

Mémoire professionnel
Master en enseignement au secondaire I

**Développer le « savoir-être » à travers l'enseignement d'une
langue-culture étrangère au secondaire I :**
Étude qualitative et quantitative de tâches interculturelles en LCE

par

Roxane Cervellin

P45773

Juin 2023

Sous la direction du Professeur Moira Laffranchini Ngoenha

Membres du jury : Chiara Bemporad et Moira Laffranchini Ngoenha

Table des matières

1. INTRODUCTION	4
2. PROBLÉMATIQUE	7
3. CADRE THÉORIQUE : DÉFINIR LE « SAVOIR-ÊTRE » EN COURS DE LCE10	
3.1 APPROCHES INTERCULTURELLES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES	10
3.2 DÉFINIR ET ENCADRER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	12
3.2.1 Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)	15
3.2.3 Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) et les objectifs transversaux	19
3.3 DÉFINIR DES OBJECTIFS GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT SUR LE CONTENU (CLIL)	21
4. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE EXPÉRIMENTALE : COMMENT MESURER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE CHEZ LES ÉLÈVES ?	23
4.1 MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE :	25
4.1.1 L'entretien compréhensif	25
4.1.2 Le focus group	26
4.2 MÉTHODOLOGIE QUANTITATIVE :	26
4.2.1 Élaboration d'un questionnaire	26
5. ATTESTER DE LA DIMENSION INTERCULTURELLE DES TÂCHES SOMMATIVES PROPOSÉES DANS LA SÉQUENCE :	27
5.1 ANALYSER LA POSTURE INTERCULTURELLE DES TÂCHES SOMMATIVES :	28
5.1.1 Présentation de la tâche de production orale en anglais :	29
5.1.2 Résultats de la grille d'analyse de la tâche interculturelle élaborée par Severina Alvarez González (2012)	33
5.1.3 Présentation de la tâche de production écrite : création d'une BD	36
5.1.4 Résultats de la grille d'analyse de la tâche interculturelle élaborée par Severina Alvarez González (2012)	40
6. ANALYSE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS INTERCULTURELS	43
6.1 ANALYSE QUANTITATIVE AVEC L'ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES	43
6.1.1 Traitement des données du questionnaire et tableau de synthèse des résultats ...	44

6.1.2 Tableau de synthèse des scores de « savoir-être » par participant.e.s en T1 et T2	45
6.1.3 Analyse des résultats du premier questionnaire (T1) :	46
6.1.4 Analyse des résultats du deuxième questionnaire (T2)	48
6.2 ANALYSE QUALITATIVE AVEC QUESTIONNAIRE DESTINÉ À UNE DISCUSSION DE GROUPE : FOCUS GROUP	50
6.2.1 Conditions-cadres et traitement des données du focus group	50
6.2.2 Résultats des discussions de groupe	52
6.2.3 Analyse du groupe 1	53
6.2.4 Analyse du groupe 2	58
7. DISCUSSIONS À PROPOS DE LA RECHERCHE	64
7.1 LIMITES DE L'ÉTUDE	66
7.2 LES APPORTS DE L'ÉTUDE	69
7.3 RECOMMANDATIONS	71
8. CONCLUSION	72
9. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	74
10 ANNEXES :	80
ANNEXE 1. GRILLE D'ANALYSE D'UNE TÂCHE INTERCULTURELLE	80
ANNEXE 2. QUESTIONNAIRE ÉVALUANT LE « SAVOIR-ÊTRE » ÉLABORÉ À PARTIR DES DESCRIPTEURS DU CARAP	81
ANNEXE 3. TRANSCRIPTION DE LA DISCUSSION DE GROUPE N°1	83
ANNEXE 4. TRANSCRIPTION DE LA DISCUSSION DE GROUPE N°2	104
ANNEXE 5. TABLEAU D'OPÉRALISASSIONS DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES, INDICATEURS ET DESCRIPTEURS CONCERNANT LE FOCUS GROUP	123
ANNEXES 6. DOCUMENTS DE COURS POUR LA PRODUCTION ORALE (PO) TRIÉS PAR PÉRIODE D'ENSEIGNEMENT	133
ANNEXES 7. DOCUMENTS DE COURS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE (PE) TRIÉS PAR PÉRIODE D'ENSEIGNEMENT	161
QUATRIÈME DE COUVERTURE	189

1. Introduction

Au cours du XXe siècle émerge l'éducation interculturelle, qui vise à rendre compte de l'hétérogénéité culturelle des publics. Dans cette perspective, l'éducation interculturelle doit suivre la directive de la « parité et l'équité » au sein de la société occidentale en préconisant la déconstruction de l'altérité dans une perspective citoyenne (Pagé, 1993, cité dans Akkari, 2009, p.11). En d'autres mots, elle doit rendre compte des autres cultures afin de tendre vers la tolérance et donc la compréhension de soi et des autres dans une perspective de « mieux vivre ensemble » (Lenoir, 2020). Le concept du mieux vivre ensemble est notamment développé par Frederic Lenoir, cofondateur de la fondation SEVE, qui propose des ateliers de philosophies afin de tendre vers cet idéal. Effectivement, lorsque l'on s'intéresse au Plan d'Études Romand (PER), l'objectif de la formation générale (FG 35) pour le 3^e cycle souligne l'importance de « reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social » (Plan d'études. (2021). *FG_35*. https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_35/). Parallèlement, les commentaires généraux du domaine des langues soulignent que « l'exercice de la démocratie » doit être « activé par le développement de la maîtrise des règles de la communication, qui incluent entre autres le respect de la parole d'autrui ; plus encore, la découverte de la diversité linguistique et culturelle, dans la classe et dans le monde, ainsi que l'apprentissage d'autres langues favorisent l'ouverture à l'altérité » (Plan d'études. (n.d.). <https://www.plandetudes.ch/l/cg>). Cela rejoint également l'objectif (L 37) du PER : « Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes » (Plan d'études. (2021). *L_37*. https://www.plandetudes.ch/web/guest/L_37/), car il tend à faire des ponts entre des langues et cultures étrangères dans une perspective interlinguistique. En d'autres termes, le PER fait le « choix d'introduire la dimension du rapport à l'altérité de manière transversale » (Nicollin & Muller Mirza, 2014, p.1). Toutefois, en pratique, peu d'outils sont donnés aux enseignant.e.s¹ quand il s'agit de créer des séquences d'enseignement qui intègrent la question de la diversité culturelle et celui du développement socioémotionnel des élèves. En effet, en 2007, Sieber et Bischoff (2007) relèvent «le manque » de pratique de l'éducation interculturelle au sein des pratiques enseignantes et soulignent la nécessité de circonscrire celle-ci au risque de voir apparaître une « culturalisations engagées » (Nicollin & Muller Mirza, 2014, p.7) ou une « indifférence aux différences » (Nicollin & Muller Mirza, 2014, p.7; Akkari, 2013 ; Ogay & Edelman, 2011). La diversité culturelle et

¹ Pour cette recherche, j'ai choisi d'utiliser l'écriture inclusive afin de prendre en compte le genre féminin. C'est un choix féministe ancré dans une démarche de visibilité des femmes non seulement dans la profession enseignante, mais également dans le domaine de la recherche.

linguistique des élèves doit donc s'intégrer à la formation des futurs enseignant.e.s (Ogay & Edelmann, 2011, p.48) afin qu'elle entre dans leurs pratiques. En effet, j'ai pu faire un constat similaire ; même si l'importance de l'interculturalité est soulignée à plusieurs reprises au cours de notre formation, celle-ci reste marginale, car elle est noyée dans les différents sujets enseignés. Similairement, même si les manuels de langues et cultures étrangères tels que le English In Mind 9-11e (EIM) (Puchta, Stranks, J., Parminter, S., & Hart, B., 2017) proposé dans les moyens d'enseignement romans (MER), intègrent parfois une dimension interculturelle, les textes choisis représentent une demi-page de lecture relatant des situations sociales stéréotypiques, ce qui laisse peu d'occasions d'appréhender d'autres formes de culture que la culture occidentale. Dans le manuel des 11^e années par exemple, deux pages (Puchta, Stranks, J., Parminter, S., & Hart, B., Student Book, EIM 11^e, 2017, p. 10 et 24) seulement sont dédiées à la culture entre les unités 1 à 4. La première page propose de discuter d'autres cultures, notamment de la Chine, l'Inde, la Turquie, la Thaïlande, le Japon et l'Arabie Saoudite sous le prisme du tourisme : « si vous vous rendez dans un autre pays, il est bien d'apprendre quelques coutumes aux cas où elles seraient différentes des vôtres » (Traduit de l'anglais, Puchta, Stranks, J., Parminter, S., & Hart, B., Student Book, EIM 11^e, 2017, p.10). Toutefois, un texte d'une demi-page semble insuffisant pour aborder les spécificités culturelles de ces pays. La seconde, se concentre exclusivement sur la culture anglaise, au travers de la ville de Londres, ce qui donne à voir une vision stéréotypique de la discipline et de la culture « anglaise ». Elle est composée uniquement de textes à lire avec deux questions de guidage « a. Which big cities do you know ? What is the traffic like ? How do people get around in the city » et « b. Scan the web page. How is London trying to solve its traffic problems ? » (Puchta, Stranks, J., Parminter, S., & Hart, B., Student Book, EIM 11^e, 2017, p. 24). En faisant le constat que les outils mis à disposition transmettent une vision stéréotypique de la discipline et des cultures, comment parvenir à soutenir le développement des compétences interculturelles des apprenant.e.s en LCE ?

En contrepartie, depuis quelques années, on assiste à l'apparition de nombreuses œuvres littéraires qui intègrent l'utilisation d'images et même d'images animées dans des récits qui se veulent « complexes » et de « qualités » par les sujets qu'elles abordent (Eco, 1994 ; Debord, 2018). En effet, avec la postmodernité apparaît de nouveaux types d'objets culturels qui se vêtissent d'images, mais qui abordent des thèmes de société complexes, ce qui semble constituer une opportunité de développer à la fois la maîtrise de la langue cible et les compétences culturelles. En effet, si la langue est essentielle dans la communication, « on

prétend toutefois que le non verbal intervient pour près de 80 % dans la communication orale » (Achab, 2009, p.16) ce qui sous-entend que l'image constitue un outil non négligeable dans l'enseignement des Lce. De plus, « l'école ne peut imposer des ouvrages exclusivement validés (par l'éducation nationale), garantis inoffensifs, pas trop noirs, « bien écrits », incitant à la soumission devant l'adulte... et s'étonner in fine que les jeunes n'aient pas lire » (Ferrier, 2011, p.12). Dans cette perspective, il serait faux d'imaginer que les supports tels que les BD, les mangas et autres œuvres graphiques, n'ont pas la capacité de faire progresser les compétences communicationnelles des élèves en langue cible (LC), tout en agissant sur leurs aptitudes socio émotionnelles (ASE) en lien avec l'acceptation de la différence culturelle. En effet, comme le souligne Vinson (1987, p.64) « les mauvais genres (sont) un outil facilitateur dans l'apprentissage ». Dans cette perspective le travail de l'enseignant.e est non seulement d'offrir de nouvelles perspectives culturelles, mais aussi, de motiver, d'encourager et de soutenir les élèves dans leurs apprentissages de la LC et l'exercice de leur citoyenneté en offrant un enseignement qui insiste sur les dimensions interculturelles de la langue.

Dans cette perspective, ce travail propose de tester deux tâches sommatives pensées en lien avec le vocabulaire, la conjugaison et la grammaire des unités 1 à 4 du EIM de 11^e (MER), mais au travers d'une séquence originale qui mets l'accent sur la culture aborigène d'Australie, notamment au travers de la lecture d'une œuvre graphique nommée NEOMAD (Campbell, Stuard and The Love Punks, 2014) produite par des enfants issus de la communauté Roebourne, dans l'ouest de l'Australie. Le but de la séquence est de familiariser les élèves avec la différence afin d'appréhender l'altérité et la langue anglaise dans une dimension interculturelle. Ce travail de mémoire propose donc de s'interroger sur l'intégration de critères interculturels dans deux tâches sommatives faisant suite à des enseignements inédits (ne venant pas de la méthode proposée par les MER). Poursuivant l'objectif d'améliorer mon enseignement en intégrant les approches interculturelles à mes pratiques, j'espère pouvoir inclure des notions de « savoir être » dans mes classes d'anglais au travers des tâches proposées, notamment en participant au développement leurs compétences langagières et interculturelles. Plus précisément, il s'agira d'édifier une séquence d'enseignement et des tâches sommatives qui prennent en compte les approches interculturelles dans l'espoir d'augmenter les habiletés socioémotionnelles des apprenant.e.s. Le cas échéant, par le biais d'une approche quantitative et qualitative, il s'agira de rendre compte des habiletés acquises par les apprenant.e.s et de proposer une réflexion sur la question de l'intégration et de l'observation des approches interculturelles à nos pratiques.

2. Problématique

En Suisse, on introduit l'enseignement de l'anglais comme L2 dès l'école primaire. (CDIP, 2013, p.3) Dans un pays aussi multilingue et multiculturel que le nôtre, l'apprentissage des langues est central pour assurer une bonne communication entre les cantons. (CDIP, 2013, p.3) Le support pédagogique préconisé par le PER est l'utilisation de manuel d'anglais EIM et de matériel textuel authentique visant la compréhension de textes courts et simples liés à des thèmes familiers de la vie quotidienne (PER). Ainsi, le contenu exposé par l'enseignant.e est essentiel, mais le matériel mis à disposition des nouveaux enseignant.e.s donne souvent à lire des situations de communication préfabriquées, qui visent essentiellement les capacités communicationnelles des élèves en proposant « des activités suffisamment globales qui ont du sens dans l'univers humain et dont la fonctionnalité apparaît à l'élève » (Wokusch, 2017, p.1). Néanmoins, les moyens mis à disposition des enseignant.e.s ne permettent pas nécessairement le développement des compétences interculturelles qui sont essentielles pour la construction d'un futur où la différence est acceptée et respectée. En effet, les compétences dites interculturelles renvoient aux « interactions, échanges, élimination des barrières, [à la] réciprocité et [la] véritable solidarité » entre les individus, elles sont en lien avec le concept de mieux-vivre ensemble et à l'exercice de la démocratie tel que préconisé par le PER (Plan d'études. (2021.). <https://www.plandetudes.ch/vivre-ensemble-et-exercice-de-la-democratie>). Ne pourrions-nous donc pas envisager des enseignements qui développent à la fois les capacités communicationnelles des élèves et leurs compétences socio-émotionnelles ?

L'objectif de recherche est d'évaluer deux tâches sommatives et d'en analyser les aboutissants sur le développement de la conscience interculturelle des élèves :

Il s'agit de faire évoluer une didactique des langues qui se base actuellement sur la transmission des aspects culturels (Landeskunde) pour faire émerger une approche actionnelle visant non seulement la capacité de l'apprenant à agir avec la langue dans un contexte défini, mais aussi une attitude culturelle réflexive lui permettant d'entrer dans une communication en phase avec la réalité des multiples appartenances culturelles de chaque individu. (Kelmendi, 2021, <https://www.2cr2d.ch/approche-actionnelle-et-interculturelle-dans-lenseignement-des-langues/>).

En envisageant de nous intéresser à des œuvres qui déconstruisent les histoires nationales blanches, ne pourrions-nous pas espérer développer leurs compétences interculturelles dans le

cadre d'un cours de Lce ? En effet, travaillant en majorité avec des élèves issus de minorités raciales et religieuses, les conséquences du racisme et à la suprématie blanche sont omniprésentes dans leurs vies, sans qu'ils puissent nécessairement les comprendre. Il me paraît donc central de donner aux élèves des outils pour naviguer dans le monde. Enseigner l'anglais comme langue et culture sans aborder la dimension coloniale me semble également contraire à l'exercice de mes fonctions et aux principes définis par le PER et la HEP (haute école pédagogique). En effet, l'enseignement de l'anglais aujourd'hui ne peut se faire sans souligner la réalité coloniale des pays anglo-saxons qui, par la préconisation des visées communicationnelles, souvent, oblitère la diversité culturelle du monde. En effet, même si les manuels proposés pour l'enseignement de l'anglais semblent laisser une place à la diversité, ils tendent rarement à rendre compte des cultures dites minoritaires de manière authentique, pourtant, l'enseignant.e doit également assister les parents dans l'éducation des jeunes et ainsi les rendre plus sensibles à la différence et à son acceptation.

Convoquer une œuvre graphique, une séquence et des tâches qui abordent la réalité culturelle d'autres peuples tel que les peuples autochtones d'Australie en classe de Lce semble donc en adéquation avec les principes de « mieux vivre ensemble » énoncés par la HEP, le PER et le CIIP qui veulent que l'enseignant.e propose du matériel qui soit sources d'intérêt, de développement communicationnel et socioémotionnel pour l'apprenant.e. La « Formation générale » du PER présente également un objectif de promotion de la santé à l'école qui renvoie à des compétences socioémotionnelles:

1. Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.
2. Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.
3. Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable

(2021, <https://www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg3/>).

De la même manière, la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003 présente plusieurs articles, qui justifient la mise en œuvre d'interventions visant à développer chez les élèves des compétences de « savoir-être » (CIIP, 2013, <https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration>).

En somme, si pendant des siècles, l'enseignement des langues se faisait de manière verticale et l'école était perçue comme un lieu de rationalisation où les émotions n'avaient pas leur place, nous demandons aujourd'hui aux élèves de faire appel à leurs émotions et leur savoir culturel afin de renforcer « l'acquisition » (Cuq, 2017) du langage. En effet, « l'émotion devient [...] une variable non négligeable du processus d'apprentissage et de la réussite scolaire » (Sigrist, 2013, p. 47). En d'autres termes, il faut souligner le rôle crucial que l'émotion et les PSR jouent dans l'apprentissage. Ici l'émotion induit un « état mental propice à la créativité » (Besançon & Lubart, 2015, p. 6), notamment en favorisant un développement cognitif qui permet l'acte créatif (Besançon & Lubart, 2015, p. 6). Les nouvelles études pédagogiques préconisent ainsi une utilisation plus importante du cadre de référence de l'élève qui implique son savoir scolaire, social, culturel, mais aussi ses émotions et sa créativité. Dans cette perspective, la recherche proposée s'ancre dans la problématique suivante : comment parvenir à enseigner une Lce tout en déconstruisant l'altérité ? Autrement dit, comment développer les compétences interculturelles des élèves et en rendre compte ? Afin de répondre à cette question, ce travail propose donc d'analyser deux tâches sommatives intégrant les approches interculturelles, ce qui nous permettra d'investiguer les potentialités de celles-ci quant au développement des compétences interculturelles en cours de Lce. J'ai donc élaboré les questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure les tâches sommatives proposées correspondent-elles aux principes de l'enseignement interculturel ?
2. Est-il possible de développer et de mesurer des compétences interculturelles de « savoir-être » dans le cadre de deux séquences d'enseignement en anglais Lce intégrant les principes de l'enseignement interculturel ?

Pour répondre à ces questions, j'ai choisi de mener deux séquences didactiques qui s'incarnent dans deux tâches évaluatives. Après avoir vérifié la validité, ou non, des tâches proposées aux apprenant.e.s, il s'agira d'analyser les progressions et témoignages de mes élèves par le biais d'un questionnaire à degré d'appréciation et d'entretiens évaluant la compétence interculturelle (« savoir-être ») de ceux-ci. En développant des tâches qui supposément prennent en compte les approches interculturelles, nous pourrions espérer tendre vers des principes citoyens d'acceptation, de tolérance et de vie en communauté, tout en augmentant la conscience de l'étudiant à propos de sa propre culture et de ses relations sociales, le tout « faisant partie de son processus d'apprentissage » (Fandiño Parra, 2010, p. 8). Enfin, cela nous permettra de

proposer une réflexion concernant les démarches interculturelles en Lce afin de cerner plus précisément les limites et les potentialités des approches interculturelles quand elles sont mises en pratique.

3. Cadre théorique : définir le « savoir-être » en cours de Lce

Comme annoncé précédemment, l'enseignement d'une langue et culture étrangère dans sa dimension interculturelle est une idée qui entre en adéquation avec les visées et objectifs de l'école en 2023. Cette section présente donc les différents textes règlementaires et théoriques, ainsi que les concepts-cadres adhérents à la justification de sa mise en œuvre. Dans un premier temps, il apparaît que l'intérêt des approches interculturelles dans l'enseignement soit l'objet de nombreuses études ces dernières années. Toutefois, il semble que ce terme ait une pluralité de définition qu'il s'agit donc de cerner. Ensuite, il apparaît que les tâches intégrant des dimensions interculturelles sont bénéfiques au développement de compétences socioémotionnelles tel que l'acceptation de la diversité. Ces dernières sont pertinentes en milieu scolaire et des références à différents cadres légaux et théoriques permettent d'en esquisser les contours : qu'est-ce qu'une tâche à dimension interculturelle et quelles compétences sont reconnues comme telles ?

3.1 Approches interculturelles et enseignement des langues

Le XXe siècle marque le passage à une société postmoderne à une société postcoloniale hétérogène et c'est dans ce contexte qu'émerge l'éducation interculturelle. En 1962 naît le Conseil de la coopération culturelle (C.D.C.C.) qui tente d'institutionnaliser la diversité (Abdallah-Preteille, 1999, p.84). La diversité culturelle est alors perçue comme centrale dans l'enseignement notamment parce qu'elle s'aligne avec les prérogatives démocratiques d'égalité et d'équité énoncées plus haut. De la même manière, Lanfranchi, Perregaux & Thommen (2000) proposent justement une définition des approches interculturelles :

Les approches interculturelles proposent de donner du sens à la pluralité linguistique et culturelle, qui rend compte de l'état de l'école et de la société. Ces approches proposent une perspective intégrative, une façon d'envisager le rapport à « L'autre » centré sur la reconnaissance réciproque, le dialogue et le traitement des conflits, la négociation, ce qui est autre chose que le « travail sur » ou la mise sur pied de dispositifs « pour les élèves issus familles migrantes », qui peuvent être importants, mais qui ne mettent pas en jeu l'altérité (p.7).

En ce sens, l'enseignement des langues étrangères ne doit pas cristalliser la culture de *l'Autre* dans une vision exotique, mais la décroïsonner en la faisant entrer dans la salle de classe afin de créer des ponts entre la Lce enseignée et celle(s) des élèves. En mettant en avant la culture de scolarisation et celles des élèves, on peut espérer créer un dialogue entre plusieurs Lce et voir ainsi se développer des compétences interculturelles d'acceptation de la diversité. Dans cette perspective, l'étude d'une langue et culture étrangère permet aux apprenant.e.s d'explorer leur(s) propre(s) culture(s) qu'elles soient celles de scolarisation, celle du foyer et/ou de la famille. Ainsi, Byram, Gribkova & Starkey (2002, cité par Wokusch, 2022) redéfinissent le rôle de l'enseignant.e :

Aussi le « bon professeur » n'est-il en fait ni le locuteur national de la langue étudiée ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère : c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité » et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent -eux-mêmes et leur culture. (p. 207)

Néanmoins, lorsque l'on s'intéresse au PER, on remarque que les objectifs disciplinaires sont clairs, mais qu'ils en moins des objectifs interculturels, ce qui complique le choix des contenus d'enseignés. Du côté des théoriciens (Pagé, 1993 ; Akkari, 2009) identifient trois objectifs majeurs poursuivis par les approches interculturelles qui sont la « reconn[aissance] et l'accept[ation] du pluralisme culturel comme d'une réalité sociale ; la contribution la création d'une société d'égalité de droit et d'équité ; et la participation à l'établissement de relations interethniques harmonieuses. » (Akkari, 2009, p.11) Ainsi, afin de constituer une séquence didactique intégrant une dimension interculturelle, j'ai décidé d'associer ces principes avec ceux des théoriciens Nicollin & Muller Mirza (2014) qui définissent les composantes des approches interculturelles. Ils soulignent six paradigmes centraux : premièrement, le rapport à l'altérité et la relation à autrui passe par un processus de décentration (p. 5), les contenus et informations factuelles sur le thème choisi doivent faire état de diversités culturelles (p. 5) ; les émotions et expériences personnelles sont un levier d'apprentissage ; l'analyse des médias (et médium) permet de développer un rapport critique au monde (p. 5) ; les principes d'éthique et de valeurs sont centraux, ainsi que la prise en compte de la diversité culturelle dans la classe (p. 5). En résumé, ces théoriciens permettent de systématiser l'enseignement d'une Lce et d'opérer des choix quant aux contenus des séquences enseignées. Il s'agira ensuite d'analyser la mise en pratique de ces concepts théoriques.

Enfin, l'altérité se définit comme un phénomène de reconnaissance de l'autre dans sa différence. Quand on parle d'altérité en langue étrangère, cela renvoie à la reconnaissance de la langue cible par ses différences avec la langue première. Concernant l'enseignement d'une Lce, il est important de souligner que dans une classe de Lce, « l'expérience de l'altérité est forcément double ; la classe étant « une société authentique à part entière » » (Puren 2004, cité dans Perret, 2019, p. 8) elle rend compte d'une « hétérogénéité culturelle » (Perret, 2019, p. 8) entre les élèves, et d'une hétérogénéité des langues puisqu'une langue étrangère est forcément *Autre* (Puren 2004, cité dans Chaves, Favier & Pélissier, 2012, p.17). Dans le cadre d'une lecture d'œuvre graphique, elle devient triple puisque l'alliance entre images et mots produit le discours de son auteur : l'œuvre dévoile d'*Autres* points de vue. L'objet d'apprentissage permet donc (en théorie) d'explorer la langue et la culture de *l'Autre*. L'enseignant.e peut donc mettre à profit la diversité culturelle de la classe et y confronter le point de vue d'un auteur afin d'adopter une démarche interculturelle. Les dimensions culturelles et sociales de la langue sont donc indissociables et permettent la déconstruction de l'altérité selon « le contexte et les identités sociales des locuteurs » (Wokusch, 2018, p.3 cité dans Perret, 2019, p. 8). En d'autres termes, en apprenant l'anglais à travers le point de vue d'un auteur issu d'une culture non occidentale, on permet la décentration du sujet-lecteur par la rencontre des cultures (Phillipson, 1992, p.12-14). La création d'une nouvelle culture est donc envisageable (Chaves, Favier & Pélissier, 2012, p.14) ce qui est en lien direct avec le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves puisque que la Lce, et son utilisation, permet également la construction de l'identité du locuteur (Wokusch, 2018, p.4 et 34). En d'autres termes, la recherche nous montre que nous pouvons espérer à la fois construire l'identité culturelle des élèves et déconstruire certains phénomènes d'altérité en augmentant leurs compétences interculturelles.

3.2 Définir et encadrer la compétence interculturelle

Bryam (1997) explique que « [la compétence interculturelle est] la capacité de mobiliser et de déployer des valeurs, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et/ou une compréhension pertinente afin de répondre de manière appropriée et efficace aux demandes, défis et opportunités présentés par un type de contexte donné ». (cité également dans Conseil de l'Europe, 2018b, p.32) et (Wokusch, 2022, p.27, p.44 et p.210). En ce sens, la compétence interculturelle dans le cadre de l'apprentissage de la Lc anglaise serait la capacité à mobiliser la langue culture dans des tâches à dimension interculturelle. En d'autres termes, la compétence

interculturelle s'attesterait par la capacité des élèves à utiliser la Lce dans des tâches de création qui rendent compte d'une *Autre* culture. Toutefois, cette définition ne permet pas de formuler les objectifs à atteindre pour attester de la compétence interculturelle entant que compétence transversale. En théorie, il est donc nécessaire de définir les compétences interculturelles en fonction des objectifs d'apprentissage d'une langue et culture étrangère. En effet, les compétences et « savoirs » visés par l'enseignement d'une Lce ne sont pas uniquement linguistiques, mais concernent aussi des aspects socioculturels qui renvoient à des compétences communicationnelles et collaboratives. En d'autres termes, l'utilisation d'une langue et culture étrangère englobe la capacité à comprendre et utiliser une Lce, mais renvoie aussi à la construction identitaire de son utilisateur et à la promotion d'une attitude d'ouverture et d'accueil de la diversité des langues cultures par la collaboration des apprenant.e.s. En faisant dialoguer ses propres représentations, valeurs et croyances avec celles véhiculées par la langue cible et les *Autres*, le locuteur développe ainsi sa propre identité interculturelle (Wokusch, 2018, p.4 et 34). Dans la perspective de définir ce qu'est la compétence interculturelle, Byram (1997) conçoit un modèle dans lequel celle-ci est perçue comme des « attitudes, connaissances et aptitudes en plus de la compétence linguistique, sociolinguistique et discursive » (p.9). Selon lui, cette compétence est plus ou moins développée chez les apprenant.e.s, mais elle se caractérise par trois dimensions : (1) le niveau de connaissance de l'individu de sa propre culture, (2) ses différentes pratiques sociales et (3) la curiosité face aux pratiques d'autres cultures. En théorie, plus la compétence interculturelle de l'apprenant.e est élevée, plus il lui sera aisé de créer des liens avec de nouveaux individus. Dans cette perspective, la « compétence interculturelle », développée par Byram et al. (2002) met en avant cinq types de « savoirs » qui composent la compétence interculturelle. Ceux-ci peuvent donc nous permettre de constituer des objectifs afin d'évaluer la portée de nos enseignements et l'atteinte de ceux-ci chez nos apprenant.e.s. (p.12-15).

Afin de circonscrire les compétences interculturelles définies par Bryam dans ma séquence, je m'appuie sur le travail de mémoire de Gaëtane Perret (2019) sous la direction de Moïra Lanfranchi, car elle propose d'ores et déjà un guide à destination des enseignant.e.s désireux d'intégrer l'interculturalité à leurs séquences. Elle propose alors cinq compétences interculturelles qui permettent d'élaborer une séquence qui prenne en compte les principes de l'enseignement interculturel et permettent d'appréhender, le cas échéant, la formulation des objectifs de la séquence et des indicateurs permettant d'en vérifier l'atteinte.

La première compétence interculturelle en tant que « savoir » est une attitude de décentration, c'est-à-dire une ouverture et une curiosité envers les *Autres* cultures et la sienne. Autrement dit, l'apprenant.e doit manifester une volonté de « relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement 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 différents » (Perret, 2019, p.14). Cette compétence se résume sous le terme « savoir-être » (Bryam 1997, p.44-45 et Perret, 2019, p.14).

La deuxième compétence interculturelle renvoie aux «savoirs des apprenant.e.s entant que connaissance des groupes sociaux. Ce savoir témoigne à la fois des connaissances en lien avec la Lce de l'apprenant.e et celles de ses interlocuteurs. Ce type de compétence s'acquiert par socialisation, c'est-à-dire qu'elle dépend des interactions que l'apprenant.e a eu avec les sociétés et les individus qui la compose. (Perret, 2019, p.15). Pour des apprenant.e.s ayant des parents immigrés par exemple, la connaissance acquise par le groupe social des parents contraste avec les caractéristiques du groupe social du pays immigration, c'est-à-dire, « l'identité nationale » (Bryam 1997, p.47). Ainsi, les savoirs émanant d'un groupe font varier considérablement cette compétence d'un individu à un autre (Perret, 2019, p.15).

La troisième compétence interculturelle renvoie à l'aptitude à interpréter et à mettre en relation. On résume cette compétence par « savoir comprendre » qui s'illustre par exemple dans des tâches d'analyse de document ou d'événement culturel qu'il s'agit d'interpréter dans le contexte propre d'une culture (Perret, 2019, p. 15).

La quatrième compétence interculturelle est le « Savoir apprendre » ou « savoir-faire » qui se caractérise par une attitude de curiosité, c'est-à-dire, une capacité de découvrir et d'interagir avec d'*Autres*. Au contact d'autres cultures, on acquiert de nouvelles connaissances et pratiques culturelles qu'il s'agit d'utiliser en interaction, c'est-à-dire dans une situation de communication (Perret, 2019, p.15).

Enfin, la cinquième compétence interculturelle est le « savoir s'engager », c'est-à-dire une attitude et une vision critique de.s culture.s qu'il s'agit d'évaluer « sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures » (Perret, 2019, p.15).

Le modèle de Byram (1997) revu par Perret (2019) permet donc d'esquisser les contours d'une démarche permettant d'évaluer la compétence interculturelle. Toutefois, le contexte d'enseignement doit également être pris en compte dans le cadre de cette étude puisque les apprenant.e.s participant à l'étude sont des étudiants de 11^e années Harmos dans le canton de Vaud. Ils sont donc soumis aux prérogatives du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) et du PER quand il s'agit d'évaluer leurs compétences en langue et culture étrangère. Ici, il s'agit donc de s'intéresser à la compétence interculturelle en lien avec le CECR et le PER.

3.2.1 Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)

Dans le cadre de ce mémoire et dans le contexte d'enseignement associé, la compétence communicationnelle en anglais est prioritaire. Dans ce contexte, un deuxième texte à prendre en compte quand il s'agit d'établir les compétences interculturelles est le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), publié en 2001 et revu en 2023 par le Conseil de l'Europe. Il permet de mettre en exergue certaines compétences en lien avec la didactique des Lce. Le CECR place les apprenan.e.ts en tant qu'utilisateurs de la Lce, en ce sens, il recommande une approche actionnelle (Puren, 2004 ; Wokusch, 2018), c'est-à-dire une approche qui propose des interactions « réelles » entre les individus. Bien que la salle de classe ne permette pas constamment un dialogue avec des locuteurs natifs, la diversité culturelle et linguistique (plurilinguisme) de la classe peut toutefois servir de levier permettant le développement du « savoir socioculturel » (5.1.1.2), de « Prise de conscience interculturelle » (5.1.1.3) d'« Aptitudes et savoir-faire interculturels » (5.1.2.2), d'« Aptitudes (à la découverte) heuristiques » (5.1.4.4) et le développement de « compétences communicatives langagières » (5.2.2) ainsi que de « Compétences sociolinguistiques ». (CECR, 2023, p. 82-96, cité dans Serey Olivares, 2012). En effet, les interactions entre des interlocuteur.euse.s de langues premières et/ou seconde différent.e.s permet aux apprenant.e.s de mettre en exergue leur.s propre.s identité.s culturelles (nationale.s, religieuse.s ou régionale.s) tout en découvrant celles des *Autres* (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p.9, cité par Perret, 2019). Toutefois, Byram (2002) nous rappelle qu'il est important de nuancer les stéréotypes associés à une Lce afin que l'apprenant.e développe lui.elle aussi une représentation nuancée et unique de sa propre identité (Byram et al., 2002, p. 9-10 cité par Perret, 2019). En entrevoyant son identité comme un réseau complexe d'influence.s culturelle.s, l'apprenant.e peut espérer développer ses compétences interculturelles. Dans cette même perspective, en sensibilisant les apprenants à la « la diversité

linguistique et culturelle [de sa] classe et [du] monde » (CDIIP, p.17 cité dans Perret, 2019), on peut espérer développer de manière positive leur.s rapport.s aux *Autres*.

Toutefois, le CECR ne propose pas de descripteur de niveau de compétence interculturelle, en ce sens, s'il permet de situer nos élèves dans des descripteurs de niveau dont la visée est prioritairement de communicative (A.2). Les descripteurs élaborés sur la base du CECR ainsi retenu pour les tâches de production orale et écrite de niveau A2 sont les suivants :

1. L'élève est capable de restituer et produire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
2. L'élève est capable d'utiliser les aspects quotidiens de son environnement afin de créer des phrases simple et complexe reliées entre elles.
3. L'élève est capable de faire une description brève et élémentaire d'un lieu connu ou imaginaire.
4. L'élève est capable d'écrire des biographies (imaginaires ou réelles) et des textes créatifs courts et simples.
5. L'élève est capable de mobiliser dans son répertoire une série d'expressions appropriées.

(2023, <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>)

Il est maintenant nécessaire de croiser les compétences visées par le CECR avec celles du PER et ensuite du CARAP puisque ces premiers textes ne proposent pas de descripteurs attestant de la compétence interculturelle.

3.2.2 Le Plan d'études romand (PER) et les objectifs institutionnels

Comme expliqué précédemment et comme le rappelle le PER : « l'importance de la visée communicative dans la compréhension et la production orale et écrite reste prioritaire dans l'apprentissage de l'anglais » (2021, <https://urlzs.com/4KceB>). En ce sens, quand il s'agit d'évaluer la compétence de production orale et écrite, c'est la capacité des apprenant.e.s à communiquer qui prime sur le fonctionnement de la langue. En effet, il rappelle que dans un « contexte privilégiant la communication, les activités menées sur les notions abordées dans le cadre de la réflexion sur le fonctionnement de la langue doivent être intégrées à la visée communicative et ne constituent pas la finalité des apprentissages » (PER, 2021, https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36698/PER_print_L3_31_2012.pdf/33b42752-0faf-4f1c-a472-a2d68ac23373). Dans un premier temps, il est toutefois nécessaire de définir

un seuil minimum qui atteste de la compétence communicative des apprenant.e.s sans lequel l'interlocuteur ne parviendrait pas à saisir le message de son locuteur. Ainsi, même si l'importance est donnée aux compétences interculturelles dans cette étude, les objectifs sommatifs des tâches à dimension interculturelles doivent prendre en compte des objectifs communicationnels en lien avec le fonctionnement de la langue cible.

En effet, les objectifs du PER L3 32 – Écrire des textes variés sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel – et L3 34 — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante – sont complétés par un objectif transversal L 37 — Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes. La compétence interculturelle étant transversale, il est nécessaire de reformuler des objectifs spécifiques qui attesteront à la fois des compétences communicationnelles et des « savoir » interculturels des élèves. Comme nous le verrons plus tard, le « savoir-être » ne peut être évalué dans une tâche sommative, celle-ci doit attester des « savoirs » et éventuellement des « savoir-faire » vus en classe uniquement selon le *Cadre de l'évaluation générale* de 2022. Ainsi, les objectifs spécifiques et reformulés retenus pour mes séquences sont les suivants :

- 1) Pour la production orale (PO) : L'élève est capable de créer une présentation orale à l'aide du programme PowerPoint, dans laquelle il présente un héros de la vie réelle issu de sa culture. Il décrit les événements marquants de sa vie en faisant recours au temps du passé afin d'informer ses camarades des particularités de son identité. En s'appuyant sur ses recherches et ses connaissances, il explique pourquoi il/elle est considéré(e) comme un(e) héros(ine) afin de dresser l'environnement culturel du héros et sa conception du monde.
- 2) Pour la production écrite (PE) : L'élève est capable de créer une planche de BD à l'aide du programme *ComicLife*, à destination de ses camarades, dans laquelle il présente son identité de superhéros et son univers. Il décrit les changements qui surviendront dans le futur en faisant recours à des adjectifs comparatifs et au temps du futur. En s'appuyant sur ses connaissances culturelles autour de la science-fiction et de sa propre culture, il décrit le monde dans lequel il évoluera afin de raconter des événements futurs et d'exprimer ses préférences et sa conception du monde.

Les objectifs généraux, les descripteurs et les composantes du PER pour les tâches de PO et PE sont présentés plus bas dans les fiches relatives aux tâches sommatives (cf. 5.1.1 et 5.2.1) mais ne seront pas commentés dans ce travail, puisque celui-ci ne vise pas à vérifier

l'alignement curriculaire - c'est-à-dire la cohérence entre les « savoirs » et « savoir-faire » enseignés et évalués durant l'évaluation sommative - mais vise à attester de la portée interculturelle des tâches évaluatives afin d'analyser si la séquence permet ultimement le développement du « savoir-être » des apprenant.e.s. En ce sens, les tâches évaluatives apparaissent ici comme la concrétisation des savoirs dispensés et elles doivent attester des « savoirs » et « savoir-faire ». Toutefois, même s'il est nécessaire de prendre en compte le PER dans la création de tâches sommatives à dimension interculturelle, celui-ci ne permet pas de fixer des objectifs interculturels qui prennent en compte le « savoir-être » des élèves.

Aussi, il est important de noter que selon Tardif & Dubois (2013), le « savoir-être » est une compétence dite transversale, car elle n'est pas associée à une discipline particulière. Toutefois, lors de ma formation HEP en didactique d'anglais, nous avons vu qu'il est important d'intégrer l'interculturalité à nos enseignements, car il est justement possible d'enseigner des notions de « savoir-être » et donc de rendre compte de compétences spécifiquement interculturelles. L'évaluation des compétences du « savoir-être » soulève alors la question des preuves de cet apprentissage. Malgré la dimension transversale du développement des compétences interculturelles, j'ai fait le parti pris d'intégrer la question du développement de ces compétences au cadre de l'enseignement de l'anglais afin de proposer un outil et une méthodologie d'évaluation du « savoir-être » en lien avec ma didactique principale ; l'anglais. Il sera donc nécessaire de discuter des limites de mon cadre d'étude, mais la dimension transversale n'exclut en rien la possibilité de développer ces compétences dans le cadre de la discipline sélectionnée et de proposer un outil d'évaluation de ces compétences en lien avec nos enseignements. En effet, l'important dans une démarche d'évaluation du « savoir-être », est de « sans cesse récolté des preuves permettant de démontrer que des apprentissages en « savoir-être » ont réellement été réalisés. » (Deschanet, Distler & Rasolofo-Distler, 2022). En ce sens, les enseignements structurés à partir « d'un découpage disciplinaire ou d'un morcellement par objectifs » (Deschanet, E., Distler, F. & Rasolofo-Distler, F. 2022, p.7) doivent alors rendre compte d'objectifs en lien avec le « savoir-être » qui sont également analysables au travers de preuves recueillies durant la séquence. Ici, les preuves prennent la forme d'évaluations non sommatives sous forme de questionnaire à degré d'appréciation et de discussion de groupe ; l'enseignant.e sélectionne et élabore le cas échéant, un instrument d'évaluation basé sur des indicateurs qui doivent alors être validés par un cadre de référence. En effet, s'il est possible de vérifier

l'apprentissage de la langue par des critères explicites, il est plus difficile d'identifier et d'évaluer des compétences transversales comme le « savoir-être ».

Ainsi, il est nécessaire de prendre en compte le CARAP afin d'établir des critères dits « interculturelles » qui reflètent le « savoir-être » de mes élèves et donc la dimension d'ouverture aux *Autres* en lien avec la visée par ma séquence. Les critères ainsi isolés peuvent alors être évalués à posteriori dans un cadre non sommatif. Par ailleurs, ce mémoire vise donc la proposition d'une méthodologie et d'un cadre d'appréciation des compétences interculturelles acquises par les élèves dans le cadre de leurs activités en cours d'anglais, il peut donc servir de référence méthodologique à l'élaboration d'un cadre d'évaluation de nos enseignements si l'on désire analyser le « savoir-être » de nos élèves dans d'autres disciplines puisqu'il s'agit d'une compétence transversale.

3.2.3 Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) et les objectifs transversaux

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) publié en 2012 par le Centre européen pour les langues vivante et accessible en ligne, intervient comme le couteau suisse des textes-outils permettant d'esquisser le cadre d'évaluation de la compétence interculturelle. En effet, le CARAP propose des descripteurs pouvant servir à l'attestation de la compétence interculturelle en faisant état des « savoirs », du « savoir-être » et du « savoir-faire » des apprenant.e.s Les descripteurs retenus pour l'entier de la séquence sont donc divisés en fonction des compétences interculturelles cibles :

SAVOIRS :

- K 8 Avoir des connaissances à propos de ce que sont les cultures et de leur fonctionnement
- K 12 Connaître divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures

SAVOIR ÊTRE :

- A-3 Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de

l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle).

- A-4 Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent
- A-5 Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité)

SAVOIR-FAIRE :

- S 4 Savoir parler de certains aspects de sa langue, de sa culture, d'autres langues ou d'autres cultures ; savoir les expliquer à d'autres
- S 5 Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre langue

En somme, le CARAP propose des descripteurs permettant d'esquisser des objectifs interculturels. L'appréciation du choix des descripteurs de compétence reste toutefois discutable puisqu'il est du fait de l'enseignant.e. En effet, j'ai choisi ici les descripteurs qui me semblaient centraux et en adéquation avec le niveau du groupe classe et des tâches de production. Il ne s'agit pas ici d'analyser leur pertinence vis-à-vis des tâches, mais de proposer un outil d'analyse permettant d'apprécier la portée de nos enseignements. De la même manière, la méthodologie d'analyse de ce travail est expérimentale puisqu'elle croise deux méthodes d'analyse : une qualitative et une quantitative. Toutefois, ce sont les descripteurs du CARAP qui permettront d'attester l'atteinte des objectifs interculturels des tâches et des élèves. Ceux-ci sont reformulés pour en faciliter l'utilisation et sont intégrés dans un questionnaire à degré d'appréciation. Dans un deuxième temps ils sont repris dans une grille d'analyse servant à l'entretien compréhensif en *group focus*. Dans un troisième temps, l'élaboration d'indicateurs sur la base de ces objectifs permettront de faciliter l'analyse du discours des élève.

Ainsi, les descripteurs du CARAP tels qu'ils sont transposés permettent d'inscrire ma démarche dans la continuité du modèle de Byram et al. (2002) et de préciser les objectifs interculturels choisis pour cette séquence en m'appuyant sur des descripteurs de compétences qui permettent de formuler des indicateurs de développement socioémotionnel ; leurs observations permettront de valider l'atteinte d'un objectif interculturel en contexte sommatif (« savoir » et « savoir-faire ») et hors de ce contexte (« savoir-être »). Il est en effet important de préciser que les descripteurs du « savoir-être » ne sont pas utilisés en tant que tel dans la grille d'évaluation

sommative. S'il est possible de faire des liens entre le contenu et les capacités interculturelles en lien avec le « savoir » et le « savoir-faire », il est difficile d'évaluer le « savoir-être » en condition de production orale et écrite. En effet, « la compétence varie selon les rencontres et les identités et valeurs de chaque individu » (Perret, 2019, p.16) et elles sont en constante évolution. De plus, le PER ne mentionne nullement la nécessité d'évaluer cette compétence. Toutefois, l'enseignement dit CLIL (Content and Language Integrated Learning)², permet de sélectionner des critères de contenu renvoyant au « savoir » (Paran., 2013, p. 138). Certains de ces éléments de contenu peuvent donc être évalués de manière objective puisqu'ils relèvent de contenu à restituer. De la même manière, les éléments renvoyant au « savoir-faire » peuvent également être évalués puisqu'ils renvoient au contenu méthodologique des unités d'apprentissages. Finalement, les compétences de « savoir-être » seront évaluées en début et en fin de séquence à l'aide des outils brièvement décrits précédemment afin d'apprécier la modification supposée de ces compétences au travers des tâches supposées interculturelles.

3.3 Définir des objectifs grâce à l'enseignement sur le contenu (CLIL)

Afin d'élaborer les critères des évaluations en lien avec le contenu interculturel des leçons, je me suis inspirée de l'enseignement sur le contenu ou *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En d'autres termes, il permet d'enseigner un contenu en utilisant la langue cible ce qui permet de fixer des objectifs en lien avec du contenu. On peut ainsi fixer des seuils d'atteinte d'objectifs sous forme de critères en lien avec le contenu interculturel enseigné :

[T]here isn't just one model. ... It can be a theme. It can be principles. You can spend a lot of time on this or a short time on this. But the fundamental principle of CLIL is that there is an integration between using language to learn and learning to use language through the development of content (Coyle & David, 2010, p.23).

En d'autres termes, en enseignant une Lce à travers du contenu, les apprenant.e.s peuvent développer leurs habiletés communicationnelles et interculturelles. Des critères minimaux pour le « savoir » et le « savoir-faire » peuvent être fixé et les tâches ainsi proposées intègrent du contenu interculturel qui rejoint les objectifs définis par le CARAP et le PER.

² Présenté comme central dans nos cours de didactique d'anglais, cette approche est relative à l'enseignement des langues (cf. Wokusch, 2022)

De manière plus détaillée, la séquence d'enseignement propose d'appréhender l'anglais dans sa dimension historique et sociale : elle interroge la dominance de l'anglais dans le monde et le point de vue occidentale en explorant celui des peuples et cultures dites « minoritaires ». Dans notre cas, elle se veut presque interdisciplinaire puisqu'elle intègre des notions interculturelles en lien avec l'histoire (colonisation), le français (la bande dessinée) et les MITIC (*PowerPoint* et *ComicLife*) et la citoyenneté (respect de l'autre, racisme, etc.). En proposant des unités d'enseignement de langue basées sur *d'Autres* points de vue, on peut espérer augmenter leur compréhension de la langue anglaise dans sa dimension historique, tout en améliorant leurs habiletés langagières et sociales. À l'aide de cette démarche, on découvre *d'Autres* cultures et on peut espérer voir les apprenant.e.s améliorer leurs compétences interculturelles.

De manière plus précise, l'enseignement basé sur le contenu se base sur la cohérence entre les quatre "C": *Contenu, Communication, Cognition et Culture*. La séquence ainsi dispensée correspond aux principes de l'enseignement basé sur le contenu dans le sens où des éléments issus de la culture aborigène australienne (rarement abordé en classe) et des éléments issus des études littéraires (bande dessinée) sont intégrés à la séquence par le biais d'une œuvre littéraire authentique. Cette œuvre fournit « une excellente opportunité pour les élèves de rencontrer la langue-culture dans des conditions d'utilisation très réalistes » (Wokush, 2022, p. 195) tout en appréhendant la langue anglaise dans sa dimension postcoloniale.

Concernant les éléments du langage qui sont approchés, ils sont mis en lien avec le contenu, voire introduits par celui-ci. L'accent est donc mis sur les dimensions culturelles de l'œuvre : la culture aborigène et le genre de la science-fiction. Certains aspects historiques liés à la colonisation peuvent également être discutés et permettent aux élèves de faire des liens avec le programme d'histoire de 10^e année, comme *L'Europe à la rencontre du monde*. L'usage d'une bulle de dialogue dans la production finale permet également de discuter l'usage plus libre du langage avec notamment l'utilisation d'une expression ou *idiome* dans la production finale. Les différentes modalités d'expression qu'autorise la bande dessinée permettent également de discuter l'importance du visuel dans la culture ; le choix des expressions, des couleurs ou images pour représenter un univers, sont autant d'éléments de contenu que les élèves pourront mobiliser lors de la création de leur propre planche. Ainsi, toutes ces unités d'enseignements peuvent être convoquées dans une grille évaluative.

Concernant la communication, les élèves sont mis plusieurs fois dans des situations d'interaction, mais surtout quand il s'agit de l'évaluation formative par un pair. Ils partagent par exemple à l'oral leurs prédictions du futur, ils débattent une citation, collaborent lors d'un jeu-questionnaire, débattent également à propos de leur personnage préféré et créent une présentation orale ainsi qu'une bande dessinée à destination de leurs camarades qui sera évaluée formativement par l'un d'eux ; cela permet de faire dialoguer les élèves à propos de leur création. Il y a donc plusieurs opportunités pour interagir et pour exercer leurs compétences langagières.

Concernant la cognition, les processus d'apprentissage des élèves sont soutenus par une progression graduelle de la difficulté des habiletés cognitives. Au début de la séquence, les élèves doivent mettre en œuvre des habiletés de bas niveau et le langage familier utilisé par l'enseignant-e leur permet de comprendre les nouveaux concepts qui s'incarnent dans la tâche de production orale. Les élèves se familiarisent donc progressivement avec de nouveaux concepts tels que « héro » ; « culture » ; « stéréotypes », etc. avant d'analyser les caractéristiques de la culture aborigène à travers une lecture d'œuvre. De la même manière, les amorces des périodes sont, pour la plupart, composées d'activités de lecture, d'écoute, de mise en évidence et se poursuivent par des activités d'écriture et d'expression orale avant de se terminer par une ultime tâche de création. En ce sens, les élèves doivent mobiliser des habiletés correspondant aux plus hauts niveaux de la taxonomie d'Anderson & Krathwohl (2001), créer et évaluer en fin de période et de séquence.

Concernant la culture, elle est le pivot de ces séquences puisqu'elles doivent permettre à l'élève de mobiliser sa propre culture dans des tâches de production. Ces séquences permettent également d'explorer une autre culture : la culture aborigène. L'œuvre littéraire a en effet la particularité de faire fusionner des éléments issus de la culture occidentale (science-fiction) et des éléments de la culture aborigène qu'ils découvrent (pensée animiste ; importance du monde naturel, etc.). Ils voient également certains mots et idiomes aborigènes, ce qui leur permet de réfléchir aux langues et/ou dialectes qu'ils utilisent. Le langage aborigène injecté dans le texte en anglais permet de faire le lien entre une langue, une culture et l'Histoire de cette culture, notamment en lien avec la dominance de la langue anglaise dans le monde.

4. Méthodologie de recherche expérimentale : comment mesurer la compétence interculturelle chez les élèves ?

De nombreux outils ont été développés pour évaluer la compétence interculturelle, mais malgré l'engouement autour du concept, « il n'existe pas de commun accord quant à sa définition » (Bartel-Radic, 2016, p. 88) ce qui rend l'exercice de son évaluation périlleuse. En effet, les modèles d'évaluation et les outils de mesure de la compétence interculturelle « sont multiples et variés, et aucun ne s'est imposé » (Bartel-Radic, 2016, p.88). Ainsi, il est nécessaire de faire des choix quant à l'approche sélectionnée, car le concept de compétence interculturelle reste difficilement observable et donc attestable étant donné sa dimension abstraite. Le Boterf (2000, cité dans Bartel-Radic, 2016) propose quatre approches différentes afin d'attester de cette compétence : (1) une en lien avec la performance sociale « on juge alors l'efficacité de la personne [dans un environnement social] et on en déduit sa compétence » ; (2) une autre en lien avec le « degré de conformité de l'activité à des spécifications ou des standards » et une troisième (3) qui est la « verbalisation – instantanée ou différée – de l'action » qui doit rendre compte des « schèmes opératoires » (Bartel-Radic, 2016, p. 88). On peut alors juger de la singularité de cette compétence. Enfin, une quatrième approche consiste à (4) évaluer la performance par l'expérience, en d'autres termes, plus une personne a été en contact avec la diversité culturelle du monde, plus ses compétences interculturelles seront importantes.

Face à la pluralité de ces approches, j'ai opté pour une approche par verbalisation (3), c'est-à-dire qu'elle rend compte de l'évolution des « schèmes opératoires » (Bartel-Radic, 2016, p. 88) construits par l'apprenant.e afin de réaliser les tâches. En fonction de critères établis par un cadre d'évaluation, les élèves jugent leur production et celles de leurs camarades en fonction d'une grille de critères. Les critères sont établis par l'enseignant.e et reflètent des critères interculturels en lien avec le « savoir » et le « savoir-faire » des élèves. Les élèves devront donc « verbaliser » l'atteinte ou non de critères qui renvoient à l'interculturalité. De la même manière, les entretiens compréhensifs permettent la « verbalisation » puisqu'il s'agit de faire dialoguer les élèves afin d'observer l'évolution des schémas de pensées en lien avec l'acceptation de la différence. Enfin, le questionnaire à degrés d'appréciation viendra compléter ces observations afin d'attester du « savoir-être » des élèves qui n'est pas intégré aux critères d'évaluation. Le questionnaire s'inscrit donc également dans une approche par « verbalisation » puisqu'il demande aux élèves d'être d'accord ou non avec des affirmations. L'analyse de ces questionnaires est ensuite complétée par des entretiens compréhensifs en *focus group* qui permettent d'étayer leurs schémas de pensées et de nuancer leurs propos afin d'apprécier l'évolution ou non, de leurs compétences interculturelles.

En sommes, afin de recueillir mes données, je vais procéder en trois temps. Dans un premier temps, les élèves répondront à un questionnaire attestant de leur « savoir-être » en début de séquence. Ils le compléteront à nouveau en fin de séquence afin d'observer une éventuelle évolution. Dans un deuxième temps, les élèves évalueront leurs productions afin d'attester de leur « savoir » et « savoir-faire » en lien avec les objectifs interculturels de la séquence. Théoriquement, les processus d'évaluation par les pairs et les contenus d'enseignement basé sur *d'Autres* cultures doivent, en parallèle, permettre le développement de la compétence de « savoir-être » par effet de « décentration ». Dans un troisième temps, les séquences seront achevées par des entretiens compréhensifs en *focus group* afin de nuancer l'analyse quantitative de leur développement socioémotionnel, autrement dit, afin de confirmer, nuancer ou infirmer l'efficacité des tâches proposées par l'approche interculturelle concernant leurs « savoir-être ».

4.1 Méthodologie qualitative :

La méthodologie qualitative se caractérise majoritairement par des discussions ouvertes. En observant l'évolution de leurs représentations dans leur discours, j'espère mettre à jours le développement de leurs compétences interculturelles ; leur « savoir-être ». Le questionnaire anonyme me permettra ensuite de contre-vérifier et de nuancer les données récoltées durant les échanges. En effet, on peut supposer que les élèves n'aient pas les mêmes réactions devant leurs camarades et leur professeur que devant un questionnaire anonyme. Il est également important de spécifier que leurs performances/ compétence langagière « savoir » et « savoir-faire » sont évaluées en parallèle de leurs compétences interculturelles à l'aide de grilles critériées dans lesquelles les compétences interculturelles ont été intégrées sous forme de contenu. Différencier le cadre évaluatif du « savoir-être » est donc central dans cette étude, car le cadre évaluatif pourrait influencer leurs discours. Comme le souligne Wokusch (2017, p.7) à propos des enseignant.e.s, nos pratiques ne correspondent pas nécessairement à nos pratiques réelles ni à nos convictions profondes et c'est le cas également pour les élèves.

4.1.1 L'entretien compréhensif

Pour continuer, les données concernant le développement des compétences interculturelles seront récoltées par le biais de discussions de groupes (*focus group*), mené sous forme d'entretien compréhensif (méthode de l'entretien compréhensif de Kaufmann, 1996). Les discussions de groupe rappellent ainsi la méthode du *focus group* et les entretiens individuels adopteront une démarche « compréhensive », c'est-à-dire que l'enseignant.e-chercheur.euse

pose des questions ouvertes et analyse le discours des élèves rétroactivement. Cette méthodologie en deux temps renvoie aux approches qualitatives qui, selon Borg (2012, p.18) « permetts une compréhension en profondeur et contextualisée de la cognition [des élèves]».

4.1.2 Le focus group

Cette démarche se justifie par le fait qu'attester d'une compétence interculturelle doit aussi tenir compte des particularités culturelles de l'apprenant.e. Comme le souligne Bryam (1997)

L'évaluation de leur réussite en tant qu'apprenants doit tenir compte de leurs origines, de leur âge, de leur objectif, etc., ainsi que de la nature de la LCE qu'ils apprennent. Il est donc inévitable qu'une discussion non spécifique ne puisse fournir qu'un cadre, une discussion de principes, illustrée d'exemples concrets, mais pas plus. (Traduit de l'anglais, p. 7)

Cette démarche doit donc être complétée par une approche plus spécifique : la méthodologie quantitative.

4.2 Méthodologie quantitative :

La méthodologie quantitative vise à rendre compte de données qui permettent aux chercheurs d'analyser des conduites sociales. Dans le cas où l'on veut analyser le développement des compétences interculturelles d'apprenant.e.s, les échelles de mesure peuvent être des outils permettant de « quantifier un phénomène difficilement mesurable » (Bartel-Radic, 2016, p. 94). En effet, à l'aide de questions, on peut espérer mettre à jour des phénomènes en lien avec l'altérité. Dans notre cas, le questionnaire vise à mesurer la compétence interculturelle en lien avec le « savoir-être » de l'acceptation de la différence et de *l'Autre*. Sa conception reste expérimentale, car il existe une pluralité d'échelle de mesure, mais aucune n'a comme sujet de recherche les apprenant.e.s d'une classe du canton de Vaud de 11^e Harmos. Ainsi, il a été nécessaire d'établir notre propre échelle de mesure basée sur le contexte d'enseignement et les objectifs du CARAP. Cette approche quantitative sera alors complétée par les entretiens compréhensifs mentionnés précédemment. Ils permettront de nuancer l'approche quantitative.

4.2.1 Élaboration d'un questionnaire

Je m'appuie sur le modèle proposé par l'échelle moderne de racisme de Mc Conahay (1986) afin de réaliser un questionnaire de recherche expérimentale qui interroge l'implantation des dimensions interculturelles dans une séquence d'enseignement. De manière simplifiée,

l'échelle cherche à mesurer si mes enseignements ont eu un impact sur le rapport des élèves aux *Autres*. En ce sens, le questionnaire pose des questions avec des degrés d'appréciation qui rendent compte de leur(s) compétence(s) interculturelle(s) en lien avec le « savoir-être ». Finalement, le questionnaire comprend 19 affirmations touchant à la curiosité, l'acceptation et l'ouverture des élèves à la diversité. Ces questions sont évaluées à l'aide d'une échelle de Likert, avec un degré d'accord allant de 0 (= pas d'accord) à 5 (= tout à fait d'accord).

5. Attester de la dimension interculturelle des tâches sommatives proposées dans la séquence :

Nous avons vu que les nombreux textes règlementaires qui encadrent la compétence interculturelle essaient de tenir compte du contexte social dans lequel l'enseignement d'une Lce se déroule. Bryam (1997) souligne également qu'ils doivent « tenir compte de la dimension non verbale de la communication et des limites des descriptions centrées sur l'apprentissage des langues tel qu'il est traditionnellement conçu » (traduit de l'anglais, p.40). Toutefois, bien que la condition sociale de la salle de classe soit prise en compte et que la communication non verbale n'est pas été oubliée dans l'élaboration des tâches, elle ne fera pas l'objet d'une analyse dans ce travail, car il n'était pas possible d'observer mes élèves pendant que j'enseigne de manière active, nous reviendrons sur cette limite lors de la discussion, mais il est important de noter que l'enseignant.e-chercheur.euse a un statut particulier et qu'il est complexe d'incarner les deux rôles en même temps. Il s'agit donc ici de proposer deux analyses : une qui concerne la tâche sommative afin de valider la dimension interculturelle de la séquence qui s'incarne dans la réalisation des tâches sommatives. Ensuite, ce travail donnera lieu à une seconde analyse centrée sur développement des compétences interculturelles chez les apprenant.e.s. Les modèles ainsi proposés peuvent être utiles en tant que méthodologie d'analyse, mais ils sont intimement liés au contexte d'enseignement et à la séquence mise en place. En d'autres termes, il ne peut être transposé tel quel puisque les tâches sommatives ont été élaborées sur la base des enseignements dispensés et des objectifs communicationnels fixés en amont par l'enseignant.e. Il est donc préférablement utile dans un contexte qui tient compte des contraintes imposées par le PER et le CECR. Aussi, les analyses ne détaillent pas les unités d'enseignements précédentes ce qui ne permet pas une représentation des connaissances des élèves dans son entier. Cet état de fait résulte notamment d'un choix ; celui de concentrer l'analyse sur les tâches sommatives, afin de se centrer sur la question de l'intégration des compétences interculturelles aux évaluations.

La première tâche proposée aux élèves est une production orale (P.O.) à propos d'une personne réelle appartenant à leur univers culturel. La seconde est une production écrite (P.E.) ; la création de leurs propres bandes dessinées inspirée de leur univers culturel. Les objectifs interculturels en lien avec le « savoir » et le « savoir-faire » sont donc intégrés de manière transversale dans des critères d'évaluations, c'est-à-dire qu'ils sont intégrés à une grille critérielle qui tient compte également des objectifs du PER et du CECR.

5.1 Analyser la posture interculturelle des tâches sommatives :

Étant en stage B, le choix des thématiques étudiées en classe est relativement libre. Les seules contraintes imposées sont les deux évaluations sommatives communes à la file d'anglais pour l'année scolaire. De manière générale, les tâches analysées ci-dessous sont précédées de 8 à 12 périodes d'enseignements et donnent lieu à des évaluations formatives par les paires. Les analyses des tâches seront précédées d'un descriptif du contexte, des tâches, et des objectifs poursuivis.

Dans un deuxième temps, cette section présente les tâches et les grilles d'évaluation utilisées pour évaluer les élèves. Certains des critères élaborés renvoient aux objectifs interculturels en lien avec le « savoir » et le « savoir-faire » et tous sont en lien avec les objectifs du PER et du CECR. Les tâches ne visent pas à rendre compte des compétences interculturelles en lien avec le « savoir-être » pour les élèves, mais elles permettent à l'enseignant.e-chercheur.euse de faire une analyse en surface de l'atteinte des objectifs interculturels. En effet, grâce à l'élaboration de critères de contenu en lien avec le CARAP (K8, K12 et S4, S5) nous pouvons rendre compte de l'atteinte des objectifs interculturels, tout en évaluant les élèves sur la base de critères élaborés à partir du CECR et du PER. Les grilles ci-dessous constituent donc un exemple d'intégration d'objectifs transversaux au cadre évaluatif.

L'atteinte des objectifs interculturels en lien avec le « savoir » et le « savoir-faire » sont en lien avec les critères de contenu 1 à 5 pour la production orale et 1,2, 5, 6 et 7³ pour la production écrite. Ils ont été formulés en regard des objectifs interculturels du CARAP ; K8, K12 et S4, S5. L'atteinte de ces objectifs minimaux témoignerait donc de l'atteinte des objectifs interculturels fixés et intégrés à la séquence d'enseignement. Dans un troisième temps, les tâches sont évaluées grâce à une grille élaborée par Alvarez González et Rodríguez-Pérez

³ Le critères 7 est un critère secondaire, c'est-à-dire qu'il ne constitue pas le « minimum » pour l'atteinte de l'objectif interculturel.

(2012) sur la base des travaux de Bryam (1997). Une version française de la grille est disponible en annexe (annexe 1) grâce au travail de Daniella Serey Olivares (2012). La grille est composée de 13 critères d'évaluation et donne lieu à une appréciation : *toujours* ; *parfois* ; *jamais*. Afin de traduire cette grille sous forme numérique, les appréciations donnent lieu à des points, respectivement -1 ; 0 ; +1. Un score négatif indique donc que la tâche serait incompatible avec le concept d'enseignement interculturel, alors qu'un score positif indiquerait une prise en compte des approches interculturelles. Autrement dit, cet outil méthodologique nous permet d'évaluer les tâches sommatives afin de savoir si elles permettent la réalisation « Toujours », « Jamais » ou « Parfois » d'objectifs interculturels selon les treize critères de la grille. À la suite des résultats obtenus, nous pourrions donc attester de la dimension interculturelle (ou non) des tâches proposées aux élèves et donc, de la pertinence et de la potentialité de la séquence à développer le « savoir-être » des élèves.

5.1.1 Présentation de la tâche de production orale en anglais :

L'analyse des objectifs interculturels dans le cadre d'une tâche sommative peut être problématique pour plusieurs raisons, la première étant que ce n'est pas une compétence à évaluer en soi. Comme nous l'avons vu précédemment, l'objectif « L 37 — Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes... » (PER, 2021, https://www.plandetudes.ch/web/guest/L_37/) ne donne pas lieu à des progressions des apprentissages, toutefois, il est possible de sélectionner des critères de contenu faisant échos aux descripteurs du CARAP. Les descripteurs en lien avec le « savoir-être » sont donc volontairement écartés du cadre évaluatif, car ceux-ci ne peuvent être appréciés dans un contexte d'évaluation.

a) description de la situation

Étant enseignante d'anglais aux collèges du Belvédère dans une classe de 11VG, j'ai l'opportunité de mener une recherche dans mes propres classes. Les élèves concernés par la recherche partagent (pour la plupart) plusieurs cultures ; leurs parents étant issus de l'immigration (première et seconde générations). Leur niveau se trouve concrètement entre le A2 et le début du B1 du CECR.

b) Objectifs de la tâche et description :

Objectif général PER

L3 34 — Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication...

1...en adaptant sa production à la situation de communication ; 2...en mobilisant et en enrichissant ses connaissances discursives, lexicales et structurelles ; 3...en recourant aux moyens de référence ; 4...en recourant à sa propre créativité

Objectif reformulé : En s'appuyant sur ses connaissances culturelles autour de son pays et/ou de sa propre culture, l'élève est capable de créer une présentation orale avec *PowerPoint* d'un héros provenant de sa culture, dans laquelle il présente l'identité du héros et son appartenance culturelle. Il décrit au passé la biographie du héros : d'où il vient, la/les langues qu'il parle, pourquoi il est considéré comme un héros, puis il compare la culture du héros et la culture Suisse. Il complétera ses connaissances à l'aide de recherches sur internet.

L'élève est également capable d'évaluer les productions des autres camarades afin de choisir la meilleure présentation afin d'élire le thème du stand de Noël.

Objectifs induits par les descripteurs du CARAP retenus pour la séquence

Savoir :

- Lien avec K8 « Savoir qu'il existe différentes cultures et qu'elles n'ont pas toutes le même fonctionnement »
- Lien avec K 12 « Connaitre divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures. »

Savoir-faire :

- Lien avec S 4 « Savoir parler de certains aspects de sa langue, de sa culture, d'autres langues ou d'autres cultures ; savoir les expliquer à d'autres »
- Lien avec S5 « Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose en anglais pour des activités de production. »

c) Déroulement :

- Compétence travaillée : Expression orale

- Forme de travail : individuel et à deux
- Matériel : ordinateurs, internet.
- Temps de préparation : 2-3 périodes de recherche et 1-2 de création de 45 minutes.

Suite à plusieurs cours autour de la thématique du héros, nous avons étudié le cas de plusieurs personnalités héroïques. Cette thématique nous a permis d'aborder des notions en lien avec le « savoir-être », à savoir « la liberté, l'égalité, le racisme, la lutte contre les discriminations etc. ». À travers le cas de Amad Goodes, un joueur de football australien d'origine native, nous nous sommes concentrés sur la culture australienne et aborigène que nous avons alors comparées avec la culture anglaise. En fin de séquence, les apprenant.e.s étaient ensuite invités à choisir un héros en lien avec leur(s) appartenance(s) culturelle(s). Ils ont également été invités à travailler par deux lors d'échanges à propos de leur(s) appartenance(s) culturelle(s) et lors de la préparation de leur présentation afin de comprendre et comparer d'autres cultures. Enfin ils ont également présenté le résultat de leur travail oralement devant la classe par le biais d'une présentation *PowerPoint*. À la fin, les élèves ont voté pour la meilleure présentation et les 3 présentations ayant reçu le plus de votes furent celles proposées pour le stand du marché de Noël organisé par l'école chaque année.

d) Grilles d'évaluations à destination de l'enseignant.e et des apprenant.e.s :

- **Grille d'évaluation synthétique utilisée par l'enseignant pour la notation**

Critères	<p>Obligatoires pour obtenir la note 4 :</p> <p>1. C'est une présentation orale de 3 à 5 minute à propos d'une personne héroïque, elle est compréhensible et en anglais.</p> <p>2. La présentation fait état de l'appartenance culturelle de mon héros ; Langue, culture/pays, caractéristiques culturelles (musique, danse, nourriture, fêtes, etc...).</p> <p>3. La présentation contient quelques éléments biographiques (Nom, prénom, âge) ainsi que les événements importants de sa vie illustrée sous forme d'<i>ID card</i> dans un PowerPoint.</p>	<p>Secondaires pour obtenir une note entre 4.5 et 6</p> <p>7. Les structure grammaticales sont bien maîtrisée. Excellente utilisation de formes grammaticales orales.</p> <p>8. Le vocabulaire est développé et adéquat au</p>
----------	---	---

	<p>4. La présentation explique pourquoi cette personne est considérée comme un héros dans mon pays/ma culture.</p> <p>5. La présentation orale contient une explication convaincante quant aux motivations personnelles du choix du héros</p> <p>6. Le passé est utilisé correctement lorsqu'il s'agit de raconter des événements passés et mise à part quelque hésitation, elle est généralement fluide et sans trop de lecture.</p>						<p>contexte de communication.</p> <p>9. L'intonation et la prononciation est bonne</p> <p>10. Le PowerPoint contient des images, il est dynamique, élaboré et cohérent.</p>				
Échelle	0	1 critère	2 critères	3 critères	4. critères	5 critères	6 critères	6+1	6+2	6+3	6+4
Note	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6

- **Grille d'évaluation utilisée par les élèves**

Évalue ta propre production et celle de ton camarade

Consigne : Complète les critères d'évaluation with **YES, NO or +/-**.

	Autoévaluation	Ton/ta camarade	Ton enseignante
Contenu			
1. C'est une présentation orale de 3 à 5 minute à propos d'une personne héroïque en anglais.			
2. La présentation fait état de l'appartenance culturelle de mon héros ; Langue, culture/pays, caractéristiques culturelles (musique, danse, nourriture, fêtes, etc...).			
3. La présentation contient quelques éléments biographiques (Nom, prénom, âge) ainsi que les événements importants de sa vie illustrée sous forme <i>d'ID card</i> dans un PowerPoint.			
4. La présentation explique pourquoi cette personne est considérée comme un héros dans mon pays/ma culture.			

5. La présentation orale contient une explication convaincante quant aux motivations personnelles du choix du héros			
Fonctionnement de la langue			
6. Le passé est utilisé correctement lorsqu'il s'agit de raconter des événements passés et mise à part quelque hésitation, elle est généralement fluide et sans trop de lecture.			
7. Les structure grammaticales sont bien maîtrisée. Excellente utilisation de formes grammaticales orales.			
8. Le vocabulaire est développé et adéquat au contexte de communication.			
9. L'intonation et la prononciation est bonne			
Forme			
10. Le PowerPoint contient des images, il est dynamique, élaboré et cohérent.			

5.1.2 Résultats de la grille d'analyse de la tâche interculturelle élaborée par Severina Alvarez González (2012)

Paramètre 1: *Promouvoir des attitudes, conduites et changements sociaux positifs.* « Parfois », car le fait de faire des recherches sur une personne héroïque qui renvoie à la culture de l'élève permet de modifier des attitudes et conduites négatives envers cette culture. En effet, en partant du constat que mes élèves ne parlent pas volontiers de leur culture familiale, on peut encourager les apprenant.e.s à communiquer à propos de leur culture par le biais de cette séquence. De la même manière, en collaborant, avec leurs camarades lors de certaines tâches, ils peuvent modifier un point de vue négatif sur une culture.

Paramètre 2 : *Faciliter le maintien de l'identité et des caractéristiques culturelles.* « Toujours », car en lien avec le paramètre 1, une recherche approfondie de sa propre culture permet de faciliter la mise en place d'une identité (multi)culturelle. Le libre choix des élèves de sélectionner un héros en lien avec cette culture peut faciliter le maintien ou le développement de cette identité par effet de miroir ; si une personne de la même culture est perçue de manière positive, l'élève peut aussi percevoir sa culture de cette manière.

Paramètre 3 : *Travailler dans un contexte non excluant. Éliminer la hiérarchie : les deux cultures au même niveau.* « Toujours », car ici la culture de l'élève et la culture de ses camarades, ils ne produisent pas une comparaison eux-mêmes. Même s'il s'agit parfois de comparer la culture anglaise et la culture australienne et aborigène, il ne s'agit pas d'établir une hiérarchie. D'ailleurs, la volonté de faire faire des présentations sur un héros issu de leur(s) culture(s) alimente l'idée d'une « déhiérarchisation » des cultures qui se poursuit lors de la production écrite, puisque le héros de leur récit n'est pas de manière stéréotypée un.e occidental.e blanc.he.

Paramètre 4 : *Découvrir qu'un savoir a la même valeur qu'un autre.* « Toujours », car la thématique de la séquence « le héros » peut se retrouver dans chaque culture. Même si la conception que l'on se fait d'un héros peut changer (personne réelle, super héros, etc.), le héros renvoie à un concept universel qui est celui d'une personne altruiste, mais leur savoir à propos des prétendus héros varie, sans pour autant influencer la valeur de ce savoir, c'est-à-dire la pertinence de leurs connaissances individuelles dans le cadre du cours. En d'autres termes, les savoirs des élèves, comme les différents points de vue traités (européen ou aborigène), sont perçus sur un même pied d'égalité. Ils reflètent simplement des identités culturelles différentes.

Paramètre 5 : *Acquérir un point de vue personnel.* « Parfois », car même si l'activité suggère une production personnelle de la part des apprenant.e.s, les informations qu'ils recherchent ne sont pas personnelles. Ainsi, le point de vue qu'ils ont sur le héros est nécessairement induit par leurs littératures de sources secondaires. Toutefois, le fait de devoir faire appel à leurs propres connaissances culturelles et à des sources secondaires, les encouragent à négocier des points de vue et donc à construire leurs propres représentations.

Paramètre 6 : *Avantager le savoir d'un autre et modifier les préjugés sur plusieurs groupes culturels.* « Parfois », car les élèves ne sont pas invités directement au travers de la tâche à modifier des préjugés négatifs ou positifs sur des groupes culturels. Toutefois, durant la séquence, les élèves sont invités à modifier les préjugés négatifs à l'égard des australiens qui sont parfois perçus comme des « rustres » en comparaison aux Anglais qui sont perçus comme « supérieur » ou encore, de modifier leurs préjugés sur les aborigènes d'Australie avec l'étude du cas de Adam Goodes.

Paramètre 7 : *Connaître mieux sa propre culture.* « Toujours », car en lien avec la Paramètre 2, la tâche pousse les élèves à découvrir leur culture à travers une autre personne.

Paramètre 8 : *Promouvoir l'approche holistique et inclusive.* « Parfois », en lien avec le paramètre 6, promouvoir le respect de l'autre et l'importance de la diversité culturelle de la classe se fait de manière implicite durant les périodes d'enseignement et la tâche ne peut témoigner d'une prise de conscience de cette richesse par le biais de l'évaluation.

Paramètre 9 : *créer un espace commun de partage.* « Toujours », le fait de faire des évaluations formatives par les paires et des entretiens en *group focus*, permet aux apprenant.e.s d'échanger sur leurs cultures et à propos de leurs points de vue.

Paramètre 10 : *Éliminer l'ethnocentrisme : favoriser la compréhension.* « Parfois », car la question de l'ethnocentrisme est abordée en début de séquence quand il s'agit de discuter l'importance de la langue anglaise dans le monde et quand nous étudions les héros sociaux tels que Martin Luther King, Nelson Mandela ou Adam Goodes renvoient à la question de l'eurocentrisme et de la suprématie blanche, toutefois, ce paramètre n'est pas observable dans la tâche en question. Aborder différents points de vue et écouter les présentations de différents camarades ayant différentes cultures, permet toutefois de postuler qu'il est possible d'empêcher des phénomènes d'ethnocentrisme.

Paramètre 11 : *Modifier des stéréotypes.* « Parfois », les élèves avaient peut-être des stéréotypes négatifs sur certaines cultures et/ ou sur leur propre culture qu'il tente parfois de dissimuler au reste de la classe. En étudiant le cas de Adam Goodes, ils apprennent également à déconstruire les stéréotypes liés à la culture aborigène.

Paramètre 12 : *Créer une relation d'empathie : être capable de partager des émotions.* « Toujours », le fait de parler d'une autre personne et de ce qu'elle a réussi à faire de positif dans sa vie peut provoquer de l'empathie. En parlant de la vie de quelqu'un d'autre, ils adoptent une attitude de décentration qui permet le développement des compétences interculturelles en lien avec le « savoir-être ».

Paramètre 13 : *Favoriser une prise de conscience sur la nécessité d'un monde plus juste.* « Toujours », les sujets traités dans les exposés étant en lien direct avec la réalité et la nécessité de créer un monde plus juste, les apprenant.e.s sont mis face à l'impact des actions personnelles sur le monde. Par cette porte d'entrée, ils apprennent à prendre conscience des enjeux d'un monde plus égalitaire, plus juste et plus respectueux des autres cultures.

En conclusion, cette première tâche obtient un score de 6 avec 6 « *toujours* » et 7 « *parfois* », en ce sens elle se présente comme une tâche à dimension interculturelle, elle a donc, en théorie, la capacité de faire évoluer de manière positive les compétences interculturelles des apprenant.e.s.

5.1.3 Présentation de la tâche de production écrite : création d'une BD

a) description de la situation :

Comme déjà évoqué, je suis enseignante d'anglais aux collèges du Belvédère dans une classe de 11VG, j'ai donc l'opportunité de mener une recherche dans ma propre classe. Les élèves concernés par la recherche partagent (pour la plupart) plusieurs cultures ; leurs parents étant issus de l'immigration (première et seconde générations). Leur niveau se trouve concrètement entre le A2 et le début du B1 du CECR.

b) Objectifs de la tâche et description :

Objectif général PER

L3 32 — Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication...

1...en adaptant sa production à la situation de communication ; 2...en mobilisant et en enrichissant ses connaissances discursives, lexicales et structurelles ; 3...en recourant aux moyens de référence ; 4...en recourant à sa propre créativité

Objectif reformulé : En s'appuyant sur ses connaissances culturelles autour de son pays et/ou de sa propre culture, l'élève est capable crée une planche de BD à l'aide du programme *Comic Life*, à destination de ses camarades, dans laquelle il présente son identité de superhéros et son univers. Il décrit les changements qui surviendront dans le futur en faisant recours à des adjectifs comparatifs et au temps du futur. En mobilisant ses connaissances culturelles autour de la science-fiction et de sa propre culture, il décrit le monde dans lequel il évoluera afin de raconter des événements futurs et d'exprimer ses préférences et sa conception du monde.

L'élève est également capable d'évaluer les productions des autres camarades afin de choisir la meilleure planche qui illustrera le *Yearbook*.⁴

Objectifs induits par les descripteurs du CARAP retenus pour la séquence⁵

Savoir :

- Lien avec K8 « Savoir qu'il existe différentes cultures et qu'elles n'ont pas toutes le même fonctionnement »
- Lien avec K 12 « Connaitre divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures. »

Savoir-faire :

- Lien avec S 4 « Savoir parler de certains aspects de sa langue, de sa culture, d'autres langues ou d'autres cultures ; savoir les expliquer à d'autres »
- Lien avec S5 « Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose en anglais pour des activités de production. »

c) Déroulement :

- Compétence travaillée : Production écrite
- Forme de travail : individuel et à deux
- Matériel : ordinateurs, internet.
- Temps : 3-4 périodes de 45 minutes.

Suite à plusieurs cours autour de la culture aborigène, nous avons étudié le cas d'une livre graphique inspiré de la science-fiction et créé par des enfants aborigènes d'Australie. Cette œuvre nous a permis d'aborder la langue anglaise et l'histoire de la colonisation sous le prisme aborigène. Nous avons abordé des notions tels que les stéréotypes, le racisme, la colonisation, les jeux de domination *etc.* À travers le cas de *NeoMad* (Stu Campbell & Love Punks, 2014), nous nous sommes concentrés sur la culture aborigène que nous avons comparée à la culture occidentale. En fin de séquence, les étudiants ont été invités à créer un héros inspiré d'eux et en lien avec leur.s appartenance.s culturelle.s. Ils devront ainsi créer une planche de bande dessinée qui illustre leur propre vision d'eux et de leurs cultures. Ils seront ensuite placés par deux, là ils

⁴ Les planches ont également servi à décorer la salle de classe pour la journée d'inauguration.

⁵ Le « savoir-être » n'est pas pris en compte dans l'évaluation

devront échanger à propos de leur évaluation formative. Enfin la classe votera pour la meilleure planche et celle-ci sera proposée comme base pour une œuvre collective pour la classe ; le *Yearbook*.

d) Grilles d'évaluations à destination de l'enseignant.e et des apprenant.e.s :

• **Grille d'évaluation synthétique utilisée par l'enseignant**

Critères :	Obligatoires pour obtenir la note 4 :					Secondaires pour obtenir une note entre 4.5 et 6					
	<p>1. La BD est faite avec Comic Life et elle est écrite en anglais. Elle contient 3 cases qui sont toutes illustrées.</p> <p>2. Une case présente de manière synthétique mon identité de superhéros illustré par une image.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nom - Langue - Culture - Expression idiomatique <p>3. Une case de la BD est une comparaison entre mes nouvelles habiletés et mes anciennes à l'aide de l'expression « able to », de comparatifs et/ou de superlatifs.</p> <p>4. Une case de la BD contient une description au futur de l'univers/ planète dans laquelle l'histoire se déroulera. L'emploi du futur <i>will/won't</i> est maîtrisé.</p> <p>5. La BD contient des éléments issus de la science-fiction : vaisseaux spatiaux, extra-terrestres, etc. Le vocabulaire en lien avec l'unité est orthographié correctement.</p> <p>6. Les structures grammaticales vues en classe, notamment ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>L'emploi du futur will/won't + (be) able to</i> - <i>Les adjectifs comparatifs ;</i> - <i>Les phrases simples ;</i> <p>sont majoritairement correctes.</p>					<p>Je suis capable...</p> <p>7. La BD a fait l'objet d'une recherche originale sur ma culture ; les éléments stéréotypiques relatifs à ma culture sont visibles et intégrés de manière positive.</p> <p>8. La BD contient une explication à propos de l'état du monde en 2076 introduite par « <i>because</i> ».</p> <p>9. De manière générale, un dictionnaire a été utilisé. Il y n'a pas de faute d'orthographe ou de vocabulaire.</p> <p>10. De manière générale, les phrases simples sont maîtrisées et il y a aussi quelques phrases complexes correctes.</p>					
Échelle	0	1 critère	2 critères	3 critères	4. critères	5 critères	6 critères	6+1	6+2	6+3	6+4

Note	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6
------	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

• Grille d'évaluation utilisée par les élèves

Évalue ta propre production et celle de ton camarade

Consigne : Complète les critères d'évaluation with **YES, NO or +/-**.

	Autoévaluation	Ton/ta camarade	Ton enseignante
Contenu			
1. La BD est faite avec Comic Life et elle écrite en anglais. Elle contient 3 cases qui sont toutes illustrées.			
2. Une case présente de manière synthétique mon identité de superhéros illustré par une image. <ul style="list-style-type: none"> - Nom - Langue - Culture - Expression idiomatique 			
3. Une case de la BD est une comparaison entre mes nouvelles habiletés et mes anciennes à l'aide de l'expression « able to », de comparatifs et/ou de superlatifs.			
4. Une case de la BD contient une description au futur de l'univers/ planète dans laquelle l'histoire se déroulera. L'emploi du futur <i>will/won't</i> est maîtrisé..			
5. La BD contient des éléments issus de la science-fiction : vaisseaux spatiaux, extra-terrestres, etc. Le vocabulaire en lien avec l'unité est orthographié correctement.			
7. La BD a fait l'objet d'une recherche originale sur ma culture ; les éléments stéréotypiques relatifs à ma culture sont visibles et intégrés de manière positive.			
8. La BD contient une explication à propos de l'état du monde en 2076 introduite par « <i>because</i> ».			

Fonctionnement de la langue			
6. Les structures grammaticales vues en classe, notamment ; <ul style="list-style-type: none"> - <i>L'emploi du futur will/won't + (be) able to</i> - <i>Les adjectifs comparatifs ;</i> - <i>Les phrases simples ;</i> sont majoritairement correctes.			
9. De manière générale, un dictionnaire a été utilisé. Il y n'a pas de faute d'orthographe ou de vocabulaire.			
10. De manière générale, les phrases simples sont maîtrisées et il y a aussi quelques phrases complexes correctes.			

5.1.4 Résultats de la grille d'analyse de la tâche interculturelle élaborée par Severina Alvarez González (2012)

Paramètre 1 : *Promouvoir des attitudes, conduites et changements sociaux positifs.* « Parfois », car le fait de mener une recherche sur sa propre culture permet de modifier des attitudes et conduites parfois négatives envers celle-ci. Cela permet également aux élèves d'accepter des caractéristiques culturelles ne faisant pas partie de la culture de masse, on peut encourager les apprenant.e.s à accepter leur culture et celle des autres.

Paramètre 2 : *Faciliter le maintien de l'identité et des caractéristiques culturelles.* « Toujours », car en lien avec le paramètre 1, une recherche approfondie de sa propre culture permet de faciliter la mise en place d'une identité (multi)culturelle. Le libre choix des élèves de créer un héros en lien avec leur culture peut faciliter la construction d'une représentation positive de sa propre identité culturelle.

Paramètre 3 : *Travailler dans un contexte non excluant. Éliminer la hiérarchie : les deux cultures au même niveau.* « Toujours », car ici les particularités culturelles de l'élève et celles de ses camarades, ainsi que celles que l'on étudie à travers une œuvre graphique, sont analysées de manières positives. En ce sens, la particularité culturelle est perçue positivement, car unique. En d'autres termes, leur(s) culture(s) les rend(ent) unique et leur donnent donc de la valeur face à la culture de masse.

Paramètre 4 : *Découvrir qu'un savoir à la même valeur qu'un autre.* « Toujours », car les différents savoirs des élèves en lien avec leur(s) culture(s) sont positivement valorisés

(nécessaire dans les critères d'évaluation). Aussi, la thématique de la séquence « le héros » peut se retrouver dans chaque culture. En d'autres termes, les héros œuvrent pour le bien des autres et en ce sens, il renvoie à la même idée dans différentes cultures. Même si la conception que l'on se fait d'un héros peut changer d'une personne à l'autre, ou d'une culture à l'autre (personne réelle, super héros, etc.), le héros renvoie à un concept universel qui est celui d'une personne altruiste et autour de ce concept, tous les savoirs (préconceptions) des élèves se valent et sont mis en valeur par leurs productions et dans les discussions de groupe.

Paramètre 5 : *Acquérir un point de vue personnel.* « Toujours », car même si l'activité suggère une vision négative de la colonisation, les élèves peuvent se faire leurs propres points de vue. Ils sont évalués sur leur production personnelle et non sur leur capacité à restituer le point de vue de l'enseignant.e. En ce sens, le point de vue qu'ils ont du sujet, n'influence pas nécessairement leur création : le fait de devoir faire appel à leurs propres connaissances culturelles les enjoint à négocier des points de vue et donc à construire leur propre vision.

Paramètre 6 : *Avantager le savoir d'un autre et modifier les préjugés sur plusieurs groupes culturels.* « Toujours », car les élèves sont confrontés de manière directe au point de vue aborigène qui est vu positivement. Durant la séquence, les élèves sont donc invités à modifier des préjugés parfois négatifs à propos des peuples natifs qui sont parfois perçus comme inférieurs en raison de leur mode de vie ou de leurs croyances. Aussi, certains élèves sont eux-mêmes issus de groupes culturels minoritaires et discriminés, ils sont donc déjà sensibles à la question des discriminations raciales, ethniques et culturelles. Ils subissent (pour la plupart) des préjugés négatifs quotidiennement, ce qui les rend plus sensibles aux modifications de préjugés négatifs.

Paramètre 7 : *Connaître mieux sa propre culture.* « Toujours », car en lien avec le paramètre 2, la tâche pousse les élèves à explorer et à convoquer leur culture dans leur travail de création d'une planche de BD.

Paramètre 8 : *Promouvoir l'approche holistique et inclusive.* « Parfois », en lien avec le paramètre 6, promouvoir le respect de l'autre et l'importance de la diversité culturelle de la classe se fait de manière implicite durant les périodes d'enseignement, mais la tâche ne peut témoigner d'une prise de conscience de cette richesse par le biais de la tâche sommative qui est individuelle et centrée sur la culture de l'apprenant.e.

Paramètre 9 : *créer un espace commun de partage*. « Toujours », le fait de faire des évaluations formatives par les paires permet aux apprenant.e.s d'échanger sur leur(s) culture(s) et les entretiens en *focus group* permettent également de créer un espace de partage.

Paramètre 10 : *Éliminer l'ethnocentrisme : favoriser la compréhension*. « Toujours », car la question de l'ethnocentrisme est centrale dans la séquence puisque l'étude de la culture aborigène pose la question de la domination culturelle occidentale et renvoie à la question de l'eurocentrisme et de la suprématie blanche. De plus, beaucoup de mes élèves sont issus de cultures dites minoritaires ou marginalisées, ce qui permet d'aborder cette question en faisant participer ces élèves.

Paramètre 11 : *Modifier des stéréotypes*. « Toujours », il est difficile de modifier des stéréotypes, mais la question est abordée à de nombreuses reprises à travers les stéréotypes raciaux négatifs sur les aborigènes. Les élèves ont l'occasion de modifier ceux-ci et d'en discuter lors des entretiens en *focus group*.

Paramètre 12 : *Créer une relation d'empathie : être capable de partager des émotions*. « Parfois », le fait de présenter l'histoire de la colonisation du point de vue des peuples natifs peut provoquer de l'empathie, car ces processus étaient violents. En parlant de la brutalité des processus de colonisation, ils adoptent une attitude de décentration qui permet le développement des compétences socioémotionnelles en lien avec l'interculturalité. Le *focus group* permet également de créer un espace sûr (sécurisé) où ils peuvent s'exprimer..

Paramètre 13 : *Favoriser une prise de conscience sur la nécessité d'un monde plus juste*. « Toujours », les sujets traités comme « l'égalité » et « le héros », sont en lien direct avec le fait de vouloir construire un monde plus juste. Les apprenant.e.s sont encouragés à adopter cette philosophie en transposant leur propre identité dans un héros de bande dessinée. Par cette porte d'entrée, ils apprennent à prendre conscience de leurs actions personnelles et de leurs impacts sur la création d'un monde plus juste.

En conclusion, cette seconde tâche obtient un score de 10 avec 10 « toujours » et 3« parfois », en ce sens elle se présente comme une tâche ayant une dimension interculturelle forte, elle a donc en théorie, la capacité de faire évoluer de manière positive les compétences interculturelles des apprenant.e.s. Les deux analyses des tâches confirment donc la potentialité de la séquence

à faire évoluer leur « savoir-être ». Il s'agit maintenant de confirmer, de nuancer ou d'infirmier cette analyse théorique des tâches par une approche quantitative et qualitative.

6. Analyse de l'atteinte des objectifs interculturels

Comme expliqué précédemment, je m'appuie sur le modèle proposé par l'échelle moderne de racisme de Mc Conahay afin de réaliser un questionnaire de recherche qui rend compte du développement du « savoir-être » des apprenant.e.s. Afin d'analyser l'évolution, ou non, de cette compétence, le questionnaire a été réalisé avant les séquences d'enseignement (mi-novembre 2022) et une seconde fois à la fin des séquences (mi-mars 2023). Les données de ces questionnaires sont donc analysées a posteriori en regard d'entretiens compréhensifs en petit groupe (*focus group*). En effet, les élèves seront placés en groupe et une discussion s'ouvrira sur la base des mêmes questions. En fonction des interventions des élèves, l'enseignant.e sélectionne les éléments de réponses saillants dans le discours des élèves (annexes 3 et 4). Il est alors possible de nuancer ou conforter les résultats de l'analyse quantitative grâce à des indicateurs élaborés en amont et ordonnés dans un tableau d'opérialisations (annexe 5).

6.1 Analyse quantitative avec l'élaboration du questionnaire à destination des élèves

Le questionnaire (annexe 2) comprend finalement 18 affirmations en lien avec le développement des compétences interculturelles des élèves élaborés à partir des descripteurs du CARAP. Ces questions visent à rendre compte de la perception que se font les élèves des *Autres* et de la diversité. Dans un premier temps, ces questions sont évaluées à l'aide d'une échelle de Likert, un degré d'accord compris allant de 0 (= pas du tout d'accord) à 5 (= tout à fait d'accord).

Elles sont convoquées à nouveau dans le cadre des entretiens en *group focus*. Elles permettent à l'élève de partager sa propre expérience du racisme en tant qu'enfant d'immigré, ou au contraire, de rendre compte d'une expérience différente dans le contexte suisse.

Afin d'observer l'atteinte ou non des objectifs interculturels en lien avec le « savoir-être », j'ai donc élaboré un questionnaire basé sur les descripteurs du CARAP. Les objectifs et descripteurs retenus pour le développement du « savoir-être » sont les suivants :

- A-3 « Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle). »
- A-4 « Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent »
- A-5 « Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité). »

Les questions sont donc construites afin d'attester de l'atteinte ou non de ces objectifs. Certaines questions sont volontairement négatives, en ce sens elles constituent des « items inversés » afin d'« éviter toute erreur spatiale ou toute tendance à une réponse stéréotypée [...] » (Likert, 1932), il semble préférable que :

[...] les différents énoncés soient formulés de telle sorte qu'environ la moitié d'entre eux aient une extrémité du continuum d'attitude correspondant à la partie gauche ou supérieure des alternatives de réponse et l'autre moitié à la même extrémité du continuum d'attitude correspondant à la partie droite ou inférieure des alternatives. (Likert, 1932, p.67).

En d'autres termes, les questions 5, 6, 7, 11, 12, 15 sont des énoncées dites « négatives ». En regard avec les questions 4, 8, 9, 10, 13, 14 et 16 elles permettront d'éliminer les questionnaires des élèves qui ont répondu trop rapidement et sans lire les questions (incohérence par exemple entre la question 10 et 11).

6.1.1 Traitement des données du questionnaire et tableau de synthèse des résultats

Concernant le traitement des données, un score allant de -3 à +3 a été accordé à chacune des réponses. Dès lors, des scores de -18 ou inférieurs correspondent à un faible développement des compétences interculturelles en lien avec le « savoir-être » alors qu'un score positif de +18 indique un développement positif des compétences interculturelles en lien avec le « savoir-être ». Les scores compris entre ces deux variables peuvent quant à eux indiquer une incompréhension des questions qu'il s'agit de vérifier avec les questions négatives ou d'une

ambivalence dans le développement interculturel de l'élève qui développe encore sa personnalité. Il est donc possible d'envisager un traitement quantitatif des données, en les assimilant à des données de type ordinal. Les scores positifs de développement des compétences interculturelles en « savoir-être » seront donc compris entre 18 et 54. Les scores négatifs de développement des compétences interculturelles en « savoir-être » seront donc compris entre -18 et -54. Les scores ambivalents ou indéterminés seront classés entre -18 et 18.

Toutefois, l'intérêt des données quantitatives est d'observer ou non une évolution entre le premier moment (T1) et la fin de la séquence (T2). Les élèves ayant les plus grands écarts témoigneront d'une évolution importante de leurs compétences interculturelles, les écarts faibles ou négatifs attestant des limites de l'approche interculturelle pour la séquence d'enseignement et/ou de l'outil de mesure.

6.1.2 Tableau de synthèse des scores de « savoir-être » par participant.e.s en T1 et T2

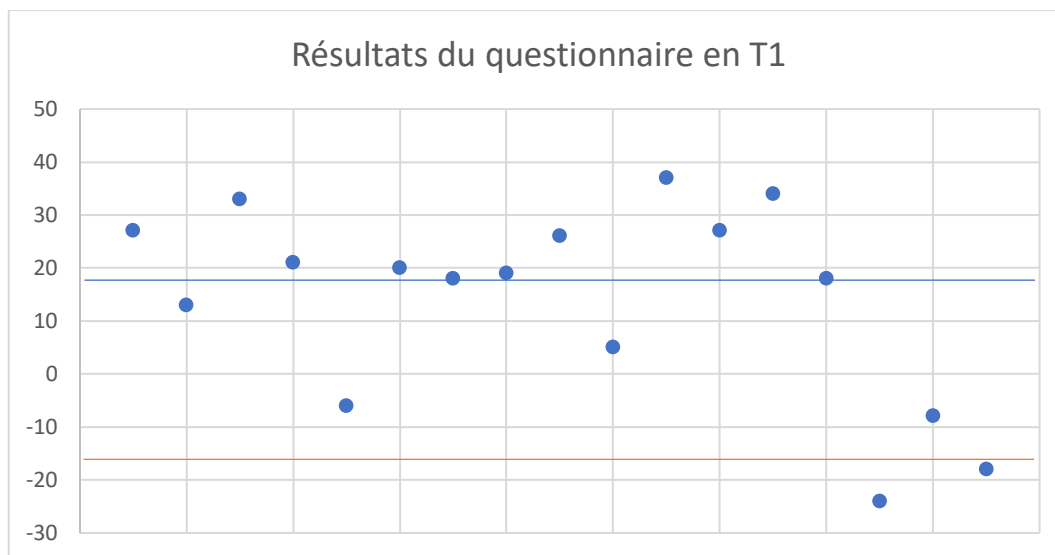
Dans cette section je présente les résultats des élèves concernant le développement de leurs compétences interculturelles. Des couleurs ont été utilisées pour faciliter sa lecture. Les élèves en rouge sont ceux dont le résultat s'est modifié à la baisse entre le premier moment du questionnaire (T1) et le deuxième moment du questionnaire (T2). Les élèves en vert présentent des scores très élevés, les élèves en bleu présentent des scores élevés, les élèves en jaune obtiennent un score indéterminé et les élèves en orange un score bas.

N° de participant.e	Résultats T1	Catégorie	Résultats T2	Catégorie
22	20	élevé	21	élevé
12	33	élevé	43	très élevé
143	37	très élevé	40	très élevé
99	5	indéterminé	16	indéterminé
88	26	élevé	15	indéterminé
86	34	élevé	37	très élevé
133	25	élevé	25	élevé
122	27	élevé	27	élevé
43	21	élevé	35	élevé

78	18	indéterminé	30	élevé
54	-6	indéterminé	-14	indéterminé
23	18	indéterminé	15	indéterminé
147	19	élevé	13	indéterminé
131	13	indéterminé	22	élevé
156	-8	indéterminé	21	élevé
077	-24	bas	13	indéterminé
111	-19	bas	17	indéterminé

6.1.3 Analyse des résultats du premier questionnaire (T1) :

Le graphique ci-dessous a été généré sur *Excel* grâce aux données récoltées après le 1^{er} questionnaire. Les points bleus représentent les élèves et les de l'axe vertical leur score en T1. La ligne bleue représente le seuil de développement « élevé » et la ligne orange, le seuil de développement « bas ». Il permet une appréciation visuelle du niveau de développement du « savoir-être » du groupe classe en début de séquence (T1). Il est à comparer avec le second graphique généré grâce aux données récoltées à la fin de la séquence (T2) (cf. 6.1.4).



Les élèves ayant des scores entre -18 et 18 se compte au nombre de 6, ce sont les participant.e.s n° 013, 023, 054, 078, 099 et 156, ils peuvent être classés dans la catégorie « indéterminé » ou « ambivalent », car leurs réponses ne permettent pas d'affirmer ou d'infirmer leur niveau de développement interculturel, autrement dit le niveau de « savoir-être » en fonction des objectifs de la séquence. En effet, le questionnaire comporte 18 questions, ce qui veut dire que des scores

entre -18 et 18 peuvent être le résultat de contradictions dans le questionnaire ou de réponses peu nuancées sur l'échelle d'appréciation. L'échelle comportant 6 réponses entre « pas du tout d'accord et tout à fait d'accord », les scores +1 et -1 sont les réponses les plus « au centre », c'est-à-dire qu'elles expriment un petit désaccord ou un petit accord. De la même manière, même lorsque les réponses sont plus affirmées, elles peuvent parfois s'annuler de l'une à l'autre, notamment parce qu'il y a des questions négatives. Ces scores peuvent donc être le résultat d'une ambivalence quant à leur positionnement sur les *autres* et les cultures *autres*. Dans cette perspective, il sera intéressant de comparer leurs premiers résultats avec les seconds afin d'observer, ou non, un changement de catégorie. Dans une certaine mesure, ces scores peuvent également témoigner d'un manque d'attention, ou d'un manque d'intérêt pour le questionnaire, qui produit alors des incohérences et donc un score « ambivalent », car contradictoire d'une question à l'autre.

Les élèves ayant des scores entre -18 et -54 se comptent au nombre de 2, ce sont les participant.e.s n°077 et n°111. Ils peuvent être classés dans la catégorie « bas », car leurs réponses montrent un faible développement des compétences interculturelles visées dans la séquence. En d'autres termes, ils ne montrent pas forcément une « Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle). » ; (A3), une « Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent » (A4) ; et une « Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) » (A5). Ces deux élèves permettront le cas échéant de constater une évolution de leurs compétences au terme de la séquence.

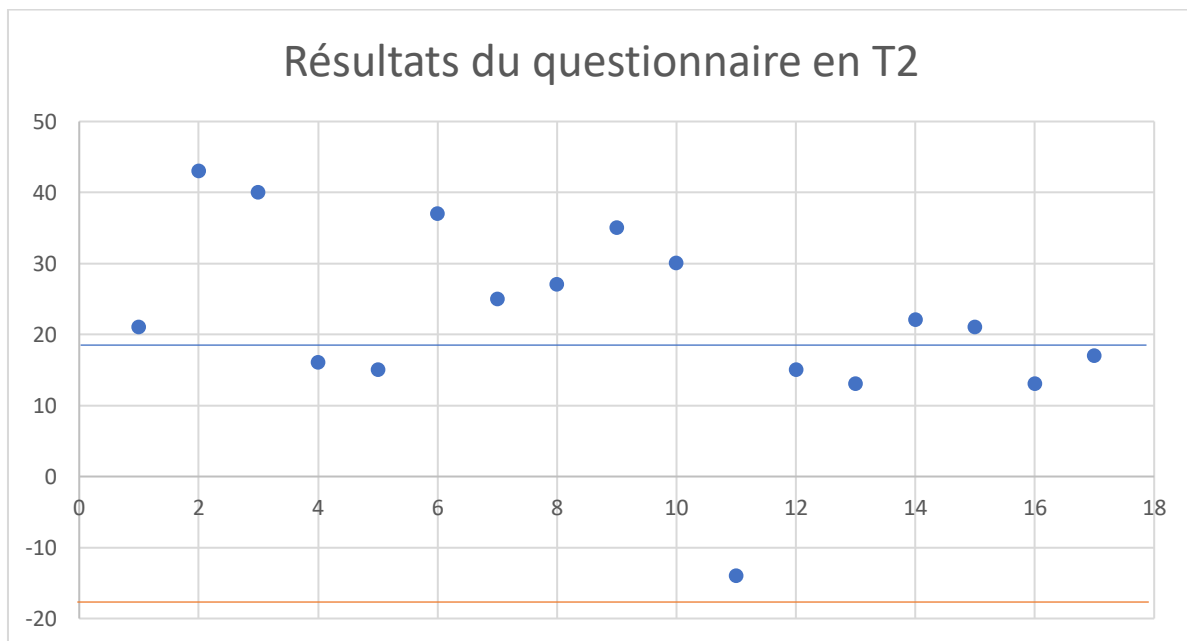
Aussi, 9 élèves présentent des scores de compétences interculturelles élevés compris entre 18 et 54. Ici, il sera également intéressant d'observer une évolution éventuelle de leurs scores, notamment les scores les plus bas (participant 147 score de 19 ; participant 22 score de 20 et participant 043 score de 21). Les élèves présentant des scores élevés ne devraient, en théorie, pas présenter des modifications significatives de leurs résultats en T2.

Enfin, il me paraît essentiel de mentionner qu'un élève présente un score très élevé, le participant n°143 avec un score de 37. Ici, j'ai décidé de créer une catégorie très élevée, car dès 36, cela montre un positionnement plus affirmé (réponse de minimum +2 à toutes les questions). Je tiens également à souligner qu'un autre élève présente le score de 34 (participant n°86). Ici

il sera également intéressant de voir si une modification de son score se produit. De la même manière, des résultats aussi élevés permettront de souligner les limites de ma démarche, puisque ces scores supposent que la séquence n'aura que peu d'impact positif sur le « savoir-être » de ces élèves, elle devrait, au mieux, renforcer leurs compétences.

6.1.4 Analyse des résultats du deuxième questionnaire (T2)

Comme précédemment, le graphique ci-dessous a été généré sur *Excel* grâce aux données récoltées après le 2^e questionnaire. Les points bleus sont les élèves et les chiffres leur score. La ligne bleue représente le seuil de développement « élevé » et la ligne orange, le seuil de développement « bas ». Il permet une appréciation visuelle du niveau de développement du « savoir-être » du groupe classe à la fin de la séquence (T2).



Les élèves ayant des scores entre -18 et 18 se compte au nombre de 7, ce sont les participant.e.s n°, *023, 054, 077, 088, 099, 111 et 147* (ceux en italique étaient déjà dans cette catégorie lors du questionnaire T1). Ils peuvent être classés dans la catégorie « indéterminé » ou « ambivalent », car leurs réponses ne permettent pas d'affirmer ou d'infirmer leur développement interculturel ou le niveau de « savoir-être » en fonction des objectifs de la séquence. Toutefois, les élèves ayant des scores négatifs lors du précédent questionnaire (participant n°077 et 111), présente un score bien plus élevé (14 et 17), il n'y a donc, cette fois-ci, aucun participant.e présentant un score inférieur à -18, en ce sens, aucun élève ne fait partie de la catégorie « basse » du développement du « savoir-être ».

De manière plus détaillée, on peut observer que 10 élèves présentent des scores de compétence interculturelle élevés compris entre 18 et 54 avec 3 élèves ayant des scores dits « très élevés », c'est-à-dire au-dessus de 36, ce qui veut dire qu'ils ont largement atteint des objectifs interculturels fixés pour la séquence. Les participant.e.s classés « élevé » précédemment ont perçu quelques fluctuations, le n°147 a donc vu son score diminuer de 19 à 13 et a donc changé de catégorie, mais les participant.e.s 78, 131 et 156 sont passés d'un résultat indéterminé à élevés et les participant.e.s 43, 122 et 133 n'ont pas vu leur score se modifier de manière significative. Enfin le participant 22 est passé de 20 à 21 et participant 043 avait un score de 21 et il est passé à 43. Ici les scores très élevés, sont le participant n°143 avec un score de 40 contre 37 précédemment, le participant 12 et 86 avec respectivement des scores de 43 et 37 (précédemment 33 et 26). Ici, on peut donc observer, mise à part quelques exceptions, que les scores sont plus élevés en T2 qu'en T1. Nous pourrions ainsi conclure que leurs habiletés, en termes de « savoir-être », se sont développées par le biais de la séquence. En d'autres termes, on observe que le groupe classe, de manière générale, montre une « Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle). » (A3), une « Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent » (A4) et une « Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) » (A5) plus élevée qu'au début de la séquence.

Toutefois, cette première conclusion sera à nuancer puisque l'étude comporte bon nombre de limites qu'il s'agira alors de mettre en évidence dans la discussion. En effet, comment expliquer que deux candidats (n°88 et 147) ont vu leurs scores diminuer, alors même que l'une d'elles (n°88) était la plus active durant la discussion de groupe. Bien qu'il ne s'agisse pas de trouver, une explication à chaque variation, cette incohérence face au groupe classe, met à jour les limites de ce type de mesure quand il s'agit d'analyser le développement socioémotionnel des élèves.

Enfin, bien que cette étude ne porte a priori pas sur le genre, il me semble toutefois intéressant de noter que sur les 17 participant.e.s, 9 étaient des garçons et 8 étaient des filles, et que les filles ont obtenu des scores plus élevés tout au long de l'étude. En T1, sur les 9 scores dits « élevé » à « très élevé », 6 sont détenus par des filles contre 3 garçons, alors que les 2 scores dits « bas », sont détenus par des garçons. Le même constat est à faire en T2, sur les 10 scores

dits « élevé » ou « très élevé », 6 sont détenus par des filles et 4 par des garçons. Aussi, au vu de mes observations, le genre semble donc être un facteur influençant le « savoir-être » et donc les habiletés socioémotionnelles des élèves en lien avec l'acceptation de la différence.

6.2 Analyse qualitative avec questionnaire destiné à une discussion de groupe : *focus group*

Comme nous venons de le voir, il y a parfois des incohérences entre les résultats présumés de la séquence, les résultats en T1 et ceux en T2, c'est pourquoi il est nécessaire de nuancer cette approche quantitative à l'aide d'entretiens compréhensifs afin de confirmer, le cas échéant, d'une évolution positive du groupe classe et de leurs compétences au terme des séquences. Puis dans un deuxième temps, il s'agira de mettre en évidence les limites du contexte et des outils de mesure utilisés, en esquissant quelques pistes interprétatives.

Les discussions de groupe se font en groupe de 8 et 9 élèves dits homogènes mixtes, car ils.elles ont le même âge, sont issu.e.s (plus ou moins) des mêmes classes sociales, et sont composés de filles et de garçons. Les groupes ont été formés sur la base des affinités des élèves par l'enseignant.e, car les élèves doivent se sentir libres de discuter avec leurs camarades. Le professeur guide la discussion sur la base des questions du questionnaire et de questions de relance (ou d'étayage) proposées dans le document « opérialisations des compétences interculturelles » disponible en annexe (annexe 5). Le but est de nuancer, confirmer ou d'infirmer les résultats des questionnaires relevant de l'approche quantitative. Les discussions de groupes permettent également de vérifier, la compréhension des questions et de mettre à jour les limites de cette étude.

6.2.1 Conditions-cadres et traitement des données du *focus group*

La mise en place d'entretiens en *focus group* suppose plusieurs conditions-cadres qui doivent garantir son bon fonctionnement. Premièrement, le groupe doit être composé de 6 à 12 personnes qui participent en même temps (Liamputtong, 2016, p. 18). Le chercheur pose ensuite des questions au groupe afin de faciliter la discussion. La discussion doit durer moins d'une heure afin de ne pas perdre l'attention des participant.e.s et elle doit se faire en huis clos afin de garantir l'anonymat des participant.e.s et leur liberté d'expression (Liamputtong, 2016, p. 18-19).

Le traitement des données des entretiens est fait a posteriori, c'est-à-dire qu'il faut prendre le temps de parcourir les enregistrements et les notes prises durant les discussions. Les transcriptions des entretiens (annexes 3 et 4) sont analysées en regard du tableau d'opéralisassions (annexe 5). Grâce à ses outils, nous pourrions confirmer ou nuancer le score des élèves de l'étude quantitative afin d'attester, ou non, de l'efficacité de la mesure et ainsi de la séquence d'enseignement.

Afin d'attester de l'atteinte des objectifs interculturels en lien avec le « savoir-être » il a donc été nécessaire de formuler des indicateurs. Ceux-ci sont décrits dans le tableau ci-dessous et repris dans le tableau d'opéralisassions en annexe (annexe 5). Pour chaque indicateur, des questions ont été formulées afin de vérifier l'atteinte de l'objectif (annexe 5). Durant le *focus group*, il n'est pas nécessaire de poser toutes les questions, mais elles peuvent guider l'enseignant.e-chercheur.euse face à un groupe qui peine à discuter.

En résumé, l'atteinte des objectifs de « savoir-être » ainsi fixés par l'enseignant.e en début de séquence peut être vérifiée par le biais de ces indicateurs. Les indicateurs sont donc un outil d'analyse du discours des élèves et il est nécessaire que l'enseignant.e-chercheur.euse isole les éléments attestant de l'atteinte de ces objectifs dans le discours des élèves. Ainsi, les éléments du discours pouvant attester de l'atteinte des objectifs sont commentés dans la section suivante afin de rendre compte des observations menées grâce à ces indicateurs (annexe 5).

Tableau de synthèse des indicateurs de l'atteinte des objectifs de « savoir-être » en lien avec les objectifs A3 ; A4 ; A5 du CARAP

A-3 Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle).	A-4 Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent :	A-5 "Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) :
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves posent des questions sur les cultures ou les langues étrangères 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves décrivent des situations où ils ont accepté et respecté des personnes ou des cultures différentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves parlent de leur intérêt pour apprendre à propos de cultures et de contextes différents • Les élèves peuvent donner des exemples de situations où ils ont

<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves parlent de leur intérêt pour apprendre une langue ou une culture différente • Les élèves donnent des exemples de situations où ils ont appris ou découvert quelque chose sur une culture ou une langue étrangère • Les élèves montrent une curiosité pour les contextes pluriculturels en décrivant des situations où ils ont été exposés à plusieurs cultures ou langues différentes • Les élèves peuvent montrer leur intérêt pour la diversité humaine en général en décrivant des situations où ils ont appris à valoriser les différences 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves parlent de leur expérience en utilisant des termes positifs pour décrire des personnes ou des cultures différentes • Les élèves peuvent donner des exemples de situations où ils ont appris à valoriser les différences culturelles ou linguistiques • Les élèves décrivent des situations où ils ont aidé ou soutenu des personnes qui avaient des difficultés à cause de leur culture ou de leur langue ? • Les élèves peuvent donner des exemples de situations où ils ont utilisé des stratégies pour communiquer avec des personnes qui ne parlent pas la même langue qu'eux. • Les élèves peuvent décrire des situations où ils ont fait preuve d'empathie envers des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents. 	<ul style="list-style-type: none"> pris des initiatives pour découvrir des cultures ou des contextes différents • Les élèves peuvent donner des exemples de situations où ils ont pris des initiatives pour communiquer avec des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents • Les élèves peuvent décrire des situations où ils ont fait preuve de curiosité et d'intérêt pour les différentes langues et cultures • Les élèves peuvent décrire des situations où ils ont utilisé des stratégies pour communiquer avec des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents • Les élèves peuvent décrire des situations où ils ont pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents.
--	--	---

6.2.2 Résultats des discussions de groupe

Dans cette partie, je présente les résultats de la recherche qualitative basée sur deux groupes de discussion. En analysant le discours des participant.e.s grâce aux indicateurs mentionnés précédemment et repris dans le tableau d'opérialisations (annexe 5), nous tenterons de répondre à notre deuxième question de recherche, à savoir : « Est-il possible de développer et de mesurer des compétences interculturelles de « savoir-être » dans le cadre de deux séquences d'enseignement en anglais Lce intégrant les principes de l'enseignement interculturel ? ». Par la suite, nous discuterons de la possibilité de mesurer le niveau de développement du « savoir-être » en esquissant ainsi les apports et les limites du dispositif mis en place en lien avec l'enseignement interculturel. En sommes, nous discuterons de la possibilité d'intégrer les

approches interculturelles en Lce dans le but de développer des habiletés socioémotionnelles chez nos élèves et de la possibilité de les mesurer et de les évaluer.

6.2.3 Analyse du groupe 1

Le groupe n° 1 est composé de 8 élèves, respectivement les participant.e.s 111, 099, 043, 054, 023, 131, 143, 078 (6 garçons et 2 filles). La discussion a eu lieu en classe lors qu'une période de FORGEN (formation générale) et d'anglais le vendredi 3 mars 2023. Afin de faciliter la discussion, les tables ont été déplacées afin de former un cercle de chaise. La discussion a duré 52 minutes. Nous avons pu aborder les questions 1 à 13 lors de la discussion.

Concernant la première affirmation du questionnaire « les gens ont souvent des préjugés négatifs à propos des immigrés en Suisse », j'ai obtenu plusieurs types de réactions. De manière générale, le groupe oscillait entre « tout à fait d'accord » (annexe 3, 078 ;11, 00 :01 :59) et « ça dépend » (annexe 3, 054, 00 :01 :59 & 099, 00 :02 :13). Au moment de discuter d'un exemple, l'élève 111 a parlé du fait que les « Arabes [étaient] souvent [qualifié] de voleur » et que lui-même se faisait « tout le temps, contrôler avec [son] scooteur » (annexe 3, 111, 00 :02 :11 à 00 :02 :29). On peut observer ici que l'élève explique avoir vécu des situations discriminantes basées sur ses origines culturelles et ethniques, il a donc la capacité de concevoir la situation par le prisme des stéréotypes culturels et décrit ainsi une situation « où ils ont été exposés à plusieurs cultures » (annexe 5, indicateur A3), une culture occidentale et une culture magrébine.

Par la suite, d'autres élèves seront capables de « [faire] preuve d'empathie envers des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents » (annexe 5, indicateur A4) en réagissant à la remarque de leur camarade de manière compatissante. Sur le ton de la rigolade, l'élève 043 répond qu'« il fait bien » (annexe 3, 043, 00 :02 :36) de dissimuler aux autorités le fait qu'il est d'origine marocaine avec une cagoule. L'élève 054, ajoute alors « encore pire ! », (annexe 3, 054, 00 :02 :36), en sous-entendant qu'il prend plus de risque en adoptant ce comportement qui devient alors suspect. Par la suite, l'élève 054 ajoute qu'il a lui-même été témoin d'une situation qu'il perçoit comme discriminatoire « quand [il] rentr[ait] [du basket] [...] tard le soir ». En effet, il explique que « [...], la dernière fois [son co-équipier] s'est fait contrôler et pas [lui] » (annexe 3, 054, 00 :02 :51). Au moment où l'enseignant.e lui demande s'il savait pourquoi, il répond que « bizarrement [son co-équipier] est plus basané que [lui] » (annexe 3, 054, 00 :02 :36). À cela il ajoute que la situation l'a « énerv[ée] », mais qu'il se sentait relativement impuissant (annexe 3, 054, 00 :02 :56). Cela témoigne d'une forme d'empathie au

sens de l'indicateur A4, car il aurait voulu venir « soutenir [la] personne qui avait des difficultés à cause [non de sa culture] », mais de son ethnicité. Par la suite, le participant 043 revient sur une situation qui l'avait marqué durant l'EURO 2020, notamment le fait que trois joueurs noirs de l'Angleterre aient reçu une vague de haine sous la forme d'insultes à caractère raciste sur les réseaux sociaux après avoir manqué les tirs au but en fin de match (annexe 3, 043, 00 :03 :03). L'élève, lui-même afrodescendant et footballeur, raconte ensuite avoir également vécu une expérience raciste en rentrant des entraînements. Lui et des co-équipiers s'étaient fait verbalement insulter, « de singe » notamment, à l'arrêt de bus, mais eux n'avaient pas cédé aux insultes (annexe 3, 043, 00 :02 :58). Ces témoignages indiquent que les élèves ont une sensibilité à la question des diversités culturelles, puisqu'ils ont eux-mêmes subi des discriminations raciales. En étant régulièrement en contact avec des personnes issues de cultures différentes, ils ont appris à « accepter et respecter les personnes et les cultures différentes » (annexe 5, indicateur A4). Sur la base de ces observations, il serait présomptueux d'affirmer que les habiletés observées soient le seul fait des séquences dispensées. En effet, il semble qu'elles soient également le résultat de leurs expériences passées. Nous constatons ici le bagage socioémotionnel des élèves, hérité de leurs expériences.

Un peu plus tard, l'élève 143 explicite la dangerosité des stéréotypes en citant l'exemple des « musulmans » qui sont perçus négativement à cause d'une minorité d'extrémistes, « les djihadistes » (annexe 3, 043, 00 :04 :26). Dans ce cas, l'élève est capable d'exprimer de « [l']empathie envers des personnes qui ont des cultures [...] différentes » de la sienne (annexe 5, indicateur A4), puisqu'il n'est lui-même pas musulman. En effet, il est capable de percevoir les effets négatifs des discours islamophobes et de se détacher des discours médiatiques, car, « ils ne sont pas tous comme ça » (annexe 3, 043, 00 :04 :30). Cela témoigne de son « acceptation » (annexe 5, indicateur A4) et de son « ouverture pour la diversité » (annexe 5, indicateur, A5).

Au moment de leur demander comment ils réagissent quand ils sont témoins de ce type de discrimination (annexe 3, enseignante, 00 :05 :31) l'élève 043 explique que « ça dépend qui c'est » (annexe 3, 043, 00 :05 :10), ce qui insinue qu'il perçoit la gravité de la situation en fonction de son affinité avec la personne discriminée. Cela démontre la capacité de décentration de l'élève est relative, puisqu'elle est possible uniquement dans la mesure où il se sent concerné par l'acte discriminatoire (ami.e.s, famille). L'élève 043 confirme alors que l'acte de discrimination « touche plus quand on connaît la personne » (annexe 3, 043, 00 :05 :28), l'élève

054 ajoute qu'il est de la responsabilité des personnes discriminées de se défendre (annexe 3, 054, 00 :05 :33) et l'élève 111 ajoute alors que parfois les stéréotypes sont « un peu vrais et là, ce n'est pas grave » (annexe 3, 11, 00 :06 :15). En d'autres termes, bien qu'ils semblent montrer une forme d'ouverture et d'acceptation de la différence au sens des objectifs interculturels, leurs réponses peuvent parfois être ambivalentes et situationnelles ; elles dépendent des liens sociaux construits avec les *autres*.

À la suite à ces échanges, la participante 143 semble agacée par les réponses de ses camarades concernant les stéréotypes culturels, notamment le commentaire de son camarade qui rappelle que « les gens disent que les Pakistanais [tiennent] tous des magasins » (annexe 3, 054, 00 :06 :27) (l'élève est franco-suisse et n'est donc pas concernée par les remarques de ses camarades). De manière rhétorique, elle interroge ses camarades sur leurs connaissances avant de leur expliquer que c'est normal que ce soient souvent les mêmes nationalités qui tiennent les épiceries de quartier, puisque ces personnes ne trouvent pas nécessairement « les produits de leur pays d'origine » dans les grandes surfaces suisses (annexe 3, 143, 00 :07 :25). La réaction de l'élève ici montre une capacité à « prendre en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents », ce qui renvoie aux indicateurs A5 d'ouverture à la diversité.

Concernant la question 3, « je n'aime pas parler de mes origines ou de celle de mes parents », le groupe semble parfois en désaccord avec leurs réponses aux questionnaires. Par exemple, la participante 143 a dit ne pas aimer en parler durant la discussion de groupe, mais explique que ça ne la dérangeait pas dans le questionnaire T1 et T2. L'élève 054 ne présente pas non plus les mêmes réponses lors du questionnaire T2, mais il semble exprimer la même chose durant la discussion, c'est-à-dire, qu'ils ont la sensation d'une « curiosité mal saine » dans certaine situation (annexe 3, 054, 00 :10 :15), notamment quand leur interlocuteur.trice est un.e inconnu.e qui vient poser des questions. Certains diront que cet exemple vient contredire l'atteinte des objectifs de curiosité pour la diversité (A3), mais ici, plusieurs élèves ont communiqué qu'ils en discutaient volontiers avec des ami.e.s ou de la famille. Comme l'explique l'élève 111: « Si c'est quelqu'un de mon âge et on discute normale de nos parents et de leurs origines ça ne me dérange pas, mais des fois, bah ça me dérange, parce que j'ai aussi l'impression qu'on me demande parce qu'ils veulent dire que je suis un étranger ... alors qu'en vrai, pareil, même si j'ai un permis C, je suis né en Suisse, donc je suis Suisse. Alors je préfère garder ça pour moi. », (annexe 3, 111, 00 :09 :42). Cela montre que l'élève évite de parler de

sa culture hors de sa sphère personnelle, non par manque d'intérêt, de curiosité ou d'acceptation, mais par appréhension d'une forme de curiosité qui s'apparente à de la discrimination raciale, puisqu'il ajoutera « mais y'a des gens je sais ils n'aiment pas les Arabes. », (annexe 3, 111, 00 :10 :04). Le savoir-être entant que compétence développée à l'école se soustrait donc nécessairement au vécu de l'élève et en expliquant qu'il parle volontiers de ses origines culturelles dans le contexte scolaire « là ce n'est pas pareil parce que je sais que vous bah vous trouvez que c'est bien d'avoir des origines différentes et maintenant on se connaît tous en classe » (annexe 3, 111, 00 :10 :04) , il montre bel et bien un « intérêt pour la diversité humaine en générale » (annexe 5, indicateur A3) et il semble même avoir « [re-] valoriser sa différence culturelle » (annexe 5, indicateur A4) dans le contexte scolaire, familial et amical.

Concernant les questions 4 et 5 qui renvoient à l'acceptation, au respect et à la connaissance des différentes normes ou valeurs culturelles des individus et de la classe, les élèves semblent souligner qu'il est important de connaître certaines de ces valeurs et normes afin de ne pas être « mal poli » (annexe 3, 011, 00 :11 :18). Les élèves 043 et 054 ont même été capables de parler de situation durant lesquelles ils ont dû prendre en compte des différences de régimes alimentaires de leurs ami.e.s musulman.nne.s (annexe 3, 043 & 054, 043, 00:11:39 & 00 :11 :49). De nouveau, on peut voir que le groupe montre une acceptation de la différence au sens de l'indicateur A5 « les élèves peuvent montrer leur ouverture à la diversité des cultures en donnant des exemples de moment où ils ont appris à respecter les différences culturelles » (annexe 5).

Au moment d'aborder la question 6 « certaines cultures sont plus importantes que d'autres cultures », il semble que les élèves associent « l'importance » de connaître d'autres cultures, à la nécessité de ce savoir dans une situation précise (vivre dans le pays ou voyager dans le pays concerné) : « en Suisse c'est peut-être plus important de parler de la culture suisse que de la culture américaine » (annexe 3, 023, 00 :13 :28) et « il faut connaître un peu les autres cultures pour ne pas faire de faux mouvement, mais il n'y en a pas qui sont plus importantes que d'autres [...] [dans certaines cultures] quand on est un homme par exemple on ne peut pas toucher la femme, donc forcément c'est plus important de connaître ça que de savoir qu'on mange de la fondue en Suisse. », (annexe 3, 023, 00 :14 :16). L'élève 099 ajoute qu'il « est aussi important de parler, de connaître des choses sur les autres pays » (annexe 3, 099, 00 :13 :34) notamment dans le cas où l'on voyage. Il ajoutera ensuite qu' « il est important de connaître [la culture

suisse], mais qu'elle n'est pas plus importante d'une autre » (annexe 3, 099, 00 :14 :13). Ces interventions montrent que les élèves sont capables de « montrer leur intérêt pour la diversité humaine en général en décrivant des situations où ils [pourraient apprendre] à valoriser les différences » (annexe 5, indicateur A3), ce qui renvoie aux compétences interculturelles visées par la séquence. De plus, au moment de raconter des situations vécues qui auraient créé un malaise d'ordre culturel chez leur interlocuteur (ou chez eux), l'élève 143 mentionne la confusion qui vient avec le fait de ne jamais savoir comment saluer quelqu'un d'un autre pays (annexe 3, 143, 00 :14 :37). On peut alors observer que l'élève décrit une situation où elle « [a] pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents. », (annexe 5, indicateur A5) puisqu'elle s'inquiète des gestes à adopter.

Des constats similaires peuvent être faits lors des questions suivantes, c'est-à-dire que les élèves semblent être en accord avec l'importance de la diversité linguistique et culturelle. Lors de la question 8 « Il est important d'apprendre et de s'intéresser à d'autres langues » (annexe 5, indicateur A3), les élèves ont notamment expliqué que c'est important de pouvoir parler d'autres langues lorsqu'ils voyagent ou pour le travail. Certains comme l'élève 131, 11, 054, 099 ont exprimé avoir utilisé d'autres langues, comme le portugais ou l'anglais, pour communiquer avec des personnes qui ne parlent pas la même langue qu'eux, ou encore, certains élèves comme le 099 et le 131 ont eu recours à d'autres stratégies telles qu'une application mobile de traduction ou les gestes (annexe 3, 00 :19:20 à 00 :24 :59). Cela montre à nouveau leur « intérêt pour apprendre une langue ou une culture différente » (A3) et par extension, leur ouverture (annexe 5, indicateur A5) et leur acceptation positive (A4) de la diversité linguistique et culturelle. Les élèves 111, 078 et 131 ont également exprimés l'envie d'apprendre d'autres langues telles que l'Espagnole ou l'arabe (annexe 3, 00 :25 :05 – 00 :25 :10) ce qui rejoint les constats précédents. Le seul élève ne s'étant pas exprimé est le n°023.

Des constats similaires sont à faire concernant la question 9 « Il est important de s'intéresser à d'autres cultures », de manière générale, les élèves expriment que c'est important dans la mesure où l'on voyage ou simplement pour la culture générale (annexe 3, 111, 00 :31 :19). Il est intéressant de noter ici que les élèves 111 et 143 ont exprimé vouloir en apprendre plus sur leur culture d'origine (Magrébine et Congolaise) parce qu'ils avaient la sensation de ne pas bien connaître leur culture. L'élève 043 explique que lui, il s'intéresse souvent à d'autres cultures « avec le foot » (annexe 3, 043, 00 :38 :22) et qu'il effectue lui-même des recherches pour se renseigner avant de partir. Cela montre donc son intérêt (annexe 5, indicateur A3) pour des

cultures différentes « l'élève donne un exemple de situation où il a appris quelque chose sur une culture » (annexe 5, indicateur A3) et son ouverture à la diversité des cultures puisqu'il décrit des situations où il fait preuve de curiosité et d'intérêt pour les différentes langues et cultures » (annexe 5, indicateur A3) des pays qu'il visite avec le club de football de Lausanne.

Au sujet des questions 10 et 11 qui concernent le fait de rencontrer des personnes qui ne parlent pas la même langue ou qui ne partagent pas la même culture, mes constats sont plus nuancés, mais je postulerais ici que la réticence exprimée par certains participant.e.s vient du fait qu'ils n'ont pas d'expérience pouvant servir de référence. En effet, l'élève 011 explique que ça peut être « relou » de rencontrer quelqu'un avec qui la communication est impossible. Il ajoute ensuite que « si c'est quelqu'un de sympa je m'arrête et je parle avec lui, après faut pas que ça arrive tout le temps » (annexe 3, 00 :41 :27). L'élève 043 suit l'idée de la fréquence, c'est-à-dire qu'ils ne veulent pas que ça arrive tout le temps. Ici, il est intéressant de noter qu'ils se sont exprimés au conditionnel, ils n'ont pas vécu de situation telle que décrite par la question, il est donc difficile de juger de l'atteinte des critères interculturels au travers de cette réponse. L'élève 131 quant à lui donne une réponse plus affirmée à l'aide de la question 12, en expliquant que l'on peut « apprendre plein de choses » au contact d'autres cultures (annexe 3, 00 : 44 :20), ce qui témoigne d'une attitude positive face à la diversité. En sommes, l'élève « montre [son] intérêt pour la diversité humaine » (annexe 5, indicateur A3) ce qui renvoie à l'objectif de curiosité et d'intérêt pour la diversité.

6.2.4 Analyse du groupe 2

Le groupe n° 2 est composé de 8 élèves, respectivement les participant.e.s 156, 22, 12, 88, 86, 147, 122, 133 (6 filles et 2 garçons). La discussion a eu lieu en classe le 17 mars 2023 durant un cours de FORGEN (formation générale). Afin de faciliter la discussion, les tables ont été déplacées pour former un cercle de chaises. La discussion a duré 43 minutes. Nous avons pu aborder les questions 1 à 12 lors de la discussion.

Le participant 77 était malheureusement absent, il n'a donc pas pu participer à la discussion. N'ayant pas la possibilité de lui faire rattraper la discussion sur des heures de cours par manque de temps et de moyen, il semble important de souligner que malgré la prise en compte en amont des conditions-cadres mentionnées précédemment, il n'est pas toujours possible de mener ces discussions jusqu'au bout puisqu'elles dépendent de plusieurs facteurs : disponibilité des salles des élèves, *etc.*

Concernant la première affirmation du questionnaire « les gens ont souvent des préjugés négatifs à propos des immigrés en Suisse », j'ai obtenu des réactions plus contrastées que dans le groupe 1. En effet, les élèves 22, 156 et 88 étaient « plutôt pas d'accord » avec cette affirmation (annexe 4, 078 ;11, 00 :03 :12 – 00 :03 :29) et l'élève 12 confirmait qu'il y a bel et bien des préjugés sur les étrangers en Suisse. Au moment de leur demander de nommer des exemples de préjugés, il est intéressant de noter que le même exemple que le groupe n°1 a été utilisé, à savoir, « les Arabes sont des voleurs » (annexe 4, 156, 00 :03 :42). Ce stéréotype, énoncé par une élève montre qu'il y a bel et bien des préjugés en Suisse et qu'il est nécessaire de les déconstruire au risque de voir les élèves les intégrer de manière permanente.

Au moment de leur faire expliciter des situations vécues et/ou vues, l'élève 012 explique alors que son père a subi du harcèlement de la part d'un policier lorsqu'il était arrivé en Suisse (annexe 4, 12, 00 :05 :30). On s'aperçoit donc que certains élèves ont développé des compétences socioémotionnelles en lien avec l'acceptation de la différence, par le biais de l'expérience migratoire de leurs parents (annexe 5, indicateur A4). Plus tard, je leur demande alors comment ils réagiraient dans la situation décrite par leur camarade et les élèves ont souligné le fait qu'ils étaient « des enfants » (annexe 4, 088, 00 :07 :21), que c'était dur de réagir « en raison de la situation » (annexe 4, 086, 00 :07 :23) et l'élève 156 a alors expliqué qu'elle ne réagirait pas à ce genre de propos, car « réagir à quelqu'un qui [a ces] propose, c'est lui donner de l'attention et donner de l'attention à quelqu'un, c'est prouver qu'il est plus fort. », (annexe 4, 00 :07 :28). On peut observer ici que certains élèves ont vécu des situations discriminantes et ont même la capacité de concevoir la situation par le prisme des stéréotypes culturels, mais ils semblent adopter une forme d'apathie face aux discriminations raciales, ce qui semble aller à l'encontre d'une « curiosité », d'« une acceptation » ou d'une « ouverture à la diversité » au sens strict des indicateurs du tableau d'opérialisations. Toutefois, la passivité suggérée par la réaction des élèves face à des situations discriminantes peut en réalité traduire leur résilience face aux discriminations, qu'ils ont appris à ignorer. Ainsi, enseigner des principes de mieux vivre ensemble en classe, ne garantit pas leur mise en œuvre en dehors de l'école.

Pour continuer, les réactions des camarades en *group focus*, influencent sans doute les réponses du groupe classe, car en poursuivant la conversation plusieurs élèves ont expliqué avoir été moqués pour leurs origines, mais semblent relativiser ces moqueries en les qualifiant de

« blagues » (annexe 4, 022, 00 :08 :31). D'une certaine manière, ces « blagues » vont à l'encontre des indicateurs tels que formulés dans le tableau d'opérialisations puisqu'elles ne « valorisent », ne « respectent », n' « acceptent » pas la différence en tant que telle. Plus tard, l'élève 86 soulignera le caractère discriminant des blagues racistes « c'est irrespectueux » (annexe 4, 086, 00 :09 :45), mais que si ce sont des amis et « qu'ils savent que tu rigoles, ça va » (annexe 4, 086, 00 :09 :48). L'élève 22 complétera alors l'explication en ajoutant que « tant que ce n'est pas méchant, ça va, mais si ça vient de quelqu'un d'autre dont on ne sait pas trop ce qu'il essaie de nous dire, là c'est bizarre. », (annexe 4, 022, 00 :10 :00). Ces réactions vont dans le sens d'une empathie pour l'interlocuteur et pour la personne discriminée, mais il semble difficile d'affirmer que les élèves décrivent des situations où ils ont pris en compte la différence et l'ont respectée. Même s'ils sont capables d'éprouver de l'empathie et de se décentrer au profit de *l'Autre*, le caractère ambivalent des blagues entre les jeunes, rend difficile l'attestation des compétences visées pour la séquence.

Au moment d'aborder la question portant sur leur rapport à leur culture, l'élève 88 explique être « fier » (annexe 4, 088, 00 :10 :31) de sa culture et elle explique qu'elle apprécie en parler « si on lui demande ». Cette attitude traduit une forme d'acceptation de la différence. Elle parle de sa propre expérience en utilisant des termes positifs pour décrire, non d'autres personnes et culture, mais sa propre culture et son rapport à la différence. Plus tard, lorsqu'il s'agissait de leur faire expliciter des moments où ils ont appris des choses sur d'autres cultures, les élèves ont eu des réactions plutôt positives, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas émis d'objections à rencontrer des gens de cultures différentes, malgré une forme de timidité. L'élève 122 a répondu « Je ne suis pas contre » (annexe 4, 122, 00 :11 :41) et l'élève 88 elle ajoutera que « les gens nous aiment pour ce qu'on est, pas pour notre culture. », (annexe 4, 088, 00 :12 :12) et que c'est important de connaître les différences culturelles de nos camarades pour « la culture générale et pour comprendre l'autre » (annexe 4, 088, 00 :12 :31), ce qui montre une forme de curiosité, d'intérêt et d'acceptation de la différence au sens des descripteurs A3, A4 et A5 (annexe 5).

Au moment de leur faire expliciter des différences culturelles et des situations dans lesquelles ils ont dû apprendre ces différences par la force des choses, les élèves du groupe 2 ont mentionné, eux aussi, l'exemple des salutations avec une ou plusieurs bises. Il s'en est suivi une comparaison de leurs habitudes culturelles. L'élève 133 a expliqué s'être retrouvé dans des situations gênantes quand elle rend visite à sa famille en France » (annexe 4, 122, 00 :12 :51), l'élève 12 explique qu'elle aussi, car en Équateur c'est cinq » (annexe 4, 012, 00 :12 :58) et

l'élève 156 explique que ce n'est pas forcément culturel puisque chez elle, « dans [sa] famille, [ils] en fait trois ou quatre. », (annexe 4, 156, 00 :13 :17). Ces échanges entre les élèves, montrent une forme de curiosité de leur part pour leurs autres camarades et leurs cultures. En parlant de leur expérience, ils décrivent des situations où ils ont accepté la différence, ce qui renvoie aux indicateurs du tableau d'opérialisations. L'élève 088 soulignera toutefois la légèreté du sujet en expliquant qu'« il y a d'autres situations que la bise » qui est une petite chose, mais « il y a des pays par exemple on doit s'habiller d'une certaine façon genre le voile par exemple, et peut-être des fois on a le voile, mais on n'est pas obligé de le mettre dans un autre endroit. Donc la bise c'est une petite chose en comparaison. », (annexe 4, 088, 00 :13 :44). Elle partagera également une situation en Espagne où elle a appris que c'était mal vu de quitter la zone de baignade et de se rendre dans les magasins en maillot de bain (annexe 4, 088, 00 :15 :00). Ces éléments renvoient notamment aux descripteurs du tableau puisqu'elle montre avoir de l'intérêt, de la curiosité et elle accepte la différence culturelle (annexe 5, indicateur A3, A4 et A5). En d'autres termes, elle montre sa curiosité, son intérêt et son ouverture à la diversité en donnant des exemples de moments où il a appris à respecter les différences culturelles,

Au moment de discuter de l'importance de connaître les différences culturelles des autres, notamment de leurs camarades, les élèves 133 et 88 ont pris la parole et ont argumenté qu'il était important de les connaître pour ne pas leur manquer de respect. L'élève 133 explique que c'est important, car, si « on a des potes qui font le ramadan [...] c'est important de savoir pour ne pas rendre le truc plus difficile. », (annexe 4, 133, 00 :15 :49). L'élève 88 acquiescera en expliquant que « peut-être [l'autre], il ne mange pas quelque chose » et que c'est important de le savoir si on l'invite à manger (annexe 4, 088, 00 :17 :46). Le cas mentionné ici fait directement référence à la religion musulmane qui est la religion de 8 élèves de la classe. Si cet exemple est utilisé dans les deux groupes de paroles, cela vient souligner que les élèves ont pris conscience de certaines différences culturelles dans la classe et qu'ils adoptent une attitude de curiosité, de respect et d'acceptation de ces différences.

De la même manière, au moment de leur demander si « des cultures qui sont plus importantes que d'autres » (annexe 4, enseignante, 00 :18:15), l'élève 88 a également pris la parole et a répondu que « il n'y a pas plus important. On est tous des hommes, on est tous autant importants. », (annexe 4, 00:18:39), ce qui rejoint le constat précédemment fait. Les élèves semblent également souligner que le fait que certaines religions comme « le christianisme » (annexe 4, 022, 00 :19 :06) étaient plus mis en avant et que certaines personnes étaient

« inquiétées parce qu'on parle plus de leur culture » (annexe 4, 012, 00 :19 :20). Ici les élèves font référence à deux phénomènes, le premier étant le fait qu'ils perçoivent que dans la société occidentale, le christianisme est la norme et qu'ils perçoivent les inégalités qui viennent avec le fait d'être d'une autre confession dans notre société. L'élève 012, souligne un phénomène qui a lieu dans son pays d'origine. Elle souligne le fait que la culture indigène disparaisse au profit d'autres cultures notamment à cause « des médias » (annexe 4, 012, 00 :19 :53). On peut observer ici que les élèves ont dépassé le fait d'être curieux ou de montrer de l'intérêt, mais ils ont bel et bien accepté la différence, puisqu'ils sont capables de nommer des phénomènes sociaux complexes. De la même manière, l'élève 88 souligne le fait que les musulmans sont souvent présentés de manière négative dans les médias et l'élève 022 mentionne notamment l'épisode de l'initiative de l'UDC à propos du port du voile (annexe 4, 00 :21 :36), ce qui souligne leur intérêt, curiosité et acceptation de la différence.

Pour continuer, au moment de discuter le fait que certaines personnes peuvent percevoir d'autres cultures comme menaçantes pour la culture suisse, les élèves avaient de la peine à répondre puisqu'ils acceptent la différence. J'ai alors demandé s'ils avaient été victimes, ou témoins, de ce genre de commentaire. L'élève 088 a alors partagé un épisode durant lequel sa grand-mère avait été bousculée et insultée au marché, car elle portait un voile (annexe 4, 00 :25 :09). Les autres élèves semblent également accepter la diversité puisqu'ils ont alors répondu que c'était « raciste » (annexe 4, 086, 00 :26 :01) et la diversité apportait en réalité des avantages comme « de la nourriture » (annexe 4, 086, 00 :26 :22) ou « le choix des traditions » (annexe 4, 133, 00 :26:31) ou encore, la diversité des points de vue puisque « ça permet aussi de changer un peu de points de vue, de voir les choses différemment. », (annexe 4, 088, 00 :26:35).

Au moment de discuter de l'intérêt qu'ils ont d'apprendre d'autres langues, les élèves 088, 086 et 133 ont souligné différentes raisons pour apprendre d'autres langues comme « pouvoir discuter avec les autres » (annexe 4, 088, 00 :27:01), « voyager » (annexe 4, 086, 00 :27:21) ou « pour le travail » (annexe 4, 133, 00 :27:26). De la même manière, ils ont su nommer des langues qu'ils désiraient apprendre tels que « le mandarin » (annexe 4, 133, 00 :27 :52) ou « l'Espagnole » (annexe 4, 156, 00 :27 :59) ce qui souligne leur intérêt et leur curiosité pour d'autre culture et langues selon les indicateurs (annexe 5).

Plus tard, un élève dira « on devrait inventer une langue unique » pour que l'on puisse tous se comprendre (annexe 4, 086, 00 :31 :48) ce qui renvoie à l'idée de rencontrer des gens qui ont

des cultures différentes. Le même élève expliquera plus tard qu'il parle en Espagnole à la maison avec ses parents (annexe 4, 00 :34 :26), tout comme l'élève 012 (annexe 4, 00 :33 :34). On peut donc également observer que certains élèves ont déjà une attitude positive face aux langues étrangères. Toutefois, au moment d'aborder la 10^e question qui les interroge sur le plaisir qu'ils ont à rencontrer une personne qui parle une autre langue, les élèves 88 et 156 répondent de façon négative, puisque de façon assez pragmatique, ils font remarquer que si on ne comprend rien, ça ne sert à rien de discuter (annexe 4, 00 :35 :31 à 00 :35 :38). Cet exemple montre à nouveau qu'il est difficile de mesurer le savoir-être, car il est souvent lié à des situations multifactorielles. Comme explique l'élève 086, on peut « essayer de comprendre » par le biais d'autres moyens ou de langues différentes, mais on ne peut anticiper chaque situation et chaque situation est différente. Par exemple, un élève qui parle un peu espagnole et qui rencontre une personne qui parle l'italien se sentira peut-être capable de l'aider, mais, dans le cas de deux langues très différentes, il devient difficile pour eux d'aller vers l'Autre.

Ensuite, concernant la question 11 et le fait 'être ami avec des personnes qui ne partagent pas notre culture, les élèves 133, 86, 22, 12 et 88 ont répondu positivement. Il faut toutefois noter que tous procèdent d'autre(s) nationalité(s) que la nationalité suisse. Les exemples ainsi nommés par les élèves étaient des rencontres faites dans le cadre de visite à la famille dans le pays d'origine. Ainsi, cela souligne à nouveau les difficultés d'appréhender l'acceptation de la différence, l'intérêt et la curiosité pour à la différence au sens des descripteurs du tableau d'opérialisations (annexe 5). Les personnes décrites par les élèves ne sont pas *Autre*, mais sont semblable puisqu'elles sont originaires du même *background* culturel.

Enfin, je conclurais mes observations par quelques remarques générales. Tout d'abord, l'élève ayant obtenu un score bas, n'a pas pu participer à la discussion et je n'ai donc pas pu observer l'atteinte des objectifs de « savoir-être ». Aussi comme le groupe n°1, les élèves ayant obtenu des scores élevés ne sont pas nécessairement ceux qui ont participé le plus durant les discussions de groupe. Il n'y a donc pas de lien entre le niveau de participation des élèves et leurs scores de développement. Par exemple, l'élève 147 et l'élève 088 sont toutes les deux passées d'un résultat élevé en T1 à un résultat intermédiaire en T2, mais l'élève 147 s'est exprimé 5 fois durant la conversation, alors que l'élève 088 est intervenue sur presque toutes les questions. Deuxièmement, comme le groupe n°1, il semble de la compréhension des questions varie d'un élève à un autre. En effet, quand ils imaginent une situation, ils prennent en compte un certain nombre de variables (âge de l'interlocuteur, apparence, etc.) qui n'ont pas été anticipées en

amont de la formulation des questions. En ce sens, les situations décrites dans les questions peuvent être imaginées différemment d'un élève à un autre, ce qui rend l'exercice d'interprétation des indicateurs plus complexe. Troisièmement, bien que leurs réponses aient été contrastées par moment, comme pour le groupe n°1, on peut observer chez le groupe n°2 plusieurs occurrences qui laissent croire que les élèves ont atteint les objectifs interculturels fixés en amont de la séquence, c'est-à-dire A3, A4 et A5 (annexe 5).

Il semble maintenant nécessaire de discuter de la portée du dispositif mis en place en regard des résultats obtenus afin de mettre en évidence, les limites, les apports et les biais de ce travail et ainsi fournir des recommandations à destination des enseignant.e.s désireux d'analyser le développement socioémotionnel de leurs élèves dans une séquence d'enseignement.

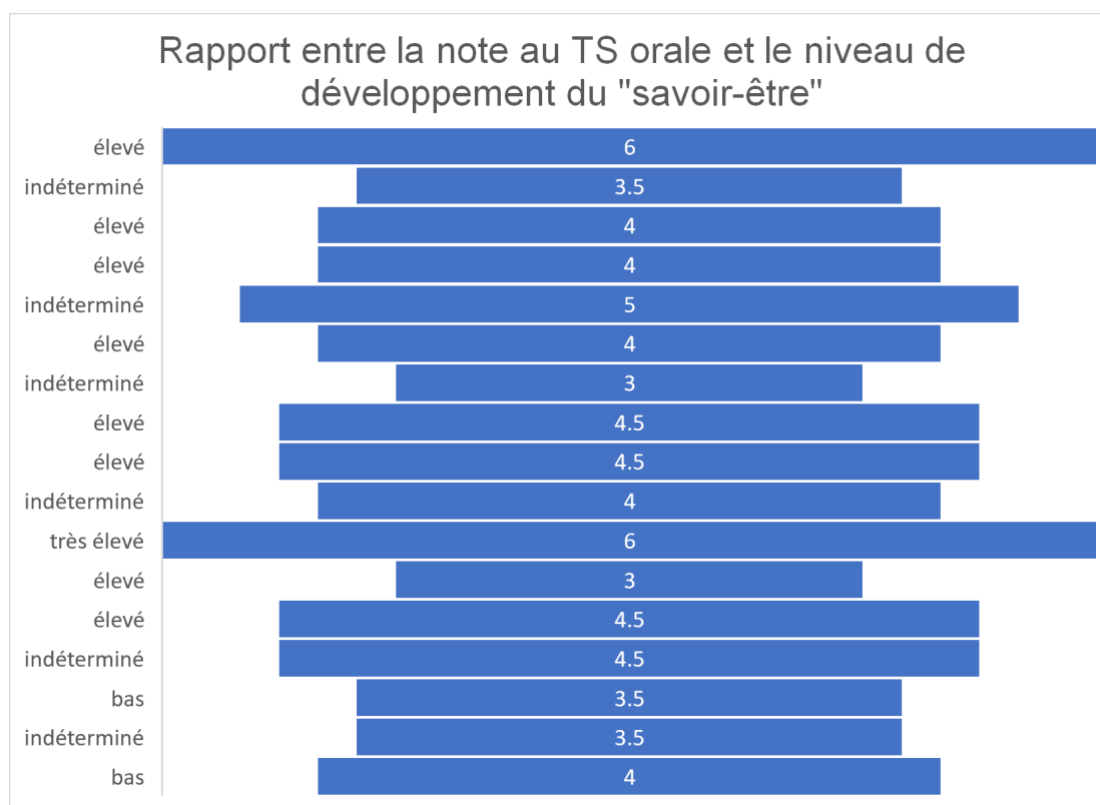
7. Discussions à propos de la recherche

Comme nous l'avons vu précédemment, il est possible de mesurer l'atteinte des objectifs interculturels en lien avec le « savoir » et le « savoir-faire » par le biais de critères explicites intégrés dans les objectifs de travaux de production orale et écrite. En effet, les critères de contenu 1 à 5 pour la production orale et 1,2, 5, 6 et 7⁶ pour la production écrite, renvoient à des « savoirs » et « savoir-faire » prédéfinis en amont de la séquence. Ils ont été formulés en regard des objectifs interculturels du CARAP K8, K12 et S4, S5 et l'atteinte de ces objectifs minimaux témoigneraient donc de l'atteinte des objectifs interculturels fixés pour les tâches de PO et PE. Après correction de celles-ci, j'ai pu constater que les critères de contenus 1 à 5 pour la PO sont tous atteints pour le groupe classe. Les élèves présentant des résultats négatifs (en dessous de 4) sont ceux qui n'ont pas atteint le critère n°6 en lien avec le fonctionnement de la langue. Concernant la PE, des remarques similaires peuvent être faites, c'est-à-dire que les critères minimums 1 à 5 ont été atteints, mais l'objectif minimum de fonctionnement de la langue (n°6) est celui qui était plus difficile à atteindre pour certains élèves. En sommes, il est donc possible d'évaluer le « savoir » et le « savoir-faire » de nos élèves dans une dimension interculturelle et communicationnelle.

Concernant le « savoir-être », il a été possible de prendre des mesures de son développement en proposant un questionnaire, puis en analysant le discours des élèves. Toutefois, il est

⁶ Le critère 7 est un critère secondaire, c'est-à-dire qu'il ne constitue pas le « minimum » pour l'atteinte de l'objectifs interculturelles.

nécessaire de se détacher de l'idée de mesure quand il s'agit du « savoir-être » puisque qu'il y a plusieurs limites à cette prise de mesure : certaines en lien avec le contexte (discussion en classe face à un.e enseignant.e et ses camarades), certaines avec les modalités de prise de mesure (caractère parfois arbitraire du questionnaire, des formulations d'indicateurs et le statut particulier d'enseignant.e-chercheur.euse) et certaines en lien avec l'analyse des réponses des élèves et des discussions de groupe, notamment la subjectivité des questions posées qui peuvent être comprises différemment en fonction des scénarios vécus ou imaginés par les participant.e.s. En effet, comme le prouve le graphique ci-dessous, il n'y a pas nécessairement une corrélation entre l'atteinte des objectifs interculturels en lien avec le « savoir » et le « savoir-faire » et le niveau de « savoir-être » des élèves.



Cela renvoie à l'idée que le « savoir-être » est une compétence transversale (elle n'est pas en lien avec une discipline particulière) et il est donc difficile de mesurer l'apport d'une seule discipline, encore plus de deux séquences, sur le développement socioémotionnel des élèves en lien avec l'acceptation de la différence. En effet, dans le tableau, on peut constater que certains des élèves ayant obtenu les résultats les plus hauts aux PO, sont ceux qui obtiennent un score proportionnellement élevé, voire très élevé, de développement du « savoir-être » et l'élève ayant obtenu le score le plus bas quant à son développement du « savoir-être », présente une

note insuffisante. Toutefois, l'autre élève ayant reçu la note la plus basse, présente un niveau de développement du « savoir-être » élevé, ce qui montre que, même s'il est possible de penser le « savoir-être » dans les objectifs des évaluations sommatives, il est impossible de le mesurer dans un contexte évaluatif. Les éléments évaluables sont le contenu des productions et l'utilisation de la langue anglaise, ainsi l'intégration de critères interculturels dans les productions orales et écrites en anglais ne signifie pas que les élèves aient acquis des savoir-être, cela montre simplement qu'ils ont compris les objectifs et les critères de l'évaluation. C'est pourquoi il a été nécessaire de procéder à d'autres méthodes de récoltes de données.

Ainsi, quelles conclusions faire concernant notre deuxième question de recherche ? Tout d'abord, on peut observer une variation positive du groupe classe entre le questionnaire en T1 et en T2. De même, il semble que plusieurs élèves aient été capables de montrer une curiosité (A3), une acceptation (A4) et une ouverture (A5) de l'*Autre*, au travers des discussions menées en *focus group* (annexes 3 et 4). Toutefois, la mise en place du dispositif de récolte de données et son analyse ont fait émerger bon nombre de réflexions quant à la possibilité de mesurer le « savoir-être ». En effet, malgré les outils mis en place (questionnaire à degrés d'appréciation et formulation d'indicateurs pour l'analyse du discours des élèves), il semble difficile de mesurer la curiosité l'intérêt ou l'acceptation des *Autres* en contexte scolaire. Ainsi, même si les données récoltées vont dans le sens d'un développement socioémotionnel de la classe, le dispositif mis en place comporte bon nombre de limites et de biais qu'il s'agit maintenant de discuter.

7.1 Limites de l'étude

La première limite à l'outil de mesure proposé est le bagage socioémotionnelles des élèves. En effet, tout.e.s les apprenant.e.s ont un bagage sociale et culturel qu'ils prennent avec eux en salle de classe, si celui-ci est le bienvenu dans le cadre de l'enseignement interculturel (permet de faire progresser le groupe classe vers l'acceptation de la différence sur la base de leurs différentes conceptions de la différence et des cultures), cela pose quand même la question de la viabilité des outils de mesure développés dans mon travail de recherche, puisque leur expérience n'est pas prise en compte dans l'analyse des questionnaires T1 et T2. En effet, les preuves de ce « bagage » socioémotionnel sont les scores déjà élevés obtenus en T1. Cela signifie que l'éducation et le milieu culturel des élèves jouent un rôle prépondérant dans le développement de leurs habiletés socioémotionnelles. Ainsi, il semble difficile de réellement mesurer l'impact des séquences proposées puisque les élèves présentent déjà de l'intérêt, de

l'acceptation et de l'ouverture pour la différence. Dans cette même idée, « le savoir-être » est une capacité transversale, il serait alors prétentieux de créditer uniquement les cours d'anglais concernant l'atteinte des objectifs fixés pour la séquence. En effet, étant qu'enseignante principale dans cette classe, je sais avoir abordé la question de l'acceptation de la différence dans différents cours, notamment en histoire, au travers de la colonisation de l'Amérique ou de la montée des dictatures totalitaires en Europe au XXe siècle. Ainsi, il est important de souligner que le bagage socioémotionnel de l'élève est en perpétuelle expansion puisque celui-ci est confronté à d'autres disciplines qui l'encouragent à développer d'autres habileté en lien avec le « savoir-être ».

Les deuxièmes limites sont à mettre en lien avec les modalités de prise de mesure, c'est-à-dire le fait que les élèves passent des questionnaires à degrés d'appréciation sur un ordinateur et le fait qu'ils répondent à des questions formulées par un tiers (l'enseignant.e.chercheur.euse). Ces éléments font que les élèves peuvent interpréter les questions de manière différente ou erronée. En effet, les questions proposées, même si elles ont été formulées en regard des objectifs et indicateurs du CARAP, ont été formulées par l'enseignant.e-chercheur.euse qui ne peut anticiper la réaction ou la compréhension des élèves. Si une question fait écho au vécu de l'élève, elle peut appeler un souvenir différent et/ou conduire à diverses situations imaginaires, qui influencent nécessairement la réponse de l'élève et donc, les prises de mesure de la recherche. Nous avons notamment vu, durant l'analyse des discussions de groupe, que leur rapport aux discriminations est souvent contextuel. De la même manière, les indicateurs formulés et interprétés par l'enseignant.e.-chercheur.euse revêtent d'un caractère arbitraire puisque l'enseignant.e-chercheur.euse est seul.e durant l'élaboration de ses recherches et la formulation de ses observations. En d'autres termes, il.elle ne peut garantir la bonne compréhension des questions auprès des élèves, ce qui peut impacter ses observations. Une approche qualitative laisse donc beaucoup de place à la subjectivité. Les observations menées peuvent donc faire l'objet d'une réévaluation en tout temps. Toutefois, le travail de formulation effectué en amont en regard du CARAP et la présence en classe de l'enseignant.e-chercheur.euse pour répondre aux questions des élèves, cela permet, dans une certaine mesure, de contrôler cette subjectivité.

Troisièmement, il y a plusieurs limites qui sont suggérées par le contexte de la prise de mesure. Le contexte scolaire est un lieu social dans lequel nous sommes soumis aux regards des autres et, de ce fait, les autres influencent nos réponses et nos réactions en situation de groupe. Par

exemple, la proximité des élèves durant les questionnaires fait qu'ils peuvent s'influencer mutuellement en discutant des questions et des réponses. Dans la même idée, lors des conversations en *focus group* ils peuvent faire le choix du politiquement correct puisqu'ils sont soumis aux regards des autres (élèves et enseignant.e). En d'autres termes, ils n'oseraient pas dire ce qu'ils pensent vraiment. Dans ce cas, les autres membres de l'étude, enseignant.e-chercheur.euse et élèves de la classe, agissent comme un *pare-feu* ; ils préviennent la survenue de réponses qui pourraient être désignées comme immorales. Il n'est donc pas possible de garantir la sincérité des réponses malgré l'anonymisation des participant.e.s et la formulation de questions dites négatives dans les questionnaires. D'ailleurs, la part d'élève se situant dans la catégorie « indéterminé » prouve cette limite, puisque leurs réponses « s'annulent » entre-elles. Ensuite, toujours en lien avec le contexte de prise de mesure, la temporalité imposée par le contexte de cette étude - c'est-à-dire le fait de devoir mener l'étude dans le cadre d'un mémoire sur 9 mois – limite l'observation de l'évolution de leurs habiletés, car les « savoir-être » se développent tout au long de la vie et non sur quelques mois uniquement. Ainsi, il aurait été intéressant d'observer l'évolution de leurs compétences sur une durée plus importante. Par exemple, une étude prolongée sur les trois années du secondaire II aurait pu témoigner de manière plus affirmée de l'évolution de leurs capacités socioémotionnelle. En d'autres termes, l'analyse du développement de capacités transversales sur une courte période et en lien avec une seule discipline reste relativement limitée et ne permet pas d'affirmer des résultats de manière univoque. En ce sens, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que la séquence soit la source des changements opérés par les élèves en termes de « savoir-être », malgré l'évolution majoritairement positive de leurs compétences. Entant que maître de classe, il aurait été intéressant de mesurer de cette évolution sur plusieurs années et de manière transversale puisque j'enseigne également l'histoire et la géographie qui sont des disciplines qui se prêtent bien à l'exercice de l'enseignement interculturel.

En somme, nous avons pu observer une évolution positive de leurs compétences, de ce fait il semble important de traiter des apports de ce travail dans la section suivante. Puis, en regard des limites citées plus haut, deux biais cognitifs sont principalement apparus comme possibles dans cette recherche (le biais de confirmation d'hypothèse et le biais de sélection de l'information), nous proposerons donc quelques recommandations aux enseignant.e.s également désireux d'appréhender les compétences interculturelles de leurs élèves dans un contexte d'enseignement.

7.2 Les apports de l'étude

Premièrement, ce travail propose une réflexion méthodologique à destination des enseignant.e.s désireux d'intégrer des compétences interculturelles à leurs évaluations. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, la compétence interculturelle est une compétence transversale (Tardif & Dubois, 2013), par conséquent, elle n'est pas en lien avec des compétences disciplinaires. Son évaluation posait donc la question des preuves de cet apprentissage. Ce travail propose ainsi une méthodologie de reconnaissance et de validation des compétences acquises par les apprenant.e.s dans le cadre de l'enseignement interculturel puisque les tâches évaluatives ont été formulées en intégrant des contenus nécessitant la mobilisation de « savoirs » et de « savoir-faire » interculturels. De ce fait, il témoigne de la possibilité de proposer des évaluations basées sur l'enseignement interculturel. En d'autres termes, en tant que jeune enseignant.e, ce travail montre qu'il est possible d'intégrer l'interculturalité à nos évaluations par le biais de critères explicites.

Deuxièmement, il offre un cadre méthodologique et pratique pour les enseignant.e.s voulant mener une discussion de groupe afin d'évaluer le « savoir-être » de leurs élèves. En effet, ce travail donne un cadre de référence pour les enseignant.e.s voulant formuler des critères et des indicateurs permettant d'apprécier, ou non, l'acceptation de la différence chez leurs élèves. À travers ce travail, j'ai donc proposé une démarche permettant d'appréhender l'évaluation du « savoir-être ». En effet, selon Thoury (2017), l'enseignement prend généralement en compte les connaissances et les compétences disciplinaires acquises dans ses évaluations, mais les compétences transversales comme la curiosité, l'intérêt et l'acceptation de la différence sont rarement évaluées dans le cadre scolaire. Or, ce travail montre que malgré les limites du cadre de recherche, nous pouvant observer les compétences de nos élèves lors des questionnaires et des discussions de groupe. Ce travail rend ainsi compte d'une méthodologie qui intègre le champ des capacités transversales énoncées dans le PER (https://www.plandetudes.ch/documents/75697/0/PER_1-2-3C_CAPACITES_TRANSVERSALES.pdf). En proposant des indicateurs permettant d'analyser le discours des élèves, on rend compte des capacités transversales dites « sociales »⁷ tel que défini dans le PER qui sont notamment la collaboration et la communication.

⁷ Je fais le choix ici de ne pas développer les compétences dites « individuelles » tel que les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et les démarches réflexives, puisque les objectifs analysés dans ce travail sont en lien avec le rapport à *l'Autre*.

Concernant la capacité à collaborer, j'ai notamment pu observer que les élèves étaient capables de prendre en compte les autres puisqu'ils « manifeste[nt] une ouverture à la diversité culturelle et ethnique » (PER, https://www.plandetudes.ch/documents/75697/0/PER_1-2-3C_CAPACITES_TRANSVERSALES.pdf, p. 7) lors des discussions de groupe. De la même manière, en échangeant des points de vue et faisant fi des « divergences de points de vue » (PER, https://www.plandetudes.ch/documents/75697/0/PER_1-2-3C_CAPACITES_TRANSVERSALES.pdf, p. 7) lors des discussions, ils renforcent leur capacité à collaborer et donc, à accepter la différence. De plus, la séquence n'agit pas uniquement sur « la prise en compte de l'Autre » (PER), mais également sur la « connaissance de soi » (PER, https://www.plandetudes.ch/documents/75697/0/PER_1-2-3C_CAPACITES_TRANSVERSALES.pdf, p. 7) puisqu'ils doivent reconnaître leurs valeurs et leurs buts dans le futur dans le cadre des travaux de productions. Aussi, la mise en place de dispositif d'auto-évaluations et d'évaluations par les paires dans le cadre de la PO et la PE, permet de guider l'action des apprenant.e.s dans le groupe afin qu'ils « élaborent leurs opinions et expriment leurs choix » (PER, https://www.plandetudes.ch/documents/75697/0/PER_1-2-3C_CAPACITES_TRANSVERSALES.pdf, p. 7). En somme, cela revient également à « articuler et communiquer leur point de vue » et à « adapter leur comportement au cadre évaluatif » (PER, https://www.plandetudes.ch/documents/75697/0/PER_1-2-3C_CAPACITES_TRANSVERSALES.pdf, p. 7).

Concernant la capacité à communiquer, j'ai notamment observé que les élèves étaient capables de mobiliser « des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de [plusieurs langues], en tenant compte du contexte » (PER, https://www.plandetudes.ch/documents/75697/0/PER_1-2-3C_CAPACITES_TRANSVERSALES.pdf, p. 7) imposé. En ce sens, ils ont dû utiliser l'anglais dans leurs productions écrite et orale en tenant compte des codes imposés par la bande dessinée, l'exposé oral et l'anglais. Ils ont ensuite utilisé le français dans le cadre imposé par les discussions de groupe, ce qui leur permet également d'apprendre à « respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisées » et à adopter une attitude réceptive, tout en « ajust[ant] la communication en fonction de la réaction des destinataires » (PER, https://www.plandetudes.ch/documents/75697/0/PER_1-2-3C_CAPACITES_TRANSVERSALES.pdf, p. 7). D'ailleurs, les discussions de groupe se sont déroulées sans accrochage notable entre les élèves, malgré les quelques divergences de point de vue, ce qui témoigne de leur capacité à communiquer avec les *autres*.

Troisièmement, ce travail souligne la difficulté d'intégrer les approches interculturelles à nos enseignements et d'attester de leurs bienfaits, tout en rappelant la nécessité de les intégrer dans le contexte scolaire. En effet, les témoignages des élèves ont montré que ceux-ci subissent toujours des discriminations et que celles-ci sont rarement discutées dans le cadre scolaire. Certains élèves semblent même minimiser les violences subies au risque de les normaliser et de les reproduire. Ce travail postule donc en faveur de l'intégration des compétences interculturelles à nos enseignements et à nos évaluations, mais elle souligne le déficit méthodologique et théorique permettant l'observation et la validation de ces compétences dans le cadre scolaire. En d'autres termes, ce travail vient souligner qu'il est difficile de légitimer, d'intégrer et d'attester les compétences interculturelles de nos élèves, ce qui peut entraîner une résistance de la part des enseignant.e.s à incorporer les approches interculturelles à leurs enseignements. En effet, si ces compétences ne sont pas évaluées et qu'il est difficile de les observer, pourquoi les enseigner ? Au-delà des considérations éthiques et morales en lien avec la fonction d'enseignant.e, ce travail prouve que l'enseignement interculturel est nécessaire afin de lutter contre les discriminations. En effet, j'ai remarqué que les scores de développement les plus élevés sont généralement détenus par les élèves ayant subi des discriminations basées sur leur appartenance culturelle ou religieuse, leur ethnicité et leur genre. Ainsi, ce constat vient renforcer mon intérêt pour l'enseignement interculturel puisque son but est de réduire les inégalités sociales et de renforcer l'acceptation de la différence. En effet, il est primordial de sensibiliser les élèves aux discriminations, mais surtout, de les rendre désireux de se découvrir eux-mêmes et les *autres*, car c'est dans l'ignorance de l'autre que se crée la discrimination.

7.3 Recommandations

Dans cette partie j'expose les deux principaux biais que j'ai identifiés dans la conduite de ce travail afin que de futurs enseignant.e.s-chercheur.euse.s puissent améliorer leur pratique.

Concernant le biais de confirmation d'hypothèse, il apparaît que le nombre croissant des résultats obtenus par les élèves entre le questionnaire en T1 et T2 ne peut être attribué au seul fait que les élèves ont manifesté plus d'intérêt, de curiosité et d'acceptation de la différence au fil de la séquence. Une méthodologie plus rigoureuse, comme l'enregistrement vidéo de plusieurs séances comprenant d'une part les activités faites par les élèves durant le cours, d'autre part l'échange post-activité, complétée par les notes de l'enseignant.e, aurait permis

d'élaborer une analyse plus rigoureuse et aurait ainsi permis de mobiliser plus d'indicateurs dans le but d'observer une éventuelle progression de leurs « savoir-être ».

Le biais de sélection de l'information pourrait apparaître dans les échanges en *focus group*. Ces derniers étant dirigés par l'enseignant.e, le nombre de variables à prendre en compte pour l'analyse du discours des élèves est important. En l'occurrence, le traitement des données (analyse des discours) a mis en évidence que le nombre de relances et le type de questions élaborées par l'enseignant.e auraient pu être pris en compte et faire l'objet de plus de préparation. En effet, je remarque que j'ai dû recentrer la discussion plusieurs fois en expliquant certaines questions pour ramener l'attention sur l'objectif de la discussion et éviter que les élèves interviennent simultanément. Ce faisant, ils/elles ne se sont pas beaucoup interrompu.e.s, mais nous n'avons pas pu terminer les questions par manque de temps et donc, de préparation et de moyen.

8. Conclusion

Ce travail de recherche aboutit à l'élaboration d'une méthodologie de récolte de donnée qui intègre les approches interculturelles et développe la dimension interculturelle en lien avec le « savoir-être » dans la classe de langues et cultures étrangères. La première partie de ce travail propose une réponse concrète à la première question de recherche : les tâches sommatives proposées correspondent-elles aux principes de l'enseignement interculturel ? Ce qui constitue un dispositif méthodologique pour les enseignant.e.s désireux d'analyser leurs propres outils d'évaluations. En ce sens, la première partie de ce travail permet d'apprécier l'intégration de critères interculturels à deux évaluations afin de mesurer le « savoir » et le « savoir-faire » des apprenant.e.s. Ensuite, la deuxième partie de ce travail, propose différentes étapes afin d'analyser la portée de nos enseignements sur le « savoir-être » des apprenant.e.s. Bien que l'analyse des questionnaires et des discussions de groupe ait fait émerger des questions supplémentaires, ce travail permet de mieux saisir les défis que soulève l'intégration des approches interculturelles dans le cadre scolaire. Je propose ainsi de revenir sur les étapes clés de ce travail afin de préciser mes propos.

En tant que jeune enseignant.e, la première étape de ce travail consistait à élaborer des enseignements qui intègrent les conceptions de l'enseignement interculturel. Toutefois, voulant constater la portée de mon travail et rendre compte des apprentissages interculturels des élèves, j'ai décidé d'intégrer des objectifs interculturels à mes tâches sommatives. Cette première étape

m'a donc permis d'attester et de valider des apprentissages interculturels du groupe classe puisque les tâches ont été analysées à l'aide d'un outil validé par des paires (Alvarez González, S. & Rodríguez-Pérez, M. de las N., 2012). De manière générale, j'ai pu observer l'atteinte des objectifs interculturels fixés pour le groupe classe au travers des productions écrites et orales, puisque la plupart des élèves ont obtenu des notes suffisantes aux évaluations. Les « savoirs » interculturels correspondaient ainsi aux connaissances à acquérir ou à remobiliser à propos de sa propre culture (trouver une expression idiomatique, intégrer des éléments culturels à mon univers sci-fi, etc.) et les « savoir-faire » correspondaient aux compétences opérationnelles nécessaires pour réaliser les tâches évaluatives (organiser ses recherches, participer aux auto-évaluations et aux évaluations pour les paires, utiliser un dictionnaire, etc.).

Par la suite, j'ai voulu créer un outil qui me permettait d'analyser le développement socioémotionnel des élèves en lien avec les objectifs interculturels de la séquence. Pour ce faire, j'ai donc élaboré un questionnaire qui permet, malgré les limites mentionnées, d'appréhender les préconceptions des élèves en T1 et, dans une certaine mesure, de rendre compte de leur évolution en analysant les résultats en T2. Toutefois, puisque je n'avais pas de groupe contrôle, j'ai voulu proposer une alternative à la démarche quantitative, et ainsi proposer un outil qui permet d'apprécier les « savoir-être » en tant que compétences comportementales, en créant un cadre qui me permette d'observer les élèves interagir. Ce que le cadre de recherche démontre, c'est que le « savoir-être » est intrinsèquement lié aux qualités propres des élèves et que souvent, elles relèvent de la personnalité de ceux-ci. En effet, même s'il a été possible de mobiliser certains élèves dans les discussions de groupe afin de partager des expériences, la compétence ne peut réellement être évaluée que dans un contexte social donné et « au regard d'un certain nombre de normes et d'exigences » (Deschanet, E., Distler, F. & Rasolofo-Distler, F., 2022, p. 2). Ici le contexte social de la classe sous-entend les biais mentionnés précédemment.

Finalement, la recherche concernant l'enseignement interculturel montre que la mise en pratique de celui-ci se révèle difficile et les résultats sont souvent peu concluants et parfois contradictoires (Ogay & Edelman, 2011, p. 48). Dans cette perspective, ce travail témoigne de l'investissement nécessaire à la mise en œuvre de l'enseignement interculturel, car même en alliant mes connaissances théoriques et mes connaissances pratiques en termes d'enseignement interculturel, l'étude comporte un nombre important de limites.

9. Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *Quelle école pour quelle intégration ?* Hachette.
- Achab, D. (2009). L'approche interculturelle dans l'enseignement du Français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 8, 15–23. <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/achab.pdf>
- Akkari, A. (2010). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (2e éd.). Genève: Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation
- Alvarez González, S. & Rodríguez-Pérez, M. de las N. (2012). Enfoque colaborativo y tic: Una experiencia en el aula de lengua extranjera. *Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla*, 42(42), 71–88. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v42i0.2181>
- Bartel-Radic, A. (2016). L'évaluation des compétences interculturelles. *Les Politiques Sociales*, n° 3-4(2), 88–100. <https://doi.org/10.3917/lps.163.0088>
- Besançon, I. & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement*. Mardaga.
- Bischoff, S. & Sieber, P. (2007). *Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes école pédagogique et des établissements de formation des enseignants de Suisse*, Berne, COHEP.
- Borg, Karlsson, B., Kim, H. S., & McCormack, B. (2012). Opening up for Many Voices in Knowledge Construction. *Forum, Qualitative Social Research*, 13(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>
- Byram. M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence : revisited* (Second édition, 2021). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Heinle & Heinle Publishers.
- Chaves, R.-M., Favier, L., & Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Coyle, D.; Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. 4^e édition*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Debord, G. (2018) *Commentaires Sur La Société Du Spectacle, 1988 ; Suivi de Préface À La Quatrième Édition Italienne de "La Société Du Spectacle", 1979*. Gallimard.
- Deschanet, E., Distler, F. & Rasolofo-Distler, F. (2022). Reconnaissance des compétences : savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'étudiant: Le cas de trois dispositifs : Bonus étudiant engagé, VAE et blocs de compétences. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 33, 91-110. <https://doi.org/10.3917/proj.033.0091>
- Drainville, R. & Rajotte, T (2017). Évaluation de l'effet des situations d'apprentissage issues du jeu sur la motivation des élèves du préscolaire à réaliser des tâches mathématiques. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8(2).
- Eco, U. (1999) « Innovation et Répétition : Entre Esthétique Moderne et Post-Moderne. » *Réseaux*, vol. 12, no. 68, 9–26. DOI :10.3406/reso.1994.2617.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press Lemeunier.
- Fandiño P. (2010). Explicit Teaching of Socio-Affective Language Learning Strategies to Beginner EFL Students. *Íkala : revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 145–169.
- Ferrier, B. (2011). *Les livres pour la jeunesse : entre édition et littérature*. Presses universitaires de Rennes.

- Genoud Ruiz, G., & Gurtner, J.-L. (2009). Evolution de la motivation scolaire des adolescents : Différences selon la filière et le genre. *Bildungsforschung und Bildungspraxis = Education et recherche*, 31(2), 377–395. <https://doi.org/10.24452/sjer.31.2.5100>
- Kelmendi, D. (2021). *Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues : Dans quelle mesure un enseignement de type actionnel et traitant des contenus liés à la culture cible favorise l'ouverture de l'élève face à cette même culture et sa motivation à apprendre ?*. Lausanne, Berne, Fribourg : 2CR2D. <https://www.2cr2d.ch/approche-actionnelle-et-interculturelle-dans-lenseignement-des-langues/>
- Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles : Principaux domaines de formation - Propositions pour un curriculum de formation - Indications bibliographiques : Rapport final*. CDIP (Rapport 60).
- Lenoir, F. (2020). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Librairie générale française.
- Liamputtong. (2016). *Focus group methodology : principles and practice*. SAGE.
- Lubart, T. & Mouchiroud, C. (2011). *Psychologie de la créativité*. A. Colin.
- McConahay, J. (1983). Modern Racism and Modern Discrimination: The Effects of Race, Racial Attitudes, and Context on Simulated Hiring Decisions. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 9(4), 551–558. <https://doi.org/10.1177/0146167283094004>
- Nicollin, L., & Mirza, N. (2014). *Les défis de la diversité culturelle dans le discours enseignant : Analyse d'entretiens réalisés auprès de douze enseignantes de Suisse romande*. Université de Lausanne. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_43E1431A4D48.P001/REF
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. *Anthropologies de l'interculturalité*, 47-7. https://www.academia.edu/23857882/Tania_Ogay_and_Doris_Edelmann_2011_Pen

ser_linterculturalité_dans_la_formation_des_professionnels_Lincontournable_dialectique_de_la_différence_culturelle

- Pagé, M. (1993). Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Paran. (2013). CLIL: Content and Language Integrated Learning [Review of *CLIL: Content and Language Integrated Learning*]. *ELT Journal*, 67(1), 137–141. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs072>
- Perret, G. (2019). *Le défi de l'intégration des approches interculturelles : l'élaboration d'une leçon type dans la classe de langues et cultures étrangères*. (Mémoire professionnel, HEP Lausanne). <https://patrinum.ch/record/269238>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Puchta, Stranks, J., Parminter, S., & Hart, B. (2017). *English in mind 11e 3e cycle*. Cambridge University Press.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 10–26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Serey Olivares, D. (2012). *Les enjeux de l'interculturalité dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère : analyse de trois tâches*. (Mémoire professionnel, HEP Lausanne). https://patrinum.ch/record/17186/files/md_ms2_p22363_2012.pdf
- Sigrist, I. (2013). *Créativité et émotion dans l'apprentissage de la lecture*. (Mémoire professionnel, HEP Lausanne). <https://patrinum.ch/record/16949>
- Stu C. & The Love Punks. *NEOMAD Book I - Space Junk*. Vasse, Gestalt, 2014.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacle souvent infranchissable. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol XVIII, 29-45.

- Thoury, C. (2017). *L'engagement étudiant dans un monde d'individualisation : construction identitaire et parcours politiques*. (Thèse en Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité).
- Verbunt, G. (2011). Le dialogue interculturel, éléments de réflexion. *Hommes & Migrations*, 1290, 118-126. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.752>
- Vinson, M.-C. (1987). Écrire un texte de suspense. *Pratiques*, 54, 64-72. <https://www.persee.fr/collection/prati>
- Willis, J. (2000). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex : Longman.
- Wokusch, S. (2022). *Fondements de la didactique des langues-cultures. Cours d'introduction à la didactique des langues-cultures*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5773>
- Wokusch, S. (2018). Enseigner une langue-culture étrangère : Guide à l'attention des étudiant·e·s du secondaire 1 et 2, Version 2.2, UER LC, document non publié.
- Wokusch, S. (2017). La qualité de l'enseignement des langues-cultures étrangères Quelles priorités pour les étudiant·e·s à la fin de leur formation en didactique pour l'enseignement d'une langue-culture au secondaire ? Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 14-2, 1-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/48>
- Wokusch, S. (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant·e·s. *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 01/13, 57-63. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/130>

Textes règlementaires

- Cadre de référence des approches plurielles (2023). *Descripteurs du CARAP*. <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>
- Cadre européen commun de référence pour les langues (2023) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Cadre Général d'évaluation (2022). *Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves*.
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CGE/CGE.pdf

Code de déontologie (2018). *Code déontologique des enseignantes et enseignants adhérents du SER*. <https://www.le-ser.ch/le-code-de-deontologie>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2013, 31 octobre). *J'apprends les langues : de deux langues étrangères dès l'école primaire : brochure d'information*. <https://edudoc.ch/record/109562?ln=fr>

Déclaration de la Conférence Intercantonale de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'École publique (2003, 30 janvier). *Principes généraux et lignes d'action en matière d'éducation et de prévention*. <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>

Plan d'études romand (2021). *Approches interlinguistiques (L37)*.
https://www.plandetudes.ch/web/guest/L_37/

Plan d'études romand (2021). *Commentaires généraux du domaine Langues*.
<https://www.plandetudes.ch/l/cg>

Plan d'études romand (2021). *Vivre ensemble et exercice de la démocratie (FG35)*.
https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_35/

10 Annexes :

Annexe 1. Grille d'analyse d'une tâche interculturelle

GRILLE D'ANALYSE INTERCULTURELLE	Toujours +1	Parfois 0	Jamais -1
1. Promouvoir des attitudes, conduites et changements sociaux positifs			
2. Faciliter le maintien de l'identité et des caractéristiques culturelles			
3. Travailler dans un contexte non excluant. Eliminer la hiérarchie : les deux cultures au même niveau			
4. Découvrir qu'un savoir a la même valeur qu'un autre 5. Acquérir un point de vue personnel			
6. Avantager le savoir d'un autre et modifier les préjugés sur plusieurs groupes culturels			
7. Connaître mieux sa propre culture			
8. Promouvoir l'approche holistique et inclusive			
9. Créer un espace commun de partage			
10. Eliminer l'ethnocentrisme : favoriser la compréhension			
11. Modifier des stéréotypes			
12. Créer une relation d'empathie : être capable de partager des émotions			
13. Favoriser une prise de conscience sur la nécessité d'un monde plus juste.			

Annexe 2. Questionnaire évaluant le « savoir-être » élaboré à partir des descripteurs du CARAP

Questions	Pas du tout d'accord (0) à tout à fait d'accord (5)	Liens avec les descripteurs du CARAP
1. Les gens ont souvent des préjugés négatifs à propos des immigrés en Suisse.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	Lien général
2. Les stéréotypes sur les cultures sont vrais.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	Lien général
3. Je n'aime pas parler de mes origines ou de celle de mes parents.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	Lien général
4. Dans chaque culture il y a des règles, normes ou valeurs, concernant les pratiques sociales ou les comportements et il faut les respecter.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4
5. Nos camarades ont des particularités culturelles propres dont il faut avoir conscience.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A3-A5
6. Certaines cultures sont plus importantes que d'autres cultures.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4
7. Certaines cultures sont dangereuses pour la culture Suisse, car elles font disparaître l'identité Suisse.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4
8. Il est important d'apprendre et de s'intéresser à d'autres langues.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A3
9. Il est important de s'intéresser à d'autres cultures.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A3
10. Il me plaît de rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue que moi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A3
11. Il faut éviter d'être ami avec des gens qui ne partagent notre culture.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4
12. Il faut partager sa culture avec les autres en dehors de chez soi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4
13. Quand on immigré dans un pays, il faut utiliser la langue du pays dans l'espace publique.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4-A5

14. A l'école, on peut aussi parler d'autres langues que celles que l'on apprend.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4-A5
15. Quand une personne m'aborde dans une langue que je ne comprends pas, j'évite la conversation.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A5
16. Quand une personne étrangère est en difficulté et n'arrive pas à se faire comprendre je l'aide volontiers.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A5
17. Je n'aime pas être à côtés d'une personne visiblement étrangère dans le bus.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4
18. J'ai déjà de changé de place (dans le bus, à l'école, au restaurant ou autre) à cause des origines de la personne près de moi.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5	A4

Annexe 3. Transcription de la discussion de groupe n°1

Transcription n°1

Enseignante [00:00:03] non, mais ne t'inquiètes pas trop 111 en fait c'est juste un moment de discussion. Je peux déjà dire que ça va passer très vite 45 minutes et aussi, je n'oblige personne à parler, vous faites vraiment comme vous la santé. Aussi, ce n'est pas grave si on ne parle pas tout le long, j'indiquerai que l'on n'a pas réussi à terminer. Aussi, sentez-vous libre de dire ce que vous pensez vraiment parce que vous être anonymisé, ça veut dire que je n'indique pas vos prénoms, seulement vos numéros. Vous avez d'autres questions avant qu'on commence ?

078 [00:00:21] c'est chouette.

Enseignante [00:00:23] Du coup pas de questions? ... Je vais quand même vous expliquer un peu comment ça va se passer avant qu'on commence. Je ne sais pas si vous vous souvenez des questionnaires que vous avez remplis en FORGEN sur l'ordinateur, mais en gros je vais reprendre les mêmes questions et ensuite on en discute ensemble. Essayez toujours de prendre le temps de vous expliquer, en gros évitez les "oui ou non" et "parce que c'est comme ça". C'est vraiment un moment où vous pouvez développer vos idées et dans la même idée on respecte ce que disent les autres, on ne se coupe pas la parole, on respecte les avis différents et on reste polis. Du coup peut-être juste pour remettre au tableau.... Je ne sais pas si vous vous souvenez, mais dans le questionnaire, 043 ça suffit, tu peux poser ton manteau et arrêtez de jouer avec si te plait. Merci. Vous êtes tous avec moi ? OK. Alors je disais, dans le questionnaire, on vous demandait de vous positionner sur une échelle où il y avait un "tout à fait d'accord" ou "pas du tout d'accord". On peut reprendre cette base-là pour commencer la conversation et ensuite on essaie d'approfondir. Donc 0 c'est "pas du tout d'accord" et 5 "tout à fait d'accord". Si vous avez de la peine à dire explicitement si vous être d'accord ou pas, vous pouvez aussi me dire "plutôt 3" ou plutôt "4" et ensuite on essaie d'élaborer, d'étayer un peu nos points de vue. Donc par exemple, il faudrait interdire les devoirs à la maison 078, tu répondrais quoi ?

078 [00:01:38] ... 5

Enseignante [00:01:40] donc ?

078 [00:01:42] ha euh... tout à fait d'accord

Enseignante [00:01:45] Parfait, en ensuite si je te demandais pourquoi ? Qu'est-ce que tu dirais ?

078 [00:01:48] bah qu'on travaille déjà assez à l'école

Enseignante [00:01:50] Voilà, parfait ! Donc du coup, aujourd'hui on ne va pas parler de devoir, mais de culture, puis un peu de la façon dont on voit les gens, les autres, etc.... Du coup, je vais reprendre les questions dans l'ordre, la première question qu'on avait c'était "**Les gens ont souvent des préjugés négatifs à propos des immigrés en Suisse.**" Est-ce que là, vous diriez que vous êtes plutôt du côté du tout à fait d'accord ou pas du tout ? Bien d'accord. Est-ce que quelqu'un a une situation en noir ? Est-ce que tu penses que les gens, ils ont des fois des préjugés qui sont négatifs ? Déjà des préjugés négatifs sur les choses. Comprenez ce que ça veut dire. Oui, tu dis bien sûr, tu as des exemples en bas de ça, ça peut être quoi ? Des préjugés négatifs sur des dirigeants des arabes ?

[Plusieurs élèves parlent en même temps, certains acquiescent avec des signes de tête.]

078 [00:01:59] tout à fait

11 [00:01:59] ouais tout à fait

054 [00:01:59] ça dépend

Enseignante [00:02:05] 099 tu hausses les épaules c'est parce que tu n'as pas compris la question ou tu n'es pas sur

099 [00:02:07] Non je comprends, mais je trouve ça dépend.

Enseignante [00:02:09] tu as un exemple pour illustrer ce que tu dis ? Que ça dépend ?

111 [00:02:11] bah par exemple, on dit souvent que les Arabes sont des voleurs

099 [00:02:13] ouais par exemple ça. C'est vrai que c'est des choses qu'on peut entendre.

Enseignante [00:02:15] Vous, ça vous est déjà arrivé d'entendre des préjugés négatifs à propos de vous, de vos origines ?

111 [00:02:23] Moi je sais pas si c'est ça, mais je me fais tout le temps contrôler avec mon scooter.

Enseignante [00:02:26] Tu te fais tout le temps contrôler quand tu sors en scoot !? Et tu penses que c'est dû à quoi ?

111 [00:02:29] Ouais, je sais pas, souvent ils font le job, mais je dis juste que moi je me fais souvent contrôler c'est souvent parce qu'ils font...

054 [00:02:33] c'est parce que t'es arabe.

[rires des élèves]

111 [00:02:34] clairement, je pense. Donc je mets une cagoule.

[rires des élèves]

043 [00:02:36] Tu fais bien.

054 [00:02:37] Encore pire!

Enseignante [00:02:40] Et il y en a d'autres à qui c'est déjà arrivé ? De se faire contrôler par la police sans raison apparente.

054 [00:02:45] Moi, quand je rentre avec des coéquipiers du basket.

043 [00:02:48] moi aussi

Enseignante [00:02:49] 054 tu es d'accord de nous raconter ça et ensuite 043 ?

054 [00:02:48] Bah en gros, quand on rentre des fois c'est tard le soir, enfin, y fait nuit quoi et la dernière fois *** s'est fait contrôler et moi pas.

Enseignante [00:02:51] et tu sais pourquoi lui et pas toi ?

054 [00:02:53] franchement, je ne sais pas, mais bizarrement il est plus bazané que moi.

[rires des élèves]

Enseignante [00:02:55] et tu t'es senti comment ?

054 [00:02:53] Bah ça m'énerve, mais je pouvais rien faire

Enseignante [00:02:56] Effectivement.... Et toi 043 ?

043 [00:02:58] Moi une fois je rentrais des entrainements, on était à l'arrêt de bus avec des potes et on s'est fait insulter de singe et ils ont commencé à faire des gestes et des bruits.

Enseignante [00:03:01] et toi tu as fait quoi ?

043 [00:03:03] Rien parce que avec le foot on ne peut pas avoir de problème, des fois ça arrive, mais on les ignore et on rentre chez nous... Mais c'est comme quand l'équipe d'Angleterre avait nommé 3 de ses joueurs pour faire les tirs au but et quand ils se sont loupés, les gens ont commencé à les insulter sur les réseaux et tout parcequ'ils étaient noirs, a les traités de singes, à dire des trucs sur les noirs... d'un coup quand on fait quelque chose de mal c'est ça qui ressort.

Enseignante [00:03:12] Je suis désolée que ce soit arrivé les garçons...et les autres, vous ça vous est déjà arrivé ? Peut-être pas d'entendre des préjugés négatifs, mais peut-être des stéréotypes ? Et là j'anticipe déjà un peu la question suivante, mais selon vous, est-ce que les stéréotypes sur les cultures sont vrais? Et est-ce que vous avez déjà vécu ou vu une situation dans laquelle un stéréotype est évoqué. Par exemple un stéréotype sur les femmes c'est qu'elles sont nulles en math. Qu'est-ce que vous en pensez ?

099 [00:03:22] bah à la récréation des fois on entend des trucs comme ça, mais je crois c'est plus pour jouer

043 [00:03:24] à l'école des fois c'est le pire, mais après nous on sait c'est pour rire. Comme quand on dit que je cours vite parce que je suis noir...mais ça n'a rien avoir, c'est juste parce que je fais du foot... après ça ça va ça me dérange pas trop...

Enseignante [00:03:32] Et vous les filles ? Vous avez déjà vu, entendu, vécu ce genre de chose.

[quelques voix inaudibles]

Enseignante [00:03:34] non ?

131 [00:03:35] quand j'étais plus petit on me disait que je ne pouvais pas être portugaise parce que je n'étais pas poilue, mais je comprenais pas trop. Maintenant je sais que c'est un truc qu'on dit, mais je sais que ça a rien avoir.

099 [00:03:47] après, y'a des stéréotypes qui sont pas graves,

Enseignante [00:03:49] T'as un exemple ?

099 [00:03:53] dire que les Asiatiques ils sont forts en maths

[rire des élèves]

Enseignante [00:03:58] L'exemple que tu as mentionné c'est ce qu'on appelle un stéréotype positif. Est-ce que vous, vous pensez que les stéréotypes positifs sont vrais ?

143 [00:04:03] moi je pense que souvent c'est pas vrai et c'est un problème parce que des fois quand on est différent bah on va essayer d'être comme le stéréotype et si on n'arrive pas bah ça peut nous rendre triste

131 [00:04:07] ouais genre on va en attendre plus de nous .

111 [00:04:10] c'est vrai, mais je pense que souvent c'est sorti du contexte parce qu'il y a des gens, par exemple, issus d'autres cultures, qui veulent aussi correspondre à ces attentes, mais parce que justement ils sont pas blancs et ils seront mieux payés si ils sont comme on attend d'eux. Mais peut-être que ça serait une situation où ils ont peur de n' pas réussir si non.

043 [00:04:26] En vrais, ya aussi l'inverse. Y'a aussi des stéréotypes pour les blancs.

143 [00:04:30] Oui, mais c'est plus grave quand on est dans une minorité, parce que si une minorité fait des choses mal, bah après c'est toute la communauté qui est pointée du doigt. C'est par exemple les djihadistes qui disaient qu'ils faisaient ça pour Dieu. Tout ça alors qu'au final les vrais musulmans c'est écrit nulle part qu'il faut tuer des gens, faire exploser des bâtiments, tout ça donc c'est ce genre de communauté qu'on met en avant qui donne une mauvaise image et en Suisse bah on entend souvent que les musulmans ils sont si ou ça, mais en vrai on est tous différents et les musulmans ils ne sont pas tous comme ça.

Enseignante [00:05:01] Et quand vous voyez une situation où il y a quelqu'un qui est moqué sur la base de stéréotypes, qu'est-ce que ça vous fait ? Vous réagissez comment ?

043 [00:05:10] ça dépend qui c'est

111 [00:05:11] Ouais genre si c'est un pote ça va me souler, mais si je connais pas, bah c'est pas grave.

Enseignante [00:05:15] donc si tu connais la personne ça te fais de la peine, mais sinon, ça te touche pas.

111 [00:05:20] ouais. [Silence] enfin... ça dépend toujours du contexte.

043 [00:05:28] Bah ça fait quand même de la peine, mais ça touche plus quand on connaît la personne.

054 [00:05:33] Sur internet, ça arrive tout le temps et on ne peut pas faire grand-chose. On peut signaler les commentaires, mais après on est un rageux. Moi j'aimerais bien faire quelque chose, mais après faut aussi pas que les gens se laissent faire, sinon faut pas faire sa victime.

Enseignante [00:05:55] Donc tu penses que c'est aux gens de se défendre seule?

054 [00:06:03] Bah sur internet c'est plus simple de se défendre, après je sais pas si un nazi nous agresse dans la rue et qu'il est plus fort, bas suivant qui on est là c'est difficile de se défendre et là peut-être c'est mieux de demander de l'aide.

043 [00:06:10] Du coup si on dit rien bah on en redemande.

111 [00:06:15] Je pense surtout que des fois y'a de mauvaises blagues. Ça ne sert à rien. Mais des fois c'est un peu vrai et là ce n'est pas grave.

[Bruits indistincts ; les élèves réagissent à ces remarques]

054 [00:06:27] ouais, mais par exemple des fois les gens disent que les Pakistanais ils ont tous des magasins et c'est un peu vrai, donc ça c'est un peu drôle.

143 [00:06:43] OK, mais vous comprenez pourquoi ils ont des magasins comme ça au moins ?

054 [00:06:55] bah c'est du business.

Enseignante [00:07:02] oui, mais est-ce que vous voyez souvent des produits qui sont typiquement de chez vous à la Migros ?

[des élèves font non de la tête]

143 [00:07:07] Pas vraiment C'est super, C'est familial.

054 [00:07:11] Ça, c'est parce que c'est familial.

054 [00:07:13] Ils viennent avec leurs enfants et ils grandissent comme ça.

Enseignante [00:07:17] Oui, bien souvent quand on vient dans un autre pays, on vient avec sa famille, mais est que vous comprenez pourquoi il y a souvent des petits magasins spécialisés. Par exemple, magasins indien, chinois ou encore japonais, comme Ushitomi à Lausanne ?

143 [00:07:25] parce qu' il y a des produits dans leurs pays qu'ils retrouvent pas ici. Par exemple, quand on va chez eux, on peut trouver des choses dont on a besoin. C'est pratique pour les gens par ce que les magasins suisses ils n'ont pas les bons produits pour certains. Moi je pense par exemple à mes produits pour les cheveux pas je ne les trouve pas partout. Donc si ya beaucoup de Pakistanais qui ont des boutiques c'est parce qu'ils ne trouvent pas tout ce qu'ils veulent à la Migros.

Enseignante [00:07:35] Du coup, là, on voit que la frontière entre les stéréotypes et la réalité est parfois un peu floue... Si je résume un peu ce que vous avez dit par rapport aux stéréotypes,

c'est que certains stéréotypes sont positifs et d'autres plus négatifs. Puis des fois, on en perçoit certains comme pas trop "grave", mais des fois ça peut être très grave. Toi 023 tu en penses quoi de tout ça?

023 [00:07:51] je sais pas

Enseignante [00:07:52] Est-ce que toi, tu as déjà vécu une situation où tu as été perçu à travers un stéréotype ?

023 [00:08:02] Je sais pas

Enseignante [00:08:06] Ok c'est pas grave, si quelque chose te revient et tu veux partager tu peux nous dire plus tard ya pas de problème. Est-ce que quelqu'un voudrait rajouter quelque chose avant que je passe à la prochaine question ?

[les élèves font des non de la tête]

[Question 3 : Je n'aime pas parler de mes origines ou de celle de mes parents.]

Enseignante [00:08:21] Ok, alors la prochaine question concernant votre rapport à vos origines. "Est-ce que vous vous parlez souvent de vos origines et de manière générale est-ce que c'est quelque chose que vous faites volontiers ?

Oui, oui. Dans quel contexte ? Plutôt. Du coup, j'entends dire que ça dépend. C'est quand tu vas en parler.

043 [00:08:44] oui ça arrive

054 [00:08:47] oui

[des élèves font oui de la tête et d'autres ne réagissent pas]

Enseignante [00:08:50] dans quel contexte vous en parlez ?

043 [00:08:51] Quand on fait connaissance... Mais quand j'en parle le plus, c'est avec ma famille.

111 [00:08:57] ouais la même c'est surtout en famille parce qu'on parle en arabe et on parle de chose qui concerne notre culture .

054 [00:08:59] sinon on en parle en classe.

Enseignante [00:09:05] C'est vrai qu'on en parle en classe. Mais là c'est moi qui vous impose le sujet, mais est-ce qu'entre vous des fois vous parlez de vos origines, de vos cultures? Et lié à cette question, est-ce que c'est quelque chose que vous aimez bien faire ?

[pas de réaction]

Enseignante [00:09:15] ceux qui aime bien mettez un pouce en l'air, ceux qui n'aime pas en bas et ceux qui sont mitigés au milieu.

[054, 111, 023, 131 pouces au milieu], [078, 043, 99] aime bien, 143 n'aime pas]

J'aime bien parler un peu. La culture, oui. Et puis est-ce que vous avez justement un peu un exemple un peu plus concret au moment où vous avez partagé ça? Ça peut-être. Par exemple, est-ce que vous avez rencontré quelqu'un une fois en vacances, qui vous arrivent à vous rappeler de faire?

Enseignante [00:09:25] 143, tu arrives à nous expliquer pourquoi tu n'aimes pas en parler.

143 [00:09:28] Si, c'est dans un contexte scolaire, ça ne me dérange pas, j'en parle facilement, mais en dehors de l'école je n'aime pas parce qu'en vrai je suis Suisse donc je ne comprends pas qu'on me demande tout le temps. Enfin je comprends, c'est parce que je suis noire, mais ouais...relou

Enseignante [00:09:39] C'est très intéressant ce que tu dis là, il y en a d'autres qui ressentent parfois la même chose ?

111 [00:09:42] Moi ça dépend vraiment de qui me demande. Si c'est quelqu'un de mon âge et on discute normale de nos parents et de leurs origines ça ne me dérange pas, mais des fois, bah ça me dérange, par ce que j'ai aussi l'impression qu'on me demande parce qu'ils veulent dire que je suis un étranger ... alors qu'en vrai, pareil, même si j'ai un permis C, je suis né en Suisse, donc je suis Suisse. Alors je préfère garder ça pour moi.

Enseignante [00:09:59] Et là ça te dérange d'en discuter avec moi et la classe?

111 [00:10:04] Non là ce n'est pas pareil parce que je sais que vous bah vous trouvez que c'est bien d'avoir des origines différentes et maintenant on se connaît tous en classe, mais ya des gens je sais ils aiment pas les Arabes.

054 [00:10:15] Moi je trouve y'a des gens ils sont curieux, mais c'est mal sain. Moi je suis blanc, donc on ne me demande jamais mes origines, mais quand ils voient ma mère qui est noire, bah là ils me posent plein de questions. Alors qu'en vrai, bah on peut avoir une couleur très claire ou très foncée quand on est métis, mais comme moi ça ce voit pas, on ne me pose pas la question. Alors je trouve gênant parce que je pense les gens des fois ils ne posent pas la question pour la bonne raison. Surtout que même si ma mère est noire, elle est française et mon père est Suisse... donc je réponds que je suis français et Suisse et là on dirait ils veulent que je dise que je suis africain ou je sais quoi.

043 [00:10:35] [en riant] c'est vrai ça! Dès qu'on est noire on dirait les gens veulent qu'on dise qu'on est somalien ou je sais pas... après moi je dis que je suis Érythréen, mais j'avoue que ça dépend qui demande. Genre si c'est en vacances ou au foot, ça ne me dérange pas, j'aime bien en parler pour apprendre à connaître quelqu'un.

Enseignante [00:10:39] Et les autres, vous voulez partager quelque chose à ce sujet.

078 [00:10:43] Moi on me pose pas vraiment la question en vrai, du coup j'en parle a la maison parce qu'on parle en Kosovar, mais sinon je n'en parle pas trop.

Enseignante [00:10:48] les autres ? Toi 099 pourquoi tu aimes bien ?

099 [00:10:53] bah moi je suis 100% Suisse et on est en Suisse donc j'aime bien parler de ça, mais après moi on ne me pose pas la question à part à l'école ou en vacances. Mais en vacances des fois je dis que je suis Suisse, j'aime bien parler de la Suisse.

Q4 [Dans chaque culture il y a des règles, normes ou valeurs, concernant les pratiques sociales ou les comportements et il faut les respecter.]

Enseignante [00:11:03] Ok merci pour tous ces avis, si vous n'avez rien d'autre à ajouter je passe à la question suivante. On a vu que dans la classe, il y a plein d'origines différentes. Est-ce que vous pensez que c'est important d'avoir conscience **des règles, normes ou valeurs, concernant les pratiques sociales (les comportements) de chaque culture et liées à cette question faut-il respecter chaque pratique ?**

[silence]

Par exemple, si vous allez au japon, est-ce que vous pensez que c'est important d'enlever vos chaussures quand vous allez chez quelqu'un parce que pour eux c'est important et est-ce qu'il faut respecter cela ?

111 [00:11:18] bah oui, si non on passe pour un mal poli

023 [00:11:20] La nourriture par exemple, faut avoir conscience et répéter. Par exemple, je vais dormir chez un pote qui mange ça où ça, et moi je ne mange pas ça, bah c'est important de savoir que je ne mange pas porc.

[Q. 5 Nos camarades ont des particularités culturelles propres dont il faut avoir conscience]

Enseignante [00:11:27] Ça vous est déjà arrivé de rencontrer quelqu'un qui a des pratiques un peu différentes, qui vous avez dû vous adapter, et est-ce que vous pensez que c'est important d'en avoir conscience de ces pratiques différentes?

043 [00:11:39] Moi oui. On devait aller manger chez McDo vendredi. Sauf que dans sa religion, sa culture ne mange pas de viande le vendredi.

Enseignante [00:11:44] Du coup, là, t'as fait quoi ?

043 [00:11:46] On à décaler au lundi

054 [00:11:49] moi, j'ai un ami, il mangeait souvent des spécialités congolaises et il nous a tous invites à manger, on était 7 chez lui et comme 2 de nos potes étaient musulman, bah sa maman elle a fait attention de pas faire de porc.

043 [00:12:01] je ne crois pas que les Congolais mangent tellement du porc

[rires]

054 [00:12:04] ouais, mais t'as capté l'idée.

Enseignante [00:12:09] les autres, est-ce que vous avez une situation qui vous vient en tête ?

[Silence]

Q. 6 [Certaines cultures sont plus importantes que d'autres cultures.]

Ok alors je passe à la prochaine question. Est-ce que certaines cultures sont plus importantes que d'autres cultures? Par exemple, est-ce que vous pensez que c'est plus important qu'on parle de la culture américaine que de la culture suisse ?

023 [00:12:21] ça dépend

Enseignante [00:12:24] ça dépend de quoi ?

023 [00:13:28] ça dépend un peu d'où on se trouve. Par exemple, en Suisse c'est peut-être plus important de parler de la culture suisse que de la culture américaine.

099 [00:13:34] Je pense que c'est important de connaître la culture du pays où on se trouve, mais c'est aussi important de parler de connaître des choses sur les autres pays, et au fond ça devrait être pris au même niveau, je pense.

Enseignante [00:13:45] oui, tu arrives à me dire pourquoi c'est important selon toi de connaître la culture du pays où on vit, mais aussi des autres ?

099 [00:13:54] Bah pour la culture suisse, c'est important parce qu'on est en Suisse, mais c'est bien aussi de connaître d'autres choses au cas où on veut voyager ou rencontrer d'autres gens. Par exemple pour les habitudes alimentaires des cultures, si on va dans un pays, mais on ne connaît rien et on a des allergies, on devrait se poser la question de savoir ce qu'ils mangent.

023 [00:14:05], Mais ça, ce sont des régimes alimentaires. Tu peux avoir des régimes alimentaires qui sont des choix. On choisit de ne pas manger quelque chose, donc ça n'a rien avoir avec la culture. On a des régimes alimentaires parce qu'on a des saveurs différentes, ou des maladies, des intolérances, des choses comme ça. Mais moi, c'est religieux, donc ce n'est pas vraiment un choix.

111 [00:14:07] ouais, mais si tu es allergique tu n'as pas le choix non plus.

Enseignante [00:14:10] Effectivement je pense que vous avez tous raison d'une certaine manière, mais est-ce que la culture suisse vous paraît plus importante que les autres cultures?

099 [00:14:13] Moi je trouve est important de la connaître, mais elle n'est pas plus importante qu'une autre.

023 [00:14:16] Oui, il faut connaître un peu les autres cultures pour ne pas faire de faux mouvement, mais y'en a pas qui sont plus importantes que d'autres, après dans certaines

cultures, quand on est un homme par exemple on ne peut pas toucher la femme, donc forcément c'est plus important de connaître ça que de savoir qu'on mange de la fondue en Suisse.

111 [00:14:26] Oui, donc ça pourrait être mal pris. Des gestes concrets.

Enseignante [00:14:29] Est-ce que vous, vous êtes déjà retrouvés dans une situation un peu comme ça? Où vous avez fait quelque chose, un geste et puis la personne en face, parce que sa culture, est différente la mal pris ?

111 [00:14:33] Ça, ça va, ça m'est jamais arrivé.

143 [00:14:37] Moi ça m'arrive des fois avec les poignées de main ou quand faut faire la bise à quelqu'un. Je ne sais jamais combien je dois en faire où si ça ce fait.

Enseignante [00:14:41] C'est un bon exemple ça. C'est déjà arrivé à quelqu'un d'autre ?

043 [00:15:51] Moi, ce n'est pas mon cas.

078 [00:15:42], Mais moi je pense que des fois on va faire des erreurs et c'est comme ça, faut juste s'excuser et demander aux gens de nous expliquer. Comme quand on fait Ramadan, mais quand on va en sortie scolaire, bah vous ne vous saviez pas, on vous a dit et même si on a tous du prendre à manger, vous ne nous avez pas obligés à manger avec vous, mais vous avez dit de prendre au cas où. Donc des fois, oui. Ça peut arriver de ne pas connaître quelque chose, mais ce qui est important c'est d'en discuter et d'expliquer.

Enseignante [00:16:01] intéressant oui. Est-ce que quelqu'un voudrait ajouter quelque chose ?

111 [00:16:13] Non, non.

043 [00:16:18] Non

054 [00:16:23] Moi j'ai quand même l'impression que des fois des cultures sont plus importantes, mais parce qu'on en parle plus. Je ne dis pas pour moi, mais je ne sais pas, par exemple, s'il y a un gros tsunami dans un pays, c'est normal qu'en ce moment on parle plus de ce pays que de la Suisse.

143 [00:16:34] Ouais mais la c'est parce que c'est un fait divers. La question c'est plus est ce que vous pensez qu'il y a des cultures qui sont plus importantes ? Elle dit à un niveau personnel, pas en mode c'est plus intéressant en ce moment, mais après c'est vrai qu'il y en a qui ont plus de succès oui.

054 [00:16:47], Mais quand vous dites culture, c'est aussi les personnes LGBT?

Enseignante [00:16:51] éventuellement oui.

023 [00:16:55] Ça c'est aussi des cultures?

Enseignante [00:16:58] Oui, on pourrait dire on va regrouper ça sous ce parapluie-là.

054 [00:17:02] bah du coup moi je trouve qu'on met trop la priorité là-dessus, alors quand vous dites plus importante, bah sûrement que la priorité est donnée aux problèmes des LGBT ou aux problèmes de pollution.

Enseignante [00:17:11] Du coup tu as l'impression que les médias, parce qu'ils mettent cette culture plus en avant, elle est plus importante?

054 [00:17:20] Bah moi je trouve pas plus importante, mais oui on parle souvent de ça alors que par exemple, on ne parle pas de la culture congolaise.

143 [00:17:36] Moi je trouve pas que la culture congolaise devrait être moins bien mise en avant que la culture LGBT. Mais comment dire ? Après il n'y a peut-être pas les mêmes problèmes pour les Congolais que les personnes LGBT. Ou il y a peut-être moins de personnes congolaises que de personnes LGBT donc des fois on en parle moins parce qu'il n'y a pas besoin d'en parler, alors que des fois même si on aime une culture, y'a pas besoin d'en parler dans les médias.

054 [00:17:58] Y'a aussi des cultures c'est mieux de pas en parler.

Enseignante [00:18:05] comment ça ?

054 [00:18:12] Bah les cultures cannibales où les gens qui tuent les gens comme ça pour les manger, bah je pense qu'il y a des choses qui sont plus importantes que ça.

Q7 [Certaines cultures sont dangereuses pour la culture suisse, car elles font disparaître l'identité suisse.]

Enseignante [00:18:22] Intéressant. Et du coup, est-ce que vous pensez que certaines cultures sont dangereuses pour la culture suisse, car elles font disparaître l'identité suisse ?

111 [00:18:27] Ouais mais par exemple les nazis bah ils ont tués pleins de gens, mais c'est important d'en parler parce que comme ça on refait pas la même chose. Nous on en parle beaucoup à l'école et je pense c'est important comme ça on apprend de nos erreurs, mais ça va pas faire disparaître la culture suisse.

043 [00:18:44] Oui faut en parler pour éviter le racisme.

Enseignante [00:19:01] Intéressant oui. Est-ce que quelqu'un voudrait ajouter quelque chose ?

111 [00:19:11] Juste qu'il y a des choses qui sont peut-être moins humainement correctes dans certaines cultures.

143 [00:19:15] Tout de suite.

Q 8 : Il est important d'apprendre et de s'intéresser à d'autres langues.

Enseignante [00:19:20] Toute ce que vous dites est très intéressant. Il n'y a pas de juste ou faux, c'est juste une discussion, pas une argumentation. Bon, je passe à la suivante. Est-ce que

vous pensez que c'est important d'apprendre et de s'intéresse à d'autres langues ? [...]Je vous vois faire oui de la tête. 131 tu veux nous donner ton point de vue ?

131 [00:19:37] Bah moi j'étais l'été passé j'étais en Espagne et du coup, Grace au portugais bah j'ai pu un peu parler. Donc c'est important quand on veut communiquer avec d'autres gens.

111 [00:19:45] Oui, après tu peux utilise l'anglais aussi

054 [00:19:52] oui moi j'utilise l'anglais aussi.

Enseignante [00:20:06] Les cinq autres, ça vous ait deja arrivé de devoir parle rune autre langue, en vacances ou ailleurs ? Est-ce que vous avez un souvenir comme ça va à partager ? Peut être une rencontre avec une personne anglaise, mais ça peut être avec quelqu'un d'autre ou dans une autre langue ? Oui.

099 [00:20:20] Anglaise oui, mais c'était difficile, donc comme j'arrivais pas j'ai utiliser mon dictionnaire sur mon téléphone

Enseignante [00:20:26] Du coup tu écris dans l'application ?

099 [00:20:31] Non je parle et ça traduit. es gestes, ça.

Enseignante [00:20:39] Haa mais c'est super ça et c'est une application qui est accessible et gratuite?

009 [00:20:42] Oui sur les applications de l'iPhone.

Enseignante [00:20:46] Ça peut être une bonne idée de s'aider de ça aussi. Et si non, quelle stratégie on peut adopter pour parler avec quelqu'un qui parle pas la même langue ?

131 [00:20:56] Les gestes

Enseignante [00:21:06] et est-ce que c'est important d'apprendre d'autres langues que le français?

143 [00:21:17] Oui, un peu.

111 [00:21:21] Pour Voyager

Enseignante [00:21:25] Les autres ?

054 [00:21:28] oui pour voyager

[silence – quelques chuchotement inaudible]

043 [00:22:01] Pour travailler aussi. Si on veut travailler ailleurs bah il faut savoir parler d'autres langues que le français. Même en Suisse on parle plus de langue donc si on parle que français, on peut juste aller travailler en France ou en Suisse romande.

054 [00:22:24] Ouais, mais par exemple l'anglais on l'apprendre à l'école. Mais il y a beaucoup de gens qui parlent anglaise, donc si on parle anglaise c'est bon on peut aller partout.

Enseignante [00:22:48] Vous comprenez pourquoi il y a autant de gens qui parlent anglais?

[silence]

111 [00:23:16] Ça, c'est une langue international.

Enseignante [00:23:18] Oui, pourquoi c'est une langue internationale?

143 [00:23:23] C'est le colonialisme.

Enseignante [00:23:25] Oui tu peux nous expliquer ?

143 [00:23:35] Bah il y a quand même une histoire, les anglais ils ont colonisés plein de pays, ils sont partout depuis 400 ans et ils ont imposés cette langue. Du coup, quand les états unis sont devenus une grande puissance, les gens du monde entier ils ont commencés à apprendre l'anglais. Maintenant bah on peut rencontrez plein de gens dans le monde entier ou même des fois dans sa famille qui parle anglais alors que ce n'est même pas une langue officielle dans notre pays. Après il y a aussi des pays où c'est une deuxième langue nationale par exemple en Inde.

111 [00:24:05] On a vu aussi que ils avaient des fois forcé des indigènes à parler la langue alors maintenant ils connaissent aussi l'anglais, mais parfois ils perdent leurs langues. Ça c'est pas forcément une bonne chose.

Enseignante [00:24:12] Oui c'est bien résumé 143. 111 tu arrive a me dire pourquoi c'est pas une bonne chose ?

111 [00:24:32] Parce que après ils oublient leur langue donc un peu de leur culture.

Enseignante [00:24:42] Oui et pourquoi c'est une mauvaise chose ? Les autres vous avez le droit de répondre.

111 [00:24:55] je sais pas comment expliqué, mais en gros, bas ils oublient d'où ils viennent et c'est important de savoir.

Enseignante [00:25:05] Les autres vous voulez rajouter quelque chose ? [...] silence [...] Ok alors question suivante : est ce qu'il y a une langue que vous rêveriez de parler ?

111 [00:25:05] L'espagnol.

078 [00:25:06] L'arabe.

Enseignante [00:25:07] Oui, pourquoi ça vous intéresse?

111 [00:25:10] Pour voyager. Parce que plein de gens parlent espagnoles.

Enseignante [00:25:12] Absolument. Meme plus que l'anglais. Tu sais pourquoi ?

111 [00:25:16] Oui la colonisation.

Enseignante [00:25:21] Et 078, pourquoi l'arabe ?

078 [00:25:23] Pour lire le coran en arabe.

[brouhaha incompréhensible, les élèves ont pas compris]

Enseignante [00:26:16] Stop attendez, la question c'était quelle langue il rêve d'apprendre. Il a répondu l'arabe pour lire le coran, mais en version original, c'est ça qu'il dit, la question ce

n'est pas de savoir si il y a une traduction. Donc pour lui, de son côté, il aimerait bien pouvoir lire l'arabe pour pouvoir lire le Coran. Il y en a d'autres qui aimeraient apprendre l'arabe ou l'espagnole ?

131 [00:27:19] Ouais l'espagnole parce que c'est quand même une langue très parlée dans le monde. Et puis, moi mon père il parle aussi espagnole et il a été à New York puis il se débrouillait mieux en espagnole qu'en anglaise parce qu'il y a beaucoup de latino.

111 [00:28:01] Oui, par ce en fait, l'espagnol, c'est la deuxième langue la plus parlée. Le premier, c'est le chinois je crois, ensuite, c'est l'espagnol et en troisième l'anglais.

099 [00:28:10] Le chinois devant, l'anglais.

Enseignante [00:28:11] Alors c'est le mandarin si je me trompe pas, et oui car ils sont beaucoup. Mais c'est vrai que bizarrement on vous l'apprend pas à l'école.

131 [00:28:15] Après c'est quand même plus cool de parler Espagnol.

Enseignante [00:28:18] Ha oui, pourquoi ?

131 [00:28:20] Bah comme les Espagnols, ils ont beaucoup colonisé, ça veut dire qu'on peut aller dans toute l'Amérique latine et il y a quasiment que de l'espagnole. A par quelques pays, par exemple le Brésil, qui parlent le portugais. Mais pour moi c'est bon parce que je parle déjà portugais. Euh. Donc bon, moi si je veux aller en Amérique ça sert à quoi d'apprendre le chinois ?

Enseignante [00:29:26] C'est intéressant que tu dis, est-ce que toi, il y a une culture qui t'intéresse plus? Et de manière générale pour les autres, y'a-t-il une culture qui vous intéresse particulièrement ? Ça peut être un pays, une région, une religion, une langue qui vous a toujours fasciné. Par exemple, est-ce que vous avez toujours rêvé de voyager quelque part, si oui, pourquoi cet endroit ?

131 [00:30:02] Bah différents endroits pour la culture, mais moi c'était l'espagnole parce que c'est des pays où les gens sont généreux, je pense et c'est comme ça. Il n'y a des trucs qu'on perd au fil du temps en Suisse par exemple le respect avec les gens dans la rue. Parce qu'il y a quelques années encore, les gens y disaient bonjour à quelqu'un dans la rue. Maintenant tout le monde, les gens deviennent de plus en plus aigris. Si ça se trouve, c'est des principes et des valeurs qu'on perd avec le temps. Mais on est des être humain, on doit vivre en communauté, et je trouve dans ces pays les gens sont moins égoïstes.

Enseignante [00:31:10] Et les autres ? Vous avez un endroit ou une culture qui vous intéresse particulièrement ?

111 [00:31:12] Moi les pays du Maghreb.

Enseignante [00:31:15] Tu arrives à nous dire pourquoi ?

111 [00:31:19] Ouais, moi c'est par ce que je viens de là-bas, mais au final je connais pas grand-chose donc c'est important pour ma culture générale.

Enseignante [00:31:25] Pourquoi c'est important la culture générale ?

099 [00:31:29] Bah ça fait qu'on sait plus de choses donc c'est plus facile de faire des choses justes. Si par exemple on sait qu'il ne faut pas faire quelque chose dans un autre pays, ça évite des problèmes.

143 [00:31:39] Moi c'est un peu comme « 111 », j'aimerais bien en apprendre plus sur l'Afrique et sur mon pays (Congo). Déjà, parce qu'il ne faut pas faire quelque chose dont on parle forcément ici, mais aussi parce que je trouve important de savoir d'où on vient pour pouvoir transmettre à nos enfants plus tard.

Enseignante [00:31:55] Ouais, intéressant, parce que toi c'est dans quelle situation que tu apprends des choses sur ton pays ?

143 [00:32:07] A la maison, c'est mon père qui m'en parle, mais souvent il me parle des mêmes histoires et c'est difficile de vraiment savoir comment c'est.

Enseignante [00:32:15] C'est vrais que des fois les parents nous raconte les mêmes histoires. Mais si j'ai bien compris, pour toi c'est important de pouvoir parler de notre culture à nos enfants ?

143 [00:32:20] oui.

Enseignante [00:32:22], Mais alors, avec toutes ces cultures différentes, est-ce que vous pensez que certains peuvent être dangereuse pour la culture suisse ?

[...] silence

099 [00:33:39] Les valeurs?

Enseignante [00:33:23] Oui, ça peut être des valeurs aussi. Mais quand je parle de la culture suisse, je pense à l'identité de la Suisse. Donc déjà c'est quoi l'identité de la Suisse, à quoi on pense quand on imagine la Suisse ?

143 [00:33:52] le ski.

111 [00:33:53] le ski, les montres, le chocolat

043 [00:33:57] Oui, le chocolat et le fromage fondu et les Français disent qu'on a de l'argent

099 [00:34 :02] Oui, les Français disent ça, c'est un stéréotype parce qu'on est pas vraiment riche.

Enseignante [00:34:11] Et du coup, est-ce que vous pensez que certaines cultures en Suisse peuvent mettre cette image là en péril? Dans le sens où ça risque de faire disparaître cela ?

054 [00:34:25] En danger genre ça va l'effacer ?

Enseignante [00:34:30] oui par exemple.

054 [00:34:36] Bah ça dépend . Pour moi, on ne va pas essayer de cacher les cultures qui peuvent risquer à l'image du pays. Parce qu'il faut quand même garder une image du pays. Mais sinon les hommes sont partout et sont libres donc ils font ce qu'ils veulent, mais moi j'm'en fou si la culture est différente, faut juste respecter celle de la Suisse. Moi, je pense que, Comme je l'ai dit, je pense que toutes les cultures sont importantes, mais on ne devraient pas déteindre sur celles de la Suisse.

111 [00:35:09] Faut plus trouver une balance un petit peu entre garder l'image du pays qui est.

054 [00:35:16] Après ça c'est partout, par exemple en Afrique, y'a des gens ils veulent plus que les Chinois viennent vendre, vendre des trucs dans le pays, parce qu'ils vendent des trucs de leurs pays et du coup c'est pas juste pour les magasins au Cap-Vert. Ça veut pas dire qu'il faut qu'ils partent si tout se passe bien, mais il faut aussi qu'il respect la culture du Cap-Vert. En fait, c'est comme les noirs qui sont suisses, c'est un peu la même situation sauf les rôles sont inversés. Moi je pense que tout le monde est bienvenu, mais la Suisse devrait un peu rester la Suisse.

Enseignante [00:36:08] Et vous, vous en pensez quoi de ça?

043 [00 :36:12] On peut partager notre culture, on peut discuter, mais faut quand même respecter la culture du pays. Par exemple, si je vais dans un pays musulman, bah je dois aussi respecter, par exemple faut porter le voile pour les femmes. Même si je ne sais pas c'est quoi être musulman, je ne viens pas là sans voile, si le pays reste religieux, il faut respecter.

Enseignante [00:36:48] Ok, et du coup, la on parle de voile, mais est-ce que vous avez déjà vu des situations un peu comme ça, dans lesquelles des cultures sont pointées du doigt dans un pays ou dans un autre ? Ça peut être en Suisse ou ailleurs, mais est-ce que vous ça vous fait penser à quelque chose ?

023 [00:37 :03] Oui, on avait parlé de ça en classe.

Enseignante [00:37:08] De quoi ?

023 [00:37 :13] Bah du voile et des affiches politiques.

Enseignante [00:37:18] oui c'est vrais. On avait parlé des votations sur le port intégral du voile. Qu'est-ce que tu en penses de cette situation toi ? Parce qu'il me semble ta maman elle porte le voile non, comment est-ce que toi ou elle avez pensé de ça ?

023 [00:37 :31] Je sais pas...elle porte pas vraiment le voile intégrale donc je crois elle s'enfiche.

Q. 9 Est ce que vous avez une situation où vous avez déjà dû vous intéresser à une autre culture ?

Enseignante [00:37:35] Ok, alors changeons de question si tu n'as rien d'autre à ajouter. Alors ma prochaine question c'est **est ce que vous avez une situation où vous avez déjà dû vous intéresser à une autre culture ? Comment dire, est-ce que vous avez déjà vécu une situation durant laquelle vous deviez apprendre des choses sur une culture ?** Par exemple, vous allez en voyage et vous faites des recherches où alors, vous avez un ami qui a des habitudes que vous ne connaissez pas et par vous-même vous avez essayé de comprendre pourquoi ? Si oui, est-ce que vous pouvez partager ça avec nous. [Silence] « 043 » je te vois faire oui de la tête tu veux nous raconter ?

043 [00:38:22] Moi tout le temps avec le foot.

Enseignante [00:38:28] ouais, tu peux nous expliquer ?

043 [00:38:32] oui, bah quand on a match, enfin quand on va jouer des matches en dehors de la Suisse, bah des fois je recherches pour apprendre des choses sur l'endroit.

Enseignante [00:38:42] ouais et tu cherches quoi comme informations ?

043 [00:38:56] J'sais pas où c'est, ce qu'il y a a faire, à manger, des trucs comme ça. Ha des fois l'histoire, par exemple on a été a bordeaux la dernière fois et du coup j'ai cherché des trucs sur la ville de Bordeaux.

Enseignante [00:39:12] ouais et tu as appris quoi ?

043 [00:39:17] Qu'ils boivent beaucoup de vin.

[mes rires]

Enseignante [00:39:23] Oui peut-être que tu as raison et qu'ils boivent beaucoup de vin, parce que cette région fait justement un vin qui s'appelle Bordeaux

043 [00:39:26] Oui voila. va faire.

Enseignante [00:39:34] Et puis du coup, tu as appris quelque chose de plus sur la culture bordelaise.

043 [00:39:40] non bah des trucs sur la nourriture ou comme ça

Enseignante [00:39:44] Et puis les autres ?

Enseignante [00:40:00] Est-ce qu'il y a des situations qui font que vous vous renseigné par vous-même sur des culture et si oui, quel est ce contexte ?

099 [00:40:09] Quand on va en vacances des fois.

Enseignante[00:40:09] ouais.

099 [00:40:09] quand on veut savoir quoi faire des trucs comme ça...

Fin[...] incompréhensible

Enseignante [00:40:21] Ok donc par exemple, le voyage d'étude, là vous allez regarder sur internet ce qu'on peut faire des choses comme ça ?

043 [00:40:31] Ouais bah des trucs sur la nourriture ou comme ça, après moi quand je pars avec le foot je regarde tout le temps, la dernière fois qu'il avait diteuh... ce qu'il y avait dans la ville tout ça, bah j'ai regardé et on a pu visiter les dunes.

Enseignante [00:40:41] Oui. Donc toi c'est beaucoup dans le contexte du foot.

043 [00:40:33] Oui voilà.

[Q 10 : c'est plaisant de rencontrer des gens qui ne parle pas la même langue que moi]

Enseignante [00:40:37] Puis, de manière générale, est-ce que ça vous plaît de rencontrer des gens qui, par exemple, ne parlent pas la même langue parce que vous ? De quel côté vous vous situez, plutôt oui ou plutôt non.

111 [00:41:13] relou un peu

Enseignante [00:41:14] ouais pourquoi ?

111 [00:41:15] Bah ça dépend, si c'est quelqu'un y parle une langue qu'on peut comprendre ça va, mais si on comprend rien bah on pourra juste pas parler

Enseignante [00:41:23] Donc imaginons une situation, tu te balades en villes, là il y a un garçons de ton âge, il t'arrête et se présente en anglais. Tu passes, tu continues ta balade et bien tu essaies de parler avec lui ?

111 [00:41:27] J'pense ça dépend vraiment de la personne, mais si c'est quelqu'un de sympa je m'arrête et je parle avec lui, après faut pas que ça arrive tout le temps parce que c'est pas pratique. Si on veut vraiment être pote faut qu'on puisse parler, si on doit tout le temps galérer pour se comprendre c'est chiant... ça peut être intéressant, mais c'est vrais que c'est galère.

043 [00:42:11] ouais à la longue, c'est fatigant. Si ça nous arrive tout le temps, après si c'est des fois ça va.

Enseignante [00:42:23] Ouais, intéressant. Et du coup ça vous est déjà arrivé ? Comment vous avez fait pour parler et ce genre de situation, ça vous plaît ou ça vous plaît pas ? Pourquoi ?

[silence] je sans vous êtes fatigués, mais on a bientôt fini.

111 [00:42:39] Anglais, après je sais pas dire si ça me plaît ou pas... Pour moi, c'est un peu un défi...ça me pousse à sortir un peu de ma zone de confort. Et ça, c'est pas mal. Après tout le temps... bah je ne sais pas... je crois ça me plairait pas. J'imagine demain je dois lui raconter un truc hyper important bah imaginez il ne comprend pas. Après peut-être c'est mon futur meilleur ami j'sais pas, mais j'ai de la peine à imaginer que ça marche.

[Q 11 est-ce qu'il faut éviter d'être ami avec une personne qui ne partage pas la même culture que nous ?]

Enseignante [00:43:23] les autres ? est-ce que ça vous est déjà arrivé ? [silence] ok pas grave on passe à la suite : **est-ce qu'il faut éviter d'être ami avec une personne qui ne partage pas la même culture que nous ?**

054 [00:43:33] si il est nazi oui

[rires]

Enseignante [00:43:35] c'est sûr que si il est extrémiste et raciste, c'est pas forcément une bonne idée d'être ami avec lui. Mais en dehors de ces cas bien précis est-ce qu'il faut éviter d'être ami avec quelqu'un qui est je ne sais pas est cambodgien ou sénégalais juste parce que vous vous êtes Suisse ? Si oui pourquoi? « 131 » toi t'en pense quoi ?

131 [00:43:58] de quoi ?

[Q 12 : est-ce qu'il faut éviter d'être ami avec une personne qui ne partage pas la même culture que nous ?][des élèves réagissent]

Enseignante [00:44:05] [*demande le silence*] on se calme, c'est pas grave je répète la question : **est-ce qu'il faut éviter d'être ami avec une personne qui ne partage pas la même culture que nous ?** Par exemple toi tu es portugaise, est-ce que tu dois éviter d'être amie avec 142 parce qu'elle est camerounaise ?

131 [00:44:18] ha bah non.

Enseignante [00:44:20] pourquoi non ?

131 [00:44:22] Parce qu'on peut découvrir plein de nouvelles, euh, de nouvelles chose. Et puis, c'est bah c'est bien de tout connaître un peu. Ce n'est pas vraiment une contrainte, juste que, des fois...il faut... des fois on peut apprendre des choses, et c'est un peu plus avantageux que la personne vienne de l'étranger parce qu'elle sait des choses différentes. Après je pense qu'il faut que les personnes pensent la même chose aussi, sinon ça peut faire des tas de soucis.

Enseignante [00:44:51] C'est vrai que c'est mieux de partager certaines idées. Est-ce que vous vous avez en exemple dans vos souvenirs où vous avez rencontré, dans votre cercle, pas forcément à l'école, mais ailleurs, quelqu'un qui n'avait pas la même culture et on vous a dit de pas être ami avec ?

[coupé – interruption par la sonnerie et petite pause]

Enseignante [00:47:26] **on va rapidement reprendre les dernière questions que je voulais poser et après je vous laisse partir. Je voulais savoir si des personnes pouvaient me raconter un moment lorsqu'elles** avaient rencontré quelqu'un qui n'avait pas la même culture qu'elle et on vous a dit de pas être ami avec ?

Enseignante [00:48:06] vous faites tous non de la tête, j'ai envie de dire tant mieux si personne ne réponds. Je passe à la question suivante du coup. Est-ce que vous pensez que c'est un bon?

Euh pardon : Est-ce que ça vous est déjà arrivé de partager un petit peu votre culture en dehors de chez vous ? Quand je dis partager ça veut dire : parler de votre culture, présenter votre culture ? « 023 » toi ? ça t'est arrivé ?

023 [00:49:29] j'ai envie de dire à l'école, des fois dans des exposés, des choses comme ça. Mais après ça ne m'arrive pas trop d'en parler en dehors de ça.

043 [00:49:37] moi j'en parle beaucoup avec ma famille

Enseignante [00:49:40] Oui bah ta famille ça compte, mais peut être avec des gens que tu connais ou tu as rencontrés en dehors de ta famille ou de l'école. Par exemple, quand tu voyages.

111 [00:50:00] Une fois, une fois un inconnu, juste comme ça, on était à l'arrêt de bus et on s'est mis à discuter et du coup il m'a demandé d'où je venais donc je lui ai dit.

Enseignante [00:50:10] Ouais et ça ta plus ?

111 [00:50:13] Bah ça me dérange pas en tout cas.

[Silence]

[Question 13 : Quand on immigré dans un pays, il faut utiliser la langue du pays dans l'espace public]

Enseignante [00:50:20] Bon allez, dernière question et je vous laisse tranquille. Est-ce que vous pensez qu'un immigré doit parler la langue du pays dans lequel il immigré. Par exemple, est-ce que les immigrés qui arrivent en Suisse doivent parler le français dans l'espace public, donc l'espace public, ça peut être la rue, ça peut être le bus, ça peut être la Migros, être la bibliothèque, les choses comme ça. Est-ce que vous pensez qu'il faut parler la langue du pays ?

143 [00:50:31] Si il veut être compris oui, c'est important de pouvoir parler, mais après si il est avec un ami qui parle la même langue il peut parler avec lui dans sa langue.

099 [00:50:39] Peut-être il veut pas qu'on comprenne ce qu'il dit. Moi je pense que ça ne dérange personne. Tant que ça ne changera pas les autres, parce qu'il parle trop fort, bah les autres gens je ne vois pas pourquoi ils voudraient écouter les conversations, donc il peut utiliser une autre langue. Comprendre, c'est un avantage. On peut discuter de quelque chose avec quelqu'un sans que les autres.

Enseignante [00:51:04] Est ce que vous vous avez déjà vu? Ou avez déjà été apostrophé parce que vous ne parliez pas français dans la rue ?

111 [00:51:10] oui moi c'était à Lyon. On parlait arabe et un gars nous a sorti un truc « ouais sale arabe ici c'est la France, on parle français »

Enseignante [00:41:14] et ça t'as fait quoi ?

111 [00:51:14] sur le moment j'ai pas compris, mais moi j'ai ris parce que ma mère elle l'a répondu «on est Suisse sale français», je peux pas dire là madame [rires]

Enseignante [00:51:17] Ouais je vois, elle la remis à sa place poliment si je puis dire ?

[rire]

Enseignante [00:51:20] Et si non d'autres situations où on vous a remis en place pour avoir parlé autre chose que le français ?

078 [00:51:21] Je sais y'a des prof ils aiment pas...

Enseignante [00:51:23] ils aiment pas quoi ?

023 [00:51:25] Qu'on parle arabe

Enseignante [00:51:27] Arabe ou d'autres langues ?

078 [00:51:31] Non bah d'autres langues, mais je sais que Mme*** à punis *** parce qu'il l'a insulté en arabe, mais elle elle est algérienne donc elle a compris et elle l'a puni.

Enseignante [00:51:37] Oui mais là du coup elle l'a puni pas parce qu'il parlait arabe, mais parce qu'il l'a insulté. Mais peut être mettons l'école de côté parce que je sais que à l'école en générale on n'aime pas que vous parlier d'autres langues en classes parce qu'on ne sait pas si vous dites des choses pas ok. Après entre vous est-ce que ça vous arrive de parler dans d'autres langues et si oui est-ce que vous avez déjà été punis ou repris dans la rue ?

078 [00:51:45] moi j'oserais pas dire des choses négatives sur les profs comme ça, mais qui comprennent après.

[des élèves marmonnent]

Enseignante [00:51:47] Oui tu voulais dire un truc « 143 »

143 [00:52:00] Ouais, bah des fois je pense que ça peut être cool parce qu'on comprend pas ce qu'on dit, moi et ** on le fait tout le temps, mais c'est vrais que on fait exprès pour pas qu'on comprenne et du coup bah c'est logique qu'à l'école on ne doivent pas parler portugais.

Enseignante [00:52:15] Tas déjà été puni pour ça ?

143 [00:52:18] non, mais parce que nous on le fait que pendant les pauses ou à la récréation. ... mais il y a des situations dans lesquelles il faut parler avec la bonne en faite... mais ça serait plus simple si on pouvait parler une langue qui était comprise par tout le monde, y'aurait moins de problème.

Enseignante [00:52:33] Oui, ça c'est vrais, peut être ça permettrait au gens de mieux se comprendre qui sait... Bon je on a terminer pour aujourd'hui, ça va bientôt sonner J' m'arrêter là, on va juste remettre les chaises en place etc...

[fin coupée]

Annexe 4. Transcription de la discussion de groupe n°2

Transcription n°2

Enseignante [00:00:00] Trop contraignantes.

156 [00:00:00] Ils ont généralement une heure, sauf nous on a dix minutes.

Enseignante [00:00:03] C'est ça. Mais bon, ce n'est pas moi qui décide de ça. Mais je sais parce que comme j'enseigne aussi les sports à une classe d'accueil qui est inscrite, ils m'ont expliqué que vous aviez même pas congé avant. Du coup, on va commencer quand même, et avec un peu de chance on va finir tôt.

156 [00:00:23] Madame comment je fais si je dois téléphoner à un endroit, mais ils répondent que pendant que je suis à l'école ?

Enseignante [00:00:39] Est ce que tu veux sortir maintenant que tout le monde est en classe, puis après, tu nous rejoins dans la conversation? Oui ?! vas-y alors, t'as besoin d'un truc pour prendre des notes peut être? Prends pour toujours une feuille puis un stylo. Si jamais ils te donnent des infos.

156 [00:00:41] Oui, c'est vrais.

22 [00:00:45] Vous madame, vous avez les fiches pour les stages? On m'a dit de la remplir pour faire une demande.

Enseignante [00:00:51] Le rapport de stage ?

Enseignante [00:00:52] Ou la demande de stage ?

22 [00:00:59] Un. Je ne sais pas. Si j'ai déjà eu. Mais c'était celle qui était en classe plastifiée.

Enseignante [00:01:11] La demande, tiens.

Enseignante [00:01:15] OK alors. Bonjour à tous. Du coup, aujourd'hui, en fait l'idée c'est un peu de faire une discussion. Je pense que vous avez un peu deviné le sujet au travers des questionnaires que vous avez faits, mais l'idée c'est de parler des cultures en reprend les questions qu'il y avait dans le questionnaire. Sauf que là, le but, c'est qu'on puisse parler un petit peu plus et plus librement. Peut-être vous vouliez nuancer plus votre réponse donc c'est l'occasion d'en parler. Aussi, n'hésitez pas à poser des questions si vous ne comprenez pas. Peut-être vous aurez des choses à partager, des expériences, des trucs qui vous reviennent, n'hésitez pas non plus à en parle.

Je ne sais pas si vous vous rappelez, mais dans votre questionnaire, vous aviez une échelle avec "toute fait d'accord" d'un côté et de l'autre "pas du tout d'accord".

Si par exemple je pose une question, mais vous avez de la peine à me dire ce que vous pensez ou ressentez-vous pouvez aussi utiliser un numéro de 0 à 5 avec 5 tout à fait d'accord. C'est vraiment pour vous aider à vous placez. Ok, questions ?

Enseignante [00:02:28] Oubliez pas, vous pouvez aussi me répondre librement. Je vous mets ça au tableau juste si jamais ça vous aide. Quelquefois, c'est dur de dire oui, non. Surtout quand on est un petit peu entre deux.

[Question 1 : Les gens ont souvent des préjugés négatifs à propos des immigrés en Suisse.]

OK, donc il y avait une première question, c'était : *Les gens ont souvent des préjugés qui sont négatifs à propos des immigrés en Suisse.* Vous vous en pensez quoi ?

22 [00:03:12] J'en pense que c'est faux.

Enseignante [00:03:13] Toi, tu penses que c'est faux? Il n'y a pas de préjugés ?

22 [00:03:15] Je pense que ça dépend. Ça dépend des personnes.

156 [00:03:18] Ouais, c'est plus au niveau individuel, il y en a qui ont des préjugés et d'autres pas.

Enseignante [00:03:20] OK. Et puis les autres, vous vous en pensez quoi ?

88 [00:03:27] Je suis d'accord avec.

Enseignante [00:03:28] Toi, t'es d'accord?

12 [00:03:29] Je pense que la plupart des gens en ont quand même.

Enseignante [00:03:31] ok et ces préjugés que certaines personnes ont, c'est quoi ? Qu'est-ce que vous avez entendu comme préjugés sur des gens qui immigrerent en Suisse, donc des gens qui viennent de l'étranger ? Vous avez déjà entendu des choses, des choses qu'on dit ?

156 [00:03:42] Les Arabes, ils volent?

Enseignante [00:03:45] Voilà, ça c'est déjà un préjugés. Effectivement. Tu te souviens du moment et l'endroit où tu as entendu ça et tu peux nous expliquer un peu dans quel contexte tu as observé ça ?

156 [00:03:48] Ils aiment les gens

Enseignante [00:03:54] Oui ok, ça aussi c'est des choses qu'on peut entendre. Et vous, personnellement, vous avez déjà entendu des gens dire des choses comme ça ? Oui, oui, c'était dans quel contexte ? Est-ce que vous arrivez à vous rappeler ceux qui font un peu « oui » ? Est-ce que vous avez le souvenir en tête de ça ?

22 [00:04:06] Euh du coup, c'était en parlant dans le métro. Des gens comme ça que je ne connais pas. J'attendais dans le métro, puis du coup, on entendait les gens parler

Enseignante [00:04:11] OK.. C'étaient des gens comme ça. . Puis du coup, ils disaient quoi ? Tu te rappelles un petit peu ? Non ? ok... Et puis les autres personnes dans cette classe ? peut-

être vous êtes aussi immigrés, peut-être vous, ou vont parents ou vos grands-parents. Est-ce que vous avez déjà entendu vos parents subir ce genre de préjugés ? qu'est-ce que vous en dites ?
Toi? Ouais qui, t'as déjà parlé de ça ?

12 [00:04:37] Ma mère

Enseignante [00:04:38] Ta mère? Puis qu'est-ce qu'elle raconte, ta mère avec ça?

12 [00:04:46] Elle essaie de ne pas en tenir compte.

Enseignante [00:04:49] Et ton père il t'as déjà raconté qu'il subissait des préjugés ? Ou même de son expérience par rapport à son immigration ?

[Incompréhensible]

Enseignante [00:05:16] Oui du coup, c'est ton papa qui est arrivé en Suisse et lui comment il raconte cette arrivée ?

12 [00:05:30] Il va juste raconter qu'il y a un policier, un policier à chaque fois qu'il passe, il fait exprès de mettre des amendes pour un petit truc.

Enseignante [00:05:39] C'est toujours lui qu'ils arrêtent?

12[00:05:40] Oui

Enseignante [00:05:43] Mais je suis pas sur de comprendre, c'est quoi comme amande? Tu penses que le policier lui dit des choses en particulier ? Ou c'est parce qu'il arrive à identifier d'où il vient ou est-ce qu'il met des amendes à tout le monde?

12 [00:06:12] Oui, je sais pas. Ça tombe tout le temps sur lui. A chaque fois qu'il passait devant lui, pendant longtemps, mais maintenant y'a un juge qui a au policier de le laisser tranquille.

Enseignante [00:06:25] OK donc maintenant il a carrément, juge qui est intervenue.

12 [00:06:30] Oui, c'est un juge qui est intervenu.

Enseignante [00:06:38] Mais dans un tribunal?

12 [00:06:45] Non, il est juste passé par hasard.

Enseignante [00:06:49] Ok, donc il passait dans la rue, et il a vu que c'était pas juste ? i

12 [00:06:55] Oui et qui lui a dit de le laisser le tranquille.

Enseignante [00:07:00] OK, je comprends mieux, il y a quelqu'un qui est intervenu en fait pour lui mais à l'extérieur. Vous vous pensez ? Qu'est-ce que vous pensez de ce genre de situation ? Est-ce que vous avez envie de réagir si vous voyez ça ? Quand vous entendez ce genre de choses ? Oui, toi, tu dis oui avec ta tête,

88 [00:07:21] mais on est des enfants.

86 [00:07:23] Oui, c'est dur, c'est dur en raison de la situation.

156 [00:07:26] Moi je réagis pas.

Enseignante [00:07:28] Du tout?

156 [00:07:28] Bah parce que réagir à quelqu'un qui dit de ses propos, c'est lui donner de l'attention et donner de l'attention à quelqu'un. C'est prouvé qu'il est plus forts.

Enseignante [00:07:34] Oui. Parfois c'est un peu lui donner raison que d'aller dans son sens. Après il faut pas oublié que vous avez des droits et que si on vous embête gratuitement, vous avez le droit de porter plainte.

Enseignante [00:07:41] Je reprends un peu l'idée de préjugés, mais du coup, est ce que vous avez? Toi tu m'as parlé de cette histoire des arabes qui sont des voleurs, est ce que vous en avez entendu d'autres stéréotypes de genre sur d'autres cultures ?

147 [00:07:57] Oui, les Portugais

Enseignante [00:07:59] Oui, les Portugais, qu'est-ce que tu entends ?

147 [00:08:02] travaillent au chantier, poilu

147 [00:08:04] Mais petit je savais pas pourquoi

[Question 2 : Les stéréotypes sur les cultures sont vrais.]

Enseignante [00:08:06] C'est plus grande que tu as réalisé que c'était un stéréotype ?

147 [00:08:09] On me disait même que j'étais Chinoise, on me demandait si j'avais fait la guerre du Vietnam. Il disait ça parce que j'ai les yeux un peu bridé.

Enseignante [00:08:16] C'est à l'école que vous entendez ce genre de truc?

147 & plusieurs élèves [00:08:19] Oui, oui, oui, même si [...] [inaudible]

Enseignante [00:08:24] Donc à l'école on a souvent dit des choses comme ça par rapport à tes origines portugaises. C'est vrai que c'est très clichés dit comme ça.

22 [00:08:31] Même moi, ça m'arrive inconsciemment, avec des amis, je fais des blagues.

Enseignante [00:08:36] Elles sont un peu déplacées?

22 [00:08:39] Oui, des fois c'est vrai, mais j'ai envie de faire ça avec des gens que je connais. Je ne fais pas ça avec n'importe qui.

Enseignante [00:08:42] Ouais, et pis souvent. C'est vrai que on reproduit aussi un peu ce qu'on entend. Puis du coup, c'est peut-être aussi des fois quand on entend quelqu'un faire une blague comme ça qu'on en fait une aussi après. Du coup, on a tendance un peu à la refaire parce que ça avait fait rire. Et est-ce que vous, il y a déjà des gens justement qui ont fait un peu des blagues comme ça sur vous, sur vos origines à vous-même, directement ? Oui, tu me dis oui.

12 [00:09:05] Quand on m'a dit que je venais de la mafia.

Enseignante [00:09:05] Parce que t'étais ?

12 [00:09:07] Péruvienne et équatorienne donc il pense à la mafia en Amérique du Sud.

Enseignante [00:09:10] Puis les autres, on a déjà fait des blagues aussi comme ça?

86 [00:09:14] Moi oui. On on m'a fait des blagues. On m'a aussi dit t'es Chinois parce que j'étais comme ça quand j'étais petit. Mais ça s'est débridé et du coup, les gens m'embêtent plus.

Enseignante [00:09:29] Les gens sont souvent ignorants et dès qu'on a des yeux en amande c'est vrais qu'on subit pleins de stéréotypes. Vous vous sentez comment quand on vous fait des blagues de ce type ?

22 [00:09:43] Moi, ça me fait rire.

Enseignante [00:09:45] Toi, ça te fais rire ?

22 [00:09:45] Mais parce que c'est entre potes. Face à des inconnus je ne ferais pas donc ça dépend qui.

86 [00:09:48] Mais c'est irrespectueux. Ouais, si par exemple, c'est tes meilleurs amis et qu'ils savent que tu rigole ç ava, mais on sait s'ils rigolent vraiment ou pas.

22 [00:10:00] Tant que c'est pas méchant, ça va, mais si ça vient de quelqu'un d'autre dont on sait pas trop ce qu'il essaie de nous dire, là c'est bizarre.

[Question 3 : Je n'aime pas parler de mes origines ou de celle de mes parents.]

Enseignante : [00:10:06] OK, merci pour vos idées. J'avance un peu: De manière générale, est ce que vous aimez bien parler de vos origines ou pas trop ? Est- ce que c'est un truc que vous abordez souvent? Moi, c'est vrai que je vous en ai fait beaucoup parlé en classe, mais sinon, en dehors de la classe, est ce que c'est quelque chose que vous partagez volontiers avec les autres?

156 [00:10:26] Oui.

Enseignante [00:10:27] Toi, oui, tu aimes bien parler de ta culture.

88 [00:10:31] Moi, je suis fier moi.

Enseignante [00:10:33] Et du coup, tu en parle même en dehors de ta famille, ce genre de choses? Tu arrives un peu de nous décrire un exemple de situation où ça t'arrive d'en parler comme ça ?

88 [00:10:42] Bah c'est seulement quand on me pose des questions. Sinon, je ne vais pas parler de ça comme ça. Mais si on me pose des questions, je réponds oui.

Enseignante [00:10:51] Et toi?

156 [00:10:52] C'est la même chose pour moi, quand on me demande pas je ne parle pas, mais si non, je réponds oui.

Enseignante [00:10:58] Et toi, ça te fait plaisir de parler un peu de parler de ta culture?

147 [00:11:06] Oui, puis y'a *** qui est aussi portugaise. Du coup on en parle souvent entre nous. Il y a aussi peut être des habitudes qu'on a ou des choses différentes. En fait, c'est des choses qui nous relies.

[Question 4 : Dans chaque culture il y a des règles, normes ou valeurs, concernant les pratiques sociales ou les comportements et il faut les respecter ?]

Enseignante [00:11:23] Ouais très intéressant. Un peu en lien avec ta réponse : Est-ce que vous vous pensez que c'est important de connaître la culture de ses camarades ? D'avoir conscience un peu des différences culturelles et du coup, d'avoir conscience des comportements qu'on doit adopter avec certaines cultures ? 122 tu n'as pas dit grand-chose encore, qu'est-ce que tu penses ?

122 [00:11:41] Je ne suis pas contre.

Enseignante [00:11:43] Est ce que est ce que vous connaissez peut être des cultures, des choses qu'on fait différemment?

122 [00:12:03] Par exemple, le fait qu'en Europe des fois, on fait la bise aux gens et d' cultures, ça ne se fait pas du tout. Ou au Japon, ils vont faire une révérence ?

88 [00:12:04] Gens dans un pays qui n'est pas la nôtre. Oui.

Enseignante [00:12:06] Ok, donc une à la fois, est ce que vous pensez que c'est important d'être au courant de ces choses-là?

88 [00:12:12] Oui, bien sûr après. Mais après, les gens nous aiment pour ce qu'on est, pas pour notre culture.

Enseignante [00:12:16] C'est vrais, ça devrait être le cas. Mais on sait que des fois c'est le contraire, on ne nous aime pas pour notre culture. Mais si je reprends la question, en quoi c'est important pour vous de savoir que, je ne sais pas, au Japon, on fait plutôt une révérence ?

88 [00:12:31] Pour la culture générale et pour comprendre l'autre.

Enseignante [00:12:32] Et du ça vous est déjà arrivé de vous retrouver dans une situation où, par exemple, vous avez fait quelque chose qui est peut-être pas culturellement admis par la personne en face de vous parce que vous étiez en voyage? Mais vous ne le saviez pas. Là, tu me dis oui, t'arrives à nous parler de ça.

133 [00:12:51] De façon c'est pas très intéressant parce que moi je suis française donc c'est quand je vais en France, comme on a dit, je sais jamais combine de bise je dois faire. Et du coup, une fois j'ai été jusqu' à la cinquième.

12 [00:12:58] Chez nous c'est cinq.

22 [00:13:00] En France?

88 [00:13:00] Non pas en France

Enseignante [00:13:00] En Équateur. Bah je ne savais pas, merci !

Enseignante [00:13:05] Ils en font deux en France et nous trois en Suisse,

156 [00:13:17] Moi, ça, ça m'arrive souvent, mais en fait, c'est, c'est pas dans une culture. C'est chacun a sa manière de faire. Ils font deux bises et par exemple, moi, dans ma famille, on en fait trois ou quatre.

156 [00:13:39] Genre quand je vois la femme de mon père, il vont faire quatre et moi j'en fais trois.

88 [00:13:44] Après la bise c'est surtout un truc pour les filles, mais il y a d'autres situations que la bise qui est c'est une petite chose des fois, mais il y a des pays par exemple on doit s'habiller d'une certaine façon etc. genre le voile par exemple, et peut-être des fois on a le voile mais on est pas obligé de le mettre dans un autre endroit. Donc la bise c'est une petite chose en comparaison.

Enseignante [00:14:26] Ouais effectivement, dans certains pays il faut porter le voile entant que femmes et ça paraît même vitale de le savoir. Mais du coup, est ce que ça, ça vous est déjà arrivé de vous retrouver quelque part que vous ne connaissiez pas une règle, une coutume ? Ça peut être le voile, mais autre chose que les habits également.

86 [00:14:56] Non, non.

88 [00:14:57] Ouais moi une fois en Espagne.

Enseignante [00:14:58] T'es d'accord de nous raconter ?

88 [00:15:00] Mais en fait, à partir du moment où on passe le sable, il ne faut pas sortir en maillot de bain. Et moi, je voulais m'acheter une glace, après la police elle est devant moi, mais je ne savais pas et mon père est arrivé et m'a expliqué que je ne pouvais pas être en maillot. C'est bien de me dire vous saurez si jamais je vais en Espagne.

Enseignante [00:15:28] Tu fais bien de me dire parce que je savais pas non plus

86 [00:15:32] Ouais, moi aussi, une fois j'étais dans un restaurant en maillot de bain. Et le patron m'a dit de mettre un t-shirt.

[Question 4 : Nos camarades ont des particularités culturelles propres dont il faut avoir conscience.]

Enseignante [00:15:44] Oui effectivement, il y a des pays où la nudité est mal vue, moi ça me fait penser à l'Australie, parce que là-bas, tu peux te balader à pieds nus et en maillot de bain partout. Donc une fois, un ami est venu en Europe et il a voulu entrer dans un magasin, a torse nu et à pied nu, mais évidemment, la sécurité est venue lui dire de sortir. Mais du coup, à quel point c'est important selon vous d'avoir conscience des habitudes de vos camarades ou des pratiques culturelles différentes dans la classe, donc chez vos camarades ? Est-ce que vous pensez que c'est très important aussi d'avoir conscience des habitudes de vos camarades et des choses qui sont différentes, ou pas du tout ?

88 [00:16:32] Oui, c'est important

Enseignante [00:16:38] pourquoi tu penses que c'est important?

88 [00:15:45] Parce qu'il faut savoir comment les gens vivent oui

Enseignante [00:15:48] oui

133 [00:15:49] Parce que qu'est-ce qu'il pourrait y a avoir dans la classe une personne qui a carrément pas les même habitudes et par exemple, qui a de grosses différences culturelles, c'est à dire qu'il y a des habitudes qui sont différentes des nôtres. Ça peut être lié à sa religion. Par exemple, on a des potes qui font le ramadan et c'est important de savoir pour pas rendre le truc plus difficile.

Enseignante [00:16:22] Comment ça ? Qu'est ce qui se passe pour eux ? Je pense, oui. Est-ce que tout ça et ça, je pense que c'est important de savoir que du coup, cette journée-là, ou voir des choses comme ça? Peut-être.

133 [00:16:22] bah par exemple, ils ne peuvent pas manger, donc on va pas manger exprès juste devant eux.

22 [00:16:26] Oui, après pour de vrais des fois vous manger devant pour nous narguer.

133 [00:16:30] Euh, ouais mais après toi tu nous fait des blagues.

22 [00:16:33] Mais parce que moi je sais.

133 [00:16:35] Tu penses pas que t'évite?

133 [00:16:38] Genre par exemple, des fois t'avais écrit que t'avais le ramadan, mais tu as quand même manger les bonbons.

22 [00:16:45] C'est vrais, mais je savais pas à l'époque

22 [00:16:48] Mais j'allais dire que par exemple N*** il s'avait pas j'étais Musulman mais il m'a proposer des bonbons et je les ai manger, on rigole beaucoup avec N*** mais c'est vrais que là je savais pas et j'ai mangé, mais j'aurai préféré éviter. Peut-être si lui il savait, il ne l'aurait pas fait.

Enseignante [00:17:13] Ça t'énerve quand les gens ne prennent pas en compte ta religion?

22 [00:17:25] Pas vraiment. Mais quelquefois c'est dangereux de pas savoir. Moi, j'ai ma religion et j'ai ma culture. Si moi je ne dois pas manger, c'est mon problème, c'est la le leur, mais par exemple, pas savoir qu'on doit être voilée dans un pays ça peut être dangereux.

88 [00:17:46] Après, dans l'autre sens, je sais pas. Imaginons que tu sais pas et tu invites un pote à la maison et peut être lui, il mange pas quelque chose et à cause de toi il le mange, bas je trouve grave quand même. Faut justement avoir conscience pour éviter ce genre de chose.

22 [00:18:07] Oui, c'est important, ça, mais après moi j'en veux pas aux gens parce qu'ils mangent d'autres trucs ou devant moi, c'est tout.

[question 6 : Certaines cultures sont plus importantes que d'autres cultures.]

Enseignante [00:18:15] Ouais je comprends. Parfois c'est inévitable de se retrouver dans une situation où on ne sait pas quelque chose comme ça. Mais l'important je pense c'est de ne pas éviter le dialogue et de poser la question quand on a des doutes. On ne peut pas tout savoir, mais on peut tous communiquer de manière saine et bienveillante. Mais là je m'égare un peu. Prochaine question ! Est-ce que vous pensez qu'il y a des cultures qui sont plus importantes que d'autres ?

88 [00:18:36] Non.

Enseignante [00:18:37] Non. Pourquoi ?

88 [00:18:39] Parce que il n'y a pas plus important. On est tous des hommes, on est tous autant important.

Enseignante [00:18:48] Et puis, est ce que vous avez l'impression quand même qu'il y a des cultures qui sont plus mises en avant que d'autres ?

22 [00:18:55] On voit bien les plus connues.

Enseignante [00:18:58] C'est quoi? Les plus connues ?

22 [00:19:03] Le christianisme

Enseignante [00:19:04] C'est à dire ?

22 [00:19:06] Pour moi c'est le christianisme par exemple il y a beaucoup plus d'églises.

Enseignante [00:19:12] Effectivement en Europe c'est la religion qui domine

22 [00:19:15] Après ça veut pas dire que c'est plus important, mais c'est sur que c'est plus présent en Suisse.

88 [00:19:18] Ouais vraiment..

Enseignante [00:19:19] Ouais ok.

12 [00:19:20] Moi je connais des gens, ils sont inquiets parce qu'on parle plus de leur culture.

12 [00:19:23] Ils utilisent un terme aussi pour décrire cette peur. Quand justement, ben, quand vous pensez, que d'autres cultures sont supérieures.

Enseignante [00:19:36] Tu te souviens du mots ? ça vient d'où?

12 [00:19:47] Ouais, c'est en espagnole, mais en gros ça désigne les étranger qui sont arrivés en Amériques du Sud.

Enseignante [00:19:50] Et du coup tu penses c'est plus important quelle culture?

12 [00:19:53] Justement, c'est pas moi, mais c'est plus les médias qui dissent que nous on est des paysan mais nous aussi on a des termes pour eux donc on fait la même chose.

156 [00:19:55] Mais c'est pas pareil que pour l'islam. Les musulman, les arabes ou les noirs. Nous on nous fait croire c'est nul, mais en vrais, tout vient de nous

Enseignante [00:20:05] Donc nous c'est qui ?

156 [00:20:07] bah nous les étranger ou les noirs. Genre la culture américaine on en parle partout, mais c'est que des noirs qui ont vraiment la classe.

Enseignante [00:20:13] C'est vrais que parfois la réalité que transmette les médias est loin d'être le reflet de la réalité. Toi donc, tu dirais qu'il y a des cultures plus importantes ?

156 [00:20:17] Oui et non, je pense ça dépend vraiment de l'actualité. Si par exemple il y'a un tremblement de terre au Chili, bah c'est normal on en parle plus.

Enseignante [00:20:23] Ok je vois. Et dans les médias justement, vous avec déjà vu des cultures plus représentées que d'autres et qui du coup paraissent plus importante ?

88 [00:20:34] Moi c'est pas quelle parait plus importante, mais je trouve on parle souvent des musulmans. Je ne sais pas comment expliquer, mais je vois tout le temps des vidéo la dessus, où on voit des émissions qui parle mal de nous et tout.

Enseignante [00:20:47] Toi, ça te fais quoi quand vous tu entends ces trucs?

88 [00:20:49] C'est grave.

Enseignante [00:20:50] Pourquoi c'est grave?

88 [00:20:42] Parce que, en fait, il faut respecter la culture de chacun et on est tous des humains. On est tous pareils et il n'y a pas à faire des différences. En fait, ça ne veut pas dire qu'il y a peut-être un humain qui est dangereux et qui est musulman qu'il y a tous les musulmans qui sont pareils.

Enseignante [00:21:05] C'est vrais.

88 [00:21 :07] Puis c'est vrai qu'on peut, on peut être d'une autre religion et faire des choses pires. Ou ne pas croire aussi, ne pas avoir de religion et faire des choses mal. C'est un petit peu un raccourci qu'ils prennent comme ça. Il faut respecter les personnes pour et la religion, surtout quand on ne connaît pas. On pense que c'est la religion qui est dangereuse, mais c'est les gens.

Enseignante [00:21:36] Je suis d'accord.

22 [00:21:36] Mais s'est comme le truc qui est passé y a deux ans. On était encore en 9^e, y'avait une loi sur le voile intégral qui était interdit.

Enseignante [00:21:40] Vous étiez encore en neuvième? Peut être? C'est vrais que je vous en avais parler .

22 [00:21:41] On avait même fait un débat.

Enseignante [00:21:42] Oui, je vous avais demandé ce que vous en pensiez c'est vrai, parce que personnellement c'est quelque chose qui m'avait choqué. En fait, que la loi elle passe alors que je sais que la moitié de la classe est musulman et que certaines de vos mamans portent le voile, ça m'avait beaucoup touché pour elles et vous. Comment ça se fait qu'il y ait des lois comme ça qui sont passées selon vous ? Comment expliquer ça ? Parce que nous, dans la classe, j'ai plutôt l'impression qu'on est tous d'accord pour se dire que tout le monde a le droit de faire ce qu'il veut. Mais comment est-ce que vous expliquez que, du coup, il y a une majorité de gens qui ont voté pour l'interdiction du voile intégrale ?

22 [00:22:26] Parce que vu qu'on est en Suisse et qu'il y a une majorité de partie qui fait partie de la Suisse alémanique, qui peut être que ces personnes-là, elles ont plus des paysans. Je pense que c'est lié au fait qu'il soit proche de la culture allemande et ils connaissent moins.

86 [00:22:46] Peut être, et aussi parce qu'il y a plus d'argent en Suisse et du coup les gens qui sont aisés vont chercher, chercher des boucs émissaires.

Enseignante [00:22:53] C'est très intéressant ce que vous dites là. Moi personnellement je ne sais pas me l'expliquer, j'ai pas d'explication scientifique à ce sujet et je n'attendais pas une réponse exacte de votre part, mais je pense c'est par méconnaissance.

[Question 7 : Certaines cultures sont dangereuses pour la culture Suisse, car elles font disparaître l'identité Suisse.]

Enseignante [00:22:32] Je continue un petit bout. Mais justement, est-ce que vous pensez que des fois, il peut y avoir des cultures qui sont peut-être dangereuses pour l'identité suisse ? C'est quoi l'identité suisse par exemple. Ce serait quoi ? Quand on pense aux Suisses ? Qu'est-ce qui nous vient en tête ?

86 [00:24:25] Fromage, fromage.

122 [00:24:26] C'est l'argent

147 [00:24:27] Ca, c'est des stéréotypes

Enseignante [00:24:26] Stéréotype ou non, est-ce que des fois vous pensez qu'il y a des cultures qui peuvent venir mettre à mal cette identité-là ? Et si c'est plutôt non votre réponse, est-ce qu'on vous a déjà fait sentir que vous n'aviez pas votre place en Suisse ? ça peut être des paroles comme : « Tu ne représentes pas la Suisse » Ou alors on vous a fait sentir que vous étiez pas un bon Suisse ou une bonne Suissesse.

88 [00:25:02] A moi non, mais moi j'ai déjà vu une situation comme ça.

Enseignante [00:25:07] Tu veux nous en parler ?

88 [00:25:09] J'étais avec ma grand-mère, elle vient du Maroc et du coup, elle porte le voile et tout et au marché en ville, y'a une dame qui est venue la bousculer et j'étais avec ma mère et elle commence à crier, à dire « retournez dans votre pays » et ça, ma mère elle a pas apprécié donc elle a appelé la police, c'est tout. Et puis voilà, j'aurais dû lui dire de rester à sa place frontalement. Lui dire les choses clairement, mais j'étais trop choquée. Mais je trouve ma mère est restée super clame et c'est une bonne chose.

Enseignante [00:25:57] Vous pensez quoi de cette dame qui crie vous ?

86 [00:26:01] C'est raciste.

Enseignante [00:26:03] Oui tu as raison, et du coup, vous pensez plutôt que c'est une bonne chose d'avoir plein de cultures dans un pays ou le contraire ?

Enseignante [00:26:09] Vous faites oui de la tête, mais du coup, pourquoi ? Qu'est-ce que ça apporte comme avantages ?

86 [00:26:16] La diversité

Enseignante [00:26:19] Oui, mais ça permet quoi la diversité?

86 [00:26:22] plus de nourriture.

Enseignante [00:26:25] Oui, c'est vrais la nourriture peut être. Mais quoi le plus.

133 [00:26:31] Le choix des traditions et les gens. Moi c'est les traditions d'autres pays que je trouve intéressant.

88 [00:26:35] Oui, moi aussi, je trouve ça intéressant. Au-delà de la culture générale, ça permet aussi de changer un peu de point de vue, de voir les choses différemment.

[Question 8 : Il est important d'apprendre et de s'intéresse à d'autres langues]

Enseignante [00:26:40] Ok, merci pour vos réponses. Maintenant j'aimerais savoir, est ce que vous pensez que c'est important de connaître d'autres langues?

88 [00:26:43] Oui, oui.

Enseignante [00:26:52] Toi tu dis oui, oui, oui, oui, oui. Pourquoi pour toi c'est important d'apprendre d'autres langues ?

88 [00:27:01] Pour pouvoir discuter avec les autres. C'est important d'un point de vue sociale. Si on parle une autre langue, c'est cool, c'est bien, on peut rencontrer d'autres gens et voyager.

Enseignante [00:27:18] Très intéressant. Et ça peut être bien pour quoi d'autre ?

86 [00:27:21] Quand a envie de parler d'autres langues pour un voyage.

133 [00:27:26] Pour le travail, peut être aussi.

86 [00:27:30] Oui.

Enseignante [00:27:32] Oui le travaille à l'étranger c'est effectivement une bonne idée et vous il y a une langue que vous, vous rêveriez d'apprendre ? Si demain on pouvait se réveiller et qu'on pouvait choisir une autre langue, laquelle ce serait et pourquoi ?

133 [00:27:52] Pour moi le mandarin parce que c'est la langue la plus parlée au monde.

156 [00:27:59] Moi, l'espagnol,

Enseignante [00:28:01] Oui, pourquoi.

156 [00:28:03] Parce que c'est trop beaux comme langue.

[question 9 : Il est important de s'intéresser à d'autres cultures.]

Enseignante [00:28:05] Oui et mise à part le fait que vous trouvez beaux comme langue, est ce que vous avez quelque chose qui vous intéresse avec cette langue, cette culture ?

156 [00:28:11] Non, mais pour pouvoir aller dans toute l'Amérique latine?

Enseignante [00:28:18] Ok donc pour toi c'est aussi afin de voyager principalement. C'est ça? Ok. Et toi?

133 [00:28:33] Moi aussi, j' veux voyager et tout. Après ça va, je me débrouille en anglais. Mais sinon, si je sais parler d'autres langues c'est mieux parce que pas tout le monde parle anglais non plus.

Enseignante [00:28:48] Oui, c'est vrais. D'ailleurs, vous saviez que l'Espagnole reste une des langues les plus parlée au monde ?

12 [00 :28:59] En Amérique latine déjà.

Enseignante [00:29:09] Exacte. Amérique du Sud, c'est de la que tu viens non ? Et je crois même qu'elle se situe devant l'anglais entant que langue native, mais je ne veux pas vous dire de bêtise.

133 [00:29:18] Du coup l'anglais est troisième ?

Enseignante [00:29:25] C'est plus compliqué que ça. Enfaite, plus de gens parle anglais, mais pas forcément comme première langue. Donc l'anglais est devant, ensuite le mandarin, mais parce qu'il est parlé comme seconde langue par beaucoup de gens.

133 [00:29:37] Mais du coup, pourquoi le mandarin est autant parler ? Parce que ce n'est pas si grand la chine.

Enseignante [00:29:45] C'est quand même relativement grand, mais c'est surtout parce qu'il sont beaucoup. D'ailleurs, y a d'autres pays que la Chine qui parlent le mandarin. Par exemple, à Taïwan, ils parlent aussi le mandarin, enfaite le Taiwanais c'est une sorte de dialectique. Parce que Taiwan, c'est une sorte d'état indépendant, mais leur proximité avec la chine fait qu'il parle et comprenne le mandarin de manière générale. Comme des Suisses allemands comprennent des Allemands. Mais il y a plus d'autres pays d'Asie en fait, qui parlent cette langue.

Enseignante [00:31:02] Bon je m'égard un peu. Mais comment expliquez-vous que toute l'Amérique du Sud parle espagnole par exemple ou qu'on parle anglais partout, même en Australie ?

133 [00:31:09] L'Espagnol c'est Christophe Colomb. C'est parce que voilà, il y avait les colons espagnols.

12 [00:31:13] Parce qu'avant ils parlaient d'autres langues, mais les colons on forcés les gens a parler espagnole ou anglais.

Enseignante [00:31:19] Oui c'est ça.

12 [00:31:26] Après, je sais que dans certaines régions ou tribus, ils parlent d'autre dialectes, mais ils disparaissent.

Enseignante [00:31:29] Oui et c'est dommage je trouve.

12 [00:31:31] Ils apprennent à leurs enfants, leurs petits-enfants, certaines de ces langues qui disparaissent, mais le plus souvent, c'est juste parlé dans certaines communautés.

Enseignante [00:31:36] mais du coup, ces langues elles ressemblent à nos langues ? Tu en a déjà entendu toi 12 ?

12 [00:31:41] Ouais, mais moi je comprends pas, c'est des langues qui disparaissent. C'est quand même très différents de nous

86 [00:31:48] Moi je trouve on devrait inventer une langue unique. Ca change des choses comme ça.

Enseignante [00:31:51] Il y a eu des tentative, notamment avec les langues latines, c'est L'esperanto je crois. Mais ça n'a jamais vraiment abouti. Fait imaginer qu'il faudrait modifier toute la société pour imposer une nouvelle langue universelle, et ça c'est une tâche colossale.

86 [00:32:08] ça serait plus simple quand même.

Enseignante [00:32:13] Mais d'ici là, est ce que vous auriez une langue que vous aimeriez apprendre? Est-ce que vous aimeriez parler aussi plusieurs langues ? Ou est qu'il y en a une qui vous intéresserait plus qu'une autre ?

133 [00:32:25] Juste l'anglais. Mais pour réussir à l'école ou pour d'autres choses, ce qui m'intéresserait le plus c'est l'allemand ou l'italien.

Enseignante [00:32:31] Et les autres ?

[Incompréhensible]

Enseignante [00:32:41] C'est ton papa qui t'a appris?

22 [00:32:39] Et deux pour l'Arabe.

Enseignante [00:32:42] Comment ça se fait que tu parles?

22 [00:32:47] Justement parce que ma mère sa mère est Suisse donc elle ont appris un peu de Suisse allemande.

Enseignante [00:32:52] Il n'y a que toi et ton père qui ne parlent pas allemand ? c'est ça que tu essaie de me dire.

22 [00:33:01] Ma mère elle a fait l'école et elle a appris l'allemand. Mais sinon, non elle ne me l'a pas appris, après elle parle bien allemand pour le travail.

Enseignante [00:33:13] Ok. Mais je me suis demandé si c'était une langue que vous parlez à la maison parce qu'un de tes parents était allemand ou suisse allemand, désolée je n'avais pas compris.

22 [00:33:18] Non, mais moi je vais apprendre l'allemand à mes enfants parce que comme ça ils vont parler l'allemand et après, ils n'ont plus besoin de travailler à l'école.

Enseignante [00:33:26] [rires] C'est vrai que ça te donne un avantage de pouvoir parler l'allemand. Mais après c'est dur de parler une langue non-maternel à ses enfants. Tu parles d'autres langue a la maison ?

22 [00:33:32] Je parle bosniaque.

147 [00:33:33] moi portugais

12 [00:33:34] Je dois parler en espagnol à la maison.

Enseignante [00:33:36] Dès que vous rentrez chez vous devez changer de langue ?

12 [00:33:38] Moi c'est juste que mes parents parle pas bien français, donc on l'utilise avec ma sœur quand on veut pas qu'on nous comprenne. Mais depuis deux ans, on a commencé a essayer de parler même français avec eux pour les aider.

Enseignante [00:33:52] C'est bien ça, moi j'avoue que je suis déçue de pas avoir appris l'italien alors que ma mère le parle parfaitement... et toi 86, c'est déjà quoi tes origines, tu parles quelle langue a la maison ?

86 [00:34:01] Moi c'est espagnol et Maroc, mais je parle espagnole seulement.

Enseignante [00:34:03] Mais oui c'est vrai tu es aussi originaire du Maroc. Du coup ta maman, c'est qui qui t'as appris l'espagnole ?

86 [00:34:10] C'est mon père qui est marocain, mais mon père et ma mère parlent espagnoles. Elle a rencontré mon père en Espagne et ensuite ils sont devenus suisses. Après ma mère parle aussi italien parce qu'elle a vécu en Italie.

Enseignante [00:34:22] OK, donc elle a appris l'italien.

86 [00:34:26] Oui, et elle, elle me parle en espagnole donc moi, forcément, je suis obligé de comprendre et du coup ça m'oblige à apprendre l' espagnole.

[Question 10 : Il me plaît de rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue que moi.]

Enseignante [00:34:30] C'est bien ça. OK. Et puis, de manière générale, est ce que ça vous plaît quelquefois de rencontrer quelqu'un qui ne parle pas la même langue que vous ? Ou est-ce que c'est une situation qui vous gêne ? Toi, tu dis oui, toi tu aimes bien ? Qu'est-ce que tu aimes bien là-dedans ?

88 [00:34:42] Moi, je pense pas qu'on peut devenir ami avec quelqu'un comme ça avec une personne qui parle pas la même langue. Du coup, si je ne comprends pas ce qu'il dit et qu'on ne peut pas communiquer, je n'aime pas.

156 [00:34:51] C'est gênant.

Enseignante [00:34:52] Pourquoi ça devait être gênant ?

88 [00:34:54] Non, Moi j'aime bien l'idée de faire connaissance avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue, mais faut pouvoir communiquer

156 [00:35:00] Ouais mais si tu parles pas la même langue, comment tu fais pour pouvoir parler avec quelqu'un qui ne parle pas français? Tu dois passer par quoi ? l'Anglais ?

88 [00:35:09] bah ouais, tu crois quoi ? J'essaye de leur parler.

156 [00:35:13] Donc toi, tu donnes quelques mots en anglais et peut être la personnes aussi, mais après c'est difficile d'avoir un vrais relation.

Enseignante [00:35:19] C'est intéressant ce que vous dite les filles, mais imaginons maintenant, vous vous balader en ville, vous rencontrez comme ça quelqu'un qui vous demande de l'aide dans une langue que vous ne comprenez pas. Comment est-ce que vous réagissez ? Est-ce que vous restez ? Vous essayez de l'aider ? .

156 [00:35:31] Non, moi je ne comprends pas, je m'en vais.

88 [00:35:38] Moi. Je lui fais comprendre que je ne comprends pas ce qu'il dit.

86 [00:35:41] Moi j'essaie de comprendre comme ça. Normalement, s'il parle un peu espagnol il ne devrait pas y avoir trop de problème. Donc si je comprends, je reste, mais après si je ne comprends rien, je vais quand même essayez de comprendre.

Enseignante [00:35:56] Donc toi, en gros, tu restes et tu essaies.

86 [00:35:59] Ouais j'essaie d'expliquer avec des mouvements précis. Et après, après, si il comprend pas, eh bien je lui demande quelle langue il parle et j'utilise une application.

Enseignante [00:36:09] Oui c'est une bonne idée ça.

86 [00:35:37] Donc par exemple, j'ai besoin de donner une direction, alors je vvis lui montrer avec un plan et mon téléphone comment aller au bout de la rue, après, à gauche, à droite etc. Je

visualise le chemin dans ma tête, et après avec mes gestes je lui dis gauche, droite, gauche, droite.

156 [00:35:51] Mais après ça, il faut qu'elle comprenne encore la gauche, la droite.

Enseignante [00:35:54] Et est-ce que tu t'imagines du coup partir à l'étranger pour apprendre une langue? Est-ce que c'est quelque chose qui vous fait un peu rêver ou pas du tout?

156 [00:36:02] Voyager oui, mais après, partir pour apprendre une langue je trouve dur. Déjà faut aller longtemps et ce n'est pas sûr que tu y arrives.

Enseignante [00:36:12] C'est aussi quelque chose que tu peux faire pendant les études, partir une année pour apprendre une langue en même temps que tu continues tes études. Ou alors il y a les options payantes. C'est des voyages linguistiques par exemple comme l'organisation EF.

133 [00:36:24] Moi je me suis déjà inscrite. Enfin, je sais que j'ai participer à des concours. Mais moi j'aimerais plus partir avec le gymnase, est-ce qu'on peut, on peut partir en Angleterre au gymnase ?

Enseignante [00:36:32] Franchement je suis pas sûr. Faut te renseigner, mais peut être que oui, mais sans doute il faudra avoir une bonne moyenne pour être sélectionnée. A l'université par contre c'est sûr. Puis dans les hautes écoles aussi, même si vous faites ce genre de choses. HEC, HEP, HES, ils proposent souvent des semestres où vous pouvez partir en échange.

156 [00:36:49] Pourquoi, ça sert à quoi de faire un échange? On peut très bien aller là-bas seul..

133 [00:36:52] Oui mais quand tu vas en vacances tu apprends pas la langue, c'est trop court. Moi à la fin de l'école jusqu'à l'année prochaine, je vais peut être faire une année pour aller apprendre l'anglais avec ma tante, C'est mon papa qui m'a conseillé. On a fait les inscriptions pour le gymnase et tout ça, mais peut être je vais partir une année avant.

88 [00:37:07] Vous vous être déjà partie Madame ? Faire des voyages d'étude ?

Enseignante [00:37:11] Moi je suis déjà parti à l'étranger oui. C'est vrai que j'ai déjà été enseignante mais en Australie et j'y ai vécu 5 ans petite. Donc je suis partie petite, ensuite je suis retournée 1 année entre le gymnase et l'université. Et après je suis retournée durant l'université et c'est à ce moment-là que j'ai enseigné du français là-bas.

147 [00:37:32] Moi, je veux enseigner le français en Thaïlande.

156 [00:37:37] C'est loin quand même.

147 [00:37:39] c'est 8h en avion, ça va.

[Plusieurs élèves parlent en même temps – incompréhensible]

Enseignante [00:38:19] Ça non, mais ça peut servir à quoi d'avoir des amis qui ont des cultures, qui sont différentes?

133 [00:38:26] C'est pas une utilité d'avoir un ami, mais c'est cool de pouvoir apprendre d'autres choses. Ça permet de voir les choses différemment des fois et de découvrir de nouvelles choses.

[Question 11 : Il faut éviter d'être ami avec des gens qui ne partagent notre culture.]

Enseignante [00:38:37] Oui et est ce que vous avez, une situation comme ça, où **vous avez rencontré quelqu'un, mais en dehors de l'école qui n'a pas votre culture ou votre langue, ou est-ce que vous avez un ami comme ça, avec qui vous avez contact qui est en dehors de l'école? Que vous avez rencontré en vacances et des choses comme ça par exemple ?**

133 [00:38:56] Moi, j'ai des amis en France, mais du coup on parle la même langue et je suis Français donc on a la même culture.

86 [00:39:04] De notre pays?

Enseignante [00:39:05] Pas forcément.

86 [00:39:13] Comment sur les jeux vidéo ?

Enseignante [00:39:15] J'y avais pas pensé mais oui par exemple les jeux vidéo.

86 [00:39:22] Ouais bah moi du coup j'ai plein d'amis sur les jeux vidéo en ligne qui sont de l'étranger.

22 [00:39:26] Moi en Bosnie, mais j'ai aussi un cousin en Bosnie qui a des amis danois, alors j'étais resté avec eux. Ce sont devenus mes amis.

Enseignante [00:39:33] Donc maintenant, t'as des potes danois aussi. C'est pratique ça d'avoir des amis un peu partout en dehors de la Suisse.

12 [00:39:43] Moi j'ai aussi des amis au Pérou. qui sont allés vivre en Espagne. Donc on a gardé contact et je les vois normalement cet été avec mes parents. C'est des amis de la famille, enfin de mes parents, mais après on est devenu ami entre nous les enfants.

Enseignante [00:40:00] Et toi, 88 tu m'as raconté une fois avoir des amis au Maroc non ?

88 [00:40:11] Oui bah moi je traîne avec beaucoup de gens là-bas et j'ai des amis, de la famille. Et puis j'ai un ami en Belgique aussi que j'ai rencontré ici. Je dois dire que je t'aime bien. Rencontrer des gens qui viennent d'autres pays. Après, le Maroc pour moi c'est la maison, alors je ne vois pas ça comme un autre pays.

Enseignante [00:40:26] Oui, oui je vois.

88 [00:40:28] Après j'aimerais bien pouvoir y aller tout le temps pour les voir, mais on sait qu'on va tous se revoir chaque année donc ça va.

[Question 12 : Il faut partager sa culture avec les autres en dehors de chez soi.]

Enseignante [00:40:34] Et puis, est ce que vous pensez que c'est important pour vous de justement parler un peu de votre culture en dehors de l'école? C'est-à-dire, avant on parlait par

exemple des langues, etc. qui sont de moins en moins parlées. Dans quelle mesure vous pensez que c'est important de partager justement sur sa culture avec d'autres gens ?

88 [00:41:06] Genre neutre ou ça peut être la religion.

Enseignante [00:41:09] les deux.

88 [00:41:09] Genre si la personne en face, elle est intéressée ou comme ça bas moi je lui réponds.

Enseignante [00:41:15] Ok, alors peut être je tourne ma question. Est-ce que vous pouvez vous projeter un petit peu ? Si un jour vous avez des enfants, est ce que vous allez leur parler un peu de votre culture ? Par ce que des fois, quand on vit dans un pays, on a un peu tendance à oublier peut-être d'où on vient. Est-ce que ce sont des choses qui sont importantes pour vous, de pouvoir enseigner un peu ce que vous savez peut-être sur votre culture ?

12 [00:41:43] Oui.

88 [00:41:43] Oui, oui. J'aimerais même que mes enfants parlent arabe aussi.

12 [00:41:59] Oui pour moi.

Enseignante [00:42:01] Tu aimerais leur apprendre quoi? l'Allemand, l'anglais, l'espagnol ?

12 [00:42:05] Le français et l'espagnole déjà. Et l'anglais on verra, vous savez que je n'aime pas trop l'anglais madame.

Enseignante [00:42:13] haha oui je sais.

88 [00:42:16] En vrais c'est hyper important qu'on leur apprendre comme ça, comme ça ils sont plus intelligents, ils ont plus facilement du travailler. Plutôt, c'est appris plus tôt, plus c'est facile.

Enseignante [00:42:24] Oui c'est vrais. Bon ça va bientôt sonner. En tout cas, je vous remercie pour votre participation. Et puis je vous souhaite un très bon Week-end. Bonne chance pour ceux qui font le concours de volley.

[fin coupée]

Annexe 5. Tableau d'opéralisassions des compétences interculturelles, indicateurs et descripteurs concernant le *focus group*

Opéralisassions des compétences interculturelles de la séquence

Tableau d'opéralisassions permettant d'attester des compétences interculturelles mentionnées :

A-3 Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes "étrangères" ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle) :

- Les élèves peuvent montrer leur curiosité pour des langues, des cultures ou des personnes étrangères en posant des questions sur ces sujets lors d'une discussion en groupe focus
- Les élèves peuvent montrer leur intérêt pour des contextes pluriculturels en donnant des exemples de situations ou de lieux où ils ont été exposés à la diversité culturelle
- Les élèves peuvent montrer leur intérêt pour la diversité linguistique et culturelle en parlant de leur expérience personnelle ou en donnant des exemples de situations où ils ont appris à comprendre ou à parler une langue étrangère
- Les élèves peuvent montrer leur intérêt pour la diversité humaine en général en donnant des exemples de personnes qu'ils admirent ou respectent en raison de leur diversité culturelle ou linguistique.

Indicateurs : Voici les indicateurs qui peuvent nous aider à attester de la compétence « **A-3 Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle).** » :

- Les élèves posent des questions sur les cultures ou les langues étrangères
- Les élèves parlent de leur intérêt pour apprendre une langue ou une culture différente
- Les élèves donnent des exemples de situations où ils ont appris ou découvert quelque chose sur une culture ou une langue étrangère
- Les élèves montrent une curiosité pour les contextes pluriculturels en décrivant des situations où ils ont été exposés à plusieurs cultures ou langues différentes
- Les élèves peuvent montrer leur intérêt pour la diversité humaine en générale en décrivant des situations où ils ont appris à valoriser les différences

A-4 Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent :

Les élèves peuvent montrer leur acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle en parlant de leur expérience personnelle ou en donnant des exemples de situations où ils ont appris à accepter ou à valoriser la diversité culturelle ou linguistique

- Les élèves peuvent montrer leur acceptation de l'autre en décrivant des situations où ils ont aidé une personne qui ne parlait pas la même langue qu'eux ou qui venait d'une culture différente
- Les élèves peuvent montrer leur acceptation du différent en donnant des exemples de moments où ils ont appris à apprécier les différences culturelles ou linguistiques
- Les élèves peuvent montrer leur acceptation de la diversité en parlant de leur expérience avec des personnes de cultures ou de langues différentes et comment ils ont appris à les comprendre et à les respecter.
- Les élèves peuvent montrer leur acceptation de la diversité en exprimant leur volonté d'aider les personnes étrangères en difficulté à se faire comprendre.

Indicateurs : Voici les indicateurs qui peuvent nous aider à attester de la compétence : A-4 « **Acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent** » :

- Les élèves décrivent des situations où ils ont accepté et respecté des personnes ou des cultures différentes
- Les élèves parlent de leur expérience en utilisant des termes positifs pour décrire des personnes ou des cultures différentes
- Les élèves peuvent donner des exemples de situations où ils ont appris à valoriser les différences culturelles ou linguistiques
- Les élèves décrivent des situations où ils ont aidé ou soutenu des personnes qui avaient des difficultés à cause de leur culture ou de leur langue
- Les élèves peuvent donner des exemples de situations où ils ont utilisé des stratégies pour communiquer avec des personnes qui ne parlent pas la même langue qu'eux
- Les élèves peuvent décrire des situations où ils ont fait preuve d'empathie envers des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents.

A-5 Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité)

- Les élèves peuvent montrer leur ouverture à la diversité des langues en parlant de leur expérience d'apprentissage d'une langue étrangère ou en donnant des exemples de situations où ils ont utilisé plusieurs langues
- Les élèves peuvent montrer leur ouverture à la diversité des personnes en décrivant des situations où ils ont appris à mieux comprendre ou à apprécier les personnes qui ne partageaient pas leur culture ou leur langue
- Les élèves peuvent montrer leur ouverture à la diversité des cultures en donnant des exemples de moments où ils ont appris à respecter ou à apprécier les différences culturelles
- Les élèves peuvent montrer leur ouverture à la diversité en général en parlant de leur expérience avec des personnes ou des cultures différentes et comment ils ont appris à les accepter et à les valoriser
- Les élèves peuvent montrer leur ouverture à la diversité en expliquant comment ils cherchent à en savoir plus sur les cultures et les langues différentes et comment ils cherchent à communiquer avec des personnes qui ne parlent pas la même langue qu'eux.

Indicateurs : Voici les indicateurs qui peuvent nous aider à attester de la compétence : « **A-5 "Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité) » :**

- Les élèves parlent de leur intérêt pour apprendre à propos de cultures et de contextes différents
- Les élèves peuvent donner des exemples de situations où ils ont pris des initiatives pour découvrir des cultures ou des contextes différents
- Les élèves peuvent donner des exemples de situations où ils ont pris des initiatives pour communiquer avec des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents
- Les élèves peuvent décrire des situations où ils ont fait preuve de curiosité et d'intérêt pour les différentes langues et cultures
- Les élèves peuvent décrire des situations où ils ont utilisé des stratégies pour communiquer avec des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents
- Les élèves peuvent décrire des situations où ils ont pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents.

Questions destinées à l'étude quantitative	Liens avec les descripteurs du CARAP à mettre en lien avec les indicateurs	Questions d'étayage et relances pour l'étude qualitative
1. Les gens ont souvent des préjugés négatifs à propos des immigrés en Suisse.	Lien général	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous partager une situation où vous avez eu des préjugés négatifs sur une personne ? • Pouvez-vous donner un exemple d'une situation où vous avez eu des préjugés positifs sur une personne à cause de son origine ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez vu ou entendu quelqu'un être désigné par des préjugés négatifs ? • Comment réagiriez-vous si vous entendiez quelqu'un se moquer d'une personne en parlant de préjugés ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez été moqué à cause de préjugés négatifs ?
2. Les stéréotypes sur les cultures sont vrais.	Lien général	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous partager une situation dans laquelle un stéréotype sur une culture est vrai ? • Pouvez-vous donner un exemple d'une situation où une personne s'est comportée de manière stéréotypée selon sa culture ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez vu ou entendu quelqu'un être désigné par des stéréotypes ? • Comment réagiriez-vous si vous entendiez quelqu'un se moquer d'une personne en parlant de stéréotypes ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez été moqué à cause d'un stéréotype ?
3. Je n'aime pas parler de mes origines ou de celle de mes parents.	Lien général	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que vous parlez souvent de vos origines ? • Dans quel contexte abordez-vous vos origines ? • Est-ce que vos parents vous parlent souvent de vos origines ? • Est-ce que vous pouvez partager une situation où vous avez aimé parler de vos origines (ou le contraire) ? • Pourquoi peut-on aimer ou non parler de nos origines culturelles ?
4. Dans chaque culture il y a des règles, normes ou valeurs, concernant les pratiques sociales ou les comportements et il faut les respecter.	A4	<ul style="list-style-type: none"> • Comment pensez-vous que nous pouvons respecter les différences culturelles et linguistiques dans notre classe ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez accepté et respecté quelqu'un qui était différent de vous ? • Pouvez-vous donner un exemple d'une situation où vous avez appris quelque chose d'une personne qui parlait une langue différente de la vôtre ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez appris à valoriser une différence culturelle ou linguistique ? • Comment réagiriez-vous si vous entendiez quelqu'un se moquer d'une personne parlant une langue différente ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez appris à valoriser une différence culturelle ou linguistique ? • Pouvez-vous partager un élément de votre culture avec les autres élèves de la classe ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez aidé ou soutenu quelqu'un qui avait des difficultés à cause de sa culture ou de sa langue ?

		<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous partager une situation où vous avez utilisé des stratégies pour communiquer avec une personne qui ne parlait pas la même langue que vous ? • Pouvez-vous partager une situation où vous avez montré de l'empathie envers une personne qui avait un contexte ou une culture différente de la vôtre
5. Nos camarades ont des particularités culturelles propres dont il faut avoir conscience.	A3-A5	<p>A3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les pays ou les cultures qui t'intéressent le plus ? Pourquoi ? • Peux-tu me parler d'une expérience où tu as appris quelque chose sur une langue ou une culture étrangère ? • Comment te sens-tu lorsque tu es exposé à des contextes pluriculturels ? • Qu'est-ce que tu penses de l'importance de la diversité linguistique et culturelle dans notre environnement ? • Comment valorises-tu les différences culturelles et linguistiques chez les autres ? <p>A5.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est ton intérêt pour apprendre à propos de cultures et de contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple d'une situation où tu as été ouvert à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ? • Peux-tu me donner un exemple d'une situation où tu as démontré de l'ouverture à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité)? • Comment te sens-tu lorsque tu es exposé à des personnes ou des cultures différentes ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu as pris des initiatives pour découvrir des cultures ou des contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu as pris des initiatives pour communiquer avec des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu as pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents ?
6. Certaines cultures sont plus importantes que d'autres cultures.	A4	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me donner des exemples de situations où vous avez accepté et respecté des personnes ou des cultures différentes ? • Comment décririez-vous votre expérience en utilisant des termes positifs pour décrire des personnes ou des cultures différentes ? • Pouvez-vous me décrire une situation où vous avez aidé ou soutenu une personne qui avait des difficultés à cause de sa culture ou de sa langue? • Pouvez-vous me donner des exemples de situations où vous avez utilisé des stratégies pour communiquer avec des personnes qui ne parlent pas la même langue que vous ? • Pouvez-vous me décrire une situation où vous avez fait preuve d'empathie envers une personne qui avait des cultures ou des contextes différents ?

		<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me donner des exemples de situations où vous avez été confronté à des préjugés ou des stéréotypes et comment vous les avez gérés ? • Dans quelles situations avez-vous été confronté à des difficultés à cause de la barrière linguistique et comment les avez-vous surmontés ? • Pouvez-vous me donner des exemples de situations où vous avez été capable de vous adapter à des situations culturelles différentes ?
7. Certaines cultures sont dangereuses pour la culture Suisse, car elles font disparaître l'identité Suisse.	A4	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez accepté et respecté des personnes ou des cultures différentes de la vôtre ? • Quels termes utilisez-vous pour décrire des personnes ou des cultures différentes que vous avez rencontrées ? • Pouvez-vous me donner un exemple de situation où vous avez appris à valoriser les différences culturelles ou linguistiques ? • Pouvez-vous me décrire une situation où vous avez aidé ou soutenu une personne qui avait des difficultés à cause de sa culture ou de sa langue ? • Comment gérez-vous les situations de communication avec des personnes qui ne parlent pas la même langue que vous ? • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez fait preuve d'empathie envers une personne qui avait des cultures ou des contextes différents des vôtres ?
8. Il est important d'apprendre et de s'intéresser à d'autres langues.	A3	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les pays ou les cultures qui t'intéressent le plus ? Pourquoi ? • Peux-tu me parler d'une expérience où tu as appris quelque chose sur une langue ou une culture étrangère ? • Comment te sens-tu lorsque tu es exposé à des contextes pluriculturels ? • Qu'est-ce que tu penses de l'importance de la diversité linguistique et culturelle dans notre environnement ? • Comment valorises-tu les différences culturelles et linguistiques chez les autres ?
9. Il est important de s'intéresser à d'autres cultures.	A3	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les pays ou les cultures qui t'intéressent le plus ? Pourquoi ? • Peux-tu me parler d'une expérience où tu as appris quelque chose sur une langue ou une culture étrangère ? • Comment te sens-tu lorsque tu es exposé à des contextes pluriculturels ? • Qu'est-ce que tu penses de l'importance de la diversité linguistique et culturelle dans notre environnement ? • Comment valorises-tu les différences culturelles et linguistiques chez les autres ?

10. Il me plaît de rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue que moi.	A3	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les pays ou les cultures qui t'intéressent le plus ? Pourquoi ? • Peux-tu me parler d'une expérience où tu as appris quelque chose sur une langue ou une culture étrangère ? • Comment te sens-tu lorsque tu es exposé à des contextes pluriculturels ? • Qu'est-ce que tu penses de l'importance de la diversité linguistique et culturelle dans notre environnement ? • Comment valorises-tu les différences culturelles et linguistiques chez les autres ?
11. Il faut éviter d'être ami avec des gens qui ne partagent notre culture.	A4	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez accepté et respecté des personnes ou des cultures différentes de la vôtre ? • Quels termes utilisez-vous pour décrire des personnes ou des cultures différentes que vous avez rencontrées ? • Pouvez-vous me donner un exemple de situation où vous avez appris à valoriser les différences culturelles ou linguistiques ? • Pouvez-vous me décrire une situation où vous avez aidé ou soutenu une personne qui rencontrait des difficultés à cause de sa culture ou de sa langue ? • Comment gérez-vous les situations de communication avec des personnes qui ne parlent pas la même langue que vous ? • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez fait preuve d'empathie envers une personne qui avait une culture ou un contexte de vie différent du vôtre ?
12. Il faut partager sa culture avec les autres en dehors de chez soi.	A4	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez accepté et respecté des personnes ou des cultures différentes de la vôtre ? • Quels termes utilisez-vous pour décrire des personnes ou des cultures différentes que vous avez rencontrées ? • Pouvez-vous me donner un exemple de situation où vous avez appris à valoriser les différences culturelles ou linguistiques ? • Pouvez-vous me décrire une situation où vous avez aidé ou soutenu une personne qui rencontrait des difficultés à cause de sa culture ou de sa langue ? • Comment gérez-vous les situations de communication avec des personnes qui ne parlent pas la même langue que vous ? • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez fait preuve d'empathie envers une personne qui avait une culture ou un contexte de vie différent du vôtre ?
13. Quand on immigré dans un pays, il faut utiliser la langue du pays dans l'espace publique.	A4-A5	<p>A4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez accepté et respecté des personnes ou des cultures différentes de la vôtre ? • Quels termes utilisez-vous pour décrire des personnes ou des cultures différentes que vous avez rencontrées ? • Pouvez-vous me donner un exemple de situation où vous avez appris à valoriser les différences culturelles ou linguistiques ?

		<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me décrire une situation où vous avez aidé ou soutenu une personne qui rencontrait des difficultés à cause de sa culture ou de sa langue ? • Comment gérez-vous les situations de communication avec des personnes qui ne parlent pas la même langue que vous ? • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez fait preuve d'empathie envers une personne qui avait une culture ou un contexte de vie différent du vôtre ? <p>A5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler d'une situation où vous avez vu quelqu'un changer de place à cause des origines de la personne à côté d'elle ? • Est-ce que vous avez l'impression qu'on vous a déjà évité à cause de vos origines ? • Comment réagiriez-vous si vous être témoin de cela ? • Peux-tu me donner un exemple/ une situation durant laquelle tu as fait preuve d'ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu estimes avoir pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple d'une situation où tu as été ouvert à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ?
<p>14.A l'école, on peut aussi parler d'autres langues que celles que l'on apprend.</p>	<p>A4-A5</p>	<p>A4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez accepté et respecté des personnes ou des cultures différentes de la vôtre ? • Quels termes utilisez-vous pour décrire des personnes ou des cultures différentes que vous avez rencontrées ? • Pouvez-vous me donner un exemple de situation où vous avez appris à valoriser les différences culturelles ou linguistiques ? • Pouvez-vous me décrire une situation où vous avez aidé ou soutenu une personne qui rencontrait des difficultés à cause de sa culture ou de sa langue ? • Comment gérez-vous les situations de communication avec des personnes qui ne parlent pas la même langue que vous ? • Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez fait preuve d'empathie envers une personne qui avait une culture ou un contexte de vie différent du vôtre ? <p>A5</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler d'une situation où vous avez vu quelqu'un changer de place à cause des origines de la personne à côté d'elle ? • Est-ce que vous avez l'impression qu'on vous a déjà évité à cause de vos origines ? • Comment réagiriez-vous si vous être témoin de cela ? • Peux-tu me donner un exemple/ une situation durant laquelle tu as fait preuve d'ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu estimes avoir pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple d'une situation où tu as été ouvert à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ?
15. Quand une personne m'aborde dans une langue que je ne comprends pas, j'évite la conversation.	A5	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler d'une situation où vous avez vu quelqu'un changer de place à cause des origines de la personne à côté d'elle ? • Est-ce que vous avez l'impression qu'on vous a déjà évité à cause de vos origines ? • Comment réagiriez-vous si vous être témoin de cela ? • Peux-tu me donner un exemple/ une situation durant laquelle tu as fait preuve d'ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu estimes avoir pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple d'une situation où tu as été ouvert à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ?
16. Quand une personne étrangère est en difficulté et n'arrive pas à se faire comprendre je l'aide volontiers.	A5	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler d'une situation où vous avez vu quelqu'un changer de place à cause des origines de la personne à côté d'elle ? • Est-ce que vous avez l'impression qu'on vous a déjà évité à cause de vos origines ? • Comment réagiriez-vous si vous être témoin de cela ? • Peux-tu me donner un exemple/ une situation durant laquelle tu as fait preuve d'ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu estimes avoir pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple d'une situation où tu as été ouvert à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ?

<p>17. Je n'aime pas être à côté d'une personne visiblement étrangère dans le bus.</p>	<p>A5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler d'une situation où vous avez vu quelqu'un changer de place à cause des origines de la personne à côté d'elle ? • Est-ce que vous avez l'impression qu'on vous a déjà évité à cause de vos origines ? • Comment réagiriez-vous si vous étiez témoin de cela ? • Peux-tu me donner un exemple/ une situation durant laquelle tu as fait preuve d'ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu estimes avoir pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple d'une situation où tu as été ouvert à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ?
<p>18. J'ai déjà changé de place (dans le bus, à l'école, au restaurant ou autre) à cause des origines de la personne près de moi.</p>	<p>A5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler d'une situation où vous avez vu quelqu'un changer de place à cause des origines de la personne à côté d'elle ? • Est-ce que vous avez l'impression qu'on vous a déjà évité à cause de vos origines ? • Comment réagiriez-vous si vous étiez témoin de cela ? • Peux-tu me donner un exemple/ une situation durant laquelle tu as fait preuve d'ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ? • Peux-tu me donner un exemple de situation où tu estimes avoir pris en compte les besoins des personnes qui ont des cultures ou des contextes différents ? • Peux-tu me donner un exemple d'une situation où tu as été ouvert à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ?

Annexes 6. Documents de cours pour la production orale (PO) triés par période d'enseignement⁸

Période 1 - fiche 1 : Introduction au sujet des héros à l'aide de *listening* et de discussions

What is a champion?

1) Circle the adjectives you believe best describes a champion.

- | | | |
|--------------|--------------|------------|
| • short | • amazing | • Strong |
| • slow | • fantastic | • Bright |
| • successful | • Kind | • Generous |
| • tall | • Courageous | • Carrying |
| • confident | • Selfless | • Fast |
| • successful | • Wise | • Muscular |
| | • Calm | |

2) Who do you see as a champion? **Make a list:**

3) Who is that champion? **Listen to an interview and complete the missing information:**

Name: _____



Country: _____

Born: September 26, 1981

Age: _____

Turned pro: October 1995

Sport: _____

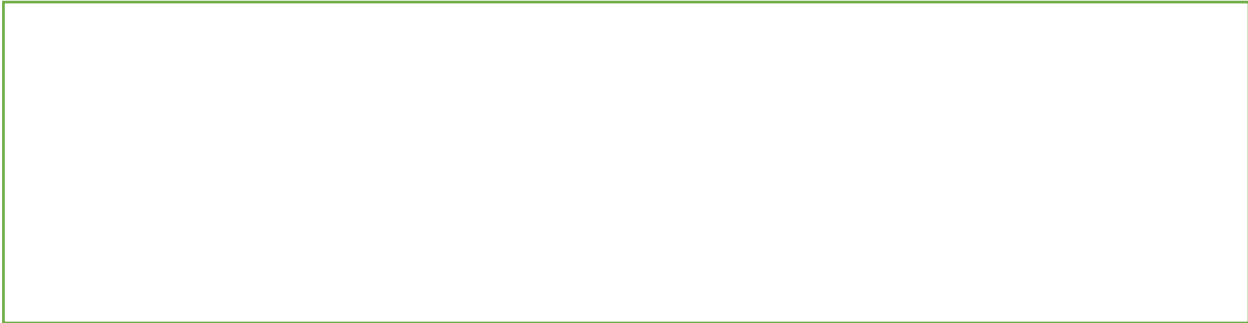
4) **DISCUSS with a partner and take notes.**

Open your student book **page 12** and look

⁸ Certains des activités intégrées à la séquence d'enseignement en vue de la production orale, m'ont été partagée par ma collègue Gaëtane Perret (2019) à l'EPS du Belvédère à Lausanne. Ils sont précédés d'une astérisque.

at the pictures then ask the questions to your partner and take notes.

- Do you know any of these athletes? Which ones?
- What sports do they do? Which one is your favourite?
- Do you watch sports competitions? Which one?



5) Listening 1b. (CD1 T11) Look at the Olympic profiles. **Listen for the missing information.**

Jonnie Peacock		Usain Bolt	
From:		From:	Jamaica
Event:	ATHLETICS Men's	Event:	ATHLETICS Men's 100 m
Medal:	Gold	Medal:	
Time:	10.90 seconds	Time:	..... seconds

Missy Franklin		Jacqueline Freney	
From:	USA	From:	
Event:	SWIMMING Women's 100 m backstroke	Event:	SWIMMING Women's 100 m
Medal:		Medal:	Gold
Time:	..... seconds	Time:	1.22.84

6) 1c. **DISCUSS your ideas:** How did two athletes win the same events?

7) **Listening 1c. (CDT12) Listen again and circle then answers**

- 1 What are the Paralympics?
 - a The most interesting sports event ever.
 - b A sports competition for disabled people.
 - c A different Olympic Games that take place in winter.
- 2 When were the first Paralympic Games?
 - a In 2012.
 - b In 1690.
 - c In 1960.
- 3 How many athletes took part in the 2012 Paralympic Games?
 - a 164.
 - b 4,300.
 - c 400.
- 4 What does Tom think of the Paralympic athletes?
 - a He thinks that they're more amazing than other athletes.
 - b He thinks that they aren't strong or fast.
 - c He thinks that they can't live active lives.

8) **Learn more about Olympics sports:**

Match the sports with the descriptions.

- | | | |
|---------------|--------------------------|---|
| 1 archery | <input type="checkbox"/> | a You have to throw a ball through a net. |
| 2 badminton | <input type="checkbox"/> | b You have to hit a ball over a net with your hands. |
| 3 baseball | <input type="checkbox"/> | c You have to hit a ball into a net with a stick. |
| 4 basketball | <input type="checkbox"/> | d You have to hit a ball into a hole with a club. |
| 5 bowling | <input type="checkbox"/> | e You have to hit a shuttlecock over a net with a racket. |
| 6 darts | <input type="checkbox"/> | f You have to shoot an arrow at a target with a bow. |
| 7 golf | <input type="checkbox"/> | g You have to hit a ball with a bat and run to score a home run. |
| 8 hockey | <input type="checkbox"/> | h You have to throw a ball to knock over some skittles. |
| 9 rugby | <input type="checkbox"/> | i You have to throw a dart into the centre of a board to hit the bullseye. |
| 10 volleyball | <input type="checkbox"/> | j You have to put the ball on the ground over the goal line to score a try. |

9)

*HOMEWORK - **Complete the table with words from exercise 8.** Write the **past simple** and **past participle** of the verbs.

Sports	Verbs	Equipment
Archery	To shoot, shot, shot	Arrow, target, bow

What is a hero ?

For you, what is a hero? Circle the adjectives you believe best describes a hero.

- fast
- fit
- quick
- relaxed
- short
- slow
- successful
- tall
- confident
- Fast
- Muscular
- successful
- amazing
- brilliant
- fantastic
- horrible
- terrible
- terrific
- Nice/Kind
- Courageous
- Selfless
- Wise
- Calm
- Strong
- Bright
- Generous
- Carrying

Circle if you agree or disagree with the following statement:

A hero is

Strong and brave	agree	disagree
Caring and thoughtful	agree	disagree
selfish	agree	disagree
Never frightened	agree	disagree
Makes mistakes	agree	disagree
Dishonest	agree	disagree
Put other before him (selfless)	agree	disagree
Never get angry (calm)	agree	disagree
Always popular	agree	disagree
Not real	agree	disagree
Has superpowers	agree	disagree
Be prepared to act when others are uninvolved.	agree	disagree
Be brave to speak the truth	agree	disagree
Learn good things from other heroes	agree	disagree

What is a hero?

Read the following texts and answer the questions with full sentences and “because”.

1. Lin

Earthquake hero

Nine-year-old Lin Hao from China was having a Maths lesson with thirty of his classmates when there was a huge earthquake. The school building started to fall down. Lin and his classmates were trapped inside.

Lin was able to escape, but his friends were still in the building. Lin went back into the building three times to rescue them. “It was my job to look after my classmates”, he said.



2. Nelson Mandela



Nelson Mandela is considered the most significant black leader who stood against racism and apartheid in South Africa, while many in the world were silent. He is claimed to have dreamt of a democratic and free society in which people live together in harmony with equal opportunities. His words, “the struggle is my life”, are thought to give a glimpse of the determination he fought with against apartheid and racism in South Africa, and it is known that the goal he had set almost four decades back.

Likewise, Nelson Mandela is regarded as one of the twentieth century’s greatest political figures. Incarcerated in prison for over 20 years due to his role in fighting apartheid. It is said that Nelson Mandela came to symbolise the injustice of apartheid and his fate became a rallying cry for those committed to its overthrow. In the early 1990, with great magnanimity and force of character, Mandela was able to help negotiate an end to the system of apartheid leading to his election as president of a free and democratic society in 1994.

3. Wonder woman

Diana Prince is Wonder woman, and is a Princess. She has the skills of flight, incredible strength, speed, wisdom, and beauty. Her weapons include the Lasso of Truth, a pair of indestructible bracelets, and a tiara to throw at her enemies.



Questions: a. Why is Lin a hero?

b. Why is Nelson Mandela a hero?

c. Why is Diana a hero?

d. What are the qualities/skills of a hero?

e. What is the definition of a hero?

Période 3 - fiche 4 : prolongation de la présentation de véritable héros et exercice de listening / speaking

Real life heroes



What is Heroism?

Heroism is not quite the same as selflessness and empathy. To begin with, it acts in support of others out of luck—regardless of whether that is an individual, gathering, or local area—or with regards to specific beliefs.

What Makes a Person Hero

A hero is a legend, who can help another without expecting anything in return. A hero can be somebody who surrendered their everyday routine so another could experience it. A hero doesn't generally need to show fortitude; he can be apprehensive yet at the same time be a hero through his different activities. some of the time a legend can be an educator or a school instructor.



***Activity 1 :** Fill the gaps with the words in the word bank below. Write them in the simple past!

Mohandas Gandhi

Mohandas Gandhi _____ in 1869 in India. He _____ law in England to become a lawyer. He _____ his studies and travelled back to India. A few years later, he _____ to South Africa and _____ there in a law office. In South Africa, Gandhi _____ racial discrimination and _____ his work in civil rights. Once back in India, Gandhi _____ protests against the British Empire. At that time, the British _____ India. All the protests organized by Gandhi were non-violent and _____ a great impact on the fight for Independence. Gandhi _____ several times during his life but never _____ to fight for civil rights. He _____ in 1948 in New Delhi.

Word bank

- | | | | | |
|-------------|-----------|-----------------|-----------|---------|
| to go | to study | to go to prison | to die | to have |
| to be born | to finish | to experience | to work | |
| to organize | to start | to stop | to occupy | |

Fiche 4a.

Activity 2 A: Listen to your partner and fill the gaps with the right verb in the simple past!

Nelson Mandela



Nelson Mandela _____ in 1918 in South Africa. He _____ law at university. He _____ his studies and _____ to fight against the apartheid. The apartheid _____ a system that separated people by the colour of their skin. Black South Africans _____ the same rights as White South Africans. Nelson Mandela _____ for them to have equal rights. At first, Nelson Mandela _____ to use violence; he _____ to follow the example of Gandhi in India. Later, however, he _____ to bomb empty buildings. He _____ and _____ there for 27 years. Once free, he _____ to protest to end apartheid. He _____ a Nobel Prize for Peace in 1993 and became the first black president of South Africa in 1994.

Martin Luther King, Jr.



Martin Luther King, Jr. **was born** in 1929 in the United States. He **studied** theology and then **worked** as a minister (=un pasteur). At that time, the American society was divided based on race; it was Segregation. Black and white people **didn't have** the same rights. Things **were** different for white people and black people; they **had** different schools, different shops, different churches, etc. Martin Luther King Jr. **started** to fight for civil rights when Rosa Parks **had** to leave her seat to a white man on the bus. He **asked** everybody to have equal rights. Gandhi **had** a big influence on him. He **organized** non-violent protests. He **started** the boycott of public transportation. From that moment, many black people **stopped** using buses to make things change. He **won** a Nobel Prize for Peace in 1964.

Fiche 4b

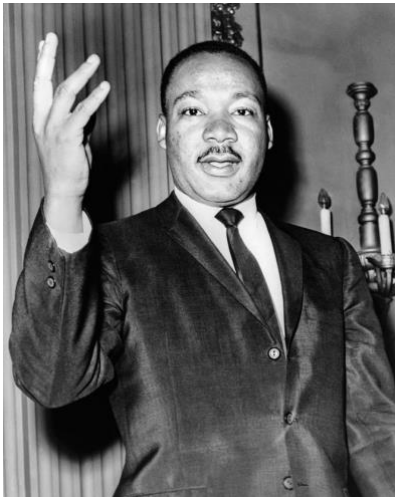
Activity 2 B : Listen to your partner and fill the gaps with the right verb in the simple past!



Nelson Mandela

Nelson Mandela **was born** in 1918 in South Africa. He **studied** law at University. He **completed** his studies and **began** to fight against the apartheid. The apartheid **was** a system that separated people by the colour of their skin. Black South Africans **didn't have** the same rights as White South Africans. Nelson Mandela **fought** for them to have equal rights. At first, Nelson Mandela **didn't want** to use violence; he **tried** to follow the example of Gandhi in India. Later, however, he **decided** to bomb empty buildings. He **was arrested** and **enprisonned** for 27 years. Once free, he **started** to protest to end apartheid. He **won** a Nobel Prize for Peace in 1993 and became the first black president of South Africa in 1994.

Martin Luther King, Jr.



Martin Luther King, Jr. _____ in 1929 in the United States. He _____ theology and then _____ as a minister (=un pasteur). At that time, the American society was divided based on race; it was Segregation. Black and white people _____ the same rights. Things _____ different for white people and black people; they _____ different schools, different shops, different churches, etc. Martin Luther King Jr. _____ to fight for civil rights when Rosa Parks _____ to leave her seat to a white man on the bus. He _____ everybody to have equal rights. Gandhi _____ a big influence on him. He _____ non-violent protests. He _____ the boycott of public transportation. From that moment, many black people _____ using buses to make things change. He _____ a Nobel Prize for Peace in 1964.

Périodes 3 & 4 - fiche 5a : Exercice de recherche afin d’appréhender les recherches sur internet

Activity 3 A : Writing and research. Fill the ID card of those heroes.

- a. Go on the internet and complete their ID card with key words
- b. Write a bibliographical paragraph about their life using past tenses and the information you found.
- c. Explain why he/she is considered a hero
- d. Present your research to your classmate orally



a.

Name: _____

Date of birth : _____

Cultural background: _____

Studies: _____

Work: _____

Significant things she did:

b.

c. Why is she a hero?

Activity 3 B : Writing and research. Fill the ID card of those heroes.

- a. Go on internet and complete their ID card with key words
- b. Write a bibliographical paragraph about their life using past tenses and the information you found.
- c. Explain why he/she is considered a hero
- d. Present your research to your classmate orally
- e. Present your research to the class



a. Dalai Lama (Tenzin Gyatso)

Name: _____

Date of birth : _____

Cultural background: _____

Studies: _____

Work: _____

Significant things he did:

b.

c. Why is she a hero?

Période 5 - Fiche 6 : Ouvrir la discussion du comportement héroïque dans des contextes discriminants et exercice de *listening* et *speaking*

Segregation, racism and discrimination



Activity 1: Listen and watch a video about Rosa Parks and complete the text with the missing words.

Civil rights activist Rosa Parks was born the _____ of two children in _____.

She was raised by her _____.

As a child she was exposed to the reality of _____. She had to _____ to school because she wasn't allowed to take the _____.

As an adult she was arrested because she _____ to give her _____ to a white man.

In court, she was found _____, but she became a role model for black people in the US. Black people decided to boycott buses as a symbol of _____ movement.

Definitions:

Segregation: the action or state of setting someone or something apart from others.

Discrimination: is when a person or a group of people is treated unfairly (= est traitée injustement) compared to others.

Racism: prejudice and discrimination based on race.

***Activity 2: In class interaction.** A bus driver asked Rosa Parks to stand up and give her seat to a white man. *In your opinion, how did she feel?*



Circle the adjectives you think are appropriate.

- | | | |
|--------------------------------|--------------------|----------------------|
| Angry | Lonely | Happy |
| Appreciated | Sad | Upset (=bouleversée) |
| Nervous | Scared (=appeurée) | Pleased (=ravie) |
| Stressed | Rejected | Furious |
| Indifferent
(=indifférente) | Calm | Humiliated |
| | | _____ |

Activity 3 : Speaking interaction – Exchange your opinion with your partner. Try to make sentences and to justify your idea with « because ».

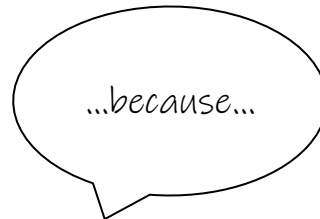
a. Before speaking : Complete these sentences before speaking with your partner :

I think she felt _____, because no one helped her.

I think she felt _____, because she was _____.

I think she felt _____, because ...

b. *Exchange your opinion with your partner.



Période 6 & 7 - fiche 7 : creation d'un jeux de role en groupe à propos des discrimination afin d'entraîner le *speaking*

Activity 1 - Group activity : With your group, discuss the following questions.



a) Have you ever been or seen someone be discriminated against?

Yes

No

b) For what reasons a person can be discriminated? Circle what you believe is true.

- | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|
| • Age | • race | • clothing |
| • Disability | • religion | • social class |
| • Ethnicity | • sex or gender | • _____ |
| • Origin
(background) | • sexual orientation | • _____ |
| • political belief | • language | |
| | • Culture | |

c) How (=comment) can someone be discriminated against?

d) Where (=où) can someone be discriminated against ?

e) What would you do, if you witness (=être témoin) someone being discriminated against ?

***Activity 2 – Group activity : Create a role-play.**

With your group, imagine a situation in which someone is discriminated against and act it out for your classmates.



A) First, **brainstorm ideas** about *why, how, by whom* and *where* the person(s) is/are being discriminated against?

Why ?	<hr/> <hr/> <hr/>
How ?	<hr/> <hr/> <hr/>
By whom ? (=par qui)	<hr/> <hr/> <hr/>
Where ?	<hr/> <hr/> <hr/>

B) Then,, **organise your role-play**. Decide the role of each person.

Name	Role	Brief description
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

C) Now, **create your role-play**. Decide *when, what* and *how* to act it.

→ Your role-play should last 2 to 3 minutes and all the group members should act out.

Order	Role (or name)	Dialogue	Mouvements (=déplacements ou mouvements)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			

You can take notes and write down some useful words for your part.

D) Finally, **rehearse** (=répète) with your group. **Avoid reading!**

Période 8 - fiche 8 : Présentation devant la classe des jeux de rôle créés en groupe

Activity 3 - Now, enjoy the other groups' performances and vote for the best role-play.

- a. For each group, **fill a rating grid** (=grille d'évaluation)
 b. **Vote** for the best role-play

a. Groupe n° : _____

 Strongly Disagree	 Disagree	 Agree	 Strongly agree	Not sure
---	---	--	--	----------

Critères d'évaluation

1	C'est une présentation compréhensible en anglais de 2 à 3 minutes à propos d'une personne discriminée					
2	Toutes les personnes du groupe parlent et les rôles sont claires					
3	La présentation orale contient une explication à propos de pourquoi (=why) la personne subit de la discrimination					
4	La présentation orale contient une explication à propos de comment (=how) la personne subit de la discrimination					
5	La présentation orale contient une explication à propos de où (=where) la personne subit de la discrimination					
6	La présentation orale est fluide, mise à part quelque hésitation, elle est jouée sans trop de lecture.					

WHO WINS ? YOU DECIDE !

b. Ratings :

Group 1	☆☆☆☆☆☆
Group 2	☆☆☆☆☆☆
Group 3	☆☆☆☆☆☆
Group 4	☆☆☆☆☆☆

TS SPEAKING

Objectif général PER

L3 34 — Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication...

1...en adaptant sa production à la situation de communication ; 2...en mobilisant et en enrichissant ses connaissances discursives, lexicales et structurelles ; 3...en recourant aux moyens de référence ; 4...en recourant à sa propre créativité

Objectif reformulé : En s'appuyant sur ses connaissances culturelles autour de son pays et/ou de sa propre culture, l'élève est capable crée une présentation orale avec *PowerPoint* d'un héros provenant de sa culture, dans laquelle il présente l'identité du héros et son appartenance culturelle. Il décrit au passé la biographie du héros : d'où il vient, la/les langues qu'il parle, pourquoi il est considéré comme un héros, puis il compare la culture du héros et la culture Suisse. Il complétera ses connaissances à l'aide de recherche sur internet.

L'élève est également capable d'évaluer les productions des autres camarades afin de choisir la meilleure présentation afin d'élire le thème du stand de Noël.

Critères	Obligatoires pour obtenir la note 4 :	Secondaires pour obtenir une note entre 4.5 et 6
	<ol style="list-style-type: none"> 1. C'est une présentation orale de 3 à 5 minute à propos d'une personne héroïque, elle est compréhensible et en anglais. 2. La présentation fait état de l'appartenance culturelle de mon héros ; Langue, culture/pays, caractéristiques culturelles (musique, danse, nourriture, fêtes, etc...). 3. La présentation contient quelques éléments biographiques (Nom, prénom, âge) ainsi que les événements importants de sa vie illustrée sous forme <i>d'ID card</i> dans un PowerPoint. 4. La présentation explique pourquoi cette personne est considérée comme un héros dans mon pays/ma culture. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Les structure grammaticales sont bien maitrisée. Excellente utilisation de formes grammaticales orales. 8. Le vocabulaire est développé et adéquat au contexte de communication. 9. L'intonation et la prononciation est bonne

	<p>5. La présentation orale contient une explication convaincante quant aux motivations personnelles du choix du héros</p> <p>6. Le passé est utilisé correctement lorsqu'il s'agit de raconter des événements passés et mise à part quelque hésitation, elle est généralement fluide et sans trop de lecture.</p>							<p>10. Le PowerPoint contient des images, il est dynamique, élaboré et cohérent.</p>			
Échelle	0	1 critère	2 critères	3 critères	4. critères	5 critères	6 critères	6+1	6+2	6+3	6+4
Note	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6

Exemple de l'enseignant.e

ENGLISH PRESENTATION

Example

1. Australia



2. ID CARD

- **Name :** Adam Goodes
- **Date of birth and age:** born 8 January 1980, he will be 43 in January
- **Cultural background:** He is Australian. His mom is Adnyamathanha and Narungga (Indigenous background) and his dad is Irish.
- **Studies:** He studied sports (university)
- **Work:** played Australian football until 2015
- **Family:** Goodes married in 2016 with an actress named Nathalie Croker.



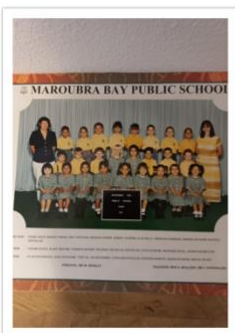
3. Why is he a hero?

- He first indigenous player to gain national recognition.
- A lot of people were insulting and treating him
- Took care of young Indigenous people
- He founded the Goodes O'Loughlin Foundation
- In 2014 he was named Australian of the Year.



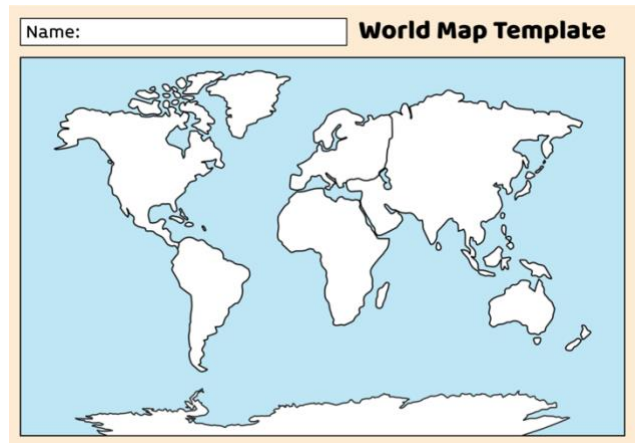
4. Why I chose Adam Good

- I lived in Australia for 7 years and I wanted to talk about this country and culture
- I believe indigenous people should be recognise and treated with respect
- He left his career in sports to be an educator
- He chose to help his community : he is selfless, kind, generous etc..



TS SPEAKING

1. From which country/culture is he/she from ? (brief description):



2. ID CARD

Name: _____
Date of birth and age : _____
Cultural background: _____
Studies: _____
Work: _____
Family: _____

Picture

3. Why is she/he a hero? Significant things she/he did:

He/she is a hero because...

4. A conclusion which explains why you choose this person:

I chose this person because...

Période 13 - fiche 11 : TF (travail formatif) de production orale (PO)avec dispositif d'évaluation par les pairs.

TF SPEAKING

Name : _____

L3 34 — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...

- 1 ...en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles
2 ...en utilisant des moyens de référence pour préparer certaines interventions
5 ...en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, interlocuteurs, registre de langues,...) 6 ...en sélectionnant et en organisant un contenu

Consignes:

Present orally a hero who comes from your country or culture in front of the class. The presentation should include :

1. A brief paragraph which presents the country/culture which he/she is from
2. A bibliographical paragraph about your hero which includes (Name, Date of birth and age, studies, work, family)
3. A paragraph about « why he/she is a hero » and explanation of what he/she did
4. A conclusion which explains why you choose this person

You must:

- be **coherent, fluent, and grammatically correct**
- use the **right tense** when needed (eg. past for the 2nd paragraph)
- use a **varied vocabulary**
- be between **3 and 5 minutes** long
- use **Keynote or PowerPoint presentation.**
- **Check your information!**

Pay attention to:

- your pronunciation and your diction
- your performance (**DON'T** just read !)
- your timing (**REHEARSE !**)
- your rhythm (bonus)

PowerPoint presentation due 11 January 2023 at 12 PM (midi)

PEER ASSESSMENT

Grille d'évaluation par les paires : Écoute ton camarade et évalue-le/la à l'aide de la grille d'évaluation

 Strongly Disagree	 Disagree	 Agree	 Strongly agree	Not sure
---	---	---	--	-----------------

Critères d'évaluation minimum pour avoir 4

1	C'est une présentation compréhensible au passé en anglais à propos d'une personne héroïque					
2	La présentation orale contient une présentation du pays et de la culture de la personne choisie.					
3	La présentation orale contient une présentation bibliographique de la personne. Celle-ci est illustré sous forme de mots clefs (ID CARD) dans un Power Point					
4	La présentation orale contient une explication à propos de « pourquoi la personne est un héros					
5	La présentation orale contient explication convaincante à propos des motivations personnelles de l'élève quant au choix du personnage.					
6	La présentation orale utilise majoritairement le passé et mise à part quelque hésitation, elle est générale fluide, sans lecture.					

Critères secondaires pour obtenir une note entre 4 et 6

7	Structures grammaticales très bien maîtrisées. Excellente utilisation de forme grammaticale orales					
8	Vocabulaire développé et adéquat au contexte de communication					
9	Excellente intonation et prononciation					
10	Power Point élaboré, dynamique et cohérent contenant des images					

Commentaire(s) :

Nombre de critères : _____

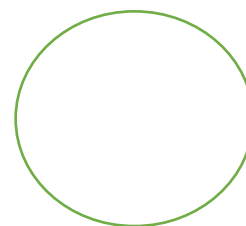
Note indicative: _____

Exemple : Les 6 critères minimums sont atteints = 4 + 2 critères secondaires = 5

TS SPEAKING

Name : _____

Note :



L3 34 — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...

- 1 ...en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles
2 ...en utilisant des moyens de référence pour préparer certaines interventions
5 ...en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, interlocuteurs, registre de langues,...) 6 ...en sélectionnant et en organisant un contenu

Consignes :

Present orally a hero who comes from your country or culture in front of the class. The presentation should include:

1. A brief paragraph which presents the country/culture which he/she is from
2. A bibliographical paragraph about your hero which includes (Name, Date of birth and age, studies, work, family).
3. A paragraph about « why he/she is a hero » and explanation of what he/she did.
4. A conclusion which explains why you choose this person.

You must :

- be **coherent, fluent and grammatically correct**
- use the **right tense** when needed (eg. past for the 2nd paragraph)
- use a **varied vocabulary**
- be between **3 and 5 minutes** long
- use **Keynote or PowerPoint** presentation.
- **Check your information !**

Pay attention to :

- your pronunciation and your diction
- your performance (**DON'T** just read !)
- your timing (**REHEARSE !**)
- your rhythm (bonus)

PowerPoint presentation due 11 january 2023 at 12 PM (midi)

 Strongly Disagree	 Disagree	 Agree	 Strongly agree	Not sure
---	--	---	--	----------

Critères d'évaluation minimum pour avoir 4

1	C'est une présentation compréhensible au passé en anglais à propos d'une personne héroïque					
2	La présentation orale contient une présentation du pays et de la culture de la personne choisie.					
3	La présentation orale contient une présentation bibliographique de la personne. Celle-ci est illustré sous forme de mots clefs (ID CARD) dans un Power Point					
4	La présentation orale contient une explication à propos de « pourquoi la personne est un héros					
5	La présentation orale contient explication convaincante à propos des motivations personnelles de l'élève quant au choix du personnage.					
6	La présentation orale utilise majoritairement le passé et mise à part quelque hésitation, elle est générale fluide, sans lecture.					

Critères secondaires pour obtenir une note entre 4 et 6

7	Structures grammaticales très bien maîtrisées. Excellente utilisation de forme grammaticale orales					
8	Vocabulaire développé et adéquat au contexte de communication					
9	Excellente intonation et prononciation					
10	Power Point élaboré, dynamique et cohérent contenant des images					

Commentaire(s) :

Nombre de critères : _____

Annexes 7. Documents de cours pour la production écrite (PE) triés par période d'enseignement

Période n°1 de la séquence sur la production écrite (PE) – Fiche 1a : S'interroger sur la dominance de la langue anglaise

The History of the English language (EIM 11^e)

History The English language


9 Read and speak

a Answer the questions. Then scan the text and check your ideas.

- 1 Where is English the mother tongue?
- 2 When did people in Britain start speaking a form of English?
- 3 Which languages is English related to?

A short history of ENGLISH

More than 350 million people around the world speak English as a first language. They live in Britain, North America, **Australia**, New Zealand, India, and parts of Africa and the Caribbean.



Old English

In the 5th century AD, the Angles, the Saxons and the Jutes invaded Britain from the north. They came from the countries that we call Denmark and northern Germany, and they all spoke Germanic languages. People in England started speaking the same language and we now call this language Old English. Old English didn't sound or look like English today. The words *strong* and *water* both come from Old English.

Middle English


In 1066 William of Normandy invaded Britain. The new conquerors, the Normans, spoke a kind of French. Many people in Britain learned to speak it, and many French words entered English, for example *beef* and *pork*. We now call this language Middle English. It was very different from the English that we speak now.

In Shakespeare's day

By the 16th century, the English that people spoke was not very different from the language that we speak now. William Shakespeare was the most famous person to write in English at this time, and we still use many phrases and sayings from his works. For example, when we say *Love is blind* or *To be or not to be*, we are quoting Shakespeare.

Modern English

Modern English is still changing as people from Britain have moved all over the world. In each new country, English changed and took in new words from the local languages. For example, *kangaroo* is a native **Australian** word, and *shampoo* comes from an Indian language. English is now a truly international language.



b Read the text again and find:

- 1 two words that come from Old English
- 2 two English words that come from French
- 3 two words in English that come from other languages

4 a word that comes from a native language

c. Why do native people in Australia speak English? Complete the sentence:

They speak English because _____

Période 17 – Fiche 2 : Introduction aux Love Punks et vidéo de compréhension orale

Activity 2- Listening and speaking: Watch the introductory episode of *Space Junk* and answer the following questions.



The story we will read next time is happening in 2076. It was written by Aboriginal children, and it represents their own vision of the future.

2a. What are the boys predicting for the future? (Circle)

Zombies

Robots

Spaceships

Radioactive creatures

Magical crystals

Humans with superpowers

Flying cars

Space travel

Time travel

Rocket crash

2b. Circle in **red**, the things you believe will exist in the future and add 3 other things you believe will exist:

2c. To which genre do you think the story will belong to and why?

Romance

Horror

Sci-fi

Fantasy

It will belong to the
genre of
because

Période n°3 – Fiche 3 : Introduction au genre de la science-fiction et du temps verbal du future

2d. Complete the rule and then complete your **grammar builder p. 26** - How to make predictions and use the future in English?

will/won't

1 Highlight the verb phrases about the future. Then tick the correct rule.

- 1 Be quick or we'll miss the bus.
- 2 It's five to ten. Will they get here soon?
- 3 I don't think people will live on the moon in the future.
- 4 The dog won't hurt you. Don't be afraid.
- 5 What will you do next summer?
- 6 They won't crash into the planet.

Focus
We use **will/won't** for:

definite future plans

things we think or guess about the future

Future →

2 Complete the table with **will/won't** and the correct verbs.

Focus

I		3	..... famous.
You		4	..... two children.
He	1	5	..... married.
She	2	6	..... to university.
We			
You			
They			

2e. Speaking with a partner - What will the future be like? Look at the pictures and speech balloons below, then **discuss with a partner. Make new sentences with will/won't.**

I'm not sure it **will be** possible to visit other galaxies.

I hope there **will be** an astronaut and discover a new planet.

Student book p. 47

I think people **will have** holidays on the moon in the future.

I think the weather **will be** very hot because of climate change.

....will/won't
...

2.f. Complete this exercise about words used to talk about the future

Talking about the future

Look at the **highlighted** words in the sentences. Then complete the expressions in the table.

1 **Maybe** people will have holidays on the moon in the future.

2 **But I'm sure** they won't visit other galaxies.

3 **I don't think** I'll go to the moon!

4 **I think** it'll be very expensive to go there.



5 **I probably** won't go to other planets.

6 **My brother's** interested in space, so he'll **probably** go.

7 **I hope** they'll discover life on another planet soon.

8 **I'm sure** people will walk on Mars one day.

9 **I'm not sure** people will ever live on the moon.

I'm ¹	I'll	go to the moon. meet an alien. visit other galaxies.
I ²	I won't	
I hope		
³ M.....		
I'm not ⁴	I'll	
I don't ⁵		
I'll	⁶	
I	⁷ won't	

Période n° 3 – Fiches de vocabulaire afin d’acquérir ou de renforcer du vocabulaire

VOCABULARY - Talking about the future

Look at the adverts from the future. Circle the idea you like best.


(unit 5. -10e CD3 T17)

A **CAR X-RAYS**



We'll repair your car in 5 minutes!

B **WEATHER CONTROL CENTRE**



No more bad weather!

C **VIRTUAL TOY SHOP**



You'll NEVER buy a real toy again!

D **Home help robot**



You'll never do the housework!

E **PERSONAL SPACE ROCKETS**



You'll never travel by car again!
Only \$1,000,000,000!!!!

c Write your predictions for the year 2050 using *will* or *won't*.

- 1 go on holiday / the moon
People will go on holiday to the moon.
- 2 live / under the sea
.....
- 3 robots / do / the housework
.....
- 4 cities / get bigger
.....
- 5 aliens / land / on Earth
.....
- 6 cars / fly / in the air
.....



d Complete the sentences with predictions about your life. Use *will* or *won't*.

- 1 In ten years, I
- 2 When I leave school, I
- 3 Before I'm 30, I
- 4 Next year, I think my best friend
- 5 When I'm 18, I

4 Talking about the future

a Tick the true sentences for you.

- | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| 1 I'll probably work with animals. | <input type="checkbox"/> | I probably won't work with animals. | <input type="checkbox"/> |
| 2 I hope I'll fall in love one day. | <input type="checkbox"/> | I hope I won't fall in love. | <input type="checkbox"/> |
| 3 I'm sure I'll be famous. | <input type="checkbox"/> | I'm sure I won't be famous. | <input type="checkbox"/> |
| 4 Maybe I'll live abroad. | <input type="checkbox"/> | I don't think I'll live abroad. | <input type="checkbox"/> |
| 5 I think I'll go to university. | <input type="checkbox"/> | I don't think I'll go to university. | <input type="checkbox"/> |

b Complete the sentences with the words in the box.

don't think hope maybe not sure ~~probably~~ sure

- 1 Julia will ~~probably~~ pass her test. She works quite hard.
- 2 I Jules will go to the concert. He doesn't like pop music.
- 3 I sent the letter yesterday, but I'm when it will arrive.
- 4 We don't know where we're going on holiday, but we'll go to Turkey.
- 5 I my sister will have a baby soon. I want to be an aunt.
- 6 I bought a great scarf for Alice. I'm she'll like it.

Période n°4 – Fiche 4 : premier exercice de *writing* en vue de la production écrite (PO)

Activity 3 – Writing: What do you think the world will be like in 2076?

a. Write a prediction about the future. Describe the world in 2076 using **the future tense** “will / won’t” (at least **3 sentences**)

b. Add **one sentence about you**: “In 2076, I will/won’t ...”

c. Justify at least one of your answers with “**because**”.

→ Use the vocabulary and a dictionary to help you !

You need some help to get started? Here are some questions to help you:



- Will humans still exist on Earth?

- Will you **be able*** to go to space or time travel?

- Will you have to fight radioactive creatures?

Example:

→ In 2076, they won’t have any water left because of global warming.

***To be able to** = être capable de

- The World in 2076 -

Périodes n° 5 – Identifier les préconceptions des élèves et identifier des caractéristiques de la culture aborigène + début lecture de l'œuvre des *Love Punks*

Part II – Who are the Aboriginal people?

QUIZ

Activity 1a: - Individually, answer this quiz about Aboriginal people and culture. Circle answers or answer with key words.

a. Which language(s) do Aboriginal people speak?

b. Where do Aboriginal people live?

c. How long have Aboriginal people been living there?

Less than 30,000 years

60,000 years

600,000 years

300'000'000 years

d. Do Aboriginal children go to school?

Yes

No

e. How do Aboriginal people dress?

With traditional clothes

With long skirts

With western clothes

They are naked

All answers

f. Do aboriginal people believe in climate change?

Yes

no

i. Which of the following people are likely Aboriginal?

A woman with fair skin and brown eyes.

A man with dark skin and blue eyes.

A girl with white skin and red hair.

An elderly lady with dark skin and brown eyes.

All answers

j. Do they have a religion?

Yes

No

h. Which of the following painting is likely Aboriginal?



Who are the Love Punks?

Activity 1b - Reading: Before we start to read the comic book written by the Love Punks, let's get to know them! In groups of three, read the following texts and discuss your answers to the quiz, do you agree?

Texte 1



Texte 2

Murujuga National Park

NEOMAD is set around Murujuga in Western Australia, also known as the Burrup Peninsula. Murujuga is a cultural heritage site of global significance as it is home to approximately one million petroglyphs (see picture), some of which are more than 30,000 years old. It became a national park in early 2013 and is jointly managed by traditional owners and government to ensure it is looked after and protected for future generations. NEOMAD is set within a juxtaposition of ancient culture and the heart of our modern economy and aims to bring attention to the rich Indigenous cultural resources of the Pilbara so they are valued on par with the mineral resources.

Texte 3

NEOMAD is set in Icramadadu (Roebourne, in Western Australia) on Ngarluma country. The two dominant Aboriginal languages spoken in Roebourne are Ngarluma and Yindjibarndi.

Here are some translations of words used in NEOMAD (in Yindjibarndi unless otherwise noted)

Binigayi	.....	To shout or growl at
Jaja	.....	Rubbish/broken (both Yindjibarndi and Ngarluma)
Jiribuga	.....	Echidna (Ngarluma)
Gardangu	.....	Gum from the kanji bush
Garuwarra	.....	Shooting star (Ngarluma)
Maali	.....	Paternal grandfather (father's father)
Maanu	.....	Poor thing
Manggarn Nyirrgan	.....	Imaginary constellation made from two Yindjibarndi words
		Manggarn = soul/spirit
		Nyirrgan = birthplace
Mangurlarra	.....	Affectionate term for group of small children/darlings
Minkala	.....	Sky God
Murujuga	.....	The Burrup Peninsula, literally translated to 'Hipbone sticking out' (Ngarluma)
Ngawu	.....	Silly/stupid (Nyangumarta)
Ngurra	.....	Country/home (both Yindjibarndi and Ngarluma)
Waal	.....	Look out/wow

Périodes n°6-7 – fiche 6 A et 6B : Lecture de l'œuvre des Love Punks et exercice de compréhension imitant l'ID card de la tâche sommative

Activity 2

6A : Reading and writing

- a. Read the story and fill the **superhero ID card** you received.
- b. Translate the **idiomatic expression*** in the speech balloon.
- c. Look for cultural references to the aboriginal culture in the book.

***Idiomatic expression** = des expressions de langue propre à une langue culture.

- SUPER HERO n°1 -

Name: _____

Idiomatic expression* : _____

Equipment description (costume gears, etc.): _____



Skills /Personality (adjectives that best describe him) :

Aboriginal culture in the comic book

d. Speaking interaction - Exchange your card with your classmate and make comparison between characters using a **comparative and a superlative**.

Who is **better** and why? (**COMPARATIVE**)

Who is **the best** and why? (**SUPERLATIVE**)

→ Try to argue for your favorite character. You can talk about other characters if you want.

I think *** is
better than

because...

The worst
character is
....
because....

The best
character is
....
because....

Activity 2

6B : Reading and writing

- Read the story and fill the **superhero ID card** you received.
- Translate the **expression** in the speech balloon.
- Look for cultural references to the aboriginal culture in the book.

***Idiomatic expression** = des expressions de langue propre à une langue culture.

- SUPER HERO n°2 -

Name: _____

Idiomatic expression* : _____

Equipment description (costume gears, etc.): _____



Skills /Personality (adjectives that best describe him) :

Aboriginal culture in the comic book:

d. Speaking interaction - Exchange your card with your classmate and make comparison between characters using a **comparative and a superlative**

Who is **better** and why? (**COMPARATIVE**)

Who is **the best** and why? (**SUPERLATIVE**)

→ Try to argue for your favourite character. You can talk about other characters if you want.

I think *** is
better than

because...

The worst
character is
....
because....

The best
character is
....
because....

Période n° 8– fiche 7 : Comparer les cultures et les langues et analyser l'œuvre selon la culture aborigène et occidentale

Part III - Think about cultures

Compare Aboriginal Culture and Western Culture

Activity 1a: In pairs compare Aboriginal culture and Western culture.

1) Read and discuss the following ideas and objects: to which culture do you think they belong to? Western⁹ *sci-fi* culture or Aboriginal *animist*¹⁰ culture?

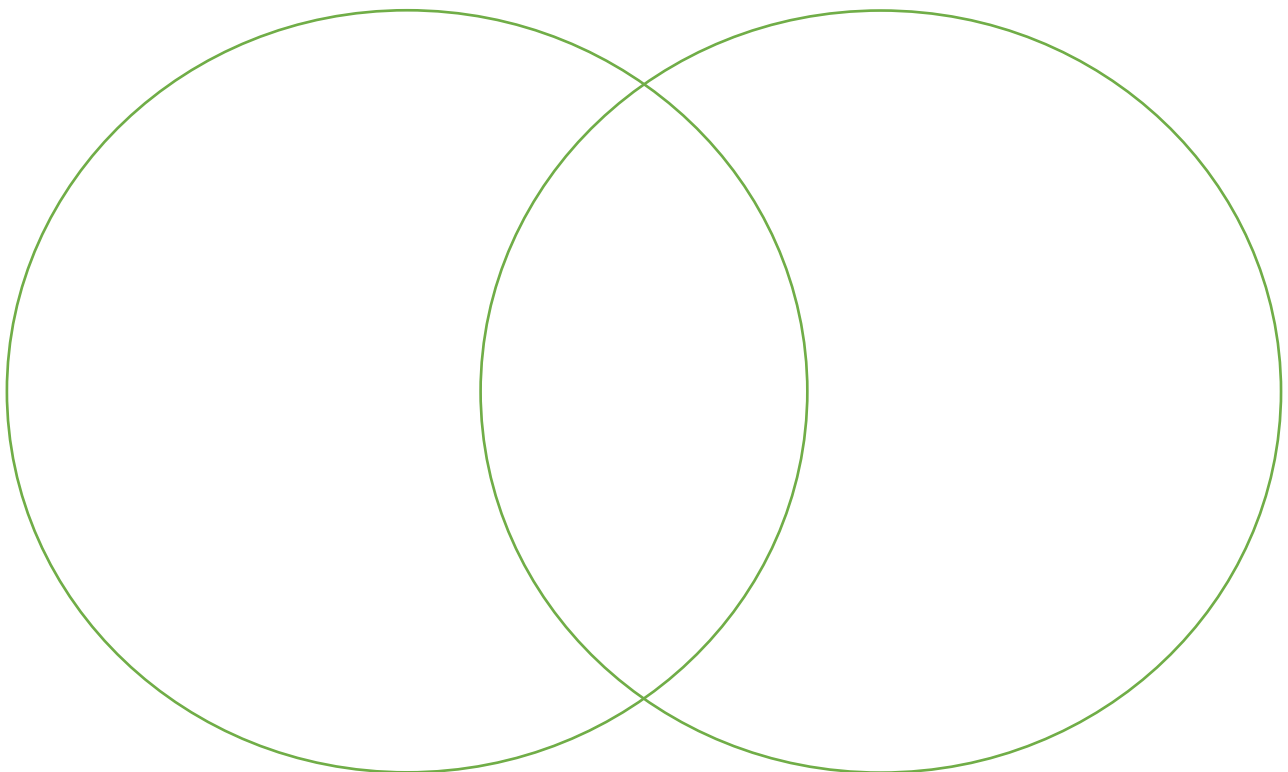
2) Put the words in a circle and be prepared to argue.

Spaceships	God(s)	Petroglyphs	The dream time
talking animals	superpowers		magical crystals war(s)
face painting		extraterrestrial beings	songs and music
robots	time travel	space travel	Flat Earth
aliens		the Big Bang	spirits

Western sci-fi culture

Both (cross-cultural)

Aboriginal animist culture



⁹ Occidental.

¹⁰ A person who believes all natural things, such as plants, animals, rocks, and thunder, have spirits and can influence human events.

Activity 1b:

1. Watch a video about Aboriginal culture and check your answers. ¹¹
2. Discuss with your partner and make changes if you want to.
3. Write down two things you learned about the Aboriginal culture:



I learned that...

¹¹ Video Link: <https://www.youtube.com/watch?v=wwBa7Ezvr2E>

Activity 2: Compare languages

With the help of the internet:

a) In the **first column**, write 3 Aboriginal words or idiomatic expressions and translate them.

b) In the **third column**, write idioms or expressions from your language(s) and translate them.

NB: The examples in the third column comes from Waldensian (Vaudois)

Aboriginal vocabulary or idioms	English vocabulary or idioms	My own vocabulary or idioms
Wala	Look out/ Wow!	Reluquer
----	It's raining	Roiller
a) →		→
a) →		→
a) →		→
		b) ←
		b) ←
		b) ←

Did you find an English or Aboriginal translation each time?

Yes

no

Example:

Activity 3: Create a superhero based on your own culture(s)



a. Write your name, language, and cultural background. Then, make a list of cultural objects/ideas/customs¹² (Language, food, music, clothes, games, famous story (myth or legend), dances, etc.).

b. Fill the rest of your superhero ID card. Try to merge¹³ elements from your list (a) into your superhero, superpower, skills, and accessories.

Example: A Swiss cheese space rocket.

c. In the speech balloon, write a catch phrase using an expression or idiom from your own language.

Example: *Il roille comme vache qui pisse* = It's raining like a pissing cow

d. Draw your costume.



¹² Pratiques culturelles, traditions, coutumes

¹³ Fusionner

- SUPERHERO ID CARD -

a.

Name: _____

Language(s):

Cultural background:

List of objects/ideas/customs :

b.

Superpowers:

Skills (adj.):

Accessories:

d.



c. _____

Période n° 10 & 11 - Fiche 10 : Présentation de la consigne de l'évaluation. Création de la première version de leur bande dessinée et recherche d'images

Part IV

Formative Writing – Peer Assessment

In the future, the world as we know it will be destroyed. You will wake up in 2076, in a crashed spaceship. You will discover a new world and new abilities (skills and/or superpowers). You'll also have a costume and high-tech accessories.



→ Create a comic page with **Comic Life** which presents you in the future as a superhero!

Introduce your **new identity** and **new world** to your classmates. The comic page includes **images, a Superhero ID Card and two presentation texts**. One about the new world and one about your new powers: skills, superpowers and/or accessories.



The useful material is indicated below each point. Consult and use it!

A. Panel 1: Past your costume (drawing or picture) and write your **superhero ID card with your name, language(s) and cultural background**. Include a speech balloon with an **idiomatic expression** inspired by your culture.

Parts II – Activity 2: fiche 6 A/B “compare heroes”

Part III – Activity 2: fiche 8 “compare languages”

Part III – Activity 3: fiche 9 “ Superhero ID Card”

2. Panel 2: **Compare** your **skills, abilities and/ or accessories** to the ones you had before. How will you change? Make predictions about your future self using “I will/won't be able to...” and use at least 2 comparative and/or superlative adjective.

Part I : activity 1c : fiche 1 Vocabulary : Language Builder “the environment” p.22 + “in town p.2

Parts II – Activity 2 : fiche 6 c “oral interaction comparatives and superlatives”

Part III – Activity 1: fiche 7 “Compare cultures”

Part III – Activity 3 : fiche 9 “Create a superhero »

Unit 2 – 11e : Language Builder p. 16 + workbook p.11 : comparatives and superlative

Unit 3 – Part I – fiche grammar builder + fiche talking about the future + 11e workbook p.22

Part I – Fiches de vocabulaire - Talking about the future

3. Panel 3: **Predict** how your new world will look like (weather, landscape, animals, humans...). **Write a prediction about the world in 2076** using the future tense. Explain why your world looks like that using “because”.

Part I – Activity 3: fiche 4” The World in 2076”

Parts II – Activity 2: fiche 6 A/B “compare heroes”

Part III – Activity 2: fiche 8 “compare languages”

Part III – Activity 3 : fiche 9 “Create a superhero »

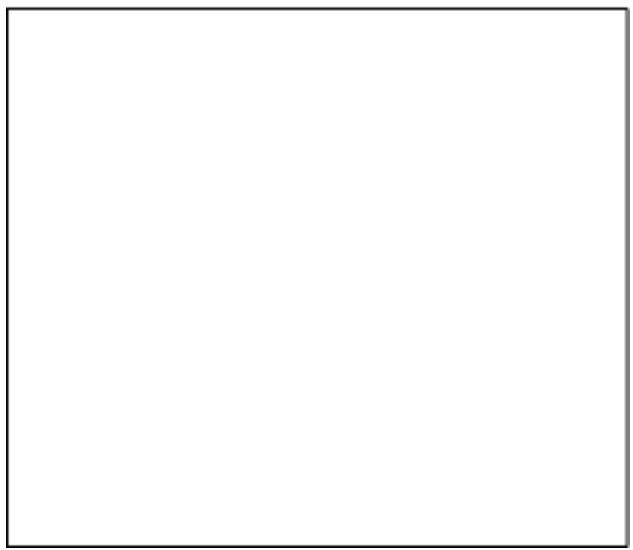
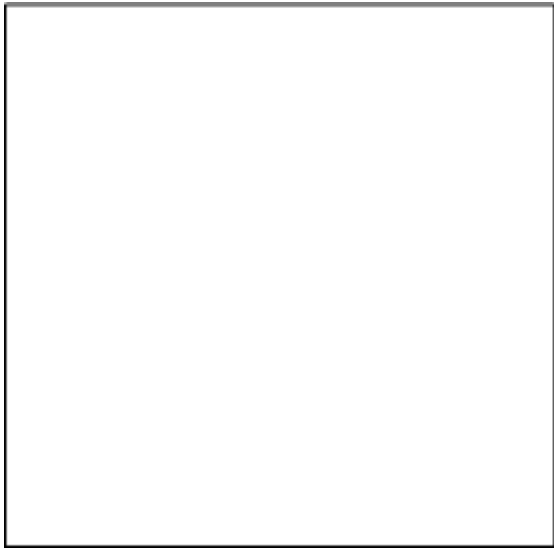
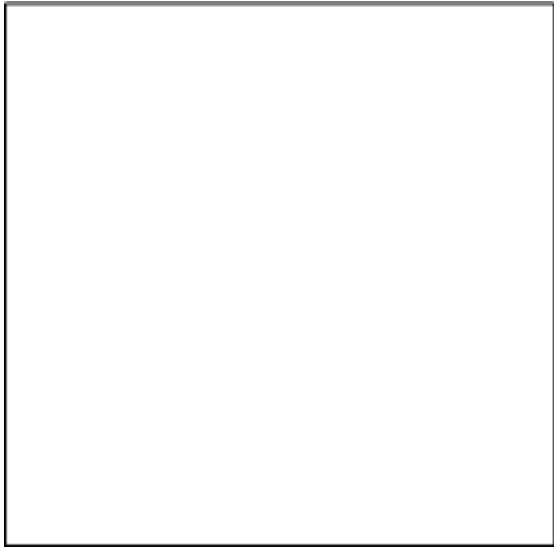
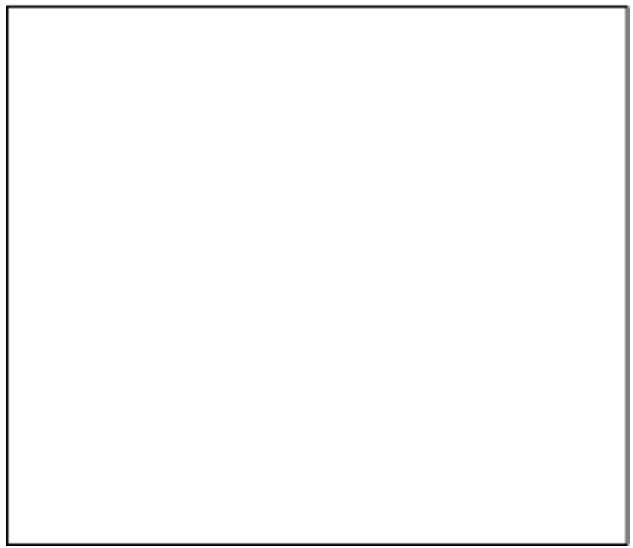
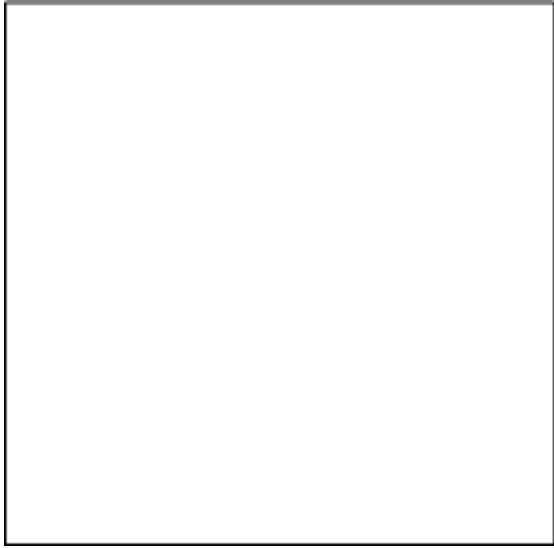
Unit 3 – Part I – fiche grammar builder + fiche talking about the future + workbook p.22

Unit 3 – Our planet – Vocabulary language builder p. 30-31

Include sci-fi elements and merge them with your culture. Your comic will be evaluated with the grid you received (*Grille d'évaluation*).

The class will vote for the best comic-book page !

Draft :

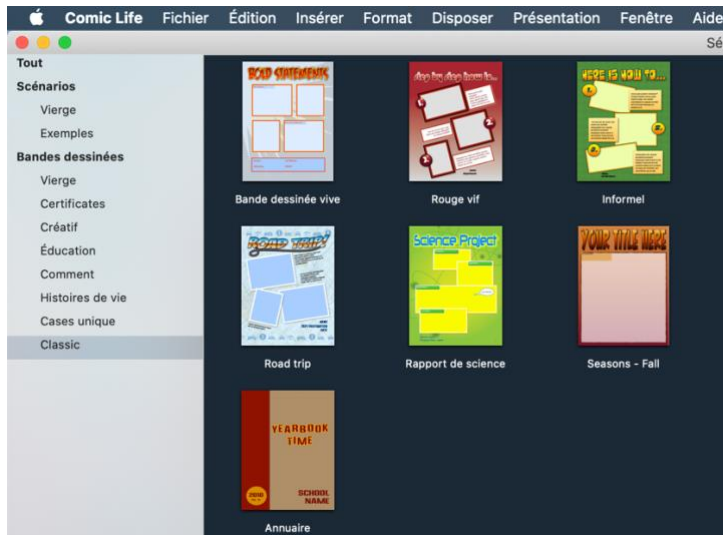


Période n° 10 &11- Guide d'utilisation de *Comic Life* : Présentation du programme *Comic Life* et recherche d'images "guide et exemple".

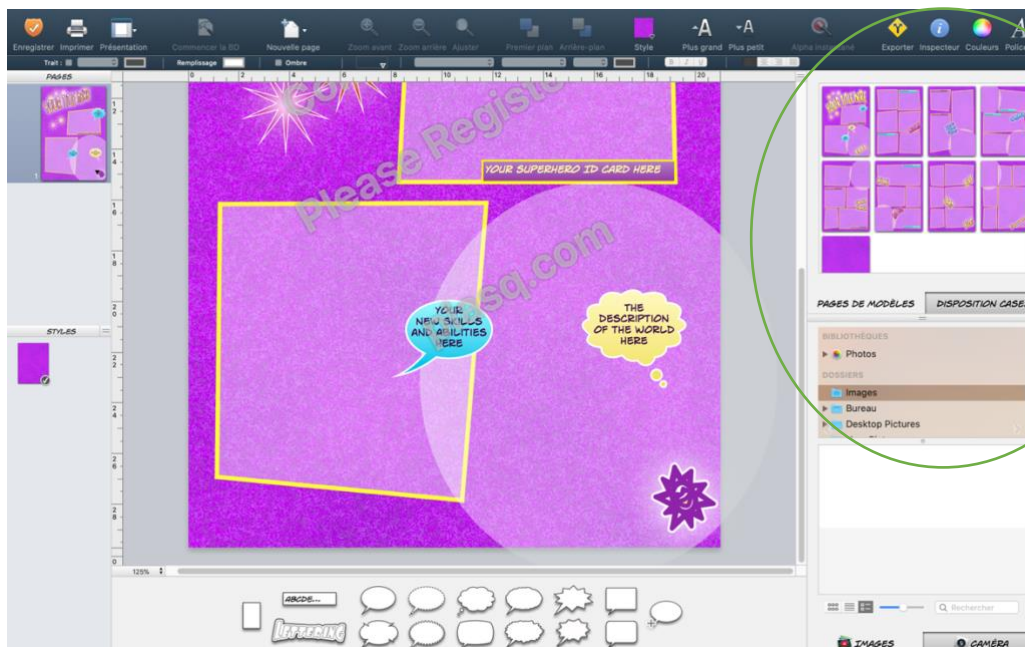
- How to use Comic Life -



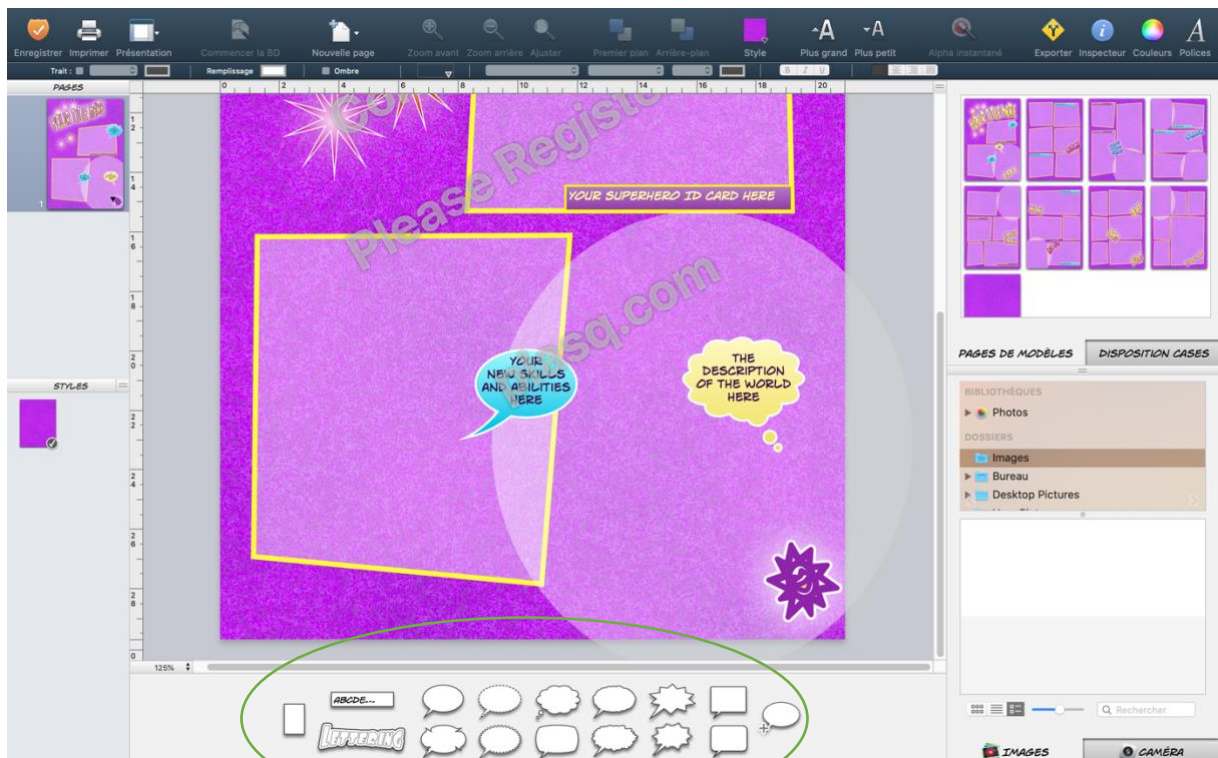
1. Open Comic life.
2. Select "classic" and then choose a presentation you like.



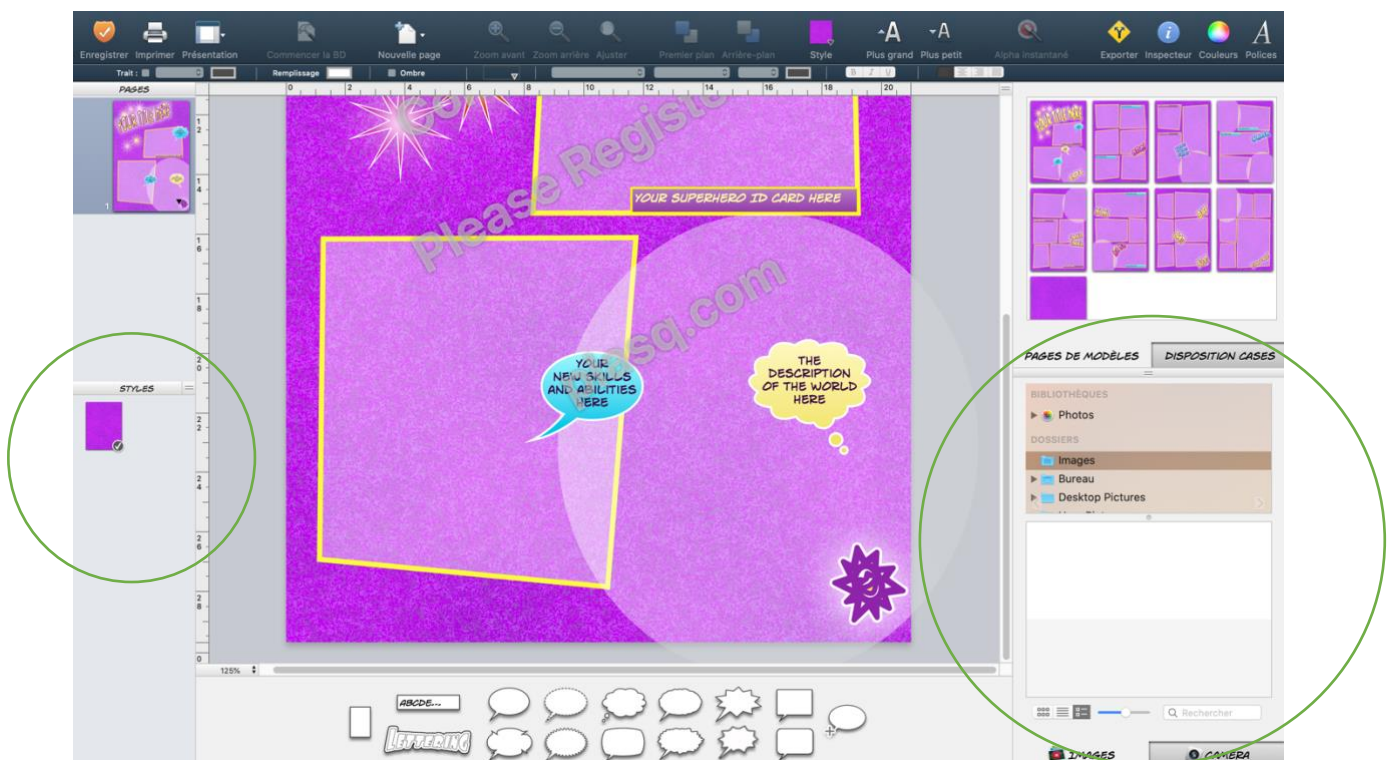
3. You can change the **disposition of the panels**. On the right you can select a suggestion and/or you can move them manually to change the placement.



4. You can **add text space, speech balloons and lettering** at the bottom. Make sure you chose the **"ABCDE..."** to write your two texts and a **speech balloon** for your **idiomatic expression**.

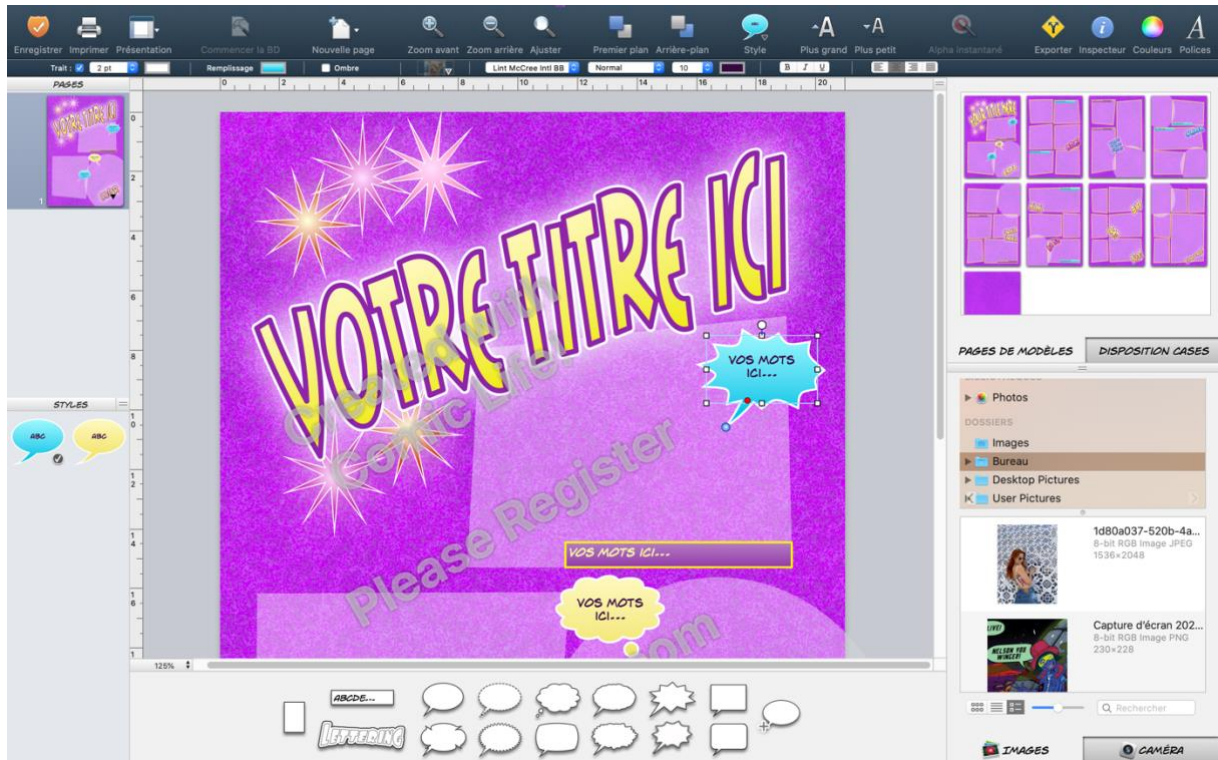


5. You can **add pictures** on the right and modify their style on the left.

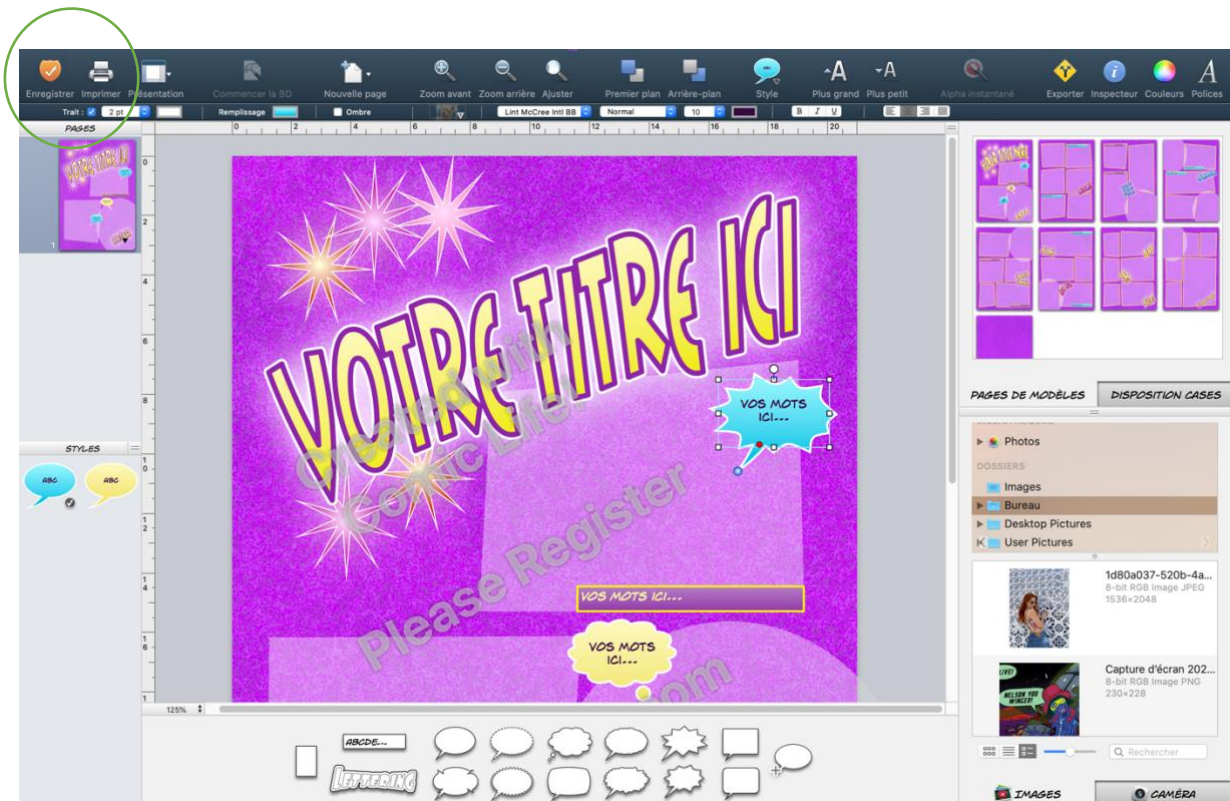


6. To change **typos** it's here:

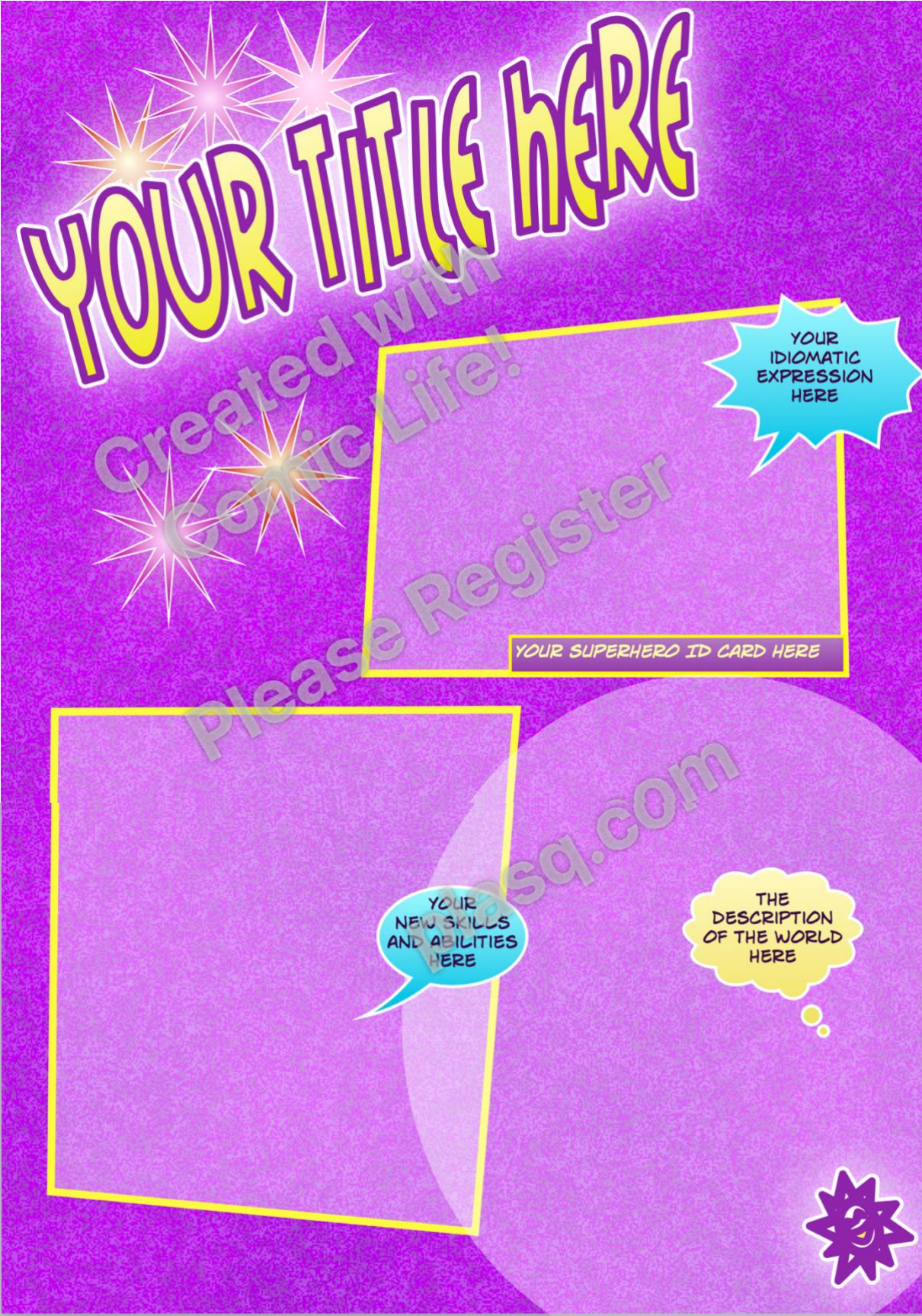




7. To **save** and then **print** click here:



Blank Canvas :



TS d'expression écrite

Objectifs spécifiques : L'élève est capable crée une planche de BD à l'aide du programme Comic Life, à destination de ses camarades, dans laquelle il présente son identité de superhéros et son univers. Il décrit les changements qui surviendront dans le futur en faisant recours à des adjectifs comparatifs et au temps du futur. En s'appuyant sur ses connaissances culturelles autour de la science-fiction et de sa propre culture, il décrit le monde dans lequel il évoluera afin de raconter des événements futurs et d'exprimer ses préférences et sa conception du monde. L'élève est capable d'évaluer les productions des autres camarades afin de choisir les trois meilleures planches.

Objectif général PER

L3 32 — Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication...

- 1...en adaptant sa production à la situation de communication
- 2...en mobilisant et en enrichissant ses connaissances discursives, lexicales et structurelles
- 3...en recourant aux moyens de référence
- 4... en recourant à sa propre créativité

Critères	Obligatoires pour obtenir la note 4 : Je suis capable ... 1. La BD est faite avec Comic Life et elle présente de manière synthétique mon identité de superhéros illustré par une image. - Nom - Langue - Culture - Expression idiomatique 2. La BD compare mes nouvelles habiletés avec mes anciennes à l'aide de l'expression « able to », de comparatifs et/ou de superlatifs. 3. La BD contient une description au futur de l'univers/ planète dans laquelle l'histoire se déroulera. 4. Les phrases simples sont maîtrisées et les structures grammaticales vues en classe aussi, notamment ; <i>l'emploi du futur will/won't + (be) able to</i> 5. La BD contient des éléments issus de la science-fiction : vaisseaux spatiaux, extra-terrestres, etc. Le vocabulaire en lien avec l'unité est orthographié correctement. 6. La BD est organisée de manière logique selon la structure imposée par la fiche de route, elle est agréable à lire.						Secondaires pour obtenir une note entre 4.5 et 6 Je suis capable... 7. La BD a fait l'objet d'une recherche originale sur ma culture ; les éléments relatifs à ma culture sont visibles et intégrés dans mes deux textes. 8. La BD contient une explication à propos de l'état du monde en 2076 introduite par « <i>because</i> ». 9. De manière générale, un dictionnaire a été utilisé. Il y n'a pas de faute d'orthographe ou de vocabulaire. 10. De manière générale, les phrases complexes sont nombreuses, diverses et correctes.				
	Échelle	0	1 critère	2 critères	3 critères	4. critères	5 critères	6 critères	6+1	6+2	6+3	6+4
Note	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6

Evalue le brouillon de ton camarade à l'aide de la grille d'évaluation - Complète
with **YES, NO or +/-**.

	Autoévaluation	Ton/ta camarade	Ton enseignante
Contenu			
La BD est faite avec Comic Life et elle présente de manière synthétique mon identité de superhéros illustré par une image. Nom Langue Culture Expression idiomatique			
La BD compare mes futures habiletés avec mes anciennes (utilisation du futur « able to », comparatifs et/ou superlatifs)			
La BD contient une description au futur de l'univers/ planète dans laquelle l'histoire se déroulera.			
La BD contient des éléments issus de la science-fiction : vaisseaux spatiaux, extra-terrestres, etc. Le vocabulaire en lien avec les unités est orthographié correctement.			
La BD contient une explication à propos de l'état du monde en 2076 introduite par « because ».			
La BD a fait l'objet d'une recherche originale sur une culture propre à l'élève ; les éléments relatifs à sa culture sont visibles et intégrés dans les deux textes.			
Fonctionnement de la langue			
Les structures grammaticales vues en classe, notamment ; <i>L'emploi du futur will/won't + (be) able to</i> <i>Les adjectifs comparatifs ;</i> <i>Les phrases simples ;</i> sont majoritairement correctes.			
De manière générale, un dictionnaire a été utilisé. Il y n'a pas de faute d'orthographe ou de vocabulaire.			
De manière générale, les phrases complexes sont nombreuses, diverses et correctes.			
Forme			
La BD est organisée de manière logique selon la structure imposée par la fiche de route, elle est agréable à lire et présente trois parties distinctes.			

Commentaires de l'enseignante :

Name : _____

Mark :

TS d'expression écrite


Objectifs spécifiques : L'élève est capable crée une planche de BD à l'aide du programme Comic Life, à destination de ses camarades, dans laquelle il présente son identité de superhéros et son univers. Il décrit les changements qui surviendront dans le futur en faisant recours à des adjectifs comparatifs et au temps du futur. En s'appuyant sur ses connaissances culturelles autour de la science-fiction et de sa propre culture, il décrit le monde dans lequel il évoluera afin de raconter des événements futurs et d'exprimer ses préférences et sa conception du monde. L'élève est capable d'évaluer les productions des autres camarades afin de choisir les trois meilleures planches.

Objectif général PER

L3 32 – Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication...

- 1...en adaptant sa production à la situation de communication
- 2...en mobilisant et en enrichissant ses connaissances discursives, lexicales et structurelles
- 3...en recourant aux moyens de référence
- 4... en recourant à sa propre créativité

Critères	Obligatoires pour obtenir la note 4 : Je suis capable ... 1. La BD est faite avec Comic Life et elle présente de manière synthétique mon identité de superhéros illustré par une image. - Nom - Langue - Culture - Expression idiomatique 2. La BD compare mes nouvelles habiletés avec mes anciennes à l'aide de l'expression « able to », de comparatifs et/ou de superlatifs. 3. La BD contient une description au futur de l'univers/ planète dans laquelle l'histoire se déroulera. 4. Les phrases simples sont maîtrisées et les structures grammaticales vues en classe aussi, notamment ; <i>l'emploi du futur will/won't + (be) able to</i> 5. La BD contient des éléments issus de la science-fiction : vaisseaux spatiaux, extra-terrestres, etc. Le vocabulaire en lien avec l'unité est orthographié correctement. 6. La BD est organisée de manière logique selon la structure imposée par la fiche de route, elle est agréable à lire.						Secondaires pour obtenir une note entre 4.5 et 6 Je suis capable... 7. La BD a fait l'objet d'une recherche originale sur ma culture ; les éléments relatifs à ma culture sont visibles et intégrés dans mes deux textes. 8. La BD contient une explication à propos de l'état du monde en 2076 introduite par « because ». 9. De manière générale, un dictionnaire a été utilisé. Il y n'a pas de faute d'orthographe ou de vocabulaire. 10. De manière générale, les phrases complexes sont nombreuses, diverses et correctes.				
	Échelle	0	1 critère	2 critères	3 critères	4. critères	5 critères	6 critères	6+1	6+2	6+3	6+4
Note	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6

 Strongly Disagree	 Disagree	 Agree
---	---	--

Contenu			
La BD est faite avec Comic Life et elle présente de manière synthétique mon identité de superhéros illustré par une image. Nom Langue Culture Expression idiomatique			
La BD compare mes futures habiletés avec mes anciennes (utilisation du futur « able to », comparatifs et/ou superlatifs)			
La BD contient une description au futur de l'univers/ planète dans laquelle l'histoire se déroulera.			
La BD contient des éléments issus de la science-fiction : vaisseaux spatiaux, extra-terrestres, etc. Le vocabulaire en lien avec les unité est orthographié correctement.			
La BD contient une explication à propos de l'état du monde en 2076 introduite par « because ».			
La BD a fait l'objet d'une recherche originale sur une culture propre à l'élève ; les éléments relatifs à sa culture sont visibles et intégrés dans les deux textes.			
Fonctionnement de la langue			
Les structures grammaticales vues en classe, notamment ; <i>L'emploi du futur will/won't + (be) able to</i> <i>Les adjectifs comparatifs ;</i> <i>Les phrases simples ;</i> sont majoritairement correctes.			
De manière générale, un dictionnaire a été utilisé. Il y n'a pas de faute d'orthographe ou de vocabulaire.			
De manière générale, les phrases complexes sont nombreuses, diverses et correctes.			
Forme			
La BD est organisée de manière logique selon la structure imposée par la fiche de route, elle est agréable à lire et présente trois parties distinctes.			

Commentaires de l'enseignante :

Quatrième de couverture

Résumé

Ce mémoire présente une méthodologie de collecte de données intégrant une approche quantitative et qualitative. Il vise à interroger l'intégration des approches interculturelles et le développement des compétences interculturelles en lien avec le savoir-être dans le cadre de l'enseignement des langues et des cultures étrangères, notamment l'anglais. La première partie du travail propose un dispositif méthodologique permettant aux enseignants d'analyser leurs propres outils d'évaluation afin de déterminer s'ils correspondent aux principes de l'enseignement interculturel. Deux évaluations ont été réalisées en intégrant des critères interculturels pour mesurer les connaissances et les compétences des apprenant.e.s. La deuxième partie du travail présente différentes étapes pour analyser l'impact de l'enseignement sur le savoir-être des apprenant.e.s. L'analyse des questionnaires et des discussions de groupe soulève des questions supplémentaires, mais permet de mieux comprendre les défis liés à l'intégration des approches interculturelles dans le contexte scolaire. En somme, cette recherche met en évidence les défis et les biais de la mise en pratique de l'enseignement interculturel. L'auteur souligne l'investissement nécessaire pour mettre en œuvre l'enseignement interculturel et reconnaît les limites de cette étude malgré la combinaison de connaissances théoriques et pratiques dans le domaine de l'enseignement interculturel.

Mots clés : *enseignement d'une langue et culture étrangère, approche interculturelle, compétences interculturelles, développement du « savoir-être », mesurer et évaluer le « savoir-être », développement du « savoir » et « savoir-faire »*,