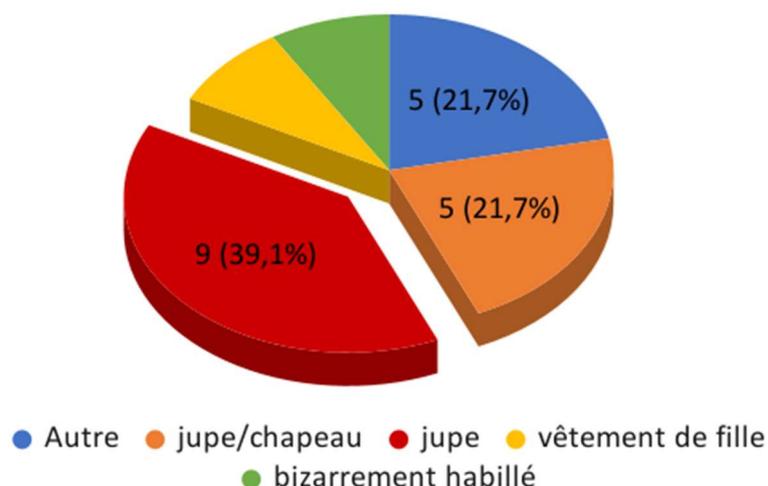
Tout d'abord, rappelons que le questionnaire s'est construit sur trois situations mettant en évidence l'acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent, une des ressources des savoir-être, identifié dans le référentiel du CARAP. Il s'agissait d'amener les élèves à s'interroger sur la façon de se comporter avec des personnes aux habitudes différentes (apparence, goût). Plus précisément, dans le pré-test, nous avons cherché à faire émerger les représentations des élèves et leurs connaissances sur les cultures anglo-saxonnes. Tandis que dans le post-test, nous souhaitons relever les savoirs acquis lors de la séquence concordant avec les nouvelles conceptions de l'autre et du différent. De ce fait, les trois situations proposées visaient toutes à l'émergence de la notion de respect des différences : trois garçons qui parlent la même langue, l'anglais, mais qui ont des cultures différentes. Enfin, le débat à visée philosophique avait pour but de reformuler les réponses au questionnaire pour faciliter sa compréhension. Par ce débat, nous souhaitons mettre en évidence l'ensemble des attitudes et des comportements sociaux appropriés à l'égard des différentes cultures, c'est-à-dire ancrer la notion de respect. Il est important de préciser que certaines réponses données par les élèves sont apparues comme non-pertinentes au regard de notre étude. Nous avons donc classé ces réponses dans une catégorie nommée « Autres ».

Commençons par les résultats du pré-test. Tous les diagrammes et tableaux sont présentés en annexe, nous utiliserons seulement les plus pertinents pour appuyer notre analyse.

5.1. Pré-test situation n°1

Dans la situation n°1, un garçon se moque de la tenue de l'autre garçon. Nous avons questionné les élèves sur la raison de cette moquerie. Ensuite, nous avons demandé pourquoi l'autre garçon porte une jupe. Enfin, nous souhaitons savoir si, pour eux, il est normal de rire si on voit un homme porter ce genre de jupe. Nous cherchions à savoir si les élèves avaient déjà vu le kilt, un vêtement issu de la culture irlandaise, et s'ils avaient déjà été sensibilisés à la notion de moquerie. Autrement dit, nous cherchions à mettre en évidence les connaissances et codes socio-culturels acquis par les élèves.

Graphique 1: Pré-test "pourquoi le garçon se moque-t-il?"



Comme le montre la figure ci-dessus, nous constatons que pour la première question, neuf élèves ont répondu que le garçon se moque de l'autre garçon parce qu'il porte une jupe. Cinq élèves ont mis la même réponse en ajoutant qu'il portait aussi un chapeau. Cinq élèves ont donné des réponses non pertinentes que nous avons nommées « autres ». Pour ce qui est du reste de la classe, les réponses qui sont revenues sont que le garçon porte des vêtements de fille ou qu'il est habillé bizarrement.

Ensuite, pour la deuxième question, 47,8%, correspondant sensiblement à la moitié des élèves, n'a pas su répondre à la question. Cinq élèves ont répondu que le garçon portait une jupe parce qu'il en avait envie. Trois élèves ont répondu qu'il venait d'un autre pays. Le reste des réponses était que le garçon était celte, qu'il était quelqu'un de différent, qu'il était déguisé ou « autre ».

Enfin, dans la troisième question de cette première situation, 52,2% des élèves ont répondu qu'il n'était pas bien de se moquer, sans le justifier. Quatre élèves n'ont pas su répondre à la question. Trois élèves ont indiqué que le garçon avait le droit de porter une jupe. Pour le reste de la classe, seulement deux élèves ont répondu « oui » à la question avec pour justification que ce sont les filles qui portent des jupes. Un élève a répondu qu'il n'était pas bien de se moquer parce qu'on ne sait pas si dans un autre pays on se moquerait. Un autre élève a précisé que « ce n'est pas drôle ».

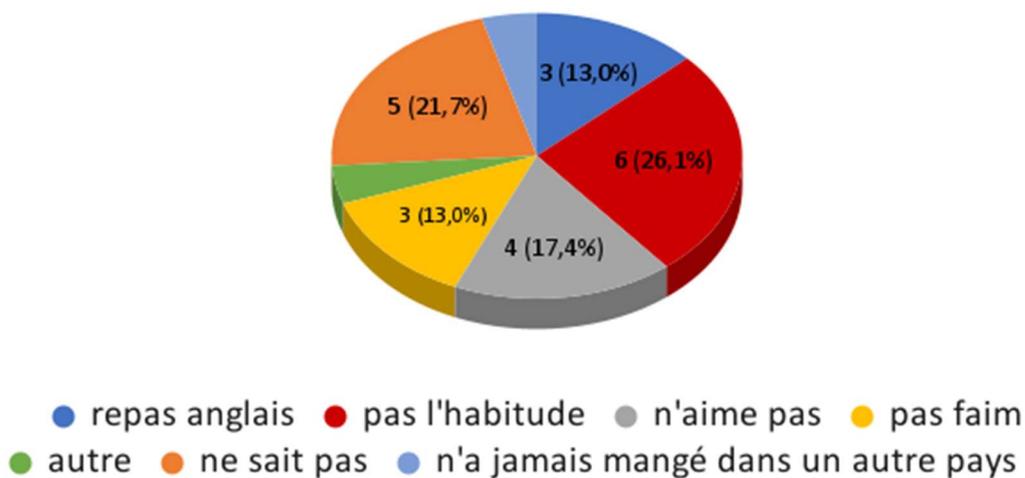
Majoritairement, les élèves ont remarqué que le garçon se moque de l'autre garçon parce qu'il porte une jupe, ne sachant pas pourquoi il en porte une. Cependant, quatre élèves, soit 16%, ont justifié que c'est « parce qu'il vient d'un autre pays » dont un mentionnant qu'il est

« celte ». La plupart des élèves ont conscience que ce n'est pas bien de se moquer, sans savoir l'expliquer.

5.2. Pré-test situation n°2

Dans la situation n°2, un élève prénommé Mathis est en Angleterre et on lui propose un petit déjeuner anglais. A l'aide de l'illustration, nous avons demandé aux élèves pourquoi Mathis n'a pas l'air satisfait. Ensuite, nous avons souhaité savoir si ça leur plairait de manger un petit déjeuner anglais. Nous souhaitons que les élèves remarquent les éléments constitutifs d'un petit déjeuner anglais. Mais avant tout, nous voulions savoir si les élèves étaient ouverts à l'idée de découvrir de nouvelles choses, voire de les tester gustativement parlant.

Graphique 4 : Pré-test "à ton avis, pourquoi Mathis n'a pas l'air satisfait?"



Pour la première question de cette situation n°2, nous nous aidons du graphique ci-dessus. Nous pouvons constater que six élèves ont répondu que le garçon n'est pas satisfait car il n'a pas l'habitude de manger ce plat. Cinq élèves n'ont pas su répondre à la question, quatre élèves ont répondu qu'il n'aime pas et trois élèves ont répondu que c'est parce que c'est un petit déjeuner anglais. Trois autres élèves ont répondu qu'il n'a pas faim. Un élève a répondu que c'est parce qu'il n'a jamais mangé dans un autre pays et un autre élève a répondu de façon non pertinente donc autre.

La deuxième question a révélé que 52,2% des élèves de la classe aimeraient manger ce genre de plat, que 30,4% des élèves ne souhaitent pas manger ce plat et que 17,4% ne veulent pas manger ce plat car ils préfèrent manger sucré.

Globalement, les élèves ont indiqué que le garçon n'est pas satisfait car il n'a pas l'habitude de manger ce type de petit déjeuner. La majorité de la classe souhaite faire l'expérience gustative du petit déjeuner anglais.

5.3. Pré-test situation n°3

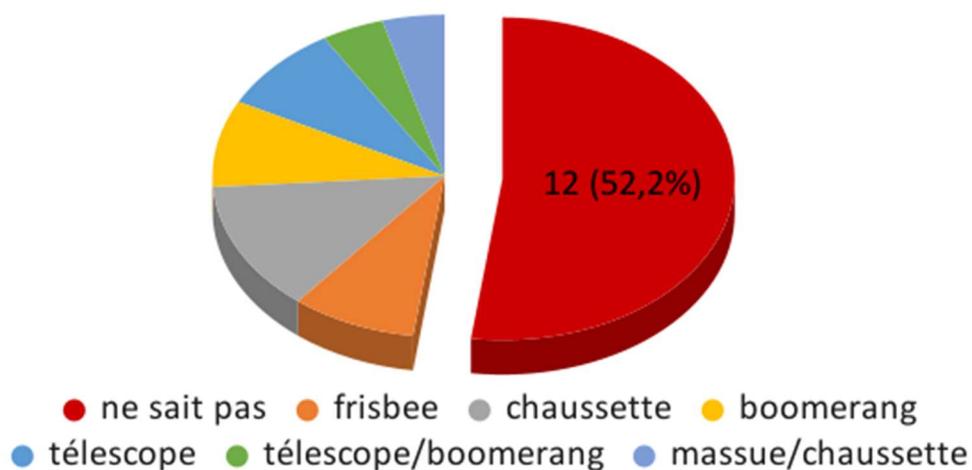
Dans la situation n°3, nous avons illustré une situation de rencontre entre un enfant français appelé Thomas et un autre enfant, Jumba. Thomas reste perplexe face à l'apparence de Jumba. Premièrement, nous avons interrogé les élèves sur l'attitude de Thomas en voyant Jumba. Ensuite, nous les avons questionnés sur les raisons de l'apparence de Jumba. Enfin, nous leur avons demandé s'ils connaissaient les objets que Jumba tient dans ses mains. Nous cherchions à savoir si les élèves connaissaient quelques éléments de la culture aborigène. En outre, nous cherchions à mettre en évidence l'attitude réflexive de Thomas face à quelqu'un de différent de lui. Comme pour la première situation, nous souhaitions mettre en évidence les connaissances et codes socio-culturels acquis par les élèves.

Concernant la première question, sept élèves ont répondu que le personnage était bizarre et sept autres ont répondu qu'il n'était pas pareil qu'eux. Quatre élèves ont écrit qu'il avait des dessins sur lui, trois élèves ont écrit qu'il était nu et pour le reste de la classe les réponses étaient « il vient d'un autre pays » et « il tient deux objets ».

Pour la deuxième question, huit élèves ont précisé qu'il venait d'un autre pays et sept n'ont pas su répondre. Trois élèves ont donné des réponses qui sont répertoriées dans « autres ». Deux élèves ont dit qu'il avait des dessins sur lui, le reste de la classe a précisé son origine « indien », « africain », « australien ».

Enfin pour la dernière question du questionnaire, comme le montre le graphique n°8 ci-dessous, 52,2% de la classe, ce qui correspond à plus de la moitié, n'ont pas su répondre à la question. Le reste de la classe a cité des objets tels que la chaussette, le frisbee, le boomerang, le télescope et la massue.

Graphique 8 : Pré-test "connais-tu les objets que tient Jumba dans ses mains?"



Globalement, les élèves sont scindés en deux groupes. L'un considérant Jumba comme un enfant bizarre, l'autre le considérant comme « pas pareil ». Un tiers des élèves ont justifié l'apparence de Jumba par le fait qu'il venait d'un autre pays. Comme le montre le graphique n°8, plus de la moitié de la classe n'a pas su reconnaître les objets que tenaient Jumba dans ses mains.

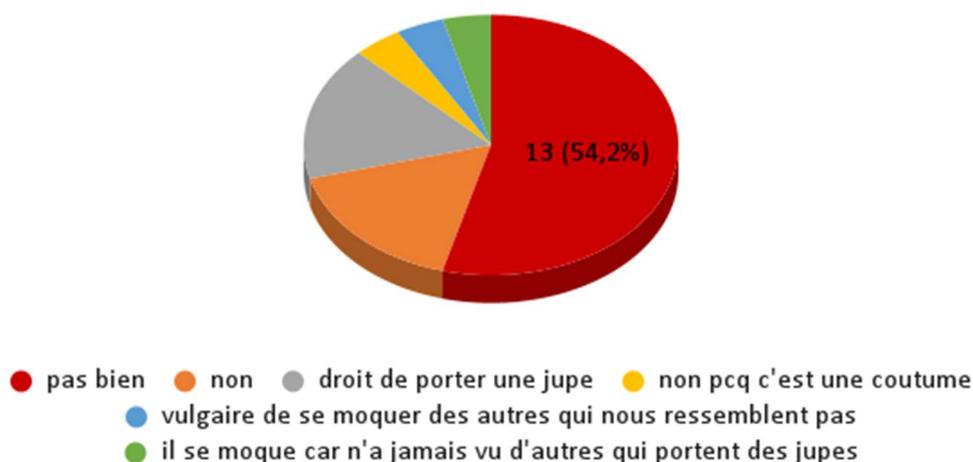
Maintenant nous allons présenter les résultats du post-test, pour lequel tous les élèves de la classe étaient présents. Ce post-test fait suite au projet pédagogique sur les cultures anglo-saxonnes que nous avons mené avec les élèves.

5.4. Post-test situation n°1

Commençons par la première question de la première situation où nous nous demandions pour quelles raisons le garçon se moquait de celui vêtu différemment. Nous avons relevé 75% de réponses indiquant que c'est parce que le garçon portait une jupe. Trois élèves ont donné des réponses non pertinentes. Deux élèves ont répondu que le garçon portait un kilt et un élève a répondu qu'il portait une jupe qui venait d'Irlande.

Pour la deuxième question de cette situation, dix élèves ont répondu que le garçon porte cette jupe parce qu'il vient d'Irlande. Quatre élèves ont dit que c'est parce qu'il venait d'un autre pays, trois élèves ont répondu que c'était une tradition, trois autres parce qu'il en avait envie. Trois élèves ont écrit des réponses que nous avons classées dans « autre ». Un seul élève n'a pas su répondre à la question.

Graphique 11: Post-test "est-ce que tu penses que c'est normal de rire si on voit un homme porter ce genre de jupe?"



En s'appuyant sur le graphique ci-dessus, nous remarquons que plus de la moitié des élèves ont répondu que se moquer n'était pas bien. L'autre moitié a écrit diverses réponses que l'on peut voir dans le graphique ci-dessus, quatre élèves ont répondu uniquement non, quatre autres ont dit qu'il avait le droit de porter une jupe. Pour le reste de la classe, les réponses étaient que « ce n'est pas bien car c'est une coutume », que « c'est vulgaire de se moquer des autres qui ne nous ressemblent pas » et qu'« il se moque car il n'a jamais vu d'autres qui portent des jupes ».

C'est le même constat que pour le pré-test, la majorité des élèves ont remarqué que le garçon se moque de l'autre garçon parce qu'il porte une jupe. Ensuite, 83% des élèves ont su expliquer la raison de cette tenue. Environ 54% des élèves ont conscience que ce n'est pas bien de se moquer, 29% ont su le justifier. Notons l'émergence de mots de vocabulaire spécifique à la culture : « kilt », « tradition », « coutume », « Irlande ».

5.5. Post-test situation n°2

Passons à présent à la première question de la situation n°2 où on propose à Mathis un petit déjeuner anglais. Nous constatons que huit élèves ont répondu que le petit garçon n'a pas l'air satisfait car « il n'aime pas », six élèves ont dit que « ce n'est pas comme en France » et trois élèves ont répondu que « c'est parce que c'est un petit déjeuner anglais ». Nous pouvons préciser ici que cinq élèves de cette classe ont donné des réponses autres, c'est-à-dire qui sont

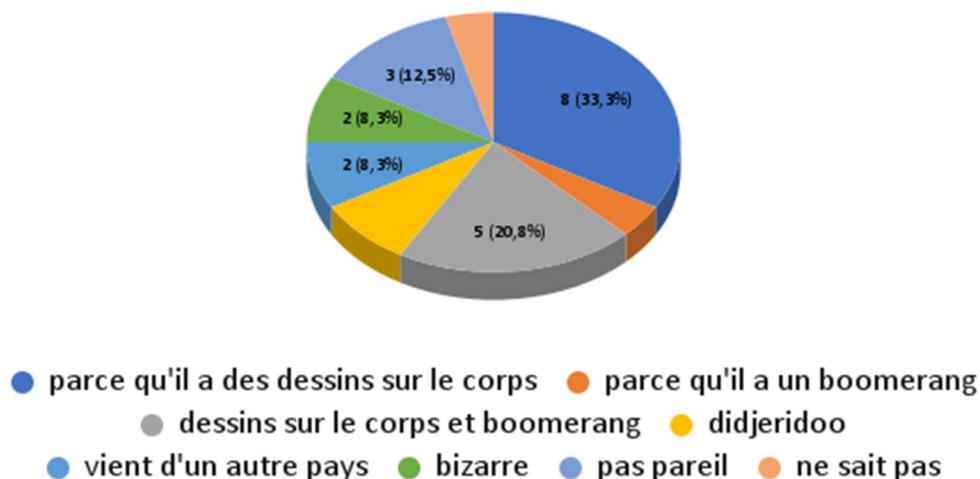
classées comme non pertinentes par rapport à la question. De plus, un élève a donné la réponse « petit déjeuner salé » et un autre a écrit « pas habitué à ce genre de petit déjeuner ».

À la question « est-ce que ça te plairait de manger un petit déjeuner anglais ? », quinze élèves de la classe ont répondu « oui », cinq ont répondu « non » et deux n'ont pas su répondre à la question. Deux élèves ont donné les réponses suivantes : « non je préfère manger un petit déjeuner normal » et « des choses oui, des choses non ».

Globalement, 30% des élèves persistent à dire que Mathis n'a pas l'air satisfait parce qu'il n'aime pas. Tandis que 30% désignent la différence avec nos habitudes. La plupart des élèves souhaitent goûter le petit déjeuner anglais.

5.6. Post-test situation n°3

Graphique 14 : Post-test "à ton avis, en voyant Jumba, pourquoi Thomas se questionne?"



Pour la première question de la troisième situation, nous nous aidons du graphique ci-dessus pour présenter les résultats. Nous pouvons constater que huit élèves ont répondu que le garçon avait des dessins sur le corps. Cinq élèves ont répondu la même chose en ajoutant la présence du boomerang. Trois élèves ont répondu qu'il n'était pas pareil que nous, deux élèves ont donné la réponse « bizarre », deux autres ont dit qu'il vient d'un autre pays et encore deux autres ont écrit qu'il a un didgeridoo. Enfin seul un élève n'a pas su répondre.

Dans la deuxième question de cette situation, six élèves ont répondu que le garçon de la situation venait d'Australie, six autres ont répondu par des réponses non pertinentes. Cinq

élèves n'ont pas su répondre à la question, trois élèves ont dit qu'il venait d'un autre pays, deux élèves ont écrit que c'était une tradition et deux autres ont précisé que c'est un aborigène.

Enfin, pour la dernière question concernant la troisième situation, neuf élèves n'ont pas su répondre à la question. Six élèves ont écrit la réponse « didgeridoo » et cinq élèves ont répondu la même chose en ajoutant la réponse « boomerang ». Pour le reste de la classe, on retrouve les réponses suivantes : « instrument où on souffle dedans et objet à lancer », « instrument », « boomerang et télescope », « boomerang ».

Dans l'ensemble, les élèves ont constaté sans émettre d'avis sur l'apparence de Jumba. Un quart des élèves ont justifié cette apparence par le fait qu'il venait d'Australie. Environ la moitié de la classe a reconnu les objets que Jumba tenait dans ses mains. Notons l'émergence de mots de vocabulaire tels que « aborigène », « boomerang », « didgeridoo » et « tradition ».

5.7. Débat

A présent, nous allons nous concentrer sur les réponses pertinentes et les nouvelles explications qui sont ressorties lors du débat. Rappelons que ce dernier a été mené en fin de séquence, dans le prolongement du post-test.

Pour la première situation, les élèves ont constaté que le garçon était différent parce qu'il porte un kilt. Ils ont mentionné que le kilt venait d'Irlande et que les Irlandais le portent parce que c'est une tradition. De plus, une élève a expliqué qu'il n'était pas normal de se moquer des personnes qui étaient différentes de soi. A la suite de cette réponse, les élèves ont tenté de trouver un nom à ce fait, les réponses qui sont ressorties le plus sont la politesse, la gentillesse. Personne n'a cité le respect.

Pour la deuxième situation, les élèves ont mentionné le terme de petit déjeuner anglais. Pour faire référence au respect, les élèves ont proposé des attitudes appropriées au contexte interculturel. Dans cette situation, ils ont envisagé de faire l'effort de goûter le plat, ou de refuser poliment.

Enfin dans la dernière situation, un élève a répondu que la réaction du garçon face à l'autre garçon se justifiait par le fait qu'en France nous n'avons pas les mêmes coutumes. Ils ont remarqué les différences du garçon en citant le fait qu'il avait des peintures sur le corps parce que c'est sa tradition à lui. Ils ont aussi précisé qu'il vient d'un autre pays qui est l'Australie et que c'est un Aborigène. Pour la dernière question, les élèves ont cité le boomerang et le didgeridoo, ils ont aussi expliqué ce qu'est le didgeridoo en précisant que c'est un instrument de musique dans lequel on souffle pour faire de la musique. Les caractéristiques de l'art aborigène ont aussi été expliquées en citant les pointillés, les formes géométriques, les

symboles. Pour terminer les élèves ont cité le respect, la tradition, les coutumes comme mots à retenir, ils ont aussi approuvé le fait qu'il est important de respecter les coutumes et les traditions des autres.

Pour conclure, les élèves ont souhaité s'exprimer sur l'intérêt pour eux d'apprendre une langue étrangère, telle que l'anglais. Ils ont apprécié les activités effectuées, car cela va les aider lorsqu'ils vont voyager à l'étranger, ils ont appris plein de choses sur les coutumes anglo-saxonnes, les différents pays dans lesquels on parle anglais.

Discussion

Dans cette partie, nous proposerons une interprétation des résultats puis nous répondrons aux hypothèses de recherche évoquées au début de ce travail en se référant à la notion d'Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent, un des savoir-être du CARAP.

6.1. Analyse des données

L'objectif de cette sous-partie est, premièrement, de préciser l'outil d'analyse utilisé ainsi que les critères notionnels sur lesquels nous nous sommes appuyées pour construire cet outil. Puis, nous interpréterons les résultats obtenus au regard de l'outil d'analyse choisi pour mesurer la compétence interculturelle

6.1.1. Tableaux de données : un outil pour mesurer la compétence interculturelle

Nous souhaitons initier cette sous-partie par l'explicitation de l'outil créé pour mesurer la compétence interculturelle et analyser les données : les tableaux de données.

Notons d'abord que le concept de compétence interculturelle, et plus spécifiquement le respect des langues-cultures, est abstrait et ne peut être observé directement. De ce fait, pour analyser succinctement les données textuelles des élèves, il convenait de créer un outil de mesure adapté qui rende compte des attitudes des élèves face à une situation interculturelle. Les tableaux de données permettent de « convertir » des données textuelles en données chiffrées, ce qui rend les résultats de l'étude lisibles.

Donc dans le but de mesurer la compétence interculturelle, nous avons construit deux tableaux de données distincts. D'une part, nous avons relevé les réponses révélant, selon nous, une certaine méfiance vis-à-vis de l'Autre et du Différent. D'autre part, nous avons recueilli les réponses soutenant le concept de respect des langues-cultures. Ainsi, dans le premier tableau, nous avons dégagé les réponses pouvant être un frein à l'ouverture à la diversité culturelle. Dans le pré-test et le post-test, nous avons relevé les réponses qui impliquaient un jugement négatif, et/ou un manque de connaissances socio-culturelles et/ou linguistiques. Dans le deuxième tableau, nous avons recueilli les réponses convergeant vers l'acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent ainsi que la présence de connaissances socio-culturelles et/ou linguistiques. Afin de construire ces tableaux, nous avons extrait les mots clés des réponses des élèves. Puis, nous les avons classés en deux catégories citées ci-dessus

dans le but d'analyser les résultats. Chaque réponse valait un point qui s'additionnait aux autres. Le total obtenu a été mis sous la forme de pourcentage pour rendre compte des différences entre le pré-test et le post-test, selon la conception (frein ou moteur au développement de la compétence interculturelle).

À présent, explicitons davantage les paramètres pris en compte pour répartir les réponses dans les tableaux. Nous avons en outre fait le choix d'omettre les réponses intitulées « Autres » qui sont apparues comme non-pertinentes au regard de l'étude. En effet, ces réponses étaient hors-sujet et ne relevaient pas de la compétence interculturelle. Elles représentaient 57 réponses sur 216 en pré-test et 50 en post-test. Cela signifie qu'environ un quart des données apparaissaient inexploitable. Ensuite, tous les mots montrant un attribut genré, exprimant un écart par rapport à une norme, tels que « vêtement de fille », « bizarre », ou simplement le fait de ne pas savoir, sont classés dans le tableau 1 ci-dessous. Dans l'autre tableau, nous avons mis les mots de vocabulaire spécifiques à la culture désignée mais aussi d'autres mots tels que « jupe » où nous estimons qu'il a été utilisé dans le seul but de décrire le vêtement sans connotation de genre. Les élèves ayant mis cette réponse ont seulement relevé l'élément pouvant être sujet à moquerie.

Ensuite, précisons les catégories d'analyse avec la définition de « Conception » afin de justifier les termes utilisés dans les tableaux de données. Les conceptions initiales sont des systèmes explicatifs possédés par chacun, nous permettant de comprendre le monde qui nous entoure. Elles se construisent dès la naissance, les enfants arrivent donc à l'école avec de nombreuses idées et visions du Monde, c'est le « déjà là », fruit de l'expérience première. D'après Giordan (1989), il s'agit « d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations problèmes ». Dans le cadre de notre étude, les situations problèmes auxquelles les élèves ont été confrontés sont les trois situations interculturelles proposées dans le questionnaire du pré et post-test. Ce recueil de données s'intéresse à ce que pensent les élèves dans le but de les faire accéder à la conception scientifique d'un phénomène, ici l'ouverture à l'altérité. À partir de la définition du terme « Conception », nous allons interpréter les données fournies par les tableaux ci-dessous, l'outil pour mesurer la compétence interculturelle.

Tableau 1: Comparaison des réponses pré-test et post-test sur les conceptions impliquant un jugement négatif et/ou manque de connaissances socio-culturelles et/ou linguistiques

Conceptions impliquant un jugement négatif Et/ou manque de connaissances socio-culturelles et/ou linguistiques	Réponses Pré-test	Réponses Post-test
S1 QUESTION 1	Bizarrement habillé (2) Vêtement de fille (2)	
S1 QUESTION 2	Déguisé (1) Ne sait pas (11)	Ne sait pas (1)
S1 QUESTION 3	Oui c'est normal car ce sont les filles qui portent des jupes (2) Ne sait pas (4)	
S2 QUESTION 1	Ne sait pas (5) Pas faim (3)	
S2 QUESTION 2	Non (11)	Non (5) Non préfère manger un petit déjeuner normal (1) Ne sait pas (2)
S3 QUESTION 1	Bizarre (7)	Bizarre (2) Ne sait pas (1)
S3 QUESTION 2	Ne sait pas (7)	Ne sait pas (5)
S3 QUESTION 3	Ne sait pas (12) Télescope (2) Frisbee (2) Chaussette (3) Massue (1)	Ne sait pas (9)
TOTAL	= 64 = $(64/(64+26)) \times 100$ = 71%	= 26 = $(26/(64+26)) \times 100$ = 29%

Tableau 2: Comparaison des réponses pré-test et post-test sur les conceptions de l'autre et du différent et/ou présence de connaissances socio-culturelles et/ou linguistiques

Conceptions de l'autre et du différent Et/ou présence de connaissances socio- culturelles et/ou linguistiques	Réponses Pré-test	Réponses Post-test
S1 QUESTION 1	Jupe (14)	Jupe (18) Kilt (2) Jupe/vient d'Irlande (1)
S1 QUESTION 2	Celte (1) Quelqu'un de différent (1) Vient d'un autre pays (3) A envie (5)	Vient d'Irlande (10) Tradition (3) Vient d'un autre pays (4) A envie (3)
S1 QUESTION 3	Pas bien (12) Droit de porter une jupe (3) Autre pays : on ne sait pas si dans l'autre pays ils se moquent (1) Pas drôle (1)	Pas bien (13) Non il ne faut pas rire (4) Droit de porter une jupe (4) Non parce que c'est une coutume (1) Vulgaire de se moquer des autres qui ne nous ressemblent pas (1) Il se moque car n'a jamais vu d'autres qui portent des jupes (1)
S2 QUESTION 1	Repas anglais (3) Pas l'habitude (6) N'a jamais mangé dans un autre pays (1)	Pas comme en France (6) Petit déjeuner anglais (3) Pas habitué à ce genre de petit déjeuner (1) Petit déjeuner salé (1)
S2 QUESTION 2	Oui (12)	Oui (15) Des choses oui des choses non (1)
S3 QUESTION 1	Pas pareil (7) Dessins sur lui (4) Vient d'un autre pays (1) Nu (3) Deux objets (1)	Dessins sur son corps (8) Dessins sur le corps + boomerang (5) Pas pareil (3) Vient d'un autre pays (2) Didjeridoo (2) Boomerang (1)
S3 QUESTION 2	Dessins sur lui (2) Vient d'un autre pays (8) Australien (1) Africain (1) Indien (1)	Vient d'Australie (6) Vient d'un autre pays (3) Aborigène (2) Tradition en Australie (2)
S3 QUESTION 3	Boomerang (2) Télescope/boomerang (1)	Didjeridoo (6) Didjeridoo + boomerang (5) Boomerang + télescope (1) Instrument (1) Instrument où on souffle dedans + objet à lancer (1)
TOTAL	= 95 = (95/(95+140))x100 = 40%	= 140 = (140/(95+140))x100 = 60%

Globalement, nous pouvons constater une évolution des conceptions des élèves avant et après la séquence. Premièrement, nous remarquons une nette diminution des réponses connotant le jugement, le manque de connaissances socio-culturelles et/ou linguistiques pour répondre. Nous passons de 71% à 29% sur le total des réponses considérées comme limitant le développement de la compétence interculturelle. Concrètement, cela signifie qu'au départ nous avons 17 élèves sur 24 qui avaient des représentations révélant, selon nous, une certaine méfiance vis-à-vis de l'Autre et du Différent. Après la séquence, il restait 7 élèves avec ce type de conception. De ce fait, réaliser des activités sur les cultures anglo-saxonnes permet de déconstruire les représentations initiales des élèves. D'après Calmettes (2012), cette mise au jour des conceptions, considérées comme des situations problèmes, permet de faire naître une attitude de questionnement favorisant une décentration des élèves et permettant d'approcher les règles de construction de nouveaux savoirs, tels que les Savoir-être. Cela suppose que les élèves peuvent être plus disponibles pour considérer l'Autre et le Différent.

En outre, en nous appuyant sur le deuxième tableau, nous pouvons constater une augmentation du nombre de réponses faisant référence au concept de l'autre et du différent et/ou la présence de savoirs culturels. En effet, nous passons de 40%, soit 10 élèves, à 60%, soit 14 élèves sur 24. Ainsi, réaliser cette séquence a permis à un plus grand nombre d'élèves de côtoyer d'autres cultures différentes de la leur et de fait, modifier leurs représentations. De même, dans le post-test, nous avons relevé l'apparition de mots de vocabulaire spécifiques à la culture désignée tels que « didjeridoo », « aborigène », « kilt ». Ce fait laisse supposer que les élèves intègrent progressivement les notions culturelles apportées lors de la séquence. Connaître le vocabulaire n'était pas notre objectif premier. Néanmoins, le fait de plonger les élèves dans un contexte interculturel a naturellement favorisé cette assimilation. Peu importe l'enseignement visé, les apprentissages sont un tissage intellectuel où l'élève a besoin de faire du lien, donner du sens en contextualisant les savoirs. Entrer par la culture de la langue peut motiver les élèves à s'impliquer et être curieux d'en découvrir davantage. Ainsi, proposer aux élèves une approche interculturelle dans l'apprentissage de l'anglais peut favoriser la mémorisation du vocabulaire spécifique, et progressivement stabiliser les connaissances.

Enfin, nous constatons que les élèves ont évolué dans leur rapport à la diversité culturelle. Nous observons une déconstruction progressive des conceptions initiales associée à une intégration des notions culturelles, telle que le vocabulaire spécifique aux cultures anglo-saxonnes.

6.1.2. Vérification des hypothèses

Après avoir interprété les résultats obtenus, nous allons consacrer cette sous-partie à la vérification de nos hypothèses initiales. Ainsi, nous verrons dans quelle mesure les résultats répondent à notre problématique : ***Réaliser un projet visant à développer la compétence interculturelle en anglais permet-il de développer le respect des langues-cultures ?***

6.1.2.1. Hypothèse n°1 : vers une « conscientisation » culturelle

Tout d'abord, nous avons émis une première hypothèse selon laquelle développer la compétence interculturelle en anglais, conformément au programme d'anglais du cycle 2, par le biais d'activités sur la culture anglo-saxonne, contribuerait au développement du respect de la diversité culturelle et linguistique chez les élèves. En effet, le programme d'anglais au cycle 2 vise à sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et culturelle en les exposant à des cultures différentes de la leur.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons étudié l'évolution des conceptions des élèves avant et après la séquence. En effet, sachant qu'il y a une nette diminution des réponses connotant le jugement de valeur et/ou l'absence de savoirs dans le post-test par rapport au pré-test, alors nous pouvons en déduire que les activités sur les cultures anglo-saxonnes ont contribué à l'ouverture vers le différent.

Effectivement, ces résultats montrent que les élèves réagissent avec moins d'a priori négatifs aux pratiques culturelles des autres pays, un des sous-descripteurs des savoir-être dans le référentiel du CARAP. En outre, cette évolution laisse supposer que les élèves ont déconstruit leurs représentations initiales au profit d'une aptitude à « accueillir » de nouvelles façons d'être, de faire, autrement dit « accueillir » le différent. Pour envisager une évolution des conceptions initiales, il faut, d'après Giordan et Girault (1994), envisager simultanément une déconstruction des conceptions et une construction du nouveau concept. Astolfi, J.-P. et Peterfaivi, B. (1993) partagent cet avis et pensent qu'une déstabilisation, une fissuration des conceptions doit être suivie d'une déconstruction. La fissuration est une faille dans la conception de l'élève, dont il prend conscience grâce au conflit socio-cognitif causé, ici, par la situation interculturelle. Face à cette situation problème, le besoin de construire de nouvelles représentations appropriées est démontré par l'augmentation des réponses soutenant le concept de respect des langues-cultures. Peu à peu, les élèves se rendent compte des biais de leurs conceptions initiales. Ils sont donc amenés à considérer d'autres représentations plus en adéquation avec l'expérience vécue durant la séquence.

De fait, nous pouvons souligner que les élèves progressent dans le sens du développement du respect de la diversité linguistique et culturelle grâce aux activités à ce sujet, ils se situent dans la phase de « conscientisation » culturelle. Cette phase correspond, d'après l'échelle d'appréciation de la performance interculturelle de Collès (2012), au profil minimum de développement de la compétence interculturelle dans la composante des Savoir-être. Cette échelle permet de délimiter le niveau de compétences des apprenants à la suite des apprentissages selon les trois dimensions : Savoir, Savoir-faire et Savoir-être. Dans chacune de ces dimensions, l'auteur établit trois profils de compétences associés aux niveaux d'acquisition et les indicateurs d'apprentissage. Plus précisément, dans la dimension des Savoir-être, nous retrouvons un profil minimum caractérisé par la conscientisation culturelle, la sensibilité aux autres cultures, les attitudes et valeurs. Les élèves se situent à un niveau dit de compréhension. Ensuite, nous avons un profil medium où il y a une appropriation critique, une ouverture aux autres cultures et de la sympathie éprouvée. Il s'agit du niveau d'acceptation et d'interprétation. Enfin, sur cette échelle, Collès (2012) indique un profil élevé se définissant par un transfert entre les cultures, le respect des autres cultures-croyances, les attitudes et valeurs, et l'empathie. C'est un niveau dit d'intégration.

En nous appuyant sur ces travaux, nous avons pu constater que développer la compétence interculturelle par le biais d'activités sur les cultures anglo-saxonnes peut contribuer, à long terme, au développement du respect des langues-cultures. Néanmoins, la séquence était trop courte pour envisager plus qu'une « conscientisation » culturelle des élèves.

6.1.2.2. Hypothèse n°2 : un climat de confiance pour respecter l'Autre

Ensuite, nous avons envisagé que la réalisation d'un projet interdisciplinaire qui s'inscrit dans une démarche collaborative, respectueuse et ouverte aux différences culturelles permettrait de développer le respect des langues-cultures chez les élèves.

À ce jour, nous n'avons pas vérifié cette hypothèse puisque les relevés de données ont été effectués par le biais d'un questionnaire portant sur la compétence interculturelle uniquement. Cet outil ne permet pas de répondre à cette hypothèse dans le sens où il ne vérifie pas ce que le projet a pu apporter aux élèves. Ces derniers n'ont pas vraiment pu participer activement aux prises de décisions, ce qui remet en question le statut de « projet » de notre séquence. De plus, pour mesurer l'impact d'un projet pédagogique sur les compétences des élèves, d'autres façons auraient pu être considérées. Par exemple, nous aurions pu envisager la comparaison de deux groupes distincts, avec comme variable la présence ou l'absence d'un projet pédagogique, ayant le même objectif : le développement du respect des langues-cultures.

Néanmoins, le fait que les élèves et leur famille aient une trace finale numérique de la réalisation de leur projet interculturelle peut permettre, dans une certaine mesure, de les acculturer puisqu'ils peuvent s'y référer en toute circonstance. En effet, Huber (1999, p. 17) déclare que la pédagogie de projet est une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux ». C'est par cette intégration collective de savoirs culturels que les élèves peuvent développer, en premier lieu, une certaine sensibilité à la diversité des langues-cultures. De même, ce projet a été l'occasion pour les élèves de travailler en groupe. Cette modalité les a incités à se décentrer et comprendre l'importance de la parole pour trouver un consensus et gérer les conflits. Sans pour autant aborder le concept de développement du respect des langues-cultures, les élèves ont d'abord appris à respecter l'individualité de l'autre et qu'ensemble ils sont plus performants pour mener à bien ce projet. C'est ce que Perrenoud (1999) nomme « la prise de conscience d'une intelligence collective ». De fait, nous pouvons en déduire que réaliser un projet collaboratif, respectueux et ouvert aux différences culturelles peut, sur le long terme, aboutir au développement du respect des langues-cultures mais en considérant qu'il soit mené de façon active par les élèves. Dans notre cas, il participe à l'émergence d'un climat de confiance propice à l'instauration du respect de l'autre en tant qu'individu différent de soi.

6.1.2.3. Hypothèse n°3 : un projet pour s'intéresser au Différent

Enfin, nous supposons que l'intégration d'une pédagogie de projet susciterait la motivation des élèves à s'ouvrir à l'Autre et au Différent et donc à prendre plaisir à s'ouvrir à la diversité culturelle. Effectivement, le fait de proposer aux élèves de participer à un projet collectif, qui sera par la suite partagé avec leurs pairs, les rend alors acteurs de leur apprentissage et les pousse à s'impliquer davantage.

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes appuyées sur les données fournies par le débat à visée philosophique. En effet, s'exprimer à l'oral est une tâche plus aisée pour des élèves de CE1. De ce fait, plusieurs d'entre eux ont témoigné l'intérêt de parler une autre langue, et plus particulièrement l'anglais puisque c'est une langue qui « se parle dans beaucoup de pays » et que lorsqu'ils voyageront, ils pourront communiquer avec les locaux. L'émergence de l'utilité de la langue comme ouverture au monde démontre la motivation des élèves dans ce projet. L'objectif n'était pas seulement de produire collectivement une finalité mais c'était aussi, et surtout, de susciter un réel intérêt envers la diversité culturelle et linguistique. De même, l'élaboration du livre numérique accessible par leurs pairs et leur famille a permis de

fixer un enjeu à ce projet. En effet, en s'investissant dans la tâche, les élèves ont acquis les savoirs culturels abordés durant la séquence. Lors du débat, tous les mots de vocabulaire spécifiques ont été mentionnés tels que « kilt », « didjeridoo », etc. Ensuite, les élèves ont donné trois mots à retenir : respect, coutume et tradition, témoignant de la prise de conscience de la diversité culturelle et linguistique. Nous pouvons donc présumer que l'intégration d'un projet suscite effectivement la motivation des élèves à s'ouvrir au monde en trouvant un intérêt pratique et social à cette ouverture à la diversité.

6.2. Limites de la recherche

Au-delà des interprétations possibles de cette recherche, il convient de garder à l'esprit que ces résultats sont à prendre avec précaution. Malgré un travail mis en place et mené avec rigueur, des limites sont à mettre en exergue et viennent modérer la pertinence des résultats obtenus ainsi que son degré de généralisation.

6.2.1. Difficultés liées à l'expression écrite

Tout d'abord, nous pouvons réexaminer notre choix méthodologique de recueil de données. En effet, nous avons opté pour un questionnaire à questions ouvertes, or le public concerné était des élèves de CE1. Ces derniers ont eu des difficultés pour s'exprimer à l'écrit. Écrire ce qu'ils pensaient s'est avéré être une tâche délicate en l'absence de guidage, étayage de notre part. La principale cause de ces difficultés réside dans l'acquisition du geste graphique fluide. De fait, l'élève de CE1, en début d'année, est freiné par un geste graphique encore lent ; il utilise imparfaitement ses connaissances en grapho-phonologie et reste bloqué s'il ne sait pas écrire un mot. Ainsi, l'élève ne pourra pas se concentrer sur les autres aspects de l'écriture. Dans les faits, certains élèves ont eu peur de « se tromper », tels que commettre des erreurs d'orthographe, de syntaxe, ou encore ne pas répondre correctement, ce qui engendre des réponses partielles, incompréhensibles ou hors-sujet, comme l'appuie le nombre de réponses catégorisées « Autre », soit un quart des réponses. Ce chiffre est significatif par rapport au total des données, nous pouvons donc nous questionner sur notre façon de recueillir les données concernant ce public. À l'inverse, les réponses « ne sait pas » traduisent l'absence de connaissances, savoirs sur le sujet donné. Celles-ci peuvent être dues à un manque de moyens linguistiques des élèves pour répondre, notamment à l'écrit pour un public si jeune ; ou bien ils avaient peur de produire une réponse erronée ; ou encore ils redoutaient de faire des « fautes » d'orthographe. Il est donc difficile de déterminer l'origine de ces réponses.

Pour améliorer le recueil de données, nous pourrions choisir un questionnaire à questions fermées où les réponses ne sont pas de l'ordre de la rédaction et donc nous éliminerions les difficultés de l'expression écrite. Néanmoins, il faudrait anticiper au maximum les réponses que pourraient nous donner les élèves afin qu'ils puissent avoir un certain degré de liberté d'expression. De même, nous pourrions opter pour un questionnaire type QCM (questions à choix multiples). Dans ce cas, le point de vigilance serait la formulation des réponses à choisir et la prise en compte de l'accès à la compréhension écrite encore en cours d'acquisition. En effet, le biais possible serait d'orienter de manière excessive les réponses de sorte que le public adhère systématiquement à nos attendus. Pour ces deux méthodes de recueil de données, de type questions fermées ou QCM, les résultats auraient été davantage exploitables par leur lisibilité. Ainsi nous aurions pu effectuer une analyse plus approfondie de type quantitative. Néanmoins, il reste pertinent de conserver une partie du recueil des données libre d'expression pour les élèves, tels que des questions ouvertes oralisées et/ou un débat, afin de faciliter l'échange et de recueillir au mieux leur façon de penser.

6.2.2. La notion de respect comme point d'ancrage

Ensuite, nous pouvons revenir sur les choix thématiques de notre questionnaire. Ce dernier s'articulait autour de trois situations, chacune issue d'une culture anglo-saxonne différente. Nous avons opté pour des cultures anglo-saxonnes relativement atypiques dans le but de confronter les élèves à des situations interculturelles « frappantes » et ainsi provoquer leurs réactions. C'est du moins l'effet que nous escomptions. Malheureusement, nous nous sommes rendues compte que le questionnaire n'abordait pas spécifiquement la déclinaison des savoir-être mais vérifiait plutôt les connaissances et savoirs culturels. En outre, nous avons évoqué l'existence d'autres traditions, coutumes différentes des nôtres sans se référer systématiquement à la notion de respect de l'Autre et du Différent.

En termes de pistes de remédiation, nous pourrions réfléchir à une façon d'introduire préalablement la notion de respect. Il serait pertinent de proposer une courte séquence en EMC à travers un album de jeunesse tel que « Le lapin loucheur » de Boujon (1986), qui travaille sur la moquerie, le corps et ses différences. De cette façon, les élèves auraient d'ores-et-déjà une idée plus claire de la notion respect. Sachant que ce n'est pas en une séquence qu'on modifie les Savoir-être, notre expérimentation serait donc à poursuivre sur le long terme afin d'obtenir les résultats escomptés. Toutefois, à court terme, il s'agissait d'analyser l'influence de notre séquence sur la manière de considérer l'Autre ou le Différent, en comparant le pré-test du post-test. Aussi, notre séquence peut constituer un point d'ancrage dans le développement du respect

des langues-cultures chez les élèves. Il s'agirait donc de réfléchir à une continuité pédagogique dans ce sens dont l'objectif serait d'aborder plus profondément les Savoir-être relatifs au respect d'autrui, la conscience de l'autre et du différent. Ce travail pourrait s'envisager dans le cadre d'un échange scolaire avec une école étrangère. En effet, le guide pratique des échanges scolaires, *Les échanges internationaux à l'école primaire*, a montré le potentiel éducatif de ces échanges : ils permettent l'apprentissage interculturel, encouragent l'apprentissage social et motivent pour l'apprentissage des langues.

6.2.3. Anticiper les méthodes d'analyse pour contrer les biais de l'étude

Puis, nous pouvons questionner les méthodes d'analyse des données. Tout d'abord, avant de créer notre questionnaire, nous aurions pu anticiper davantage la manière dont nous allions analyser les résultats. En effet, il aurait été pertinent de créer une grille d'analyse pour catégoriser les résultats escomptés en sous-thèmes afin d'affiner la lecture des données et ainsi orienter les questions vers le respect des langues-cultures.

Nous devons aussi nous interroger sur l'outil d'analyse utilisé. Nous avons fait le choix de créer deux tableaux synthèses qui catégorisent les conceptions des élèves en fonction de leurs réponses. Il faudrait donc prendre en compte la subjectivité de l'outil. En outre, les résultats peuvent être biaisés car ce sont nous-mêmes qui avons classé, trié les réponses des élèves. Certaines de ces données peuvent être interprétées différemment et, de fait, en modifier l'interprétation générale. L'analyse est donc à considérer avec précaution.

Dans la perspective de comparer cette étude à d'autres recherches sur le sujet, nous aurions pu envisager l'utilisation d'échelles de mesure de la compétence interculturelle déjà existantes telles que celle de Collès (2012). De manière générale, à l'école, dans l'objectif de développer les Savoir-être chez les élèves au moyen de projets mais aussi de débats philosophiques ou autres activités, il serait intéressant de construire un outil de recueil de données en fonction de cette échelle. En effet, les échelles ont le mérite de fournir un cadre de référence pour cerner les compétences que doivent développer les apprenants en fonction de critères d'évaluation bien définis. Elles fournissent des points d'appui pour développer des activités d'apprentissage et des situations d'évaluation significatives. Finalement, elles augmentent la fidélité entre les jugements subjectifs des évaluateurs. Néanmoins, créer notre propre outil d'analyse nous a permis de prendre conscience de l'étendue des processus mis en jeu pour rendre mesurable le développement de la compétence interculturelle.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de tirer profit du contexte favorable aux apprentissages des Langues Vivantes Etrangères mis en place par notre tutrice de stage, afin de concevoir une démarche pédagogique efficace pour développer le respect des langues-cultures chez les élèves de CE1. Pour ce faire, nous avons réalisé un projet pédagogique autour des cultures anglo-saxonnes qui s'est déroulé en trois étapes : l'élaboration d'un questionnaire relevant les représentations initiales des élèves pour définir l'orientation de notre projet ; la création d'une séquence pédagogique conçue sous une approche interculturelle des pays anglo-saxons ; et l'évaluation de la réception de cette séquence, par le même questionnaire que pour l'état des lieux, permettant de déterminer le niveau de respect pour les langues-cultures acquis par les élèves.

La problématique de ce mémoire était de déterminer si la réalisation d'un projet visant à développer la compétence interculturelle en anglais permettrait de développer le respect des langues-cultures. D'après les résultats, nous avons constaté que l'intégration d'un projet suscite effectivement la motivation des élèves à s'ouvrir au monde en trouvant un intérêt pratique et social à cette ouverture à la diversité. Même si nous ne répondons que sommairement à la problématique, notre séquence menée à titre exploratoire montre qu'il est possible de travailler la compétence interculturelle à travers la pédagogie de projet. Il serait donc pertinent de persévérer dans cette voie, où l'élève serait au centre du processus d'apprentissage. Cette pédagogie orientée sur l'action permettrait de construire des savoirs nouveaux en les conscientisant, les élèves seraient en pleine possession de leurs moyens. En ce sens, le développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement de l'anglais serait d'autant plus pertinent. En effet, les élèves, acteurs de leurs apprentissages, pourront mieux s'approprier et comprendre les cultures étrangères. Dans cette perspective, ils seront plus à même à respecter et s'ouvrir à l'altérité.

L'enseignement de l'anglais en classe de CE1 a été l'opportunité de rompre avec les barrières de la langue, pour les élèves comme pour nous. Bien des professeurs des écoles n'osent pas se lancer dans l'enseignement des LVE par peur du ridicule, que ce soit l'accent, la prononciation ou encore le vocabulaire. Montrer aux élèves que, malgré un anglais incertain, nous perséverons à le pratiquer, c'est les soutenir dans cette démarche interculturelle et oser communiquer dans une langue étrangère, sans complexe, sans jugement. C'est un pas de plus vers le respect.

Références

- Abdallah-Preteuille, M. (1986). Vers une pédagogie interculturelle. Publications de la Sorbonne et de l'Institut National de Recherche pédagogique, Paris.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international*, *volume*(13(4)), 11–26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Besnard-Burban, V. (2012). La place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3. *Education*. dumas-00756026
- Billerey, B. (2018). Approche actionnelle : la pédagogie de projet dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères dans le milieu scolaire en France. *Roczniki Pedagogiczne*, *volume*(10(46)(2)), 115-130. <https://doi.org/10.18290/rped.2018.10.2-8>
- Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture NOR: MENE1506516D décret n° 2015-372 du 31-3-2015– J.O. du 2-4-2015 MENESR – DGESCO A1-2.
- 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, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Byram, M. (Ed.) (2003). La compétence interculturelle. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Calmettes, B. (2012). Didactique des sciences et démarches d'investigation : références, représentations, pratiques et formation (223 p.). L'Harmattan, Paris.
- Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Collès, L. 2012. « Évaluer la compétence interculturelle ».

- In Carlier, G., De Kesel, M. & Dufays, J.-L., *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve. <http://books.openedition.org/pucl/2082>.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, Strasbourg ; Editions Didier, Paris.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1989). Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Delachaux et Niestle,
- Giordan, A., Girault, Y. & Clément, P. (1994). Conceptions et connaissance. Berne : Peter Lang.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élève*. Chronique sociale, Lyon.
- Katie R. Schwartz, Rebecca R. Skinner, et C. Patrick Proctor (2017). *The Effect of Morning Autonomy on Student Engagement : An Intervention Study in a High-Poverty Middle School*. Journal of Educational Psychology, volume(109), pp. 75-90.
- Ayrinhac, M., & Bru, A. (2019). Les conceptions initiales des élèves en sciences. Education. dumas-02570848
- Artigues, M. (2018). Construire la compétence interculturelle au cycle 2 : l'exemple du projet " Le rêve de Solo ". Sciences de l'Homme et Société. dumas-02158609
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment. *Revista de Tecnología Educativa*, volume(14(3)), 311-321.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. PUF, Paris.
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue.

- In LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (Ed.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 119-137). Diffusion FLE, Barcelone.
- Reverdy, C. (2018). Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique. Dossier de Veille de l'IFÉ, *volume*(122), 1–40. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/122-fevrier-2018.pdf>
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *volume*(80-81), 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et éducation*, *volume*(21), 25-37.
- Spitzberg, B.H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardorff, D.K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, Sage.
- Wallon, H., & Jalley, É. (2020). *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Dunod.

Annexes

Annexe 1: Fiche séquence projet interculturel.....	48
Annexe 2: Fiches séances projet interculturel.....	49
Annexe 3: Questionnaire.....	51
Annexe 4: Graphiques résultats.....	52
Annexe 5: Livre numérique "Travel with CE1's classroom"	54

Annexe 1: Fiche séquence projet interculturel

But : Créer un livre numérique interculturel sur les cultures anglo-saxonnes

Objectifs :

- Développer des compétences interculturelles
- Développer des compétences dans la langue anglaise

Thème de la séance	Titre de la séance	Objectifs	Activités	Compétences associées
Les pays anglo saxons que l'on retrouve dans le monde	Quels pays parlent anglais ?	Connaissances géographiques : Situer les pays anglo saxons sur un planisphère	Faire découvrir et situer des pays anglo saxons sur le planisphère Apprentissage d'une comptine	Questionner le monde Compétence géographique : se situer dans l'espace et dans le temps (domaine du socle 5)
Les pays anglo saxons que l'on retrouve dans le monde	Quels pays parlent anglais ?	Connaissances géographiques : Connaître les pays qui parlent anglais	Restitution des compétences Enregistrement Trace écrite	Questionner le monde Compétence géographique : se situer dans l'espace et dans le temps (domaine du socle 5)
Les coutumes culinaires des pays anglo-saxons	Que mangeons-nous au petit déjeuner ?	Connaissances culturelles : Faire émerger et confronter les représentations du petit déjeuner à celles de ses camarades	Découverte du vocabulaire Dessin de son petit déjeuner Scénette	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale (Domaines du socle 1,2,3,5) Prendre part à une conversation (domaines du socle 1,2,3)

Thème de la séance	Titre de la séance	Objectifs	Activités	Compétences associées
				Enseignements artistiques : expérimenter, produire, créer (domaines du socle 1,2,4,5)
Les coutumes culinaires des pays anglo-saxons	Que mangeons-nous dans les pays anglo-saxons au petit déjeuner ?	Connaissances culturelles : Connaître les aliments qui composent le petit déjeuner anglais	Découverte du vocabulaire Trace écrite	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale (Domaines du socle 1,2,3,5)
Les coutumes culinaires des pays anglo-saxons	Que mangeons-nous dans les pays anglo-saxons au petit déjeuner ?	Connaissances culturelles : Savoir s'exprimer sur ce que l'on veut manger	Réinvestissement du vocabulaire sous forme de scénettes Trace écrite	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale (Domaines du socle 1,2,3,5) Prendre part à une conversation (domaines du socle 1,2,3)
Les fêtes nationales des pays anglo-saxons	La St patrick's day c'est quoi ?	Connaissances culturelles : Connaître les caractéristiques de l'Irlande et la Saint Patrick	Découverte de la St patrick's et du leprechaun Vocabulaire	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale (Domaines du socle 1,2,3,5)
Les fêtes nationales des pays anglo-saxons	La St patrick's day c'est quoi ?	Connaissances culturelles : Connaître les éléments propres au leprechaun	Découverte de musique irlandaise Travail sur le leprechaun	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale (Domaines du socle 1,2,3,5)

				socle 1,2,3,5) Enseignements artistiques : mettre en oeuvre un projet artistique (domaines du socle 2,3,5) et expérimenter, produire, créer (domaines du socle 1,2,4,5)
Les styles d'arts selon les pays anglo-saxons	A quoi ressemble l'art aborigène ?	Connaissances culturelles : Connaître les caractéristiques de l'Australie et les spécificités de l'art aborigène	Découverte de l'Australie Écoute de différents styles de musique Découverte du style aborigène	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale (Domaines du socle 1,2,3,5)
Les styles d'arts selon les pays anglo-saxons	A quoi ressemble l'art aborigène ?	Connaissances culturelles : Connaître les caractéristiques des peintures aborigènes	Création d'une fresque style aborigène	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale (Domaines du socle 1,2,3,5) Enseignements artistiques : mettre en oeuvre un projet artistique (domaines du socle 2,3,5) et expérimenter, produire, créer (domaines du socle 1,2,4,5)

Annexe 2: Fiches séances projet interculturel

Séance 1 : Les pays anglo-saxons que l'on retrouve dans le monde

Objectif : Connaître les pays anglo-saxons et les situer sur le planisphère.

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
20 à 30 minutes	Collectif	Situation de découverte Relever des compétences initiales Enseignement explicite avec participation des élèves	Pose des questions pour guider les élèves Étayage Donner du vocabulaire	Se mémorer Découvrir, écouter	Tableau avec diapositives
10 à 15 minutes	Collectif en duo	Entraînement Renforcement des connaissances sous formes de jeu puis sous forme de scénettes devant toute la classe	Donner des consignes Aider si besoin pour la prononciation	Mobiliser et appliquer les nouvelles connaissances	Tableau diapositives cartes avec les drapeaux
10 minutes	Collectif	Situation de découverte Enseignement explicite avec participation des élèves	Lire la comptine S'assurer que tous les élèves comprennent et prononcent correctement	Répéter après l'enseignant Écouter	Comptine

Séance 2 : Les pays anglo-saxons que l'on retrouve dans le monde

Objectif : Connaître les pays anglo-saxons et les situer sur le planisphère

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
5 à 10 minutes	Collectif	Lancement Enregistrement des élèves sur la comptine	Enregistrer les élèves	Se mémorer réciter	Comptine et enregistreur
10 à 15 minutes	Collectif	Réactivation Contrôle des acquis de la séance précédente Rappel des notions nécessaires	Poser des questions	Mobiliser et appliquer les nouvelles connaissances	Tableau diapositives
20 min	Individuel	Synthèse Activité pour la trace écrite	Donner les consignes Aider les élèves si besoins	Écouter Mobiliser les connaissances pour la réalisation de l'activité	Feuille trace écrite

Séance 3 : Les coutumes culinaires des pays anglo-saxons

Objectif : Connaître le vocabulaire sur les aliments du petit déjeuner

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
20 à 30 minutes	Collectif	Situation de découverte Relever des compétences initiales Enseignement explicite avec participation des élèves	Pose des questions pour guider les élèves Étayage Donner du vocabulaire	Se mémorer Découvrir, écouter	Tableau avec diapositive
10 à 15 minutes	Individuel	Entraînement Renforcement des connaissances sous formes de dessin Présentation de son dessin à la classe	Donner des consignes Aider si besoin pour le vocabulaire	Mobiliser et appliquer les nouvelles connaissances	Tableau diapositive
10 minutes	Collectif	Entraînement S'exprimer sur ses goûts sous forme de scénette par deux devant la classe	Donner les consignes Aider si besoin les élèves	Mobiliser et appliquer les nouvelles connaissances	

Séance 4 : Les coutumes culinaires des pays anglo-saxons

Objectif : Connaître les ingrédients qui composent un petit déjeuner anglais.

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
5 à 10 minutes	Collectif	Mise en route Contrôle des acquis de la séance précédente/ relever des compétences initiales	Pose des questions pour guider les élèves Étayage	Se mémorer Découvrir, écouter	Tableau avec diapositives
30 minutes	Collectif en petit groupe	Entraînement/renforcement Renforcement des connaissances sous forme de jeu : le jeu du serveur	Donner les consignes Vérifier que tous les élèves ont compris Aider les élèves si difficultés	Mobiliser et appliquer les nouvelles connaissances	Document sur le petit déjeuner Flashcards des ingrédients du petit déjeuner

Séance 6: Les fêtes nationales des pays anglo-saxons

Objectif : Connaître et savoir expliquer ce qu'est la Saint Patrick.

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
5 à 10 minutes	Collectif	Mise en route Contrôle des acquis de la séance précédente/ relever des compétences initiales	Pose des questions pour guider les élèves	Se mémorer Découvrir, écouter	Tableau avec diapositive
40 minutes	Collectif	Situation de découverte Enseignement explicite avec participation des élèves	Poser des questions Amener des connaissances aux élèves	Découvrir Ecouter Apporter ses connaissances	Tableau diapositive
10 minutes	Collectif	Entraînement Apprentissage d'une danse irlandaise	Guider les élèves et les aider si besoin	Mobiliser et appliquer les nouvelles connaissances	Vidéo de Léon le Leprechaun

Séance 5 : Les coutumes culinaires des pays anglo-saxons

Objectif : Connaître les ingrédients qui composent un petit déjeuner anglais.

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
5 à 10 minutes	Collectif	Mise en route Contrôle des acquis de la séance précédente/ relever des compétences initiales	Pose des questions pour guider les élèves Etayage	Se mémorer Découvrir, écouter	Tableau avec diapositives
30 minutes	Collectif en petit groupe	Synthèse Activité pour la trace écrite	Donner les consignes Vérifier que tous les élèves ont compris Aider les élèves si difficultés	Mobiliser et appliquer les nouvelles connaissances	Document sur le petit déjeuner

Séance 7 : Les fêtes nationales des pays anglo-saxons

Objectif : Connaître et savoir expliquer ce qu'est la Saint Patrick.

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
5 à 10 minutes	Collectif	Mise en route Contrôle des acquis de la séance précédente	Pose des questions pour guider les élèves	Se mémorer Découvrir, écouter	Tableau avec diapositives
60 minutes	Collectif en petit groupe	Situation de pratique Enseignement explicite avec participation des élèves	Donner la consigne de manière explicite Aider les élèves si besoin	Appliquer les connaissances Imaginer et réaliser	Tableau diapositives Matériel pour art plastique (peintures, feuille, crayon à papier)

Séance 8 : Les styles d'arts selon les pays anglo saxons

Objectif : Reconnaître le type d'art qui appartient à l'Australie

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
5 à 10 minutes	Collectif	Mise en route Contrôle des acquis de la séance précédente	Pose des questions pour guider les élèves	Se mémorer Découvrir, écouter	Tableau avec diapositives
40 minutes	Collectif	Situation de découverte Enseignement explicite avec participation des élèves	Poser des questions Amener des connaissances aux élèves	Découvrir Ecouter Apporter ses connaissances	Tableau diapositives Livre "Hello, I'm Max from Sydney" Support vidéo et photos

Séance 9 : Les styles d'arts selon les pays anglo saxons

Objectif : Reconnaître le type d'art qui appartient à l'Australie

Durée possible	Forme du groupe	Scénario	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou documents
5 à 10 minutes	Collectif	Mise en route Contrôle des acquis de la séance précédente	Pose des questions pour guider les élèves	Se mémorer Découvrir, écouter	Tableau avec diapositives
60 minutes	Collectif en petit groupe	Situation de pratique Enseignement explicite avec participation des élèves	Donner la consigne de manière explicite Aider les élèves si besoin	Appliquer les connaissances Imaginer et réaliser	Tableau diapositives Matériel pour art plastique (peintures, feuille, crayon à papier)

Annexe 3: Questionnaire

Situation 1 : Le garçon se moque de la tenue de l'autre garçon.



Pourquoi Le garçon se moque-t-il ?

Pourquoi l'autre garçon porte une jupe ?

Est ce que tu penses que c'est normal de rire si on voit un homme porter ce genre de jupe ? Pourquoi ?

Situation 2 : Mathis est en Angleterre, on lui propose un petit déjeuner anglais.



A ton avis, pourquoi Mathis n'a pas l'air satisfait ?

Et toi, est-ce-que ça te plairait de manger un petit déjeuner anglais ?

Situation 3 : Le garçon de gauche s'appelle Thomas, il s'interroge sur le petit garçon de droite qui s'appelle Jumba.



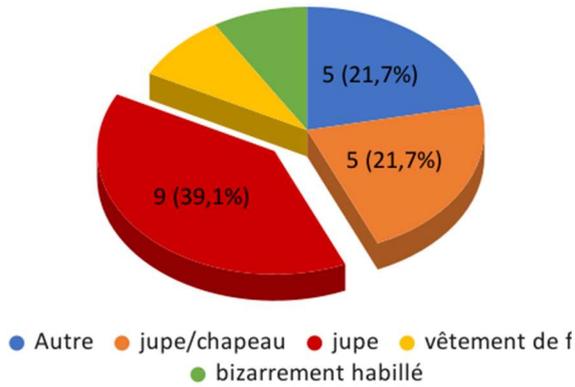
A ton avis, en voyant Jumba, pourquoi Thomas se questionne ?

Pourquoi Jumba a-t-il cette apparence ?

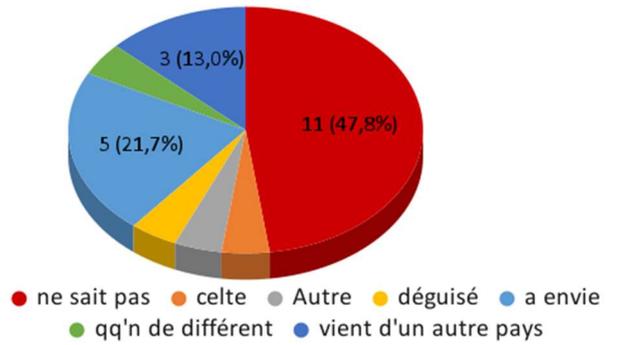
Connais-tu l'objet que tient Jumba dans sa main ?

Annexe 4: Graphiques résultats

Graphique 1: Pré-test "pourquoi le garçon se moque"



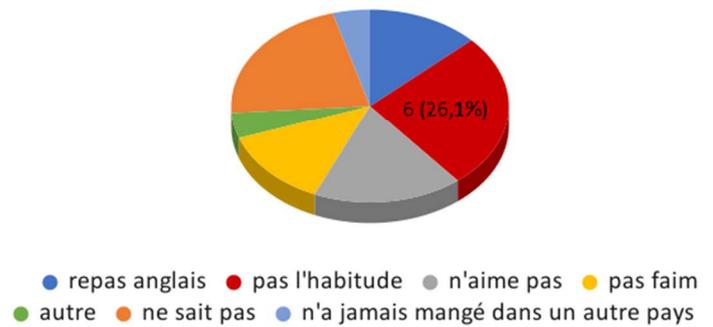
Graphique 2: Pré-test "pourquoi l'autre garçon porte une jupe?"



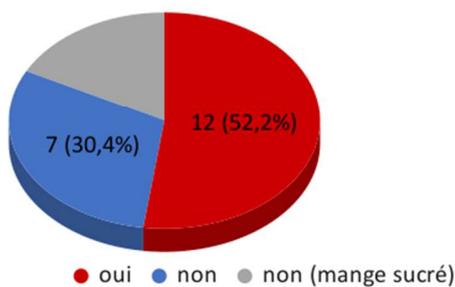
Graphique 3 : Pré-test "est-ce que tu penses que c'est normal de rire si on voit un homme porter ce genre de jupe?"



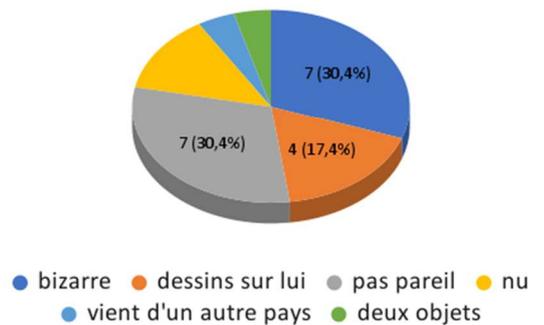
Graphique 4 : Pré-test "à ton avis, pourquoi Mathis n'a pas l'air satisfait?"



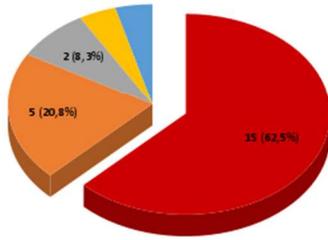
Graphique 5 : Pré-test "et toi, ça te plairait de manger un petit déjeuner anglais?"



Graphique 6 : Pré-test "à ton avis, en voyant Jumba, pourquoi Thomas se questionne?"

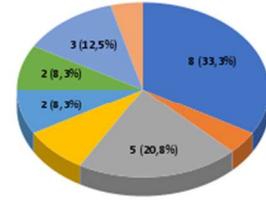


Graphique 13 : Post-test "et toi, ça te plairait de manger un petit déjeuner anglais?"



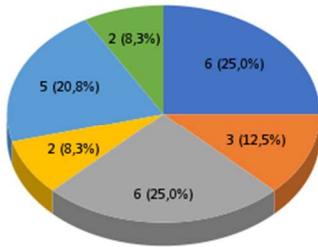
- oui
- non
- ne sait pas
- non préfère manger un petit déjeuner normal
- des choses oui des choses non

Graphique 14 : Post-test "à ton avis, en voyant Jumba, pourquoi Thomas se questionne?"



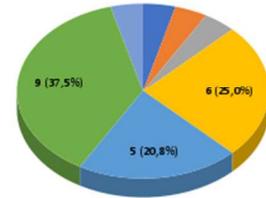
- parce qu'il a des dessins sur le corps
- parce qu'il a un boomerang
- dessins sur le corps et boomerang
- didjeridoo
- vient d'un autre pays
- bizarre
- pas pareil
- ne sait pas

Graphique 15: Post-test "pourquoi Jumba a-t-il cette apparence?"



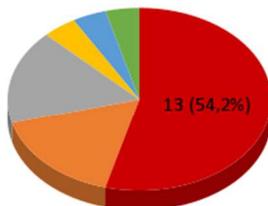
- vient d'australie
- vient d'un autre pays
- Autre
- aborigène
- ne sait pas
- tradition en australie

Graphique 16 : Post-test "connais-tu les objets que tient Jumba dans ses mains?"



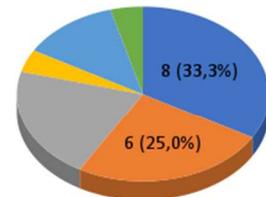
- boomerang
- boomerang + télescope
- instrument
- didjeridoo
- didjeridoo + boomerang
- ne sait pas
- instrument où on souffle dedans + un objet à lancer

Graphique 11: Post-test "est-ce que tu penses que c'est normal de rire si on voit un homme porter ce genre de jupe?"



- pas bien
- non
- droit de porter une jupe
- non pcq c'est une coutume
- vulgaire de se moquer des autres qui nous ressemblent pas
- il se moque car n'a jamais vu d'autres qui portent des jupes

Graphique 12 : Post-test "à ton avis, pourquoi Mathis n'a pas 'air satisfait?"



- n'aime pas
- pas comme en france
- Autre
- pas habitué à ce genre de petit déjeuner
- petit déjeuner anglais
- petit déjeuner salé

Annexe 5: Livre numérique "Travel with CE1's classroom"

<https://read.bookcreator.com/8IfjbVivFINM1aSiKuyNf9bm5m13/21MS7dq8Tz--yokECQ1U9g>

Année universitaire 2023-2024

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Développer le savoir-être des élèves en travaillant la compétence interculturelle par la pédagogie de projet au cycle 2.

Auteur : MEDINA Noémie, première partie rédigée en collaboration avec GAILLARD Maëllise

Résumé : Dans l'enseignement des langues vivantes étrangères au cycle 2, les programmes posent un principe fort : le travail sur la langue est indissociable de celui de la culture. En s'appuyant sur la pédagogie de projet, la visée de ce mémoire est de montrer comment développer le Savoir-être des élèves de CE1 en travaillant la compétence interculturelle dans la discipline des langues vivantes étrangères. C'est donc à travers l'enseignement de l'anglais que nous avons mené une séquence articulée autour d'un projet interdisciplinaire sur les cultures anglo-saxonnes. Le but final était de créer un livre numérique interculturel accessible et partagé avec leurs pairs et leur famille en exposant ce que les élèves ont réalisé et ce qu'ils ont appris, selon différents procédés : audio, textuel ou encore photographique. Les résultats des pré-test et post-test, réalisés avant et après la séquence sur les cultures anglo-saxonnes ainsi que le débat sur la notion de respect mené à l'issue de la séquence, montrent que la pédagogie de projet motive les élèves à s'ouvrir à l'altérité en y trouvant un intérêt pratique et social.

Mots clés : Cycle 2 (CE1) - LVE - pédagogie de projet - compétence interculturelle – Savoir-être

Abstract : In the teaching of modern foreign languages in cycle 2, the curricula lay down a strong principle : working on language is inseparable from working on culture. Based on project-based teaching, the aim of this dissertation is to show how to develop the "Savoir-être" of CE1 pupils by working on intercultural competence in the subject of modern foreign languages. So it was through the teaching of English that we carried out a sequence based around an interdisciplinary project on Anglo-Saxon cultures. The ultimate aim was to create an intercultural digital book that would be accessible and shared with their peers and families, showcasing what the pupils had achieved and what they had learnt, using a variety of processes: audio, textual or even photographic. The results of the pre- and post-tests carried out before and after the sequence on Anglo-Saxon cultures, as well as the debate on the notion of respect held at the end of the sequence, show that project-based teaching motivates pupils to open up to otherness by finding a practical and social interest in it.

Key words : Cycle 2 (CE1) - LVE - project-based teaching - intercultural skills - soft skills