inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR DES ÉCOLES

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

L'utilisation d'albums multilingues et pluriculturels afin de travailler sur les représentations culturelles des élèves de cycle 3.

Présenté par Justine Nart

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Pérez, Manuel, PREC

Co-directeur-trice de mémoire :

Gobbé-Mévellec, Euriell, MCF

Membres du jury de soutenance

Gobbé-Mévellec Euriell	MCF
Pérez Manuel	PREC

Soutenu le 16 / 06 / 2026

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès
INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées
Université de Toulouse

Ce travail a nécessité l'utilisation de l'intelligence artificielle à des fins de correction syntaxique et orthographique (voir Annexe 1).

Remerciements

Afin de réaliser ce mémoire, de nombreuses personnes m'ont accompagnée, soutenue et conseillée. Je souhaite leur adresser mes sincères remerciements.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Manuel Pérez, dont les recommandations et les conseils avisés ont été précieux tout au long de ce travail. Je remercie également ma co-encadrante, Madame Euriell Gobbé-Mévellec, pour son accompagnement et son aide déterminante dans le choix de mon sujet de recherche.

Je souhaite exprimer ma gratitude à l'ensemble de mes formateurs, qui m'ont apporté les connaissances nécessaires à la réalisation de ce travail. Je remercie plus particulièrement Madame Nicole Noizet, dont l'expertise et les indications en didactique du français m'ont permis de concevoir une séquence centrée sur l'album de jeunesse.

Je tiens également à adresser mes remerciements à l'enseignante qui m'a accueillie pour la mise en œuvre de cette recherche. Sa confiance a été essentielle pour recueillir des données pertinentes et de qualité.

Enfin, je remercie chaleureusement mes proches, ma famille et mes amis, pour leur soutien indéfectible et leurs encouragements constants tout au long de mon parcours, et plus particulièrement durant ces deux années de master ainsi que lors de l'élaboration de ce mémoire.

Table des matières

Remerciements **4**

Table des matières **5**

Table des illustrations **7**

Introduction **8**

I – Les albums autour des langues et des cultures au service d'une approche interculturelle **11**

1. Les différents types d'albums liés aux langues et aux cultures 11

1.1. Les albums multilingues et plurilingues : des outils rédigés en plusieurs langues 11

1.2. Les albums multiculturels et pluriculturels : des outils mettant en scène plusieurs cultures. 13

2. Les approches didactiques au cœur de l'apprentissage linguistique et culturel 15

2.1. Les approches plurielles et leurs usages 15

2.2. L'approche interculturelle, un dispositif d'acquisition des compétences interculturelles 16

3. Les compétences interculturelles : définitions, enjeux et place dans l'enseignement du cycle 3 17

3.1. Les compétences interculturelles comme leviers d'évolution des représentations culturelles 17

3.2. La place des compétences interculturelles à l'école et les dispositifs pour les développer ... 18

4. De la construction des représentations à l'émergence des représentations culturelles : influences et impacts 21

4.1. Explorer la notion de représentations pour mieux comprendre les représentations culturelles 22

4.2. Les représentations culturelles : comment les définir et les analyser chez les élèves ? 23

II – Un album au centre d'un travail de recherche autour des représentations culturelles **26**

1. *Madlenka* de Peter Sís : un choix évident pour travailler sur les représentations culturelles 26

2. La problématisation : entre questionnements et premières intuitions liés à l'album multilingue et pluriculturel *Madlenka* 30

2.1. La question de recherche relative aux représentations culturelles des élèves *30*

2.2. Les hypothèses autour des représentations culturelles, des compétences interculturelles et de l'ouverture à l'altérité *30*

3. Le protocole expérimental fondé sur l'exploitation de l'album multilingue et pluriculturel *Madlenka* 30

3.1. La séquence d'enseignement et de recherche élaborée autour de l'album Madlenka *31*

3.2. Le recueil de données : de l'arbre polyglotte aux fleurs des cultures *34*

4. Présentation et analyse des données : effets du dispositif autour de l'album multilingue et pluriculturel sur les représentations culturelles des élèves 36

4.1. Les fleurs des cultures, des résultats quantitatifs *37*

4.2. Les fleurs des cultures, des résultats qualitatifs *47*

5. Apports, limites et réajustements : vers une amélioration de la séquence de recherche autour des représentations culturelles des élèves 55

5.1. De l'apport de l'album multilingue et pluriculturel aux limites d'un dispositif centré sur les fleurs des cultures *55*

5.2. Atteindre plus efficacement les représentations culturelles : quelles évolutions et remédiations apporter ? *57*

Conclusion 59

Bibliographie 61

Annexes 66

Table des illustrations

Figure 1 – La pyramide de l'intégration selon Raynal et Ferguson (2008)....18
Figure 2 – Les critères d'acquisition des compétences interculturelles par niveaux, précisés par le CECRL (2018)....20
Figure 3 – Madlenka à sa fenêtre....27
Figure 4 – Le tour du bloc....28
Figure 5 – Le personnage français stéréotypé....28
Figure 6 – Le topogramme représentant la culture française....28
Figure 7 – La fenêtre carrée puis circulaire....29
Figure 8 – Les différentes prises de vue du quartier....29
Figure 9 – Les pages décrites par les élèves....33
Figure 10 – Les premières pages de l'album....34
Figure 11 – Répartition des élèves selon les cultures évoquées dans la culture commune avant et après la séquence....37
Figure 12 – Répartition des élèves selon les cultures évoquées dans les cultures familiales avant et après la séquence....39
Figure 13 – Répartition des élèves selon les cultures évoquées dans « les cultures que j'aimerais connaître ou connaître mieux » avant et après la séquence....40
Figure 14 – Répartition des élèves selon les cultures évoquées dans « les cultures que je n'aimerais pas connaître » avant et après la séquence....42
Figure 15 – Nombre d'illustrations dans les fleurs des cultures avant et après la séquence....44
Figure 16 – Fleur des cultures de l'élève T pré (1) et post (2) séquence....45
Figure 17 – Fleur des cultures de l'élève D pré (1) et post (2) séquence....46
Figure 18 – Nombre d'illustrations en couleur et sans couleur avant et après la séquence....48
Figure 19 – Fleur des cultures de l'élève F pré (1) et post (2) séquence....49
Figure 20 – Fleur des cultures de l'élève O pré (1) et post (2) séquence....50
Figure 21 – Répartition des illustrations par catégorie avant et après la séquence....51
Figure 22 – Répartition des illustrations présentes dans l'album conçu par la classe....53

Introduction

La diversité langagière et culturelle est de plus en plus présente en France à l'heure actuelle. D'après le Ministère de la culture (2022), un peu moins de la moitié des Français maîtrisent une ou plusieurs autres langues, régionales ou étrangères. De plus, l'accès à la culture a des conséquences directes sur l'apprentissage et la pratique linguistique : il permet de mobiliser les langues à travers des supports culturels tels que des chansons, des films, etc. Cette diversité rappelle l'importance de diffuser et de transmettre les langues et les cultures qui peuvent, parfois, être oubliées ou négligées.

L'école française a donc un rôle fondamental à jouer afin de faire perdurer les connaissances linguistiques et culturelles. Les programmes du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) ont consolidé l'enseignement des langues vivantes en l'inscrivant dans une perspective européenne, notamment par leur alignement sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL)*,* développé par le Conseil de l'Europe (2018).

Ainsi, l'apprentissage des langues débute dès la maternelle avec l'éveil à la diversité linguistique, en privilégiant l'oral et en introduisant l'écrit seulement durant le cycle 3. Cependant, l'apprentissage des cultures a aussi un rôle à jouer dans la maîtrise des langues étrangères (MEN, 2016) et trouve donc de plus en plus sa place dans les salles de classe. De surcroît, la diversité culturelle, largement présente en France et donc dans les écoles, conduit à la nécessité de partager les connaissances culturelles au sein de ces établissements.

Par ailleurs, l'éducation à l'altérité, inscrite dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (MEN, 2015), révèle l'importance de garantir la représentation et l'acceptation de chaque culture au sein de l'école.

Enfin, la recherche s'intéresse de plus en plus à cette question de diversité linguistique au sein des écoles et à la manière de l'aborder. D'une part, selon Alessio et Gendrier (2012), la recherche montre que les questions du plurilinguisme, soutenues par le Ministère de la Culture et de la Communication, et de l'interculturalité (Lüsebrink, 2019) sont des thèmes d'actualité. D'autre part, la littérature de jeunesse et son enseignement ont mis du temps à être pris en considération (Ahr et Butlen, 2015). Ils n'apparaissent dans les programmes qu'à partir de

2002. Ces derniers proposent alors des listes de références afin de construire une culture littéraire chez les élèves scolarisés en France et de travailler autour de la diversité linguistique. Par conséquent, et face à ces enjeux, l'Éducation nationale propose depuis quelques années des ateliers autour de l'interculturalité et du plurilinguisme afin de former les enseignants (Réseau Canopé, 2021). Ainsi, des ressources pédagogiques ont pu voir le jour, construites à partir d'albums de littérature de jeunesse afin de travailler autour de ces deux thèmes. Parmi ces travaux, l'ouvrage *Découvrir l'anglais avec des albums de jeunesse* (2013) de Choquet et Thieffry peut être mentionné.

Dans ce contexte, l'école joue un rôle essentiel, en particulier dans l'inclusion des élèves issus d'une grande diversité culturelle : leurs connaissances constituent une richesse pour les autres et peuvent malheureusement être mises en danger si elles ne sont pas sollicitées. Il est donc primordial de privilégier et d'ancrer l'apprentissage des cultures dans toute leur diversité, d'une part parce qu'elles peuvent être menacées et, d'autre part, parce qu'elles permettent de meilleurs apprentissages linguistiques et culturels. Cependant, il reste encore beaucoup de travail à accomplir afin qu'aucune culture ne soit délaissée dans les établissements scolaires français.

Ce travail a pour objectif d'examiner la place des cultures auprès des élèves de cycle 3, et plus particulièrement celle de leurs propres cultures. Il s'articule autour d'un outil important dans l'apprentissage, l'album de jeunesse. Par conséquent, le sujet de cette recherche sera axé sur l'utilisation d'albums multilingues et pluriculturels afin de travailler sur les représentations culturelles des élèves de cycle 3. Cette thématique de recherche est inspirée d'une situation d'apprentissage d'Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (ÉLODiL), conçue par Armand, Combes et Lory (2010b).
La réflexion s'articulera autour de la question suivante : les albums multilingues et pluriculturels, en prenant appui sur le paysage linguistique et culturel de la classe, permettent-ils de faire évoluer les représentations culturelles des élèves ?

Cette étude cherchera à déterminer si l'utilisation d'albums multilingues et pluriculturels agit de manière positive sur les représentations culturelles des élèves de cycle 3. Elle visera ensuite à constater si la prise en compte du paysage linguistique et culturel d'une classe permet aux élèves d'acquérir des compétences interculturelles. Enfin, elle cherchera à montrer si la

construction d'un album multilingue et pluriculturel par les élèves, en s'appuyant sur le paysage linguistique et culturel de la classe, favorise une ouverture à l'altérité.

Différents points y seront questionnés : la présence de différentes cultures dans une classe de cycle 3 d'école rurale afin d'identifier les connaissances culturelles des élèves, leurs représentations culturelles et leur évolution au moyen d'un album multilingue et pluriculturel issu de la littérature de jeunesse, *Madlenka* (Sís, 2000), qui permettra une autre identification, celle des compétences interculturelles qu'un tel outil peut développer.

Dans un premier temps, le cadre théorique définira les différentes notions abordées. Il mettra en lumière les nuances entre les différents types d'albums travaillant autour des langues et des cultures. Puis, ce cadre théorique exposera les différentes approches didactiques mobilisées dans la séquence d'apprentissage. Enfin, il définira les compétences interculturelles qui seront au cœur de cette recherche. Dans un second temps, l'analyse de l'album et les raisons de son choix seront développées. Suivront la problématisation de la recherche ainsi que la présentation du protocole expérimental construit. Enfin, les données seront présentées avant d'être analysées et les résultats exposés et discutés.

I – Les albums autour des langues et des cultures au service d'une approche interculturelle

Si la définition de l'album peut être celle d'un livre où les illustrations prennent le dessus sur le texte, selon Van der Linden (2008, p. 51), « il s'agit [surtout] d'une interaction entre texte, image et support ». Les sections suivantes auront pour objectif d'analyser les distinctions permettant de différencier les divers types d'albums liés aux langues et aux cultures.

1. Les différents types d'albums liés aux langues et aux cultures

La recherche distingue différents types d'albums autour des langues et des cultures. Il en existe de nombreux d'après Bourhis et Deschoux (2021), entre les imagiers, les abécédaires, les récits imagés, etc. Ce mémoire porte sur le récit imagé, en se concentrant plus particulièrement sur l'album, qui peut revêtir diverses formes : multilingue, plurilingue, multiculturel ou encore pluriculturel.

1.1. Les albums multilingues et plurilingues : des outils rédigés en plusieurs langues

Parmi les différents types d'albums issus de la littérature de jeunesse figure l'album multilingue. En se référant à la définition du terme « multilingue », ce type d'ouvrage peut être défini comme un album rédigé en plusieurs langues (Le Robert en ligne, s. d.).
Cependant, ce terme n'est pas caractérisé de la même manière par Gobbé-Mévellec et Paolacci (2021) qui considèrent l'album multilingue comme un ouvrage dans lequel les langues coexistent sans interagir directement. Elles distinguent ainsi trois sous-catégories d'albums multilingues.
Tout d'abord, certains albums présentent un même contenu exprimé dans différentes langues. Ils sont alors qualifiés d'albums multilingues redondants.
Ensuite, il convient de distinguer les albums dont le contenu diffère d'une page à l'autre et est exprimé dans différentes langues. Ceux-ci reposent alors sur la complémentarité.
Enfin, il existe une dernière catégorie d'albums multilingues regroupant ceux qui associent des textes en plusieurs langues à des supports sonores proposant la lecture de ces textes.

Pour la suite de cette recherche, cette définition de l'album multilingue a été retenue. Cependant, il existe un autre type d'ouvrages composés de plusieurs langues, les albums plurilingues.

Selon les chercheurs, plusieurs définitions de ce type d'ouvrage sont proposées.
Ainsi, d'après Audras et Maillard-De la Corte Gomez (2021), l'album plurilingue est un ouvrage englobant diverses pratiques de traduction. Plus précisément, cette définition inclut l'ensemble des albums publiés en plusieurs langues ainsi que ceux mettant en avant deux ou plusieurs langues dans le même ouvrage, quel que soit le rapport qu'elles entretiennent entre elles.
Au regard de ces caractéristiques, l'album multilingue décrit précédemment peut donc être inclus dans cette définition.

Une autre description de l'album plurilingue est proposée par Armand, Gosselin-Lavoie et Combes (2016). Elles le définissent comme un album réunissant, au sein d'un même ouvrage, plusieurs langues. Cela peut notamment se manifester par un texte ou une histoire traduite en plusieurs langues, de manière séparée (d'une page à l'autre) ou en alternance, ou encore par une narration dans une langue cible intégrant l'insertion de quelques mots ou phrases issus d'autres langues.

Enfin, la définition la plus spécifique du terme « plurilingue » appliqué à l'album de jeunesse est proposée par Gobbé-Mévellec et Paolacci (2021). Contrairement aux définitions précédentes, celle-ci s'attarde sur un élément central, la relation qui s'établit entre les langues au sein d'un même ouvrage. Les albums plurilingues sont ainsi définis comme

> ceux qui mettent en exergue une forme de porosité entre les langues. Différentes façons d'aborder le plurilinguisme sont à l'œuvre dans ces albums. Il est parfois le sujet même de la fiction, ou fonde l'identité linguistique d'un personnage. (Gobbé-Mévellec, Paolacci, 2021, p. 6).

Il est donc question ici d'albums qui mettent en corrélation plusieurs langues et les font interagir.

Ce type d'album est de plus en plus présent dans les maisons d'édition, mais aussi dans les écoles d'après Audras et Maillard-De la Corte Gomez (2021). En effet, d'après elles, il a été montré que l'album plurilingue constitue un véritable support pour les apprentissages. D'une

part, il est notamment mobilisé dans l'apprentissage des langues vivantes et dans l'éveil à la diversité linguistique. D'autre part, il représente un outil pertinent pour l'acquisition de différents types de compétences, qui seront détaillées ultérieurement. Ainsi, il trouve une place de plus en plus importante dans les écoles primaires françaises.
Selon Gobbé-Mévellec et Paolacci (2021) et Paolacci et Gobbé-Mévellec (2022), ces albums permettent également de révéler et de valoriser la richesse du répertoire langagier des élèves, tout en suscitant leur intérêt et leur curiosité.
Enfin, l'album plurilingue contribue au renforcement du vivre-ensemble (Armand et al., 2016). Son utilisation, d'après Armand, Gosselin-Lavoie, Borri-Anadon et Turgeon (2021), favorise la collaboration entre la famille et l'école et a surtout des effets positifs sur les représentations que les élèves se construisent de leur propre répertoire linguistique et culturel.

Après avoir clarifié les notions d'album multilingue et d'album plurilingue, mettant en lumière la coexistence et les relations entre plusieurs langues au sein d'un ouvrage, il convient de s'intéresser aux mêmes aspects dans les œuvres de littérature de jeunesse construites autour de plusieurs cultures.

1.2. Les albums multiculturels et pluriculturels : des outils mettant en scène plusieurs cultures

Parmi ces différents types d'albums, il est important de distinguer ceux qui mettent en corrélation plusieurs langues de ceux qui sont centrés sur plusieurs cultures. C'est au sein de cette seconde catégorie que s'inscrivent l'album multiculturel et l'album pluriculturel.

Afin de mieux comprendre ces distinctions, il convient tout d'abord de se référer aux définitions des notions de multiculturalité et pluriculturalité. D'après Kollwelter (2008, p. 53), la multiculturalité désigne « la présence de plusieurs cultures », qu'elles soient ethniques ou sociales. Kollwelter évoque également l'interculturalité comme « une action, une démarche mettant en jeu les composantes multiculturelles ». Dans cette même perspective, Raynal et Ferguson (2008) présentent ce concept comme un langage façonné d'éléments culturels, au sein duquel la multiculturalité est omniprésente. Ainsi, la multiculturalité constitue une condition nécessaire à l'existence de l'interculturalité. Par ailleurs, la pluriculturalité apparaît comme une conséquence de cette interculturalité (Kollwelter, 2008). Elle se caractérise

notamment par une prise de conscience de la diversité des cultures et par l'idée qu'aucune culture ne peut être considérée comme universelle (Blaise, 2008).

À partir de ces définitions, il est possible de mieux cerner les spécificités de l'album multiculturel. Celui-ci a pour objectif de faire découvrir aux lecteurs « la pluralité des pays, des hommes et des langues, et ce, de la façon la plus ‘‘exacte possible’’ » (Gobbé-Mévellec, 2019, p. 6). En ce sens, l'album multiculturel met en lumière diverses cultures, quel que soit le contexte dans lequel il invite le lecteur à les explorer. Il s'agit donc de faire découvrir aux lecteurs des cultures en les plongeant dans un environnement différent de celui qu'ils connaissent.

Cette nuance conduit à la dernière catégorie d'albums étudiée : l'album pluriculturel.

Gobbé-Mévellec (2019) distingue, dans son travail, les albums multiculturels, définis précédemment, et les albums pluriculturels. Ces derniers peuvent être décrits comme « des ouvrages qui par leur thématique, leur dispositif iconotextuel, leur articulation au contexte, permettent de problématiser les interactions linguistiques et culturelles. » (Gobbé-Mévellec, 2019, p. 6)
Dans cette définition, il est important de noter l'accent mis sur le contexte d'apparition des cultures et des langues dans ces ouvrages. Ainsi, ces albums se distinguent par la manière dont le personnage principal est exposé à une culture ou à une langue, tout en restant dans un environnement proche. Les formes de ces albums peuvent être multiples : carnet de voyage, journal intime, récits allégoriques ou fables. Parmi ces œuvres, *Die Insel* d'Armin Greder (2002), *Dall'Atlante agli Appennini* de Maria Attanasio (2008) et *Quellilà* de Daniele Movarelli (2017) peuvent être mentionnées.

Finalement, ces albums constituent des supports pour l'apprentissage des élèves et sont de plus en plus sollicités et utilisés dans les salles de classe (Audras et Maillard-De la Corte Gomez, 2021). Ils se trouvent ainsi au cœur de diverses approches didactiques.

2. Les approches didactiques au cœur de l'apprentissage linguistique et culturel

Il existe différentes catégories d'albums mettant en scène la diversité des langues et des cultures. Ces ouvrages, qui combinent texte et image, constituent des supports permettant différentes formes d'apprentissages linguistiques et culturels qui peuvent être regroupées sous l'appellation d'approches plurielles.

2.1. Les approches plurielles et leurs usages

Les approches plurielles désignent les approches didactiques mobilisant simultanément plusieurs langues et/ou plusieurs cultures (Candelier, 2008). Elles se composent de quatre approches didactiques : la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues et l'approche interculturelle. Ces approches s'opposent aux approches singulières, qui mobilisent, dans une situation d'apprentissage, une seule langue ou une seule culture.

D'après le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) (Candelier, Camilleri-Grima, Castelloni, De Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura, Noguerol, 2007), la didactique intégrée des langues est une approche visant à faire acquérir les mêmes compétences dans différentes langues, en s'appuyant sur la langue maternelle ou langue première, c'est-à-dire la langue que l'on entend, comprend et maîtrise depuis l'enfance. Elle se fonde donc sur cette langue pour faciliter l'apprentissage d'une autre langue dite « étrangère », en d'autres termes moins connue ou inconnue.

Une deuxième approche est l'intercompréhension entre les langues parentes dans laquelle la compréhension constitue l'enjeu principal, afin de proposer

> un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. (Candelier et al., 2007, p. 8)

Pour suivre, l'éveil aux langues vise à faire découvrir les langues, sans l'objectif de les enseigner ou de les faire apprendre de manière formelle (Candelier et al, 2007). C'est dans ce

cadre que la notion de biographie langagière et paysage linguistique apparaît. Selon Simon et Maire-Sandoz (2008), travailler sur les biographies langagières consiste à explorer la relation qu'un individu entretient avec les langues. Les langues qu'il connaît et sa relation avec elles deviennent ainsi partie intégrante de son histoire.
En lien avec ces biographies langagières, le paysage linguistique représente l'ensemble des langues mentionnées dans ces biographies au sein d'un groupe, ici le groupe classe. En particulier, le travail en classe sur l'arbre polyglotte, présenté ultérieurement, permet aux élèves plurilingues de se sentir fiers de mettre en valeur leur diversité langagière et culturelle (Simon et Maire-Sandoz, 2008). Ce processus valorise les élèves et améliore leur estime de soi, tout en suscitant chez les autres un étonnement positif, un certain respect et une admiration. Ainsi, c'est bien la représentation de soi et des autres qui est au cœur du travail autour des biographies langagières.

Enfin, la dernière des approches plurielles est l'approche interculturelle.

2.2. L'approche interculturelle, un dispositif d'acquisition des compétences interculturelles

L'approche interculturelle est définie dans le CARAP (Candelier, Camilleri-Grima, Castelloni, De Pietro, Lörincz, Meissner, Noguerol, Schröder-Sura, 2012, p. 6) comme une approche qui repose « sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une aire culturelle ».
Cette approche prend donc appui sur les cultures déjà connues pour en découvrir de nouvelles. Elle présente des effets positifs sur l'apprentissage linguistique (MEN, 2016).

Ces approches plurielles permettent l'acquisition de diverses compétences, notamment par le biais de l'utilisation d'albums plurilingues (Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022). L'approche interculturelle, en particulier, favorise le développement de compétences spécifiques : les compétences interculturelles.

3. Les compétences interculturelles : définitions, enjeux et place dans l'enseignement du cycle 3

Tout au long de leur scolarité, les élèves sont amenés à travailler, à développer et à acquérir de nombreuses compétences. Parmi celles-ci, certaines entretiennent un lien direct avec les apprentissages linguistiques et culturels et constituent les cibles des approches plurielles. Les compétences interculturelles, portées par l'approche interculturelle, constituent l'objet central de cette recherche.

3.1. Les compétences interculturelles comme leviers d'évolution des représentations culturelles

La compétence interculturelle est, selon Beacco et Byram (2007, p. 126), un

> ensemble de savoirs, de savoirs faire [*sic*], de savoirs être [*sic*] et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage.

D'après Amireault et Lussier (2008), trois domaines permettent de décrire la compétence interculturelle. Tout d'abord, celle-ci est définie en termes de savoir-être, c'est-à-dire d'attitudes relevant des dimensions affective et psychologique. Ces savoir-être sous-tendent ainsi l'intégration de valeurs, leur respect, ainsi que la prise de conscience et le respect d'autres cultures. L'intégration est définie, selon Raynal et Ferguson (2008, p. 11-12), par degrés et par paliers, suivant une pyramide (voir Figure 1) dans laquelle « le degré d'investissement culturel est progressif ».

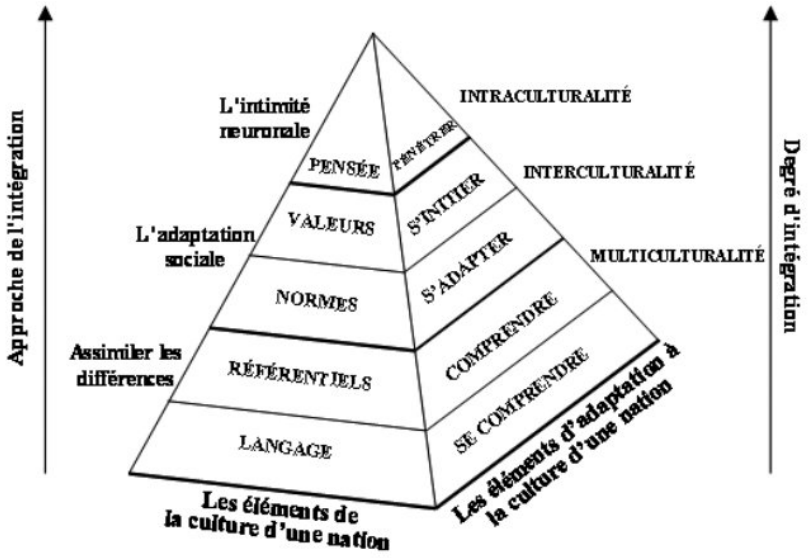


Figure 1 – La pyramide de l'intégration selon Raynal et Ferguson (2008)

Ensuite, les savoir-faire, correspondant aux aptitudes et aux capacités, constituent le deuxième domaine de la compétence interculturelle. Ils désignent l'ensemble des habiletés langagières et culturelles.

Enfin, le dernier domaine de la compétence interculturelle regroupe l'ensemble des savoirs, c'est-à-dire des connaissances, qu'elles soient liées à la mémoire collective, au contexte socioculturel ou à la diversité des modes de vie.

Ainsi, la compétence interculturelle tend à désigner l'articulation de ces trois domaines. Dans ce contexte, cette recherche privilégiera l'usage du terme « compétences interculturelles » au pluriel plutôt que celui de « compétence interculturelle » au singulier.

Dans la mesure où est visée l'acquisition de ces compétences par les élèves, la question se pose de leur place dans le système scolaire ainsi que celle des supports et des outils permettant de les développer.

3.2. La place des compétences interculturelles à l'école et les dispositifs pour les développer

Les compétences interculturelles sont mentionnées depuis 2001 dans le CECRL. Elles ne sont pas nommées « compétences interculturelles » ou « compétence interculturelle » mais les trois catégories de compétences y sont présentes : « Savoir » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 82),

« Aptitudes et savoir-faire » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 84) et « Savoir-être » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 84).

Les savoirs englobent la culture générale, incluant la connaissance du monde, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle. Le savoir socioculturel désigne différents aspects tels que la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et les comportements, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels.

Concernant les aptitudes et savoir-faire, sont mentionnées les aptitudes sociales, les aptitudes de la vie quotidienne, les aptitudes techniques et professionnelles, ainsi que les aptitudes propres aux loisirs. De plus, les aptitudes et savoir-faire interculturels cités regroupent :

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

Enfin, les savoir-être réunissent les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs, les traits de la personnalité.

Ces compétences ne seront désignées comme « compétence interculturelle » qu'en 2018, dans le volume complémentaire du CECRL. Ce texte présente « les descripteurs pour la compétence interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 166) selon une progression fondée sur les niveaux communs de référence : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Ils se présentent sous la forme d'un tableau et mettent en avant des critères d'acquisition des compétences interculturelles par échelle (voir Figure 2).

EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURICULTUREL	
Note : Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C	
C2	Peut, en fonction du contexte, amorcer et contrôler ses interventions et sa façon de s'exprimer, montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels.
C1	Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou socio pragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer. Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, en s'inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc. Peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien. Peut gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate pour clarifier la situation.
B2	** Peut décrire et juger des points de vue et des pratiques de son groupe social ou d'autres groupes, en tenant compte des valeurs implicites qui fondent souvent les jugements et les préjugés. ** Peut interpréter et expliquer un document ou un événement d'une autre culture et établir un lien avec des documents ou des événements de sa/ses propre(s) culture(s) et/ou de culture(s) qui lui est/sont familière(s). Peut commenter l'objectivité et l'impartialité des informations et des opinions exprimées dans les média à propos de sa propre communauté ainsi que d'autres. Peut identifier et étudier les ressemblances et les différences dans des schémas de comportements d'origine culturelle (par ex. les gestes et le volume de la voix) et discuter de leur signification pour trouver un terrain d'entente. Peut se comporter et s'exprimer de façon adéquate dans une rencontre interculturelle et admettre que ce que certains considèrent comme acquis dans une situation particulière ne l'est pas nécessairement pour d'autres. Peut en général interpréter correctement les codes culturels d'une culture donnée. Peut réfléchir et expliquer la façon particulière de communiquer dans sa propre culture et dans d'autres, ainsi que les risques d'incompréhension qui en découlent.
B1	Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes. Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés. Peut expliquer des éléments de sa propre culture à des membres d'une autre culture ou expliquer des éléments de l'autre culture à des membres de sa propre culture. Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres. Peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes. Peut expliquer en termes simples en quoi ses actions culturellement déterminées, peuvent être perçues différemment par des membres d'autres cultures que la sienne.
A2	Peut reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux quotidiens (par exemple les différents rituels de salutations). Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciements et d'excuses, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles. Se rend compte qu'à cause de son attitude lors d'une transaction quotidienne, son message a peut-être été perçu différemment de ce qu'il avait l'intention de transmettre et peut tenter de l'expliquer simplement. Peut se rendre compte que des difficultés apparaissent dans l'interaction avec des membres d'autres cultures, même s'il ou elle peut ne pas savoir comment se comporter dans cette situation.
A1	Peut reconnaître différentes façons de numéroter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible*

Figure 2 – Les critères d'acquisition des compétences interculturelles par niveaux, précisés par le CECRL (2018)

Dans les programmes du cycle 3 (MEN, 2020), l'objectif est que les élèves atteignent le niveau A1 ; néanmoins, « le niveau A2 peut être atteint par un grand nombre d'élèves dans plusieurs activités langagières. » (MEN, 2020, p. 32). Il s'agit donc, à la fin du cycle 3, d'amener l'élève à « reconnaître différentes façons de numéroter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 167), pour qu'il puisse acquérir les compétences interculturelles

en se référant au CECRL. Afin d'y parvenir, l'élève est, tout au long du cycle, amené à travailler diverses compétences langagières : écouter et comprendre, lire et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer, découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale. L'ensemble de ces compétences est mobilisé dans le cadre d'activités langagières définies par le CECRL. Celui-ci distingue les activités de réception comprenant la compréhension orale, la compréhension écrite et la réception audiovisuelle, les activités de production incluant la production orale et écrite, ainsi que les activités d'interaction qui regroupent l'interaction orale, l'interaction écrite et l'interaction en ligne.

Byram (2017) a recensé une diversité de dispositifs visant à développer les compétences interculturelles des apprenants. Il mentionne notamment l'enseignement des différences à travers des mots à forte charge culturelle, l'exploitation de corpus linguistiques pour appréhender les variations pragmatiques, ainsi que la mise en place d'interactions avec des locuteurs natifs, rendues possibles par les technologies numériques (contacts par courriel, échanges électroniques), ou encore par des visites et des programmes d'échange. Ces différents dispositifs contribuent à la fois au développement des compétences linguistiques et à la confrontation à des réalités culturelles favorisant l'acquisition de connaissances culturelles.

Ainsi, les trois composantes des compétences interculturelles, mobilisées à travers ces différents dispositifs, influencent directement l'objet d'étude de cette recherche : les représentations culturelles. Il apparaît dès lors pertinent de définir et d'examiner les représentations dans leur ensemble, avant de s'intéresser plus spécifiquement aux représentations culturelles à proprement parler.

4. De la construction des représentations à l'émergence des représentations culturelles : influences et impacts

Les expériences, les productions écrites et les objets laissent chez chaque individu des traces mnésiques plus ou moins enfouies. Celles-ci influencent directement les représentations qu'il construit et conserve en mémoire, souvent de manière implicite, sans faire l'objet d'une analyse réflexive. Les représentations culturelles se forment de manière analogue. Dès lors, il convient de s'interroger sur le rôle que l'école peut jouer dans ce processus.

4.1. Explorer la notion de représentations pour mieux comprendre les représentations culturelles

Les représentations sont nombreuses et elles entraînent des confusions dans notre esprit. D'après Mannoni (2022, p. 9), elles se définissent comme « la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives, elles-mêmes dépendantes du substrat neurophysiologique ». Les représentations mentales sont donc l'objet que crée le système nerveux dans le comportement humain. De plus, d'après Da Silva Neves (2011, p. 53), « ces représentations coïncident (avec) ou émergent des traces laissées en mémoire par des activités antérieures ». Ainsi, ces représentations sont poussées par des évènements passés mais peuvent aussi, d'après l'auteur, « continuer d'évoluer en l'absence même de nouvelles présentations des stimuli qui ont conduit à leur formation » (2011, p. 53). De plus,

> l'information en mémoire possède une certaine force (la qualité de l'implantation en mémoire) et une valeur d'activation (le fait d'être disponible ou non pour un traitement), or l'activation d'une représentation se diffuse à d'autres représentations qui partagent un certain nombre d'objets, de relations ou de propriétés avec la première. Cette quantité d'activation peut être suffisante pour produire, renforcer ou inhiber des associations en mémoire sans l'être assez, toutefois, pour influer sur les résultats des traitements en cours. (Da Silva Neves, 2011, p. 53)

En définitive, les représentations mentales évoluent en fonction de leur inscription en mémoire ainsi que de leur disponibilité pour un traitement. Lorsqu'elles sont mobilisées, elles peuvent interagir avec d'autres représentations, contribuant ainsi à renforcer ou à inhiber certaines associations, sans pour autant influer sur les résultats des traitements en cours. Les chercheurs distinguent plusieurs types de représentations.

D'une part, les représentations peuvent être qualifiées de naturelles ou d'artificielles. Selon Le Ny (1985), les représentations naturelles correspondent à des structures de connaissances stockées en mémoire. Par ailleurs, les représentations artificielles sont envisagées comme des modèles théoriques construits pour rendre compte de ces représentations naturelles.

D'autre part, ces représentations peuvent être distinguées en représentations types et en représentations-occurrences (Mannoni, 2022, p. 9). Les premières se définissent comme « un ensemble de représentations constitutives de son information et de sa mémoire ». Les secondes, quant à elles, résultent de « l'échange que chaque sujet entretient avec son milieu » et en sont étroitement influencées.

Par ailleurs, les représentations sont fréquemment appréhendées sous l'angle des représentations sociales. Celles-ci constituent « une forme particulière et spécifique de compréhension de la réalité qui nous entoure » (Groult, 2023, p. 12) et sont façonnées par des constructions collectives, conduisant à « des systèmes d'opinions et de croyances propres à une culture et à un groupe » (Groult, 2023, p. 12). Elles peuvent également être envisagées comme des représentations culturelles.

4.2. Les représentations culturelles : comment les définir et les analyser chez les élèves ?

Les représentations culturelles sont qualifiées de « schèmes mentaux qui orientent notre perception du monde ainsi que notre rapport aux autres cultures » (Amireault et Lussier, 2008, p. 14). Elles sont donc influencées par les connaissances que l'individu possède d'une culture, mais également par les interactions sociales qu'il peut entretenir avec l'Autre. Ainsi, les compétences interculturelles sont en lien direct avec les représentations culturelles et en constituent le support.

Cependant, d'autres définitions des représentations culturelles existent. Selon Sperber (1996, p. 55), celles-ci renvoient à l'ensemble des représentations mentales, définies comme des entités pouvant « exister à l'intérieur même de l'utilisateur » ainsi qu'aux représentations publiques, envisagées comme « un moyen de communication entre un producteur et un utilisateur distincts l'un de l'autre » au sein d'un même groupe social.

Ainsi, les représentations culturelles peuvent être définies comme un ensemble de conceptions, résultant à la fois des idées préconçues d'un individu et des connaissances acquises par la documentation ou les interactions sociales. Elles participent, de ce fait, à la construction et à l'évolution de la vision qu'un individu se fait du monde et des cultures qui le composent.

Les attendus en matière de compétences interculturelles étant désormais clarifiés et les liens entre ces compétences et les représentations culturelles établis, une question reste en suspens : quelles activités permettent d'atteindre les compétences interculturelles et, notamment, de mettre en avant les représentations culturelles à partir desquelles vont se construire ces compétences ?

L'activation de ces représentations peut être réalisée avec les élèves à travers un travail autour du dessin réflexif, présenté dans la seconde partie de ce mémoire. Selon Molinié (2009, p. 52), ce type de travail s'appuie « sur les savoirs et les savoir-faire des apprenants ». Il permet ainsi de travailler sur les compétences interculturelles des élèves en les mobilisant et en les rendant visibles, afin de favoriser leur développement. De la même manière que le terme de représentations culturelles a été défini, ce travail permet de les mettre en évidence, étant donné qu'elles sont directement influencées par les compétences interculturelles.

Cependant, l'étude de ces dessins, accompagnés de commentaires visant à en expliciter le sens, « conduit à dégager des convergences » (Molinié, 2009, p. 36), sans pour autant permettre de généraliser. L'analyse des productions met en évidence deux espaces : l'espace de représentations des langues qui permet de passer « d'une indifférenciation des langues à une différenciation symbolique et graphique » (Molinié, 2009, p. 36), rendant ainsi le dessin explicite ; l'espace de représentations socialisantes qui désigne

> une représentation holistique entre langue et personnage, sans implication (visible et verbale) du dessinateur à une reconnaissance sociale de proximité entre langue, personnage dessiné et élève. (Molinié, 2009, p. 36)

Ainsi, dans ce cas, l'élève ne peut représenter la langue en question sans la rattacher à une personne, ou bien la langue n'existe pas pour lui si la personne à laquelle elle est associée n'existe pas. En ce sens, sans les commentaires, il est difficile de comprendre les dessins réflexifs issus du second espace.

Selon l'étude de Tzatzou (2022, p. 68), le recours au dessin réflexif favorise l'évolution des représentations. En effet,

> Cela a permis aux enfants et aux enseignant-es non seulement de se rapprocher et de mieux se connaitre, mais aussi de faire évoluer leurs représentations quant aux réalités sociolinguistiques présentes en classe et de s'ouvrir ainsi à la diversité linguistique et culturelle.

Ainsi, le dessin réflexif apparaît comme un outil ayant déjà démontré son efficacité en matière de transformation des représentations. Néanmoins, il convient de l'envisager avec précaution, dans la mesure où ses résultats ne sont pas généralisables et où il nécessite un accompagnement par des commentaires des élèves afin d'en garantir l'interprétation.

En résumé, il existe une grande diversité d'albums proposant des textes en plusieurs langues ou abordant des thématiques liées à différentes cultures. Leurs définitions varient selon les travaux de recherche et demeurent encore un objet d'étude en construction. Par ailleurs, ces albums peuvent être considérés comme des outils mobilisables notamment dans le cadre de l'enseignement des langues et de l'ouverture aux cultures. Ils s'inscrivent ainsi pleinement dans les approches plurielles dont l'une d'entre elles, l'approche interculturelle, vise le développement de compétences interculturelles chez les élèves. L'acquisition de ces compétences permet, en retour, de travailler sur les représentations culturelles. À cette fin, différents dispositifs peuvent être mobilisés, tels que le dessin réflexif.

Le travail proposé par ce mémoire autour de l'album vise à atteindre cet objectif. Ce cadre théorique a permis de définir les concepts centraux de cette recherche afin de construire un protocole expérimental répondant à la problématique étudiée. La seconde partie est consacrée à la présentation de ce protocole, ainsi qu'aux données recueillies et aux résultats auxquels conduit leur analyse.

II – Un album au centre d'un travail de recherche autour des représentations culturelles

Pour effectuer ce travail autour des représentations culturelles des élèves de cycle 3, à partir d'un album mêlant plusieurs langues et cultures, le choix de ce dernier revêtait une grande importance.

1. *Madlenka* de Peter Sís : un choix évident pour travailler sur les représentations culturelles

Parmi les nombreux albums de jeunesse traitant de diverses cultures, *Madlenka* s'est imposé comme un choix évident en raison de ses détails très soigneusement pensés. De plus, la manière dont Peter Sís aborde la question de la découverte des cultures à travers l'environnement proche de la jeune fille montre à quel point les cultures sont partout, nombreuses et proches de chacun. Enfin, cette dimension de l'album est particulièrement intéressante à travailler avec des élèves de cycle 3 parce qu'elle est adaptée à leur niveau, permet de développer leur réflexion et leur ouverture d'esprit, et fait partie des éléments à savoir et maîtriser d'après le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (MEN, 2015).

Ce livre conte l'histoire de *Madlenka*, une jeune fille new-yorkaise, à qui une dent tombe un jour. Fière de grandir, l'héroïne décide de faire le tour de son quartier pour annoncer cette grande nouvelle. C'est alors qu'elle croise divers personnages appartenant tous à des cultures différentes, qu'ils s'empressent de partager avec elle. En rentrant chez elle, *Madlenka* n'en revient pas : elle a fait le tour du monde.

Tout d'abord, cet album, d'après Gobbé-Mévellec et Paolacci (2021), peut être qualifié d'album multilingue redondant, puisque le mot « bonjour » revient plusieurs fois dans différentes langues, sans que celles-ci soient en relation directe. De surcroît, il peut être désigné comme un album pluriculturel (Gobbé-Mévellec, 2019), puisque le personnage découvre plusieurs cultures sans quitter son quartier. De fait, cet aspect pluriculturel est essentiel à travailler avec les élèves, car il permet à chacun de mieux comprendre sa propre culture tout en s'ouvrant à celle des autres. Enfin, cet album peut être qualifié d'interculturel au regard de la définition

proposée par Kollwelter (2008), qui le caractérise comme une œuvre s'inscrivant dans une démarche valorisant des éléments issus de plusieurs cultures.

D'autre part, d'après Meunier (2011), les représentations spatiales de l'album sont en corrélation avec la construction identitaire des personnages, et en particulier celle du personnage principal, *Madlenka*. En effet, dès les premières pages du livre, « *Madlenka* semble prisonnière, comme le suggère l'abondance de traits verticaux rappelant les barreaux d'une prison » (Voir Figure 3) (Meunier, 2011, p. 89). Elle finit par sortir, et c'est alors que commence son « tour du monde » : elle est libre.



Figure 3 – Madlenka à sa fenêtre

Sur des doubles pages, Peter Sís invite le lecteur à faire le tour du bloc (en faisant pivoter le livre), en compagnie de *Madlenka* (voir Figure 4). Celle-ci découvre alors différentes cultures, dont les habitants évoquent les spécificités à l'aide de topogrammes, d'images reliées entre elles par un fil rouge, ainsi que des cartes. Ses voisins abordent notamment les cultures française, indienne, italienne, allemande, sud-américaine, africaine et chinoise. Les diverses représentations culturelles empruntées à ces cultures (culinaires, monumentales, artistiques, etc.) peuvent être qualifiées de stéréotypées, notamment à travers les traits physiques des personnages (voir Figure 5) et les nombreux éléments culturels généralisés, servant de représentation d'une partie du globe (voir Figure 6).

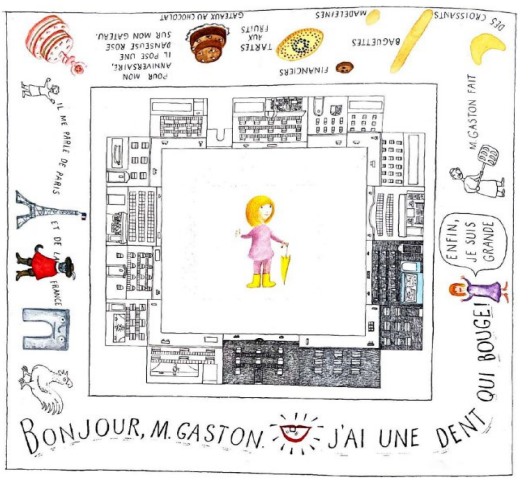


Figure 4 – Le tour du bloc



Figure 5 – Le personnage français stéréotypé



Figure 6 – Le topogramme représentant la culture française

De plus, le choix graphique de Peter Sís apparaît évident dans la manière de représenter les fenêtres, d'abord carrées puis circulaires (voir Figure 7) « globalisant [la pensée de *Madlenka*], à ce stade de son "voyage" » (Meunier, 2011, p. 91). *Madlenka* parvient ainsi, petit à petit, à

réunir dans sa pensée l'ensemble de ces cultures pour former un monde. Elle ne les perçoit plus une à une, sans lien entre elles, mais comme une vision d'ensemble.



Figure 7 – La fenêtre carrée puis circulaire

Ce « voyage » est notamment marqué par l'utilisation du parapluie par l'héroïne. Elle l'ouvre et le referme comme pour entrer et sortir d'un « monde enchanté » (Meunier, 2011, p. 92).

Par ailleurs, la couverture de la version américaine, tout comme les vues obliques, les plans, les cartes et les topogrammes du bloc, renvoient à une forme d'appropriation du territoire par le personnage, abolissant toutes les frontières.
Enfin, la colorisation des représentations culturelles et les différentes prises de vue (voir Figure 8) montrent que le bloc est devenu un ensemble, un village, et que ce sont les interactions entre les personnages qui sont à l'origine de cette transformation : « *Madlenka* participe à une vie intercontinentale, multiculturelle et interraciale. » (Meunier, 2011, p. 93).

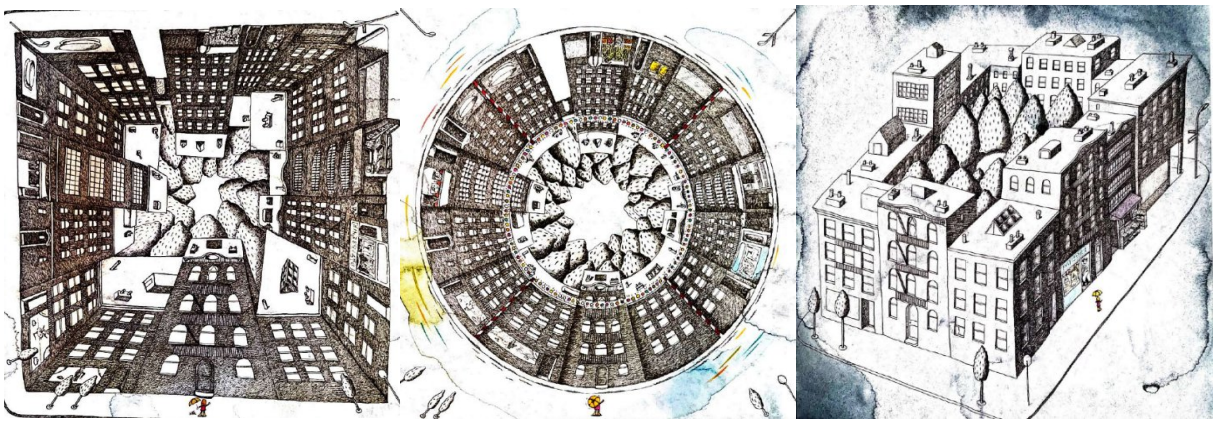


Figure 8 – Les différentes prises de vue du quartier

Pour toutes les raisons exposées ci-dessus, cet album offre une matière intéressante pour travailler sur les représentations culturelles avec des élèves de cycle 3 et permet de répondre aux questionnements soulevés par cette recherche.

2. La problématisation : entre questionnements et premières intuitions liés à l'album multilingue et pluriculturel *Madlenka*

2.1. La question de recherche relative aux représentations culturelles des élèves

Les recherches actuelles ont montré l'importance de l'album de jeunesse dans l'acquisition de compétences, quelles qu'elles soient. De surcroît, ces travaux ont mis en évidence les bienfaits d'un travail autour des biographies langagières des élèves.
Cependant, une question reste encore en suspens : les albums multilingues et pluriculturels, en prenant appui sur le paysage linguistique et culturel de la classe, permettent-ils de faire évoluer les représentations culturelles des élèves ?
Ce mémoire tentera de répondre à cette question en s'appuyant sur plusieurs hypothèses.

2.2. Les hypothèses autour des représentations culturelles, des compétences interculturelles et de l'ouverture à l'altérité

L'analyse des résultats visera à déterminer si, dans un premier temps, l'utilisation d'albums multilingues et pluriculturels permet d'agir positivement sur les représentations culturelles des élèves de cycle 3. Dans un deuxième temps, elle cherchera à établir si la prise en compte du paysage linguistique et culturel d'une classe permet aux élèves d'acquérir des compétences interculturelles. Dans un dernier temps, elle montrera si la construction d'un album multilingue et pluriculturel par les élèves, en s'appuyant sur le paysage linguistique et culturel de la classe, favorise une ouverture à l'altérité.

3. Le protocole expérimental fondé sur l'exploitation de l'album multilingue et pluriculturel *Madlenka*

Ce travail de recherche s'est déroulé dans une classe de cycle 3 située en milieu rural. Il s'agissait d'une classe regroupant 10 élèves de CM1 et 12 élèves de CM2, dont l'enseignante

était également la directrice de l'école. L'enseignement de l'anglais y est privilégié. Cependant, les élèves avaient déjà été confrontés à d'autres langues l'année précédente, dans le cadre d'un projet portant sur les chants du monde. C'est dans ce contexte que la séquence présentée ci-après a été mise en œuvre.

3.1. La séquence d'enseignement et de recherche élaborée autour de l'album Madlenka

Cette séquence s'appuie sur trois dispositifs principaux : l'arbre polyglotte, la fleur des cultures associée à un dessin réflexif, ainsi que l'album de jeunesse multilingue et pluriculturel *Madlenka*.

L'arbre polyglotte a vu le jour dans les classes de l'école primaire Chantemerle (Simon et Maire-Sandoz, 2008). Ce dispositif permet de mettre en avant le paysage linguistique de la classe en représentant les biographies langagières de chacun des élèves. Pour ce faire, les élèves inscrivent sur des post-it colorés des mots issus de diverses langues, avant de les disposer sur l'arbre, qui devient progressivement polyglotte.

Ce dispositif a été adapté dans la séquence d'apprentissage construite pour cette recherche. En effet, puisque l'objectif est de reproduire l'album *Madlenka* en s'appuyant sur le paysage linguistique de la classe, l'arbre polyglotte a été utilisé dans cette perspective, mais avec une consigne modifiée. La consigne initiale de ce module demandait à chaque élève de créer une fleur des langues, concept expliqué dans le paragraphe suivant. Une fois réunies, ces fleurs devaient composer un arbre polyglotte (Maire-Sandoz, 2008). Dans le cadre de ce travail de recherche, les élèves devaient écrire le mot « bonjour » dans différentes langues, car il s'agit du seul mot décliné en plusieurs langues dans l'album. Ce travail a ainsi permis de mettre en avant le paysage linguistique de la classe et les biographies langagières de chacun, comme escompté.

La fleur des cultures est directement inspirée de la fleur des langues, dispositif élaboré par les membres d'ÉLODiL (Armand, Combes et Lory, 2010), dont l'objectif est de montrer la diversité linguistique présente dans les classes. Le principe consiste à demander à chaque élève de constituer une fleur composée de pétales de quatre couleurs différentes, sur lesquels il note les langues qu'il connaît, qu'il comprend, qu'il a entendues et qu'il aimerait apprendre.

Dans le but de mettre en avant les connaissances culturelles de chaque élève ainsi que leurs représentations de ces cultures, la fleur des langues a été transformée en fleur des cultures. Les

élèves devaient ainsi construire leur fleur en désignant des cultures sur plusieurs pétales : le pétale bleu symbolisait la culture commune, définie comme l'ensemble des références culturelles auxquelles ils sont quotidiennement exposés, le pétale vert représentait la/les culture(s) familiale(s), le pétale violet désignait une culture qu'ils aimeraient connaître ou mieux connaître et le pétale jaune illustrait une culture qu'ils n'aimeraient pas connaître. Pour ce faire, ils ont eu recours au dessin réflexif. Ce dispositif vise à analyser des dessins conçus autour du savoir des langues et de leurs représentations (Molinié, 2009). Dans le cadre de cette recherche, il a été adapté afin de construire un dessin non plus autour des représentations des langues, mais de celles des cultures. Cela a ainsi permis de définir le paysage culturel de la classe.

Enfin, le travail de compréhension autour de l'album pluriculturel a constitué le cœur de cette séquence. Il a donc été nécessaire de vérifier la bonne compréhension des différentes situations d'apprentissage, notamment en explicitant le vocabulaire utilisé : les éléments représentés, le quartier, les stéréotypes, etc. Ce travail de compréhension a finalement conduit à la création d'un livre similaire, établissant des liens entre les cultures de différents pays partageant une même langue, dimension qui n'apparaît pas dans l'œuvre de Peter Sís et qui peut être qualifiée d'interculturelle.

La séquence (voir Annexe 2 et Annexe 3) s'est déroulée en période 5 et était composée de 6 séances mêlant travail individuel, en petits groupes et collectif avec le groupe classe. Elle a débuté par un travail autour de l'arbre polyglotte des « bonjour » en écrivant au verso du *post-it* le prénom de l'élève. Cette étape a permis de définir les différentes langues, et donc les différents « bonjour », qui seraient utilisés dans la production finale des élèves (voir Annexe 7). De plus, lors de cette séance, la notion de langue transfrontalière a été évoquée à partir de l'arbre polyglotte. Selon Auburtin (2002, p. 108), une langue transfrontalière est définie comme « la langue parlée [qui] ne s'arrête pas à la frontière, mais s'étend bien au-delà ». Il était important de définir cette notion afin de montrer aux élèves, d'une part, que certains pays partagent une même langue et, d'autre part, qu'il est fréquent de retrouver plusieurs langues dans un même pays. Cette étape était nécessaire pour faire comprendre le message principal de *Madlenka* aux élèves.

Puis, afin de mettre en lumière les représentations initiales des élèves, l'utilisation de la fleur des cultures associée à un travail de dessin réflexif s'est révélée nécessaire.

Les élèves ont ainsi pu découvrir l'album, dans un premier temps à travers un résumé et une description des pages à construire pour l'objectif final. Cela leur a permis de s'approprier les connaissances culturelles présentes dans l'album afin de pouvoir les réinvestir par la suite. Cette séance a néanmoins été modifiée lors de la mise en place de la séquence (voir Annexe 4). En effet, à l'origine, chaque page devait être étudiée avec l'ensemble de la classe afin de mettre en avant les connaissances culturelles des élèves. À la suite de cette phase de compréhension, ils devaient réaliser, par groupe, un exercice d'association consistant à relier une page à une partie du monde, à partir de différentes propositions de pays ou de continents. Cependant, il a paru plus intéressant de laisser d'abord les élèves chercher cette association avant de travailler sur la compréhension (voir Annexe 3), car cela a permis de travailler sur leurs représentations et de constater leurs connaissances culturelles à travers les justifications qu'ils formulaient lorsqu'ils proposaient une réponse, tout en définissant le vocabulaire et en identifiant les connaissances qu'ils ne maîtrisaient pas.



Figure 9 – Les pages décrites par les élèves

Il a néanmoins été important de déconstruire, avec les élèves, l'association unique « une langue – une culture » présente dans l'album. De plus, la notion de stéréotype, entendue comme un ensemble d'idées préconçues qui gomment toute nuance et singularité (Le Robert en ligne, s.

d.), que l'on retrouve dans l'ouvrage, a été identifiée et analysée avec les élèves afin de la dépasser.

Enfin, avant la construction de ces pages (voir Figure 9), les élèves ont mené un travail en géographie afin de reconstituer les premières pages de l'album (voir Figure 10). Au cours de cette séance, il a été demandé de situer l'école dans le monde et de construire un quartier hypothétique (voir Annexe 7) de la classe, permettant à *Madlenka*, en rencontrant ces nouveaux personnages, d'en faire également le tour.

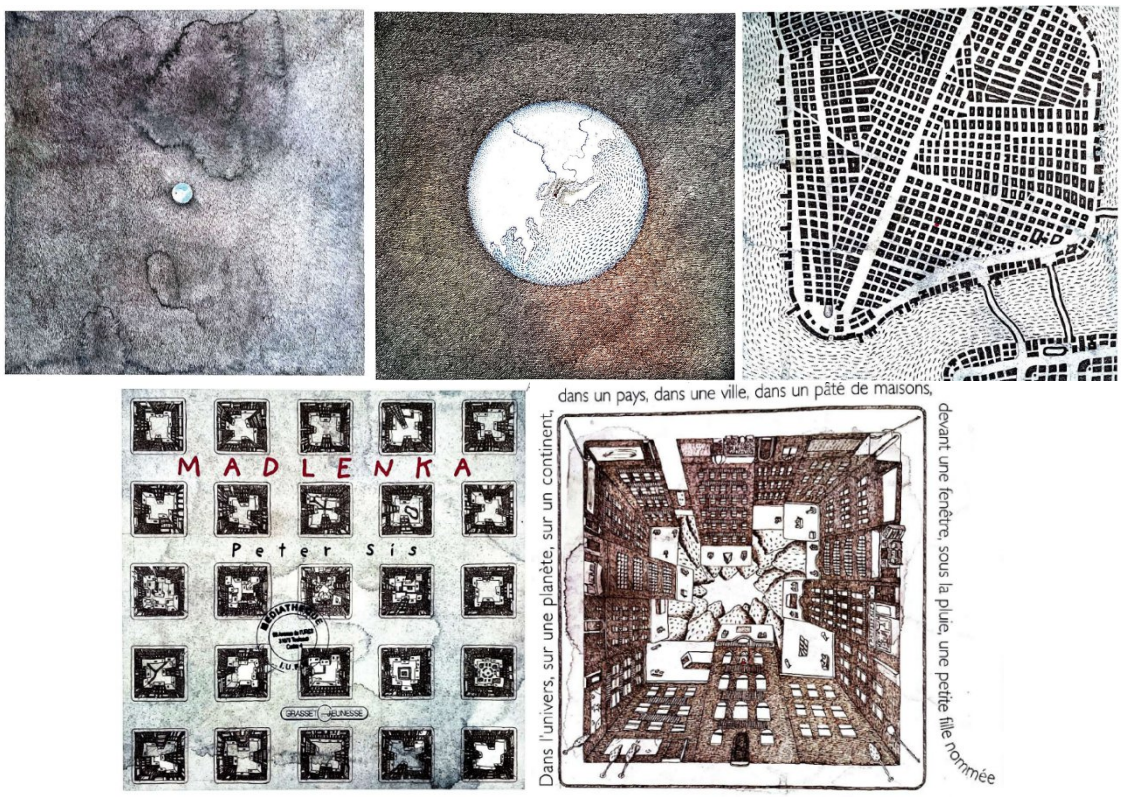


Figure 10 – Les premières pages de l'album

La séquence conçue autour de ces trois axes a ainsi servi de support au recueil des données.

3.2. Le recueil de données : de l'arbre polyglotte aux fleurs des cultures

Le recueil des données a été réalisé avant et après la mise en œuvre de la séquence à l'aide de la fleur des cultures. Cet outil a été mobilisé à deux reprises, sous une forme modifiable : une première fois en début de séquence, en séance 2, et une seconde fois en fin de séquence, en séance 6 (voir Annexe 2). Cette démarche a permis de comparer les productions de manière globale, à l'échelle du groupe classe, mais également de façon individuelle, élève par élève. L'approche individuelle rend possible la mise en relation des connaissances et des compétences

de chaque élève avant, pendant et après la séquence d'enseignement-apprentissage, tout en les croisant avec les savoir-être. Elle permet ainsi d'observer les progressions sur le plan didactique, ainsi que l'évolution des différents paramètres définis dans les hypothèses, du point de vue de la recherche.
Par ailleurs, les mises en commun et les temps de verbalisation ont fait l'objet d'enregistrements sonores, puis de transcriptions (voir Annexe 8). Ces données constituent un matériau de recherche permettant de mettre en évidence les justifications apportées par les élèves et l'évolution de leurs représentations culturelles.
Enfin, l'ouvrage final élaboré par les élèves a également permis de recueillir des données relatives à leurs représentations culturelles, notamment à travers les illustrations produites. Il rend compte des connaissances culturelles acquises au cours de la séquence et constitue un objet d'analyse à mettre en relation avec les fleurs des cultures, afin d'en mesurer l'influence sur les représentations des élèves.

Quant à l'arbre polyglotte, il permet de mettre en lumière les connaissances linguistiques des élèves. Il constitue non seulement un support pour le travail mené tout au long de la séquence, mais aussi un recueil de données à mettre en parallèle avec les représentations et les connaissances culturelles des élèves.

Ainsi, d'après Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), cette recherche peut être qualifiée selon plusieurs catégories. Tout d'abord, elle relève d'une recherche synchronique, dans la mesure où elle s'est déroulée sur un temps court. Elle s'inscrit également dans une démarche de recherche-innovation, puisqu'elle met en place une nouvelle pratique pédagogique consistant à travailler dans un premier temps sur la structure et la compréhension de l'album puis à le reproduire en s'appuyant sur le paysage linguistique et culturel de la classe. Enfin, cette recherche peut être qualifiée d'évaluative, dans la mesure où sa méthodologie permet d'examiner l'évolution des apprentissages en matière de représentations culturelles, à travers l'observation et la comparaison des données recueillies avant et après l'expérimentation, ainsi que tout au long de la séquence pédagogique.

Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse approfondie, permettant ainsi de dégager les résultats et les conclusions de cette recherche.

4. Présentation et analyse des données : effets du dispositif autour de l'album multilingue et pluriculturel sur les représentations culturelles des élèves

Cette étude s'appuie sur une source de données principale : les fleurs des cultures (voir Annexe 6). Comme indiqué précédemment, ce dispositif, inspiré de travaux antérieurs, permet de mener une analyse à la fois globale et individuelle. Tout d'abord, la caractérisation d'une culture et sa représentation au sein de ces fleurs constituent un support d'observation de l'évolution, tant collective qu'individuelle, des représentations culturelles chez des élèves de cycle 3. En effet, elles permettent de constater l'évolution de la considération par chaque élève des cultures qu'il désigne, ainsi que l'évolution de la manière dont ces cultures sont représentées, en lien avec ses connaissances. Par conséquent, le travail mené autour de ces productions permet d'identifier l'acquisition, ou non, de compétences interculturelles tout au long de la séquence. Enfin, ces fleurs mettent en évidence le degré d'ouverture à l'altérité développé par les élèves.

Les autres données recueillies sont multiples et permettent d'approfondir l'analyse de ces données initiales. Premièrement, l'ouvrage conçu (voir Annexe 7) constitue un élément de repère des représentations culturelles, à travers les différentes illustrations réalisées par les élèves pour désigner une culture. Celles-ci permettent d'identifier les nouvelles connaissances acquises par les élèves et d'analyser leur influence sur l'évolution de leur fleur des cultures. Certaines parties de ce travail ont dû être floutées afin de préserver l'anonymat des élèves dans le cadre de cette recherche. Deuxièmement, les données issues de l'arbre polyglotte (voir Annexe 5), à savoir les « bonjour » dans différentes langues connus individuellement par les élèves, permettent de mettre en corrélation les connaissances culturelles et linguistiques et d'analyser si celles-ci influencent la représentation et la prise en compte d'une culture. Enfin, les différents enregistrements réalisés tout au long de la séquence (voir Annexe 8), notamment lors des phases de mise en commun de l'arbre polyglotte, des fleurs des cultures, des exercices de compréhension de l'album, ainsi que durant la conception de l'ouvrage réalisé, constituent des sources essentielles de justification des choix effectués par les élèves.
Ainsi, les données issues de ces trois recueils seront croisées avec les premières données collectées à partir des fleurs des cultures, afin de comprendre les résultats obtenus et d'en proposer une analyse explicative.

4.1. Les fleurs des cultures, des résultats quantitatifs

Le premier critère d'analyse des résultats repose sur la quantité d'élèves ayant désigné une culture dans les différentes catégories présentes dans la fleur des cultures avant et après la séquence.

Dans cette perspective et afin de faciliter la lecture, la compréhension et l'analyse des résultats, un diagramme en bâtons a été utilisé pour permettre leur comparaison.

Ce travail s'intéresse, dans un premier temps, aux résultats relatifs aux cultures identifiées dans les différents pétales des fleurs des cultures : la culture commune pour le pétale bleu, les cultures familiales pour le pétale vert, les cultures que les élèves aimeraient connaître ou connaître mieux pour le pétale violet et les cultures qu'ils n'aimeraient pas connaître pour le pétale jaune.

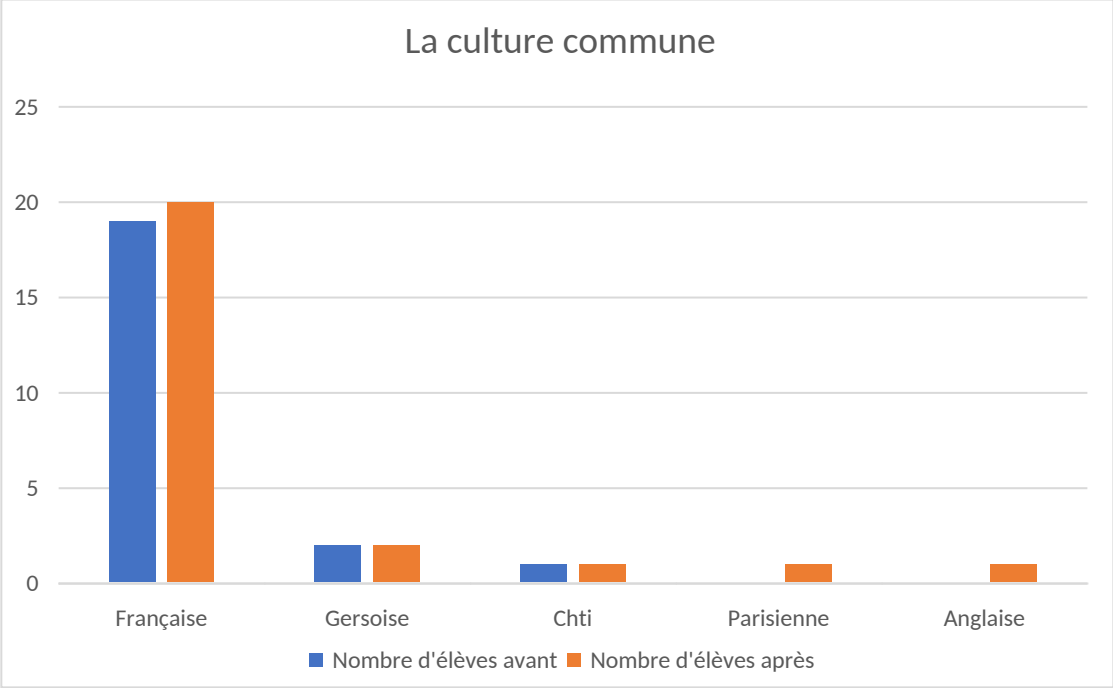


Figure 11 – Répartition des élèves selon les cultures évoquées dans la culture commune avant et après la séquence

Les résultats relatifs à la catégorie de la culture commune (voir Figure 11) montrent que 19 élèves sur 22 désignent la culture française comme culture commune avant la séquence, contre 20 élèves après celle-ci. Ainsi, 90,9 % des élèves identifient la culture française comme une culture partagée par tous.

Parmi les 9,1 % restants, certaines cultures régionales sont mentionnées : deux élèves évoquent la culture gersoise, un élève la culture ch'ti et un autre la culture parisienne. Pour ce dernier, cette référence n'apparaît qu'après la séquence, à la suite du travail mené autour de l'album *Madlenka*, qui met en scène la culture française à travers des monuments parisiens. Cette influence se retrouve également dans les représentations associées à la culture familiale, qui seront analysées dans la partie suivante.

Enfin, après la séquence, un élève a désigné une culture étrangère dans la catégorie de la culture commune, ce qui n'était pas le cas avant l'expérimentation. Les représentations culturelles de cet élève semblent ainsi avoir évolué grâce à l'utilisation de l'album. Le travail mené à partir de ce support a pu l'amener à explorer son environnement proche et à identifier les cultures susceptibles d'y être présentes.

Ces résultats suggèrent que les cultures étrangères peuvent faire partie intégrante de la culture commune des élèves. Néanmoins, il apparaît encore complexe, pour des élèves de cycle 3, de faire évoluer leurs représentations culturelles dans ce sens, comme l'ont mis en évidence les échanges de la première séance (voir Annexe 9). Les élèves ont tendance à associer les langues et donc, par extension, les cultures, à des espaces nationaux distincts, les envisageant comme compartimentés dans des pays, sans percevoir nécessairement les interactions entre elles.

La deuxième catégorie de pétales étudiés est celle des cultures familiales (voir Figure 12).

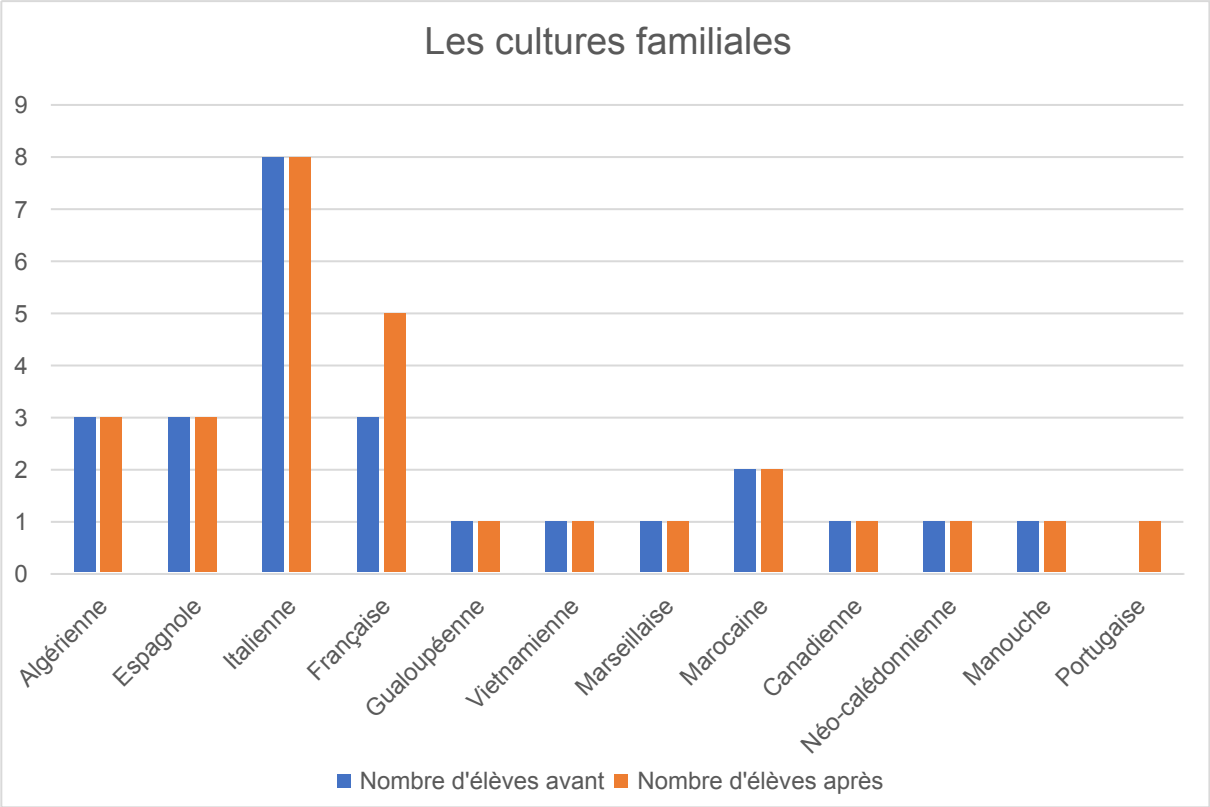


Figure 12 – Répartition des élèves selon les cultures évoquées dans les cultures familiales avant et après la séquence

Dans cette catégorie, de nombreuses cultures différentes sont recensées, pour un total de douze. Parmi les cultures les plus fréquemment évoquées, la culture italienne se distingue nettement. Cet élément sera d'une importance particulière dans l'analyse qualitative des données et des représentations.

Seules deux cultures, soit 16,7 % de l'ensemble des cultures mentionnées, ont connu une évolution du nombre de représentations au cours de la séquence : la culture française et la culture portugaise. L'oubli d'une culture familiale semble souvent constituer l'explication de ces variations. Toutefois, cette évolution met en évidence que l'évocation de la culture française dans l'album a permis de rappeler à certains élèves qu'elle faisait partie de leur culture familiale, bien qu'elle soit peu explicitement mentionnée dans le cadre familial, du fait de sa présence constante dans leur environnement quotidien.

Finalement, les représentations des cultures familiales, en termes quantitatifs, tendent à peu évoluer au sein du groupe. Seule la culture évoquée dans la catégorie de la culture commune a suscité un questionnement chez certains élèves quant à sa place dans la sphère familiale : sont-ils légitimes de représenter cette culture comme une culture familiale ? Connaissent-ils réellement leurs origines et leurs cultures familiales ?

Les transcriptions (voir Annexe 10) permettent de répondre partiellement à cette question. En effet, peu d'élèves déclaraient, en début de séquence, échanger avec leur famille au sujet de leurs cultures familiales. Il est donc possible que ce travail ait permis, au moins pour un élève, d'amorcer une démarche de questionnement auprès de ses proches concernant l'histoire culturelle de sa famille. Néanmoins, ce constat reste très minoritaire. Ces résultats en lien avec les transcriptions montrent ainsi que, si de nombreux élèves semblent avoir conscience de leurs appartenances culturelles familiales, ils sont en revanche peu nombreux à être en mesure d'en parler et peu l'évoquent en famille.

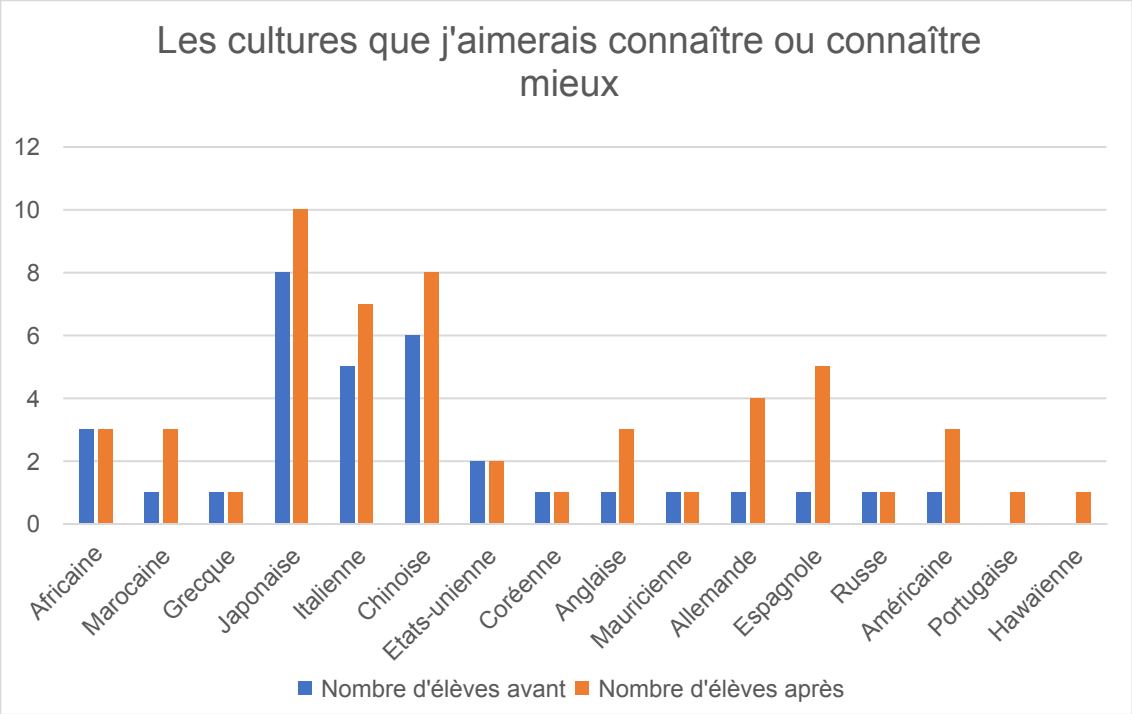


Figure 13 – Répartition des élèves selon les cultures évoquées dans « les cultures que j'aimerais connaître ou connaître mieux » avant et après la séquence

Le troisième point recensait les cultures que les élèves aimeraient connaître ou connaître mieux (voir Figure 13). Au total, 16 cultures ont été évoquées dans cette catégorie. Tout d'abord, ce graphique permet de constater qu'aucune culture n'a vu son nombre d'élèves la désignant diminuer. Cela montre que l'utilisation de l'album pluriculturel n'a pas dissuadé un élève de s'intéresser à une culture ou de vouloir mieux la connaître. De plus, de nouvelles cultures ont été mentionnées en fin de séquence : la culture portugaise et la culture hawaïenne. Ces cultures ne sont pas présentes dans l'album étudié, mais la culture portugaise a trouvé sa place dans l'album construit par les élèves (voir Annexe 7).

D'une part, cela montre que la prise en compte du paysage linguistique a eu un impact sur l'envie des élèves de découvrir de nouvelles cultures et, d'autre part, que ce travail autour des représentations a suscité chez certains une curiosité pour des cultures qui n'avaient pas été abordées durant la séquence. Il apparaît donc que ce dispositif a favorisé le développement de savoir-être et d'attitudes chez certains élèves, les amenant à accroître leur intérêt et leur envie de découvrir d'autres modes de vie. Par conséquent, ils ont développé des compétences interculturelles dans ce sens.

Néanmoins, la culture provenant d'Inde, dont il est question dans l'ouvrage de Peter Sís, n'a pas été mentionnée. Ce constat montre qu'une culture mentionnée peut ne pas avoir pour autant d'impact sur les élèves ni les amener à vouloir en apprendre davantage.

Par ailleurs, une évolution du nombre d'élèves évoquant certaines cultures est observable : marocaine, japonaise, italienne, chinoise, anglaise, allemande, espagnole ou américaine. Cette évolution est principalement liée au travail mené autour de toutes ces cultures, à travers l'album *Madlenka* et le paysage linguistique, qui a permis d'identifier les cultures sur lesquelles les élèves ont travaillé pour concevoir leur ouvrage. Ainsi, les cultures chinoise et américaine, évoquées dans l'album, ont suscité un désir accru d'apprendre à connaître ces cultures. Par ailleurs, il est important de distinguer la culture états-unienne de la culture américaine, puisque cette dernière comprend tout le continent américain qui est composé d'une multitude de cultures. Les résultats montrent que les élèves parlent davantage d'une culture américaine après la séquence et ne mentionnent pas la culture états-unienne ni celle issue de l'Amérique latine, pourtant présentes dans l'album. Cela reste donc une connaissance et une distinction à retravailler avec ces élèves.

À travers la recherche menée pour réaliser leur production (voir Annexe 7), certains élèves ont développé leur intérêt pour de nouvelles cultures auxquelles ils ne s'étaient peut-être pas intéressés initialement.

Enfin, certaines cultures (africaine, grecque, états-unienne, coréenne, mauricienne ou russe) n'ont suscité l'intérêt d'aucun nouvel élève. Cela montre l'impact que peut avoir l'absence de travail sur certaines cultures : sans exposition ni approfondissement, la plupart des élèves ne peuvent développer un intérêt pour ces cultures qu'ils ignorent ou dont ils oublient l'existence.

Ainsi, la majorité des cultures abordées durant cette séquence, que ce soit à travers l'album *Madlenka* ou le travail sur la conception d'un ouvrage basé sur le paysage linguistique de la classe, ont suscité un intérêt croissant chez les élèves. Ce dispositif a donc eu un impact positif,

en leur permettant notamment de développer leur curiosité culturelle et de faire évoluer leurs compétences interculturelles. En revanche, chez un élève, une culture a été évoquée à l'issue de la séquence, alors même qu'elle n'apparaissait ni dans l'album de Peter Sís ni dans l'ouvrage élaboré (voir Annexe 7) par la classe : la culture hawaïenne. Cela montre que ce travail a pu, pour cet élève, développer son intérêt global pour la découverte d'autres cultures. Néanmoins, cet effet reste très limité, puisque la majorité des cultures non travaillées durant la séquence n'ont pas connu le même sort. Il est donc important de souligner que la plupart de ces élèves de cycle 3 ne peuvent développer une curiosité pour des cultures qu'ils ignorent ou dont ils oublient l'existence.

Pour finir, les résultats concernant le pétale des cultures qu'ils ne souhaiteraient pas connaître ont également connu des changements.

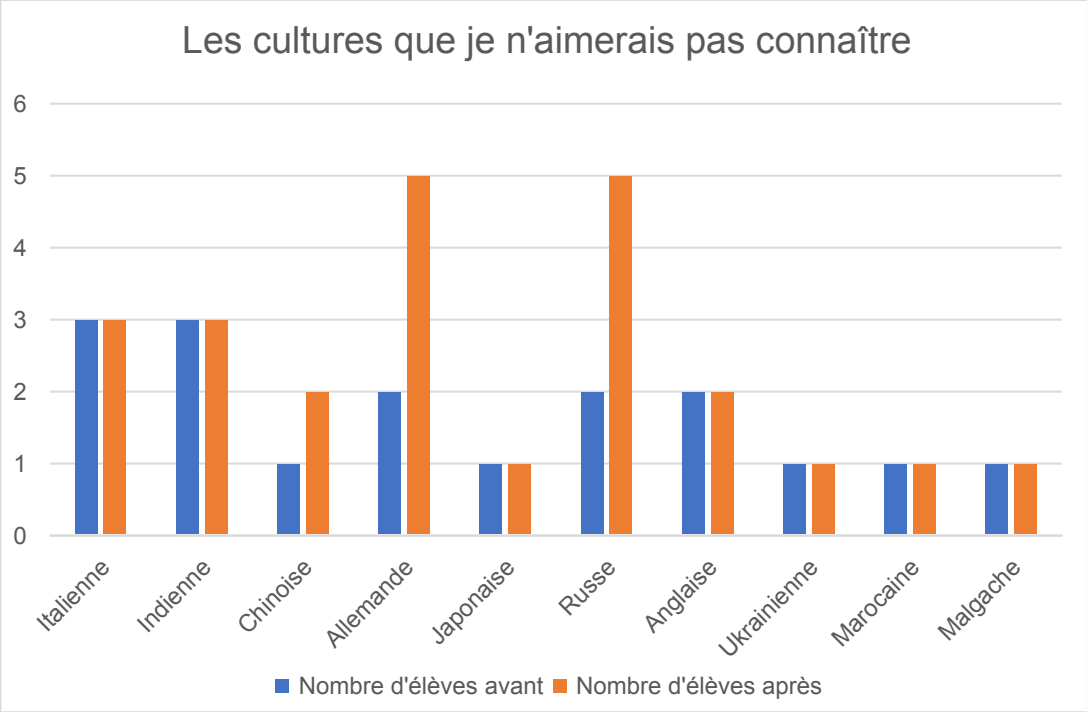


Figure 14 – Répartition des élèves selon les cultures évoquées dans « les cultures que je n'aimerais pas connaître » avant et après la séquence

Les résultats issus de la fleur des cultures concernant les pétales « les cultures que je n'aimerais pas connaître » (voir Figure 14), ne montrent, tout d'abord, aucune baisse. Toutes celles ainsi estampillées apparaissent avant et après la séquence. L'étude reflète donc le fait que l'utilisation d'un album pluriculturel en vue de la conception d'un nouvel album centré sur la classe et son

paysage linguistique n'a pas augmenté un désintérêt pour certaines cultures déjà présent initialement.

Pour cette catégorie, seules sept cultures ont été ajoutées : certaines sont évoquées dans l'album *Madlenka* ou dans l'album construit par la classe (voir Annexe 7), notamment en ce qui concerne la culture allemande. Ces éléments suggèrent que le travail autour de l'album pluriculturel a eu un impact sur les représentations des élèves, en leur permettant d'identifier plus précisément les cultures qu'ils ne souhaitent pas découvrir ou mieux connaître.

Cependant, des évolutions concernent également des cultures qui n'ont pas été évoquées dans l'ouvrage présenté aux élèves, ni dans la production qu'ils ont effectuée (voir Annexe 7). Le nombre d'élèves ayant évoqué la culture russe comme une culture qu'ils n'aimeraient pas connaître, a augmenté significativement. Lors de la séance 2 (voir Annexe 10), certains élèves l'avaient déjà mentionnée, en argumentant un lien avec le contexte de guerre actuelle dans lequel elle est impliquée. Il est donc possible que ces échanges aient influencé les résultats observés en séance 6, conséquences des changements opérés. Ce constat montre que les stéréotypes sont très présents chez les élèves et que la distinction entre un pays, ses habitants, son gouvernement et sa culture est très difficile et demande encore du travail.

De manière similaire, l'augmentation des mentions de la culture allemande dans cette catégorie pourrait s'expliquer par l'influence de la notion de guerre étudiée par les élèves de cycle 3 avec les deux guerres mondiales. L'histoire semble ainsi jouer un rôle dans la construction des représentations culturelles des élèves, qui demeurent marquées et ancrées malgré le travail engagé.

Néanmoins, ces évolutions suggèrent également que certains élèves ont pu se sentir davantage en mesure d'exprimer une opinion sur cette question qui leur semblait délicate en séance 2 (voir Annexe 10).

Ainsi, l'étude quantitative des cultures présentes dans les productions des élèves a révélé à la fois des similitudes, des évolutions, ainsi qu'une absence de diminution entre les résultats pré- et post-séquence. Cette analyse permet d'affirmer que les représentations de ces élèves de cycle 3 ont évolué au cours de la séquence, parfois de manière positive, en suscitant un intérêt accru pour la découverte de certaines cultures. Néanmoins, chez d'autres élèves, elle semble avoir renforcé un faible attrait pour certaines cultures.

Il convient à présent d'examiner un autre aspect des données : les illustrations. Dans cette perspective, les illustrations ont d'abord été étudiées sous un angle quantitatif, en s'intéressant au nombre d'élèves capables de dessiner la culture mentionnée dans le pétale, avant et après la mise en œuvre de la séquence (voir Figure 15).

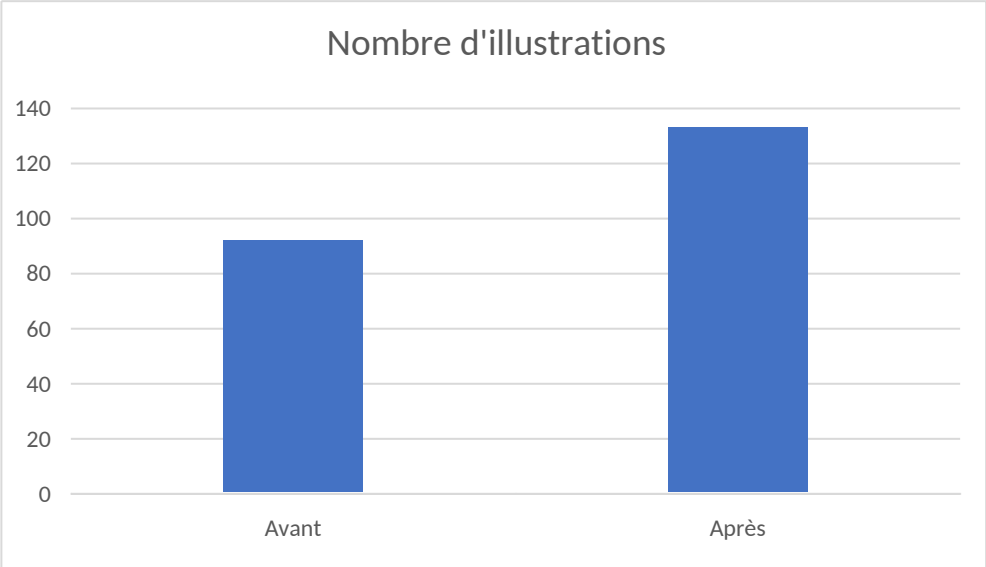
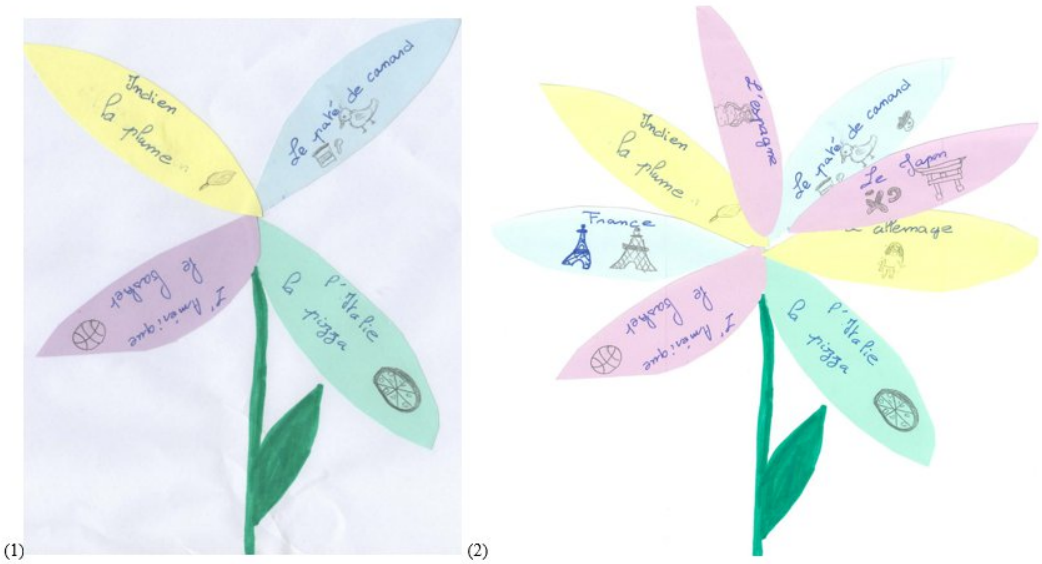


Figure 15 – Nombre d'illustrations dans les fleurs des cultures avant et après la séquence

Il est important, tout d'abord, de préciser que le nombre de cultures désignées a augmenté, comme l'a montré l'analyse précédente. Cette évolution a eu une incidence directe sur le nombre d'illustrations produites, qui a nettement progressé entre les deux temps de recueil de données. Ce constat indique que les élèves ayant mentionné de nouvelles cultures, quelle que soit la catégorie dans laquelle ils les ont inscrites, ont été en mesure de les développer à travers des dessins faisant référence à leurs connaissances culturelles et à leur rapport à celles-ci. Il est dès lors possible de distinguer plusieurs profils d'élèves, sélectionnés en fonction des résultats observés, notamment selon l'ajout ou non de pétales. Pour rappel, les pétales bleus désignaient la culture commune, tandis que les pétales verts représentaient la culture familiale. Par ailleurs, les cultures que l'élève souhaiterait découvrir sont illustrées en violet, contrairement à celles qu'il ne souhaite pas connaître, qui sont indiquées en jaune.

Élève T :



(1) (2)

Figure 16 – Fleur des cultures de l'élève T pré (1) et post (2) séquence

Dans un premier temps, certains élèves, à l'instar de l'élève T (voir Figure 16), ont modifié les pétales réalisés lors de la séance 1 en y ajoutant de nouvelles illustrations. Dans ce cas précis, l'élève a complété un pétale en dessinant notamment un homme portant un béret pour renseigner la culture commune, élément qui n'avait pas été créé initialement.

Dans un second temps, de nouveaux pétales ont été ajoutés, comme en fait mention l'analyse précédente. De cette façon, la fleur des cultures de l'élève T (voir Figure 16) intègre désormais de nouvelles cultures ou de nouveaux éléments venant illustrer une culture déjà mentionnée. En effet, la culture japonaise a été ajoutée comme une culture qu'il souhaiterait découvrir ou approfondir, contrairement à la culture allemande qu'il ne désire pas connaître. Par ailleurs, un pétale illustrant la culture familiale liée à l'Espagne, ainsi qu'un autre évoquant la culture commune avec la France, ont été intégrés. Cette évolution s'accompagne également de l'ajout de nouveaux dessins destinés à illustrer ces différentes cultures.

Élève D :

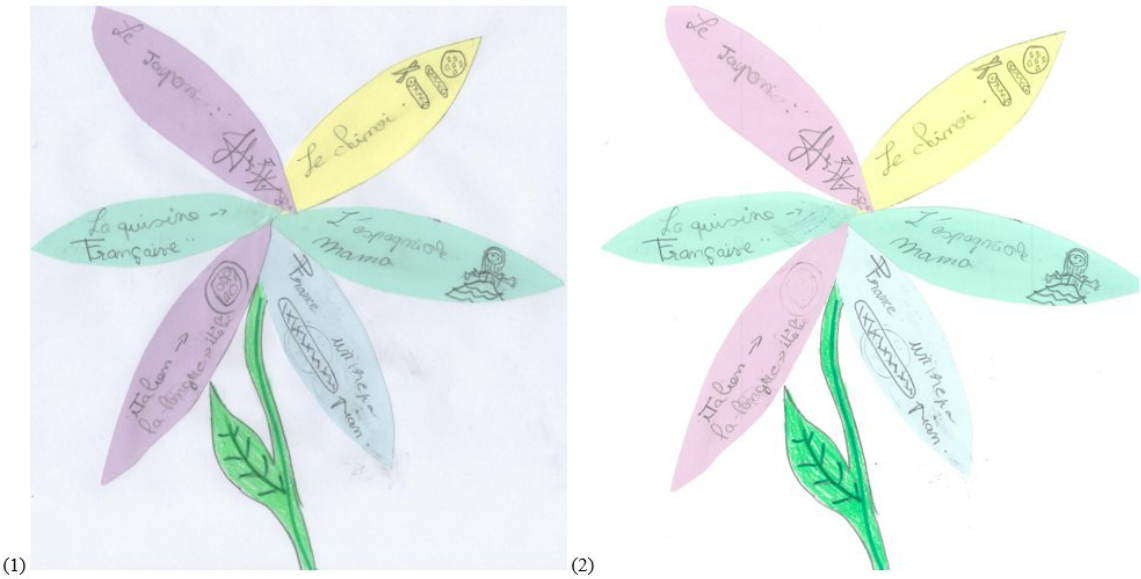


Figure 17 – Fleur des cultures de l'élève D pré (1) et post (2) séquence

Enfin, certains élèves n'ont pas modifié les illustrations initialement associées aux cultures désignées, allant parfois jusqu'à retirer le dessin qui les évoquait. Dans ces cas, le travail mené autour de l'album pluriculturel semble avoir produit un effet inverse à celui escompté. En effet, il a pu conduire certains élèves à renoncer à illustrer une culture, en fonction de leur ressenti et des connaissances dont ils disposaient.

Pour conclure, l'analyse quantitative des données met en évidence plusieurs axes. Le nombre de cultures mentionnées a augmenté grâce à l'utilisation de l'album, provoquant une augmentation du nombre de dessins produits par les élèves en référence à une culture. Par ailleurs, les élèves ont également pu modifier les pétales : certains ont conservé les mêmes cultures en y ajoutant de nouvelles productions, tandis que d'autres ont supprimé certaines illustrations sans en proposer de nouvelles.

Ainsi, certains élèves se sont probablement sentis plus libres de mentionner des cultures, la séquence leur ayant apporté des connaissances culturelles nouvelles et ayant suscité une forme de curiosité. À l'inverse, d'autres ont pu se sentir moins légitimes à imager une culture par le dessin, ou n'ont pas souhaité conserver la production initiale et ne sont pas parvenus à en élaborer une nouvelle.

Néanmoins, dans ces deux cas, le travail mené a contribué à modifier les représentations culturelles des élèves, qui ont accordé plus d'importance à l'apprentissage de connaissances culturelles. Il a également favorisé, chez une majorité d'entre eux, le développement d'une

certaine curiosité et d'une ouverture aux cultures, conformément aux objectifs de l'activité. Enfin, cette démarche a permis l'acquisition de nouvelles connaissances culturelles. Par conséquent, les résultats obtenus montrent que les compétences interculturelles ont pu être mobilisées et développées au cours de cette séquence.

À présent que l'analyse quantitative des fleurs des cultures de la classe a été menée, il convient de s'intéresser plus précisément aux illustrations elles-mêmes, dans une approche qualitative.

4.2. Les fleurs des cultures, des résultats qualitatifs

Afin d'analyser selon un aspect qualitatif les fleurs des cultures produites par ces élèves de cycle 3, il a été nécessaire d'examiner les dessins réalisés dans les différents pétales pour illustrer les cultures mentionnées.

L'étude s'est articulée autour de trois axes : la place de la couleur dans les productions des élèves, les catégories de dessins identifiées ainsi que leur répartition et, enfin, les représentations communes trouvées dans les fleurs des cultures et l'album construit (voir Annexe 7). Les critères d'analyse ont ainsi été définis à partir du dénombrement des dessins selon ces trois axes.

Dans un souci de lisibilité et de clarté analytique, le recours à une représentation graphique s'est avéré pertinent afin de permettre une comparaison directe entre les deux temps de recueil des données, avant et après la séquence. Le diagramme en bâtons a ainsi été privilégié, en raison de sa capacité à faciliter la lecture et la mise en regard des résultats selon les différents critères retenus.

Dans un premier temps, l'analyse s'est portée sur la présence de la couleur dans les illustrations (voir Figure 18).

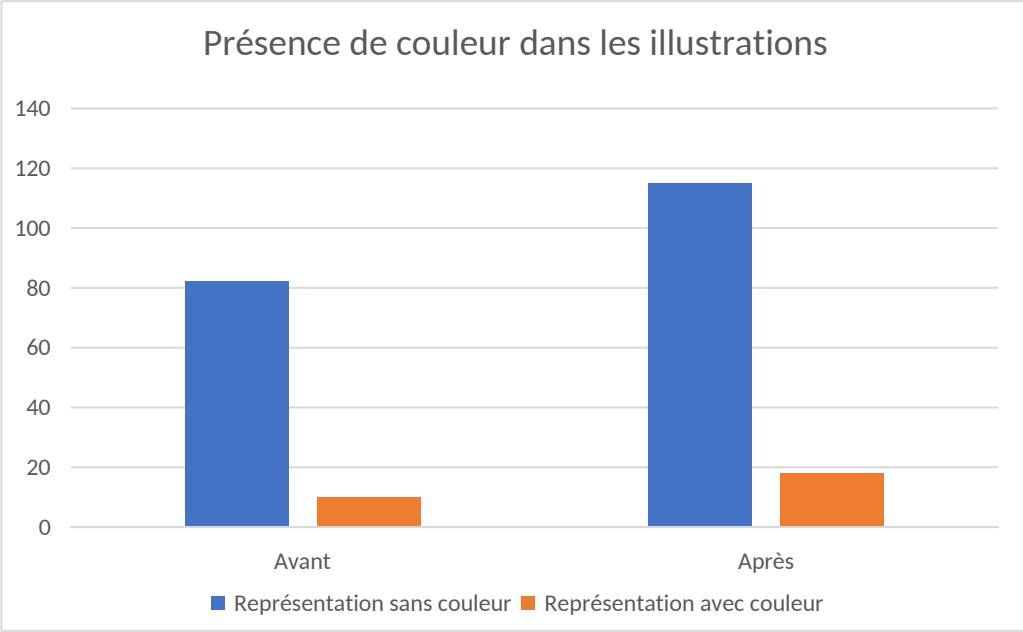
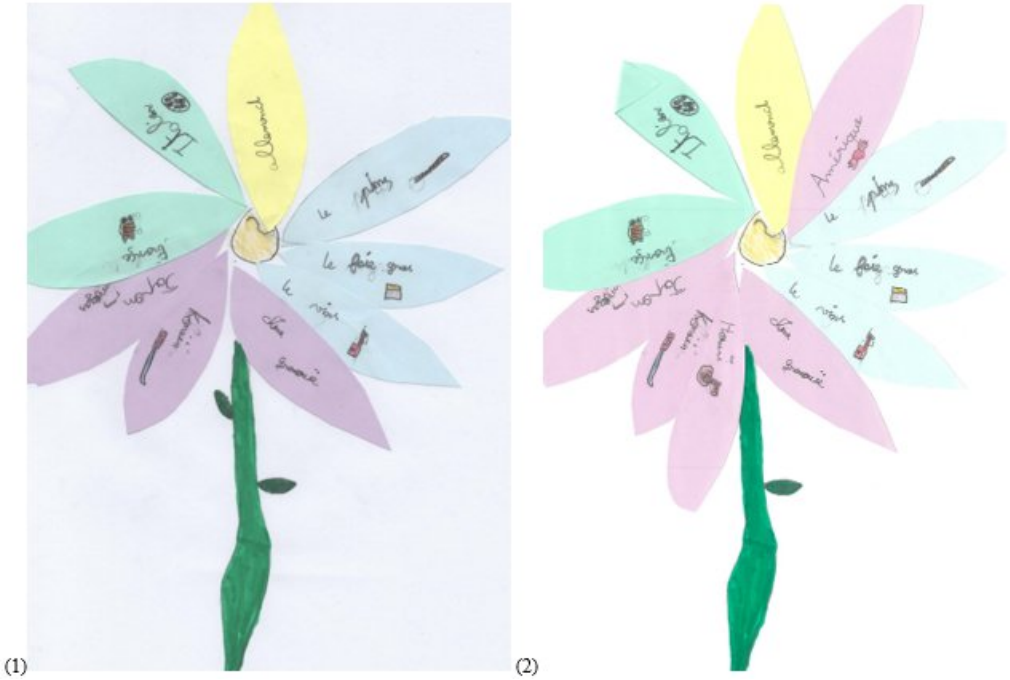


Figure 18 – Nombre d'illustrations en couleur et sans couleur avant et après la séquence

Il apparaît, dans un premier temps, que très peu d'élèves ont fait le choix d'utiliser la couleur dans les dessins associés aux cultures. Cette observation pourrait laisser supposer un manque de temps. Cependant, l'examen des productions (voir Annexe 6) infirme cette hypothèse. En effet, les élèves ont majoritairement pris le soin de colorier certains éléments de la fleur, notamment la tige. Ce constat conduit donc à considérer que l'absence de couleur dans les représentations culturelles relève davantage d'un choix que d'une contrainte matérielle ou temporelle. Toutefois, il est également possible que le format relativement minimaliste du pétale ait conduit les élèves à ne pas utiliser de couleur, s'ils estimaient que cela n'était pas nécessaire.

Ainsi, la plupart des élèves n'établissent pas de lien entre une culture et une couleur. Ils privilégient une représentation concrète, fondée sur des éléments tangibles, plutôt qu'une approche plus abstraite. Les rares élèves (comme l'élève F) ayant utilisé la couleur ne l'associent pas à la culture en elle-même, mais à l'objet représenté (voir Figure 19). De ce fait, les représentations culturelles s'appuient majoritairement sur des références concrètes et identifiables, plutôt que sur des codes symboliques. Cette tendance ne semble pas avoir évolué au cours de la séquence, bien que le nombre de dessins colorés ait légèrement augmenté entre les deux temps de recueil des données.

Élève F :



(1) (2)

Figure 19 – Fleur des cultures de l'élève F pré (1) et post (2) séquence

Cependant, le cas de l'élève O (voir Figure 20) constitue une exception notable. Chez cet élève, l'ajout de couleur en fin de séquence porte une signification. En effet, ses illustrations reposent principalement sur des drapeaux associés aux cultures mentionnées. Dans ce contexte, la couleur devient un élément essentiel de distinction, permettant d'éviter toute confusion entre certains pays, comme la France et l'Italie. Bien que cet élève n'ait ni modifié ses pétales ni ajouté de nouvelles cultures, l'intégration de la couleur témoigne d'une évolution dans sa manière de représenter les cultures, centrée ici sur le symbole du drapeau.

Élève O :

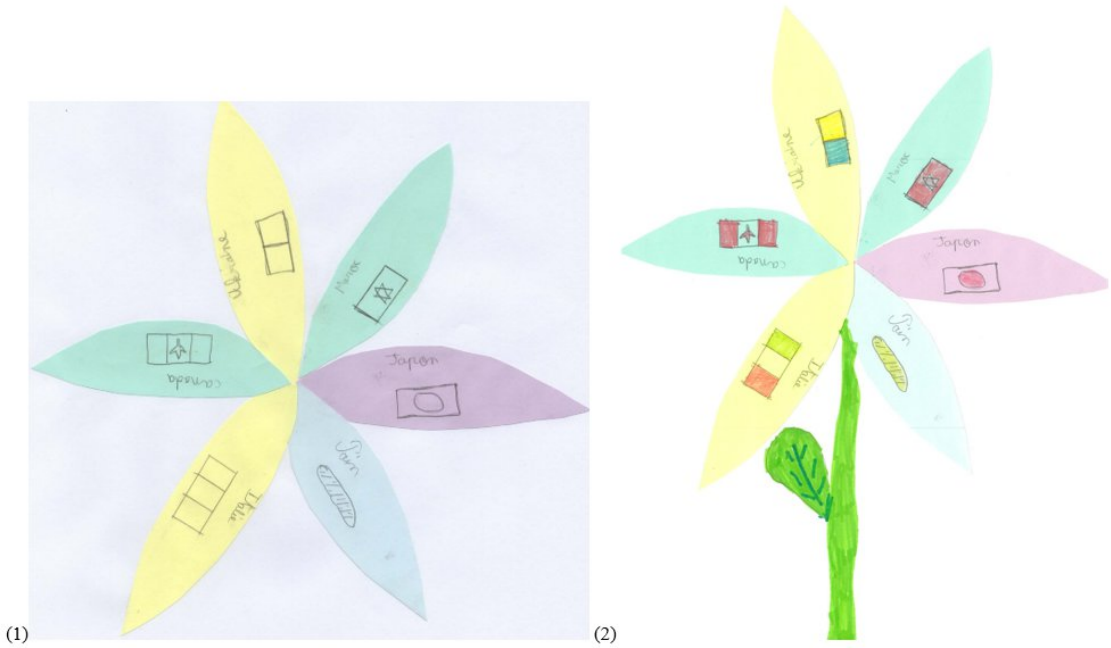


Figure 20 – Fleur des cultures de l'élève O pré (1) et post (2) séquence

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les représentations culturelles des élèves font peu appel à la couleur. Malgré les transformations observées à l'issue de la séquence, rares sont ceux qui ont choisi d'intégrer cet élément ou d'associer une culture à une couleur, en dehors du cas spécifique des drapeaux. Ainsi, au regard de ce critère, le travail mené autour de l'album pluriculturel et multilingue n'a que faiblement contribué à faire évoluer les représentations culturelles des élèves.

Dans la poursuite de l'analyse, il convient désormais d'examiner les catégories dans lesquelles s'inscrivent les différentes productions, afin d'identifier celles qui sont les plus mobilisées (voir Figure 21). Les fleurs des cultures permettent de distinguer onze catégories de dessins, allant des éléments gastronomiques aux monuments, sans oublier les cas où les élèves n'ont pas été en mesure de proposer une illustration de la culture mentionnée.

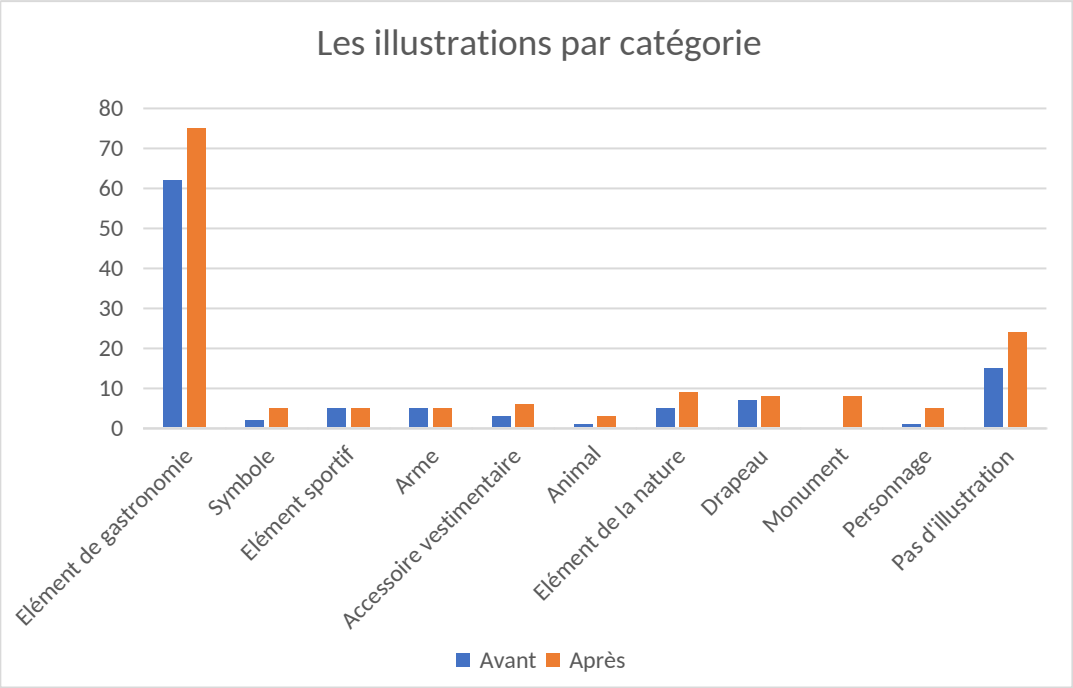


Figure 21 – Répartition des illustrations par catégorie avant et après la séquence

Une catégorie se distingue particulièrement des autres : celle des éléments de gastronomie. Les élèves associent fréquemment une culture à un plat ou à une spécialité culinaire qui lui est attribuée. Ce constat fait écho aux échanges menés lors de la mise en commun de la troisième séance (voir Annexe 11), qui révèlent que les élèves disposent de nombreuses connaissances relatives aux spécialités gastronomiques du monde. Dès lors, l'un des objectifs de la séquence consistait également à diversifier ces catégories d'illustrations et à enrichir les connaissances culturelles des élèves.

L'analyse des autres catégories montre que, bien que les éléments gastronomiques aient fortement augmenté, ils ne constituent pas les seules évolutions observées. Les symboles, les accessoires liés à la mode, les animaux, les éléments de la nature, les drapeaux ainsi que les personnages sont davantage présents en fin de séquence. Les productions se sont ainsi diversifiées, notamment grâce au travail d'analyse de l'album *Madlenka*, qui a contribué à l'apport de connaissances culturelles, mais également grâce aux recherches menées par les élèves, favorisant l'élargissement des catégories mobilisées en complément des connaissances acquises.

En revanche, certaines catégories, telles que celles liées au sport ou aux armes, n'ont pas connu d'évolution notable. Cela peut s'expliquer, d'une part, par la faible présence des éléments

sportifs dans l'album étudié et dans la production collective (voir Annexe 7), limitant ainsi les apports de connaissances dans ce domaine. D'autre part, les dessins associés aux armes, relevés avant et après la séquence, concernent principalement la culture russe. Comme évoqué précédemment, ces choix sont souvent justifiés par une référence au contexte de guerre actuel. Ce constat souligne la persistance de stéréotypes et de généralisations, le travail mené n'ayant pas permis de faire évoluer ces représentations culturelles vers des formes plus nuancées.

Par ailleurs, de nouvelles catégories ont émergé au cours de la séquence, notamment celle des monuments, absente des productions initiales. L'introduction de ces éléments peut être mise en lien avec leur présence dans l'album *Madlenka* ainsi qu'avec les recherches effectuées par les élèves à partir du paysage linguistique de la classe. Les monuments, en tant que traces historiques et culturelles, ont ainsi contribué à enrichir et diversifier les illustrations. Les échanges de la séance 3 (voir Annexe 11) montrent d'ailleurs que ces connaissances étaient déjà présentes chez certains élèves, sans avoir été mobilisées initialement dans leurs productions. Cette évolution témoigne d'un élargissement des formes de représentation culturelle et d'un développement des compétences interculturelles.

Toutefois, la catégorie correspondant à l'absence d'illustration a également évolué. La séquence n'a pas permis à tous les élèves de trouver une manière de dessiner certaines cultures, qu'elles aient été mentionnées avant ou ajoutées après la mise en œuvre de la séquence, y compris lorsque celles-ci avaient été abordées dans l'album étudié ou dans l'ouvrage produit (voir Annexe 7).

En définitive, les résultats de cette analyse qualitative apparaissent contrastés. Les élèves ont globalement vu leurs représentations culturelles évoluer et se diversifier grâce aux activités proposées au cours de la séquence. Toutefois, cette évolution demeure étroitement dépendante des contenus effectivement étudiés. En effet, lorsque certaines cultures ont été abordées, les élèves ont pu faire évoluer leurs représentations culturelles à leur sujet. À l'inverse, lorsque des cultures ou des catégories ont été peu, voire pas traitées, les représentations associées sont restées inchangées. De même, certains élèves n'ont pas été en mesure de proposer une production en fin de séquence. Ainsi, l'évolution des connaissances et des représentations culturelles apparaît principalement marquée lorsqu'elle concerne des cultures explicitement étudiées. Si les élèves ont pu développer leurs compétences interculturelles, ce constat reste

tout de même à nuancer, dans la mesure où des généralisations persistent en fin de séquence. Néanmoins, ils ont manifesté une certaine curiosité et une ouverture à la découverte de nouvelles cultures, qu'ils ont pu mobiliser à travers des illustrations plus variées.

Enfin, il convenait d'analyser l'influence de l'album issu des recherches des élèves, en mettant en évidence les similitudes avec leurs fleurs des cultures tout au long de la séquence, afin d'évaluer l'apport de ce travail au regard des acquisitions réalisées par les élèves (voir Figure 22).

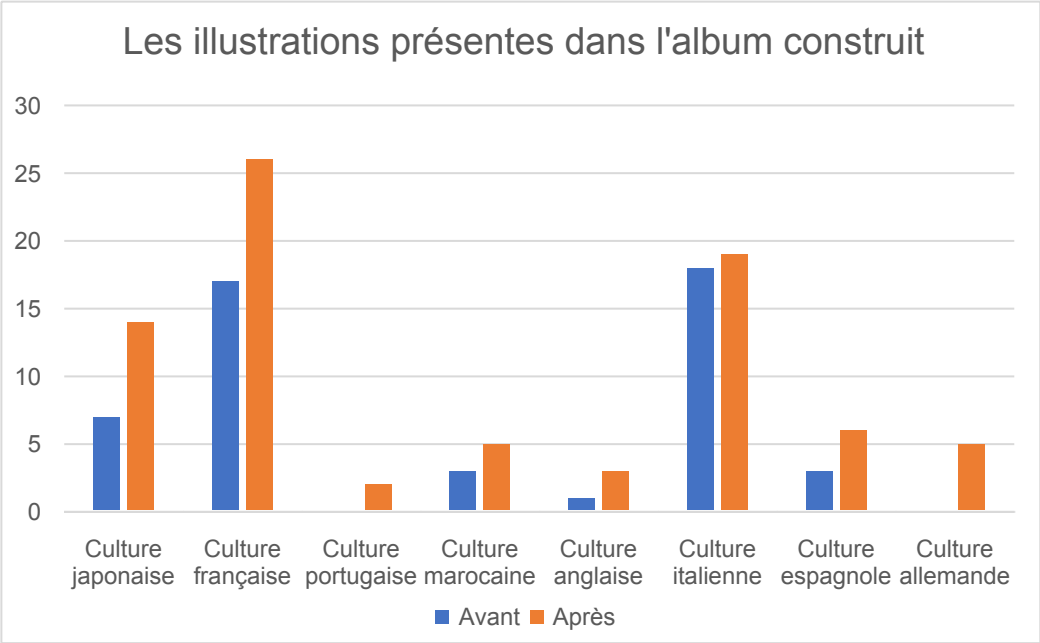


Figure 22 – Répartition des illustrations présentes dans l'album conçu par la classe

Ce diagramme met en évidence des évolutions, d'ampleur variable, du nombre d'illustrations présentes dans l'ouvrage élaboré (voir Annexe 7) à partir des recherches menées par les élèves autour des différentes cultures.

Tout d'abord, les élèves ont mentionné les cultures japonaise, française et espagnole à travers davantage de dessins issus de leur production (voir Annexe 7) qu'initialement. Ainsi, le travail mené, tout au long de la séquence, a permis aux élèves d'accéder à de nouvelles connaissances culturelles et de diversifier leurs illustrations. De même, aucun dessin en lien avec les cultures allemande et portugaise n'était initialement similaire avec ceux issus de l'album collectif (voir Annexe 7). À l'issue de la séquence, les élèves ont néanmoins été en mesure de proposer des éléments issus de ces cultures et présents dans leur production (voir Annexe 7), témoignant ainsi des apports de connaissances au cours du travail mené.

Cependant, d'autres cultures n'ont pas connu d'augmentation significative des illustrations communes aux fleurs des cultures et à la production issue des recherches (voir Annexe 7). Les cultures marocaine, anglaise et italienne en constituent des exemples représentatifs. S'agissant des cultures marocaine et anglaise, elles ont été relativement peu mentionnées, comme l'a mis en évidence l'analyse quantitative, ce qui peut expliquer la faible évolution des correspondances entre les productions des fleurs des cultures et celles de l'album de la classe (voir Annexe 7). En revanche, la situation diffère pour la culture italienne, qui a été davantage citée dans les différents pétales. Dans ce cas, l'explication semble autre : l'analyse des transcriptions de la troisième séance (voir Annexe 11) montre que les élèves disposaient déjà de connaissances relativement solides avant même l'étude collective de *Madlenka*. Ainsi, peu d'élèves ont modifié leurs illustrations initiales ou ajouté de nouveaux éléments.

Ainsi, la séquence de recherche a permis d'apporter aux élèves des connaissances culturelles, réinvesties dans les illustrations des différentes cultures mentionnées. Leur ouverture aux cultures ainsi que leur motivation à apprendre se traduisent par des productions de qualité dans l'ouvrage co-construit (voir Annexe 7), fondées sur des connaissances issues des recherches menées. Ces apports se retrouvent également dans les fleurs des cultures produites et modifiées par les élèves. En effet, une part importante des connaissances construites au cours de la séquence a été mobilisée et intégrée dans les productions finales. Les représentations culturelles se sont ainsi affinées et reposent davantage sur des connaissances culturelles élaborées tout au long du travail mené. En définitive, cette démarche a permis aux élèves de développer leurs compétences interculturelles par ce biais.

En résumé, l'analyse des données met en évidence une évolution contrastée des représentations culturelles, certaines ayant évolué tandis que d'autres sont restées relativement stables. L'étude approfondie de certaines cultures a, dans la majorité des cas, permis de faire évoluer les représentations des élèves, tout en favorisant le développement de leur curiosité et de leur positionnement vis-à-vis de la découverte culturelle. Ces évolutions se traduisent notamment par l'ajout de nouvelles cultures dans les fleurs des cultures, par une utilisation assez limitée de la couleur, ainsi que par des modifications apportées aux dessins afin de mieux représenter certaines cultures. L'analyse a également permis de mettre en évidence un lien entre l'évolution des représentations et les cultures abordées dans l'album *Madlenka* ainsi que dans celui conçu par les élèves (voir Annexe 7). En effet, les cultures ayant fait l'objet d'apports de

connaissances explicites dans ces supports ont davantage influencé les représentations finales, témoignant d'un enrichissement de celles-ci. À l'inverse, des cultures moins approfondies, comme la culture russe, donnent lieu à des représentations moins diversifiées, souvent marquées par des stéréotypes. Ainsi, les compétences interculturelles ont été développées de manière partielle, notamment grâce aux apports de connaissances amenés par la séquence. Leur rapport aux cultures, leur motivation et leur envie de les découvrir se sont ainsi révélés, leur permettant d'exprimer plus aisément une opinion sur cette question.

En définitive, la séquence de recherche autour de l'album pluriculturel et multilingue, ainsi que l'analyse des fleurs des cultures, données centrales de cette étude, mises en regard des transcriptions des échanges, ont permis de mettre en évidence plusieurs apports pour la recherche. Toutefois, certaines limites demeurent à expliciter, appelant une réflexion sur d'éventuelles pistes de remédiation.

5. Apports, limites et réajustements : vers une amélioration de la séquence de recherche autour des représentations culturelles des élèves

De la conception à la mise en œuvre de cette séquence de recherche, certains aspects ont été omis ou n'ont pas pu être réalisés de manière pleinement satisfaisante. Afin de clore ce travail, il apparaît nécessaire d'en analyser à la fois les apports et les limites, dans la perspective de dégager des pistes d'évolution.

5.1. De l'apport de l'album multilingue et pluriculturel aux limites d'un dispositif centré sur les fleurs des cultures

Ce travail de recherche contribue à enrichir les connaissances actuelles dans ce domaine. Tout d'abord, il met en évidence que l'album pluriculturel et multilingue trouve pleinement sa place dans les classes. Par ailleurs, la démarche de co-construction d'un ouvrage, fondé sur le paysage linguistique des élèves, à partir d'un album de référence permet de mobiliser à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en lien avec les cultures chez les élèves de cycle 3. Enfin, le dispositif de la fleur des cultures, inspiré de la fleur des langues et du dessin réflexif, constitue un outil de recueil de données particulièrement riche pour analyser les représentations

culturelles et les compétences interculturelles des élèves. À ce titre, il apparaît comme une piste de recherche pertinente à approfondir dans de futurs travaux.

Néanmoins, certaines limites doivent être soulignées. Tout d'abord, l'absence d'entretiens individuels constitue une limite importante. La mise en relation des fleurs des cultures, des entretiens et des productions réalisées au cours de la séquence aurait permis d'analyser plus finement l'évolution des représentations culturelles des élèves. De plus, certains élèves peuvent se sentir moins à l'aise pour s'exprimer en groupe classe lors des phases de mise en commun. Les entretiens individuels auraient ainsi offert un espace d'expression plus adapté.

Par ailleurs, les temps de mise en commun, notamment lors des séances de réalisation et de modification des fleurs des cultures, apparaissent insuffisamment exploités. La première mise en commun n'a pas permis de recueillir des informations approfondies sur les justifications des élèves, en raison de questions insuffisamment anticipées et structurées. De même, lors de la dernière séance, le manque de temps n'a pas permis d'organiser une mise en commun qui aurait pourtant constitué un levier essentiel pour comprendre les évolutions observées.

En outre, la qualité inégale des enregistrements a parfois limité l'exploitation des données, notamment pour la cinquième séance, rendant difficile l'identification des élèves et impossible la réalisation de certaines transcriptions. Cette contrainte a entraîné une perte de données importantes, qui auraient pu être croisées avec les autres éléments recueillis. Enfin, bien que les fleurs des cultures constituent un matériau riche, elles n'ont pas pu être exploitées dans toute leur complexité, notamment en raison de contraintes temporelles. D'autres analyses auraient pu être envisagées, en croisant davantage les données ou en explorant d'autres dimensions des productions.

En définitive, ce travail a permis d'apporter des éléments nouveaux à la recherche, tout en mettant en évidence certaines limites. Il ouvre ainsi des perspectives d'amélioration et d'approfondissement, susceptibles de conduire à des résultats plus précis dans de futures investigations.

5.2. Atteindre plus efficacement les représentations culturelles : quelles évolutions et remédiations apporter ?

Dans le cadre de cette séquence, certains éléments méritent d'être conservés, tandis que d'autres gagneraient à être ajustés ou approfondis. Tout d'abord, il apparaît essentiel de prévoir des temps de mise en commun à l'issue des phases de réalisation des « fleurs des cultures ». Ces moments permettraient de recueillir des données plus riches concernant les justifications des élèves. Dans cette perspective, la mise en place d'entretiens individuels constituerait également une piste pertinente, en offrant aux élèves un espace d'expression plus libre et en permettant une analyse plus fine et individualisée des données.

Par ailleurs, le travail autour de l'album ainsi que les recherches menées pourraient être approfondis, notamment en portant davantage l'attention sur les implicites de l'ouvrage, sur les stéréotypes qu'il peut véhiculer et sur le développement des connaissances culturelles des élèves. De plus, l'analyse des données montre que les représentations associées à certaines cultures non étudiées n'ont pas évolué. Il serait donc pertinent d'élargir le travail à l'ensemble des cultures mentionnées dans les productions initiales des élèves, et non uniquement à celles issues du paysage linguistique de la classe.

Concernant l'analyse des données, certains ajustements pourraient également être envisagés. Si plusieurs axes ont été explorés, d'autres auraient pu être mobilisés. Ainsi, il serait intéressant de mettre en relation les représentations produites par les élèves avec celles présentes dans l'album *Madlenka*. Par ailleurs, une analyse individualisée, fondée sur différents profils d'élèves, permettrait d'affiner la compréhension des évolutions observées. Les entretiens constitueraient, à cet égard, des données précieuses. Enfin, une exploitation plus approfondie des transcriptions des échanges pourrait être envisagée, en les considérant comme des données à part entière, permettant d'analyser les représentations culturelles exprimées verbalement, et non plus uniquement comme des éléments de justification ou de complément aux productions graphiques.

En définitive, bien que cette recherche apporte des résultats concrets et contribue à une meilleure compréhension des représentations culturelles et de leurs modalités d'évolution, elle

présente certaines limites qui appellent des ajustements et des prolongements dans de futurs travaux.

Conclusion

À travers cette séquence prenant appui sur un album multilingue et pluriculturel, ce travail de recherche visait à étudier les représentations culturelles d'élèves de cycle 3. Il est désormais possible d'apporter des éléments de réponse à la question initiale : les albums multilingues et pluriculturels, en prenant appui sur le paysage linguistique et culturel de la classe, permettent-ils de faire évoluer les représentations culturelles des élèves ?

Les résultats montrent que ces représentations ont effectivement évolué, de manière parfois significative, parfois de façon plus limitée. Les hypothèses formulées initialement appellent toutefois à être nuancées. L'analyse des données met en évidence une évolution globalement positive des représentations culturelles, bien que des stéréotypes persistent. L'augmentation du nombre de cultures que les élèves souhaitent découvrir, ainsi que la progression du nombre et de la diversité des dessins associés aux cultures, constituent des indicateurs de cette évolution. Néanmoins, l'accroissement des cultures mentionnées dans la catégorie des « cultures que je n'aimerais pas connaître », notamment les cultures russe et allemande, souligne la persistance de certaines représentations stéréotypées malgré le travail engagé.

Par ailleurs, les élèves ont développé des compétences interculturelles, en particulier sur le plan des savoirs. Les connaissances culturelles ont nettement progressé, comme en témoignent les correspondances entre les représentations issues de la production finale (voir Annexe 7), effectuée à partir de recherches, et celles présentes dans les fleurs des cultures. Le travail mené autour de l'album *Madlenka* a ainsi favorisé l'acquisition de connaissances, réinvesties dans les productions des élèves. Ces apprentissages relèvent également du développement de savoir-faire, notamment dans la capacité à rechercher et mobiliser des informations culturelles.

En ce qui concerne les savoir-être, les résultats apparaissent plus contrastés. En référence à la pyramide de l'intégration proposée par Raynal et Ferguson (2008), les élèves semblent en mesure de comprendre les référentiels en assimilant les différences avec leur culture commune, sans toutefois parvenir à aller au-delà. En effet, ils ne sont pas encore en capacité de s'adapter, de s'identifier et de pénétrer une autre culture que la leur. Finalement, le constat est plutôt mitigé en ce qui concerne le domaine des savoir-être des compétences interculturelles.

Toutefois, la majorité des élèves a manifesté un engagement certain ainsi qu'une curiosité envers d'autres cultures, perceptibles dans leurs productions. La séquence a ainsi contribué à développer une forme d'ouverture à l'altérité.

En définitive, le travail mené à partir de l'album *Madlenka* a permis aux élèves de faire évoluer, au moins en partie, leurs représentations culturelles. Si certaines ont évolué de manière positive, des stéréotypes demeurent, notamment en lien avec le choix de s'appuyer sur le paysage linguistique de la classe. Les résultats auraient potentiellement différé si l'album produit (voir Annexe 7) avait pris en compte l'ensemble des cultures mentionnées dans les différentes fleurs des cultures. Néanmoins, cette démarche a permis aux élèves d'acquérir des connaissances culturelles, développant ainsi certaines compétences interculturelles, mais aussi de s'ouvrir davantage à l'altérité.

Pour conclure, ce travail a permis de produire de nombreux apports, tant pour la recherche que pour la formation personnelle. Les réflexions menées au cours de ces deux années, depuis le choix du sujet jusqu'à l'élaboration des conclusions, ont contribué à enrichir la future enseignante sur les plans didactique et pédagogique, mais également sur les plans humain et personnel. La question de l'ouverture à la différence demeure plus que jamais d'actualité et constitue ainsi un enjeu majeur à intégrer pleinement à toute pratique professionnelle.

Bibliographie

Les ouvrages

Da Silva Neves, R. (2011). *Psychologie cognitive*. Armand Colin. Repéré à https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/psychologie-cognitive--9782200270186-page-53?lang=fr

Mannoni, P. (2022). *Les Représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Repéré à https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/les-representations-sociales--9782715409620-page-8?lang=fr

Molinié, M. (2009). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy : Encrages-Belles Lettres. Repéré à https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01475642

Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* Bruxelles : De Boeck, 365-370.

Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris : Éditions Odile Jacob. Repéré à https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-contagion-des-idees--9782738103222-page-55?lang=fr

Les articles de périodiques et les chapitres d'ouvrage

Ahr, S. et Butlen, M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le Français Aujourd'hui,* n° 189/2, 37-54. Repéré à https://shs.cairn.info/article/LFA_189_0037/pdf?lang=fr

Alessio, M. et Gendrier, F. (2012). Diversité des langues et plurilinguisme. *Culture et recherche*, n° 124, 1-64. Repéré à https://www.culture.gouv.fr/thematiques/enseignement-superieur-et-recherche/la-revue-culture-et-recherche/Diversite-des-langues-et-plurilinguisme

Amireault, V. et Lussier, D. (2008). Langues et sociétés : Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et expérience des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. *Langues et sociétés*, n° 45, 1-52. Repéré à https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (2021). Exploitation des Albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publije*, n° 1, partie 2. Repéré à https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/162

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, É. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 2016, n° 9, 1-5. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/303092704_Litterature_jeunesse_education_inclusive_et_approches_plurielles_des_langues

Auburtin, É. (2002). Langues régionales et relations transfrontalières dans l'espace Saar-Lor-Lux. *Hérodote*, n° 105/2, 102-122. Repéré à https://shs.cairn.info/revue-herodote-2002-2-page-102?lang=fr

Audras, I. et Maillard-De la Corte Gomez, N. (2021). Vivre la Littérature de Jeunesse dans la pluralité des langues : enjeux linguistiques, littéraires, éducatifs de la traduction. *Publije,* n° 1. Repéré à https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/164/161

Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité. *Éla Études de Linguistique Appliquée*, n° 152/4, 451-462. Repéré à https://shs.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-451?lang=fr

Bourhis, V. et Deschoux, C.-A. (2021). Esquisse d'une typologie des livres imagés plurilingues pour l'école. *Le français aujourd'hui*, n° 215, 23-38. Repéré à https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-4-page-23?lang=fr#s1n3

Byram, M. (2017). La compétence interculturelle. Dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet* (p. 253-260). Agence universitaire de la francophonie (Montréal) : Éditions des archives contemporaines. Repéré à https://hal.science/hal-01436588

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 5, 65-90. Repéré à https://journals.openedition.org/rdlc/6289

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castelloni, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP). Repéré à https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-FR-web.pdf

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castelloni, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. et Noguerol, A. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP). Repéré à https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf

Gobbé-Mévellec, E. (2019). Livre Ensemble : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre. *Strenæ*, n° 14. Repéré à https://journals.openedition.org/strenae/2547

Gobbé-Mévellec, E. et Paolacci, V. (2021). Des albums plurilingues à l'école pour les lecteurs… plurilingues ? *Publije,* n° 1. Repéré à https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/161/160

Groult, N. (2023). Les représentations sociales : éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures. *Études en didactique des langues*, n° 28, 8-27. Repéré à https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035300v1

Kollwelter, S. (2008). Multi-inter-pluri-culturel. *Interkultureller Dialog*, n° 275, 53-54. Repéré à https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/6372_275_Kollwelter.pdf

Le Ny, J.-F. (1985). Comment se représenter les représentations ? *Psychologie française*, n° 30, 231-238.

Lüsebrink, H.-J. (2019). Interculturalité – un champ de recherche émergent en sciences sociales et culturelles et en histoire ? Dans H.-J. Lüsebrink et S. Moussa (dirs.), *Dialogues interculturels à l'époque coloniale et postcoloniale* (p. 21-51). Paris : Éditions Kimé. Repéré à https://shs.cairn.info/dialogues-interculturels-a-l-epoque-coloniale--9782841749195-page-21?lang=fr

Maire-Sandoz, M.-O. (2008). Un arbre polyglotte. *Diversité*, n° 153, 155-160. Repéré à https://doi.org/10.3406/diver.2008.2938

Meunier, C. (2011). Géo-graphisme(s) : représentations et perception du monde dans *Madlenka* de Peter Sís. *La revue des livres pour enfants*, n° 259, 87-93. Repéré à https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_8311.pdf

Paolacci, V. et Gobbé-Mévellec, E. (2022). L'album plurilingue comme support d'apprentissage(s) à l'école primaire française. Quels accompagnements en formation initiale des professeur.es des écoles stagiaires ? *Repères*, n° 65, 39-57. Repéré à https://journals.openedition.org/reperes/5019

Raynal, S. et Ferguson, L.B. (2008). L'intégration : du multiculturel à l'intraculturel. *Humanisme et Entreprise*, n° 287/2, 77-95. Repéré à https://shs.cairn.info/article/HUME_287_0077/pdf?lang=fr

Simon, D. et Maire-Sandoz, M.-O. (2008*).* Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 151/3, 265-276. Repéré à https://shs.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265?lang=fr

Tzatzou, D. (2022). Le dessin réflexif : un outil et une démarche pour éclaircir les trajectoires multiples et les répertoires plurilingues des élèves immigrés et réfugiés en Grèce. *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, 37. Repéré à https://journals.openedition.org/glottopol/2164

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français Aujourd'hui*, n° 161/2, 51-58. Repéré à https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51?lang=fr

Les textes officiels, les lois et les décrets

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Repéré à https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Repéré à https://rm.coe.int/16802fc3a8

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Repéré à https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

Ministère de la culture. (2022). *Langues et usages des langues en France*. Repéré à https://www.culture.gouv.fr/Media/medias-creation-rapide/Chiffres-cles-2022-Langues-et-usages-des-langues-en-France-Fiche.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2002). *Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire* (arrêté du 28-6-2002, Journal Officiel du 6-7-2002).

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (décret n°2015-372, du 31-03-2015, Bulletin Officiel, n°17, 23-04-2015, p. 3-21). Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée.* Éduscol. Repéré à https://eduscol.education.fr/document/14644/download

Ministère de l'Éducation nationale. (2020). *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023* (arrêté du 17-7-2020, Bulletin Officiel, n° 31, 30-07-2020, p. 32-40). Repéré à https://eduscol.education.fr/document/50990/download

Ministère de l'Éducation nationale. (2022). *Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire : Mesures pour améliorer les apprentissages des élèves* (circulaire du 12-12-2022, Bulletin Officiel, n° 47, 15-12-2022, p. 44-48). Repéré à

https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo47/MENE2234752C.htm

Les ressources pédagogiques

Armand, F., Combes, É. et Lory, M.-P. (2010a). *La fleur des langues*. Élodil. Repéré à https://elodil1.org/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf

Armand, F., Combes, É. et Lory, M.-P. (2010b). *À la découverte de notre quartier*. Élodil. Repéré à https://elodil1.org/pdf/activites_primaire/DecouverteQuartier.pdf

Choquet, C. et Thieffry, A. (2013). *Découvrir l'anglais avec des albums de jeunesse*. Réseau Canopé. Repéré à https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/176788/176788-26042-33189.pdf

Réseau Canopé. (2021). *Interculturalité et plurilinguisme : un enjeu éducatif et de société*. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/academie-damiens/atelier-canope-80-amiens/actualites/article/interculturalite-et-plurilinguisme-un-enjeu-educatif-et-de-societe.html

La littérature de jeunesse

Attanasio, M. et Chiacchio, F. (2008). *Dall'Atlante agli Appennini*. Rome : Orecchio Acerbo.

Greder, A. (2002). *Die Insel.* Allemagne : Sauerländer.

Movarelli, D. et Rocchetti, M. (2017). *Quellilà*. Turin : Giralangolo.

Sís, P. (2000). *Madlenka*. Paris : Grasset jeunesse.

Annexes

Annexe 1 – Exemples de prompt utilisés avec l'intelligence artificielle.....67
Annexe 2 – La fiche de préparation de la séquence d'apprentissage.....68
Annexe 3 – Les fiches de préparation des séances 1 à 6.....70
Annexe 4 – La première version de la séance 3.....83
Annexe 5 – L'arbre polyglotte de la classe.....86
Annexe 6 – Les fleurs des cultures pré (1) et post (2) séquence.....87
Annexe 7 – L'album construit par les élèves.....109
Annexe 8 – Conventions de transcription.....130
Annexe 9 – Transcription de l'enregistrement effectué en séance 1.....131
Annexe 10 – Transcription de l'enregistrement effectué en séance 2.....138
Annexe 11 – Transcription de l'enregistrement effectué en séance 3.....141

Annexe 1 – Exemples de prompt utilisés avec l'intelligence artificielle



Annexe 2 – La fiche de préparation de la séquence d'apprentissage

Séquence : *Madlenka* Cycle 3 CM1-CM2	Objectifs : - Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale - Amener une ouverture à l'altérité, et contribuer à la construction de la citoyenneté (D5- les représentations du monde et l'activité humaine)
Séance 1	Évaluation diagnostique 1 – Création collective d'un arbre polyglotte des « bonjour » en différentes langues par l'ensemble de la classe : un *post-it* par langue, avec « bonjour » au recto et le prénom de l'élève au verso. 2 – Mise en commun : prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle de la classe et du fait que plusieurs pays peuvent partager la même langue.
Séance 2	Recueil des représentations initiales 1 – Construction par les élèves de leur fleur des cultures : la culture commune, la/les culture(s) familiale(s), une culture que j'aimerais connaître ou que j'aimerais connaître mieux, une culture que je n'aimerais pas connaître. Illustration par un dessin réflexif représentant les cultures désignées dans les pétales. 2 – Mise en commun : échanges et verbalisation autour des fleurs des cultures réalisées.
Séance 3	Présentation de l'album 1 – Raconter intégralement l'histoire une première fois avec un résumé préparé en amont. 2 – En petits groupes, associer l'image d'un quartier au pays représenté en justifiant son choix. 3 – Mise en commun : justification des choix et correction en affichant les pages correspondantes aux images et en amenant les élèves à nommer ce qu'ils voient. Évoquer la notion de stéréotype.
Séance 4	Construction du quartier 1 – Présentation du projet final : la construction d'un album collectif. 2 – Lire l'album intégralement (expliquer, faire décrire, etc.) : mettre en évidence l'association unique une langue - une culture dans l'album. 3 – Sur les différentes cartes, trouver collectivement la localisation de l'école. 4 – Création d'un quartier imaginaire de la classe.
Séance 5	Construction de l'album 1 – Faire des recherches documentaires : les pays où est parlée une langue et les éléments culturels de ces pays. 2 – Création, autour du quartier imaginé, d'un personnage et de dessins des différents éléments repérés lors de la recherche documentaire.
Séance 6	Évaluation sommative

	1 – Lecture de l’album construit : prise de conscience qu’une langue associe plusieurs cultures dans l’album créé. 2 – Modification de la fleur des cultures.

Annexe 3 – Les fiches de préparation des séances 1 à 6

Séance 1	Titre de la séance : Évaluation diagnostique : l'arbre polyglotte Objectif de la séance : Recueil du paysage linguistique de la classe	Cycle 3 Niveau CM1-CM2
	Compétences : compétences plurilingues, écrire Pré-requis : écrire	Durée : 25 minutes
Connaissances lexicales et culturelles : - Les salutations : « bonjour » - Les langues transfrontalières		Connaissances phonologiques : - Les salutations : « bonjour »
Buts de la séance : - Prendre conscience des langues que je parle et des langues de la classe. - Repérer les différents pays où est parlée une langue.		

T	Matériel	FST[1]	Consignes, différenciation	Attendus des élèves	Attendus pour la recherche
3 min	Arbre polyglotte vierge	Collectif	Introduction Consigne : 1) Définir un arbre polyglotte : un arbre qui parle plusieurs langues. 2) Explication de la consigne : sur des *post-it*, vous allez écrire « bonjour » dans toutes les langues que vous connaissez. Chaque *post-it* correspondra à un « bonjour ». Au dos du *post-it*, vous écrirez votre prénom, puis vous irez le coller sur l'arbre.	Reformulation de la consigne.	
10 min	Arbre polyglotte vierge *Post-it*	Individuel	Pratique L'arbre polyglotte est affiché au tableau. Les élèves écrivent « bonjour » dans différentes langues sur des *post-it* et leur prénom au dos. Enfin, ils vont au tableau coller leurs *post-it* sur l'arbre polyglotte.	Les élèves écrivent sur différents *post-it* « bonjour » en différentes langues. Au verso, ils écrivent leur prénom. Lorsqu'ils ont terminé, ils viennent coller les *post-it* sur l'arbre	Données écrites permettant de recueillir des éléments de la biographie langagière de chaque élève grâce aux différents *post-it* qu'un élève aura collés sur l'arbre, identifiables avec l'inscription du prénom au verso.

[1] FST : formes sociales de travail

				polyglotte.	Définir le paysage linguistique de la classe à partir de l'ensemble des *post-it* collés sur l'arbre en identifiant les langues représentées et en notant leur récurrence.
10 min	Arbre polyglotte fini	Collectif	Mise en commun Initiation de la mise en commun par l'enseignant qui pose des questions : - Quels sont les mots les plus présents ? - Quels sont les mots qui reviennent le moins ? - Quelle est cette langue ? - Dans quels pays est-elle parlée ?	Les élèves repèrent et échangent sur les similitudes, les différences et les mots qui les questionnent. Ils repèrent les langues présentes. Ils échangent sur les pays où elles sont parlées.	Données orales transcrites permettant de définir les connaissances linguistiques et culturelles des élèves concernant les langues transfrontalières à partir des échanges oraux recueillis lors de la mise en commun et conservés grâce à un enregistrement audio.
2 min	-	Collectif	Bilan de la séance - Qu'avons-nous fait ? - Qu'avons-nous appris ?	Les élèves reviennent sur ce qu'ils ont fait. Ils redéfinissent l'arbre polyglotte, réexpliquent la consigne et énumèrent les différents « bonjour » qui ont été notés.	

Séance 2	Titre de la séance : Recueil des représentations initiales : la fleur des cultures Objectif de la séance : Recueil des représentations culturelles	Cycle 3 Niveau CM1-CM2
	Compétences : compétences interculturelles, expérimenter, produire, créer, s'ouvrir à l'altérité Pré-requis : expérimenter, produire, créer	Durée : 35 minutes
Connaissances lexicales et culturelles : - Représentations culturelles liées à différentes langues		
Buts de la séance : - Réflexion autour des différentes cultures que je connais ou non, que j'aimerais connaître ou pas. - Représenter une culture par un dessin.		

T	Matériel	FST	Consignes, différenciation	Attendus des élèves	Attendus pour la recherche
5 min	Pétales de différentes couleurs	Collectif	Introduction Tissage : - Qu'avons-nous fait précédemment ? Consignes : - Définir la notion de culture : l'ensemble d'éléments (traditions, connaissances, représentations stéréotypées ou non) propres à un pays. - Définir une fleur des cultures : une fleur dont chaque pétale représente une culture différente. - Explication de la consigne : Vous allez recevoir des pétales de différentes couleurs. Pour chaque couleur, vous devrez représenter une culture en dessinant un élément culturel. Le pétale bleu : la culture commune. Le pétale vert : la ou les cultures familiales. Le pétale violet : les cultures que vous aimeriez connaître ou connaître mieux. Le	Les élèves disent qu'ils ont fait un arbre polyglotte et le définissent avec leurs propres mots. Reformulation de la consigne.	

			pétale jaune : les cultures que vous n'aimeriez pas connaître. Un pétale désigne une culture, si vous souhaitez désigner une autre culture vous devez reprendre un pétale.		
20 min	Pétales de différentes couleurs Feuilles vierges	Individuel	Pratique Construction d'une fleur des cultures individuelle suivant différents pétales illustrés par un dessin : la culture commune, la/les culture(s) familiale(s), une culture que j'aimerais connaître ou connaître mieux, une culture que je n'aimerais pas connaître.	Les élèves dessinent sur différents pétales un élément de la culture qu'ils désignent afin de construire leur fleur.	Données écrites permettant de définir les représentations initiales des élèves autour des cultures à partir des différents dessins effectués représentant une culture et de la catégorie dans laquelle la culture a été placée.
10 min	Fleurs des cultures de la classe	Collectif	Mise en commun - Qu'est-ce qui a été compliqué pour vous ? - Est-ce qu'il y en a certains qui souhaitent expliquer ce qu'ils ont mis sur leurs pétales ? - Pourquoi n'aimerais-tu pas connaître cette culture ? - Qu'est-ce qui te donne envie de découvrir cette culture ?	Les élèves échangent sur ce qu'ils ont réalisé, notamment autour des difficultés rencontrées et sur les raisons qui les ont conduits à placer certaines cultures dans une catégorie plutôt qu'une autre.	Données orales transcrites permettant d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves dans l'exercice, repérer les consignes qui peuvent les mettre mal à l'aise. Recueillir des justifications sur des cultures qu'ils aimeraient ou non connaître à partir des

					échanges oraux de la mise en commun conservés grâce à un enregistrement audio.

Séance 3	Titre de la séance : Présentation de l'album Objectif de la séance : Appropriation de connaissances culturelles	Cycle 3 Niveau CM1-CM2
	Compétences : compétences interculturelles, comprendre et s'exprimer à l'oral, s'ouvrir à l'altérité Pré-requis : comprendre et s'exprimer à l'oral	Durée : 50 minutes
Attendus : - Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu - Participer à des échanges dans des situations diverses		
Connaissances associées : - Identifier et mémoriser des informations importantes, leurs enchaînements, mettre en relation ces informations, avec les informations implicites - Repérer et prendre en compte le lexique et les références culturelles du texte entendu - Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés		
But de la séance : - Présentation de l'album *Madlenka*		

T	Matériel	FST	Consignes, différenciation	Attendus des élèves	Attendus pour la recherche
2 min	-	Collectif	Introduction Tissage : - Qu'avons-nous fait précédemment ? Présentation du déroulement : Nous allons découvrir l'album *Madlenka* sur lequel nous allons travailler. Tout d'abord, je vais vous présenter un résumé de l'histoire, que vous devrez reformuler. Puis, nous travaillerons autour d'éléments culturels issus de différents pays.	Les élèves disent qu'ils ont fait un arbre polyglotte et des fleurs des cultures et les définissent avec leurs propres mots.	
10 min	-	Collectif	Résumé de l'histoire Raconter intégralement l'histoire une première fois avec un résumé : C'est l'histoire de *Madlenka*, une petite fille qui vit dans un quartier de New-York. Un jour, sa dent bouge. Fière de cet évènement, elle décide d'aller le montrer à tous ses voisins. Elle rencontre d'abord le boulanger français, qui lui parle de la culture française. Puis, elle croise le marchand de journaux indien qui lui	Repérer les difficultés de compréhension : la notion de quartier, le fait que les personnages soient de cultures différentes mais parlent tous la même langue (l'anglais), la raison pour laquelle	

			raconte ce qu'il y a en Inde. De la même manière, elle échange avec le glacier italien, la voisine allemande, son voisin d'Amérique latine, son amie africaine et sa voisine asiatique qui lui présentent chacun leur culture. Finalement en rentrant chez elle, *Madlenka* dit à ses parents qu'elle a fait le tour du monde.	*Madlenka* dit avoir fait le tour du monde. Faire reformuler l'histoire par les élèves.	
5 min	Images des différentes parties du quartier Images des différentes parties du monde	Petits groupes	Appropriation des connaissances culturelles Explication des consignes : En groupe, vous devrez associer l'image du quartier au pays représenté.	Les élèves associent l'image d'un quartier au pays correspondant en justifiant ce choix.	
30 min	Images des différentes parties du quartier Images des différentes parties du monde Album numérisé	Collectif	Mise en commun et présentation des cultures - Quel pays est représenté ici et pourquoi ? L'enseignant insiste pour que les élèves nomment les différents éléments représentés et qu'ils expliquent ce que c'est. Si les élèves ne savent pas, il leur explique.	Dans chaque groupe, les élèves expliquent à leurs camarades quelle culture est représentée dans la partie du quartier désignée. Ils justifient leur choix en s'appuyant sur les personnages ou les différents éléments représentés, qu'ils nomment et expliquent.	Données écrites et orales transcrites permettant d'identifier les connaissances culturelles des élèves à partir d'un exercice et d'échanges oraux conservés grâce à un enregistrement audio.
3 min	-	Collectif	Définir la notion de stéréotype : - Comment est représenté le personnage du boulanger ? - Est-ce que tous les Français ressemblent à ce personnage ? Définition d'un stéréotype : c'est une représentation, une	Les élèves décrivent le personnage, ils remarquent qu'il a une moustache, la peau blanche, qu'il est brun, etc.	Données orales transcrites permettant d'identifier les connaissances culturelles des élèves à partir d'échanges

			idée que l'on se fait de quelqu'un ou de quelque chose, mais qui ne correspond pas à une réalité générale. Ici, par exemple, on peut croire que tous les Français portent une moustache, alors que ce n'est pas vrai.	Ils constatent que tous les Français sont différents et ne ressemblent pas à ce personnage.	oraux conservés grâce à un enregistrement audio.

Séance 4	Titre de la séance : Construction du quartier Objectif de la séance : Construire le quartier imaginaire de la classe	Cycle 3 Niveau CM1-CM2
	Compétences : expérimenter, produire, créer, se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques Pré-requis : expérimenter, produire, créer	Durée : 30 minutes

Attendus :
- Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite
- Découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation.

Connaissances associées :
- Localiser mon (mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles.
- Recherche d'imitation des caractéristiques du réel dans une représentation

But de la séance :
- Construire le quartier imaginaire de la classe

T	Matériel	FST	Consignes, différenciation	Attendus des élèves	Attendus pour la recherche
2 min	-	Collectif	Introduction Présentation de l'objectif final : la construction d'un album autour d'un quartier imaginaire de la classe où les personnages parlent les langues présentes dans l'arbre polyglotte. Présentation du déroulement : je vais vous lire l'album puis vous allez créer les premières pages de l'album et imaginer le quartier imaginaire de la classe.		
10 min	Album numérisé et papier	Collectif	Lecture de l'album Lire l'album intégralement (expliquer, faire décrire, …). Mise en lumière de l'association unique une langue - une culture dans l'album.	Les élèves décrivent et expliquent le texte et les images.	
8 min	Ordinateur Projecteur Logiciel Google Earth	Collectif	Localisation de l'école Explication des consignes : à l'aide du logiciel, les élèves doivent retrouver collectivement la localisation de l'école. Réalisation de différentes captures d'écran pour constituer les premières et les	Les élèves identifient la localisation de l'école et nomment les différentes vues : Terre, Europe, France, etc.	

			dernières pages de l'album.		
10 min	*Post-it* blancs	Individuel	Création du quartier imaginaire de la classe Définition d'un quartier à l'aide de l'album. Explication des consignes : chaque élève dessine un bâtiment sur un *post-it*. Une fois assemblés, tous les dessins formeront le quartier imaginaire de la classe.	Les élèves formulent une définition de quartier à partir de l'album. Ils dessinent un bâtiment (le lieu hypothétique où ils se trouvent).	

Séance 5	Titre de la séance : Construction de l'album Objectif de la séance : Construire l'album autour des cultures de la classe	Cycle 3 Niveau CM1-CM2
	Compétences : compétences interculturelles, expérimenter, produire, créer, s'informer dans le monde du numérique, s'ouvrir à l'altérité Pré-requis : expérimenter, produire, créer, s'informer dans le monde du numérique	Durée : 1h15
Attendus : - Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale		
Connaissances associées : - La personne et la vie quotidienne - Des repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée		
But de la séance : - Construire l'album autour des langues et cultures de la classe		

T	Matériel	FST	Consignes, différenciation	Attendus des élèves	Attendus pour la recherche
5 min	-	Collectif	Introduction Tissage : - Qu'avons-nous fait précédemment ? Présentation du déroulement : vous allez construire les pages de l'album où *Madlenka* rencontre de nouveaux personnages.	Les élèves expliquent qu'ils ont construit les premières et les dernières pages de l'album et créé leur quartier imaginaire.	
1h 10	Album numérisé Feuilles A3 du quartier imaginaire Tablettes tactiles	Petits groupes	Création d'une page Explication des consignes : créer la première page de rencontre entre un personnage et *Madlenka* en effectuant des recherches documentaires (site : Quant Junior) sur les éléments caractéristiques de la ou des cultures représentées par la langue du personnage.	Les élèves effectuent des recherches sur les différents pays où l'on parle la langue désignée et sur leurs éléments culturels. Ils dessinent les éléments correspondants et le personnage en le nommant. Ils écrivent la phrase : « (Bonjour dans la langue désignée) *Madlenka*. Chez (nom du	Données écrites et orales transcrites permettant d'identifier les connaissances et les représentations culturelles des élèves à partir de l'album construit et des échanges lors de la phase de recherche, conservés grâce à un enregistrement audio.

				personnage inventé par les élèves), il y a … » et ils font suivre les éléments culturels.	

Séance 6	Titre de la séance : Recueil des représentations finales : la fleur des cultures Objectif de la séance : Recueil des représentations culturelles	Cycle 3 Niveau CM1-CM2
	Compétences : compétences interculturelles, expérimenter, produire, créer, s'ouvrir à l'altérité Pré-requis : expérimenter, produire, créer	Durée : 25 minutes
Connaissances lexicales et culturelles : - Représentations culturelles liées à différentes langues		
But de la séance : - Modification de la fleur des cultures		

T	Matériel	FST	Consignes, différenciation	Attendus des élèves	Attendus pour la recherche
5 min	-	Collectif	Introduction Déroulement de la séance : je vais vous lire l'album que vous avez construit et après vous pourrez modifier les fleurs des cultures que vous avez réalisées.		
5 min	Album construit	Collectif	Lecture de l'album construit Lire l'album intégralement (expliquer, faire décrire, …). Mise en lumière de l'association une langue - plusieurs cultures dans l'album créé.	Les élèves décrivent et expliquent le texte et les dessins.	
15 min	Fleurs des cultures des élèves	Individuel	Modification de la fleur des cultures Explication de la consigne : vous pouvez modifier votre fleur des cultures en dessinant de nouveaux éléments sur les pétales existants et/ou en ajoutant de nouveaux pétales.	Les élèves ajoutent de nouveaux éléments sur les pétales existants et/ou ajoutent de nouveaux pétales.	Données écrites permettant d'identifier les représentations finales des élèves autour des cultures à partir des différents dessins effectués représentant une culture et de la catégorie dans laquelle la culture a été placée.

Annexe 4 – La première version de la séance 3

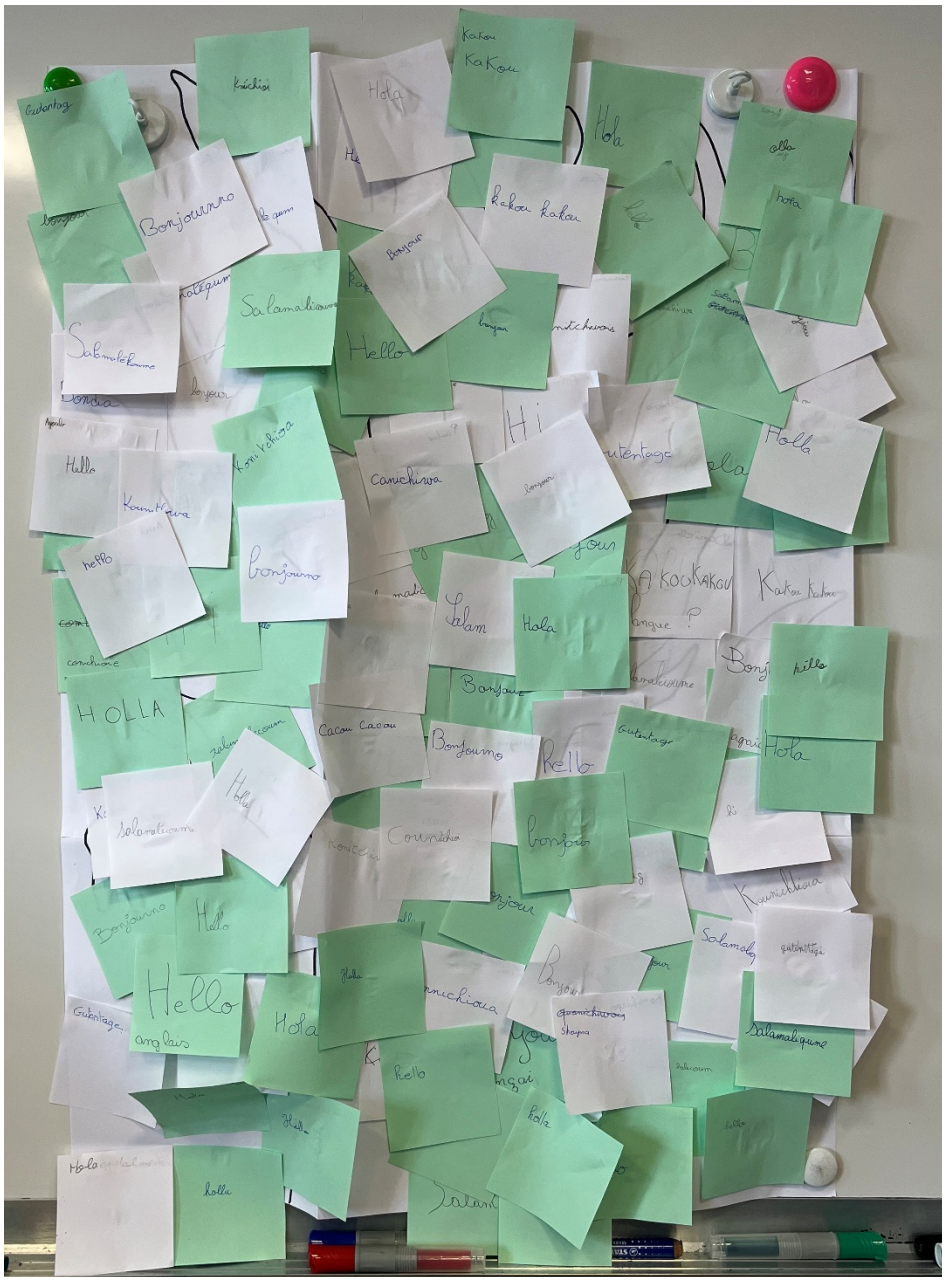
Séance 3	Titre de la séance : Présentation de l'album Objectif de la séance : Appropriation de connaissances culturelles	Cycle 3 Niveau CM1-CM2
	Compétences : compétences interculturelles, comprendre et s'exprimer à l'oral, s'ouvrir à l'altérité Pré-requis : comprendre et s'exprimer à l'oral	Durée : 45 minutes
Attendus : - Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu - Participer à des échanges dans des situations diverses		
Connaissances associées : - Identifier et mémoriser des informations importantes, leurs enchaînements, mettre en relation ces informations, avec les informations implicites - Repérer et prendre en compte le lexique et les références culturelles du texte entendu - Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés		
But de la séance : - Présentation de l'album *Madlenka*		

T	Matériel	FST	Consignes, différenciation	Attendus des élèves	Attendus pour la recherche
3 – 5 min	-	Collectif	Introduction Tissage : - Qu'avons-nous fait précédemment ? Présentation du déroulement : Nous allons découvrir l'album *Madlenka* sur lequel nous allons travailler. Tout d'abord, je vais vous présenter un résumé de l'histoire, que vous devrez reformuler. Puis, nous travaillerons autour d'éléments culturels issus de différents pays.	Les élèves disent qu'ils ont fait un arbre polyglotte et des fleurs des cultures et les définissent avec leurs propres mots.	
10 min	-	Collectif	Résumé de l'histoire Raconter intégralement l'histoire une première fois avec un résumé : C'est l'histoire de *Madlenka*, une petite fille qui vit dans un quartier de New-York. Un jour, sa dent bouge. Fière de cet évènement, elle décide d'aller le montrer à tous ses voisins. Elle rencontre	Repérer les difficultés de compréhension : la notion de quartier, le fait que les personnages soient de cultures différentes mais parlent tous la	

			d'abord le boulanger français, qui lui parle de la culture française. Puis, elle croise le marchand de journaux indien qui lui raconte ce qu'il y a en Inde. De la même manière, elle échange avec le glacier italien, la voisine allemande, son voisin d'Amérique latine, son amie africaine et sa voisine asiatique qui lui présentent chacun leur culture. Finalement en rentrant chez elle, *Madlenka* dit à ses parents qu'elle a fait le tour du monde.	même langue (l'anglais), la raison pour laquelle *Madlenka* dit avoir fait le tour du monde. Faire reformuler l'histoire par les élèves.	
10 min	Album numérisé	Collectif	Présentation des cultures Pour chaque page de la représentation du quartier, faire reconnaître et nommer les éléments des différentes cultures aux élèves. Définir la notion de stéréotype.	Les élèves nomment les différents éléments représentant une culture et la repèrent.	
10 min	Images des différentes parties du quartier Images des différentes parties du monde	Petits groupes	Appropriation des connaissances culturelles Explication des consignes : En groupe, vous devrez associer l'image du quartier au pays représenté.	Les élèves associent l'image d'un quartier au pays correspondant en justifiant ce choix.	
5 min	Images des différentes parties du quartier Images des différentes parties du monde Album numérisé	Collectif	Mise en commun - Quel pays est représenté ici et pourquoi ? Présentation de l'objectif final : la construction d'un album.	Dans chaque groupe, les élèves expliquent à leurs camarades quelle culture est représentée dans la partie du quartier désignée en justifiant.	Données écrites et orales transcrites permettant d'identifier les connaissances culturelles des élèves à partir d'un exercice et d'échanges oraux conservés grâce à un enregistrement audio.

3 – 5 min	-	Collectif	Bilan de la séance - Qu'avons-nous fait ? - Qu'avons-nous appris ?	Les élèves reviennent sur ce qu'ils ont fait.	

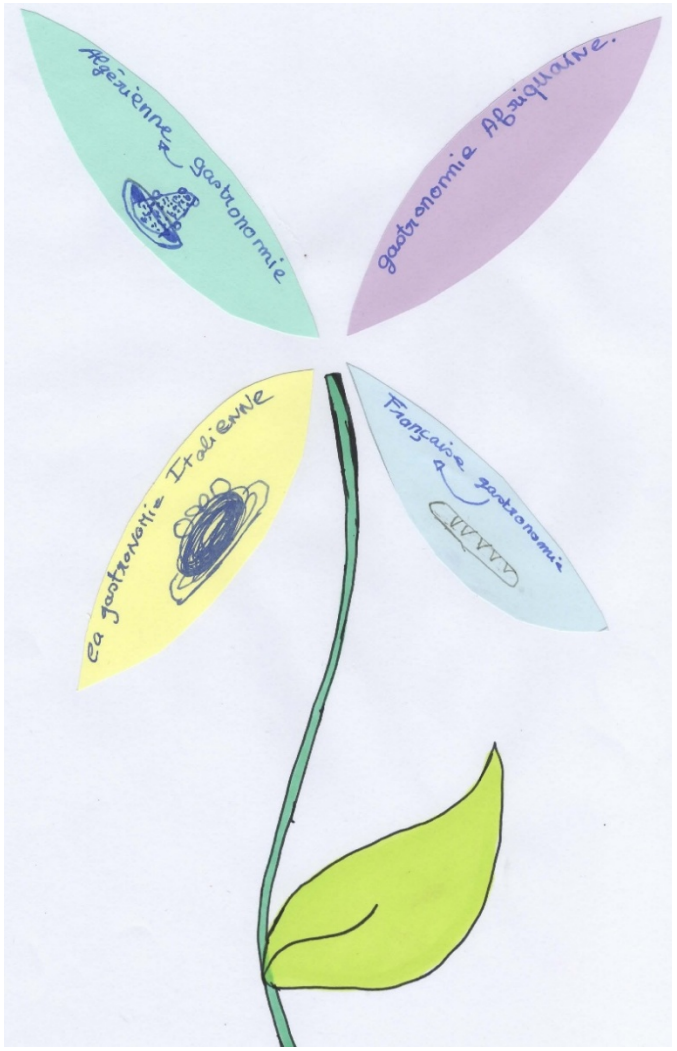
Annexe 5 – L'arbre polyglotte de la classe



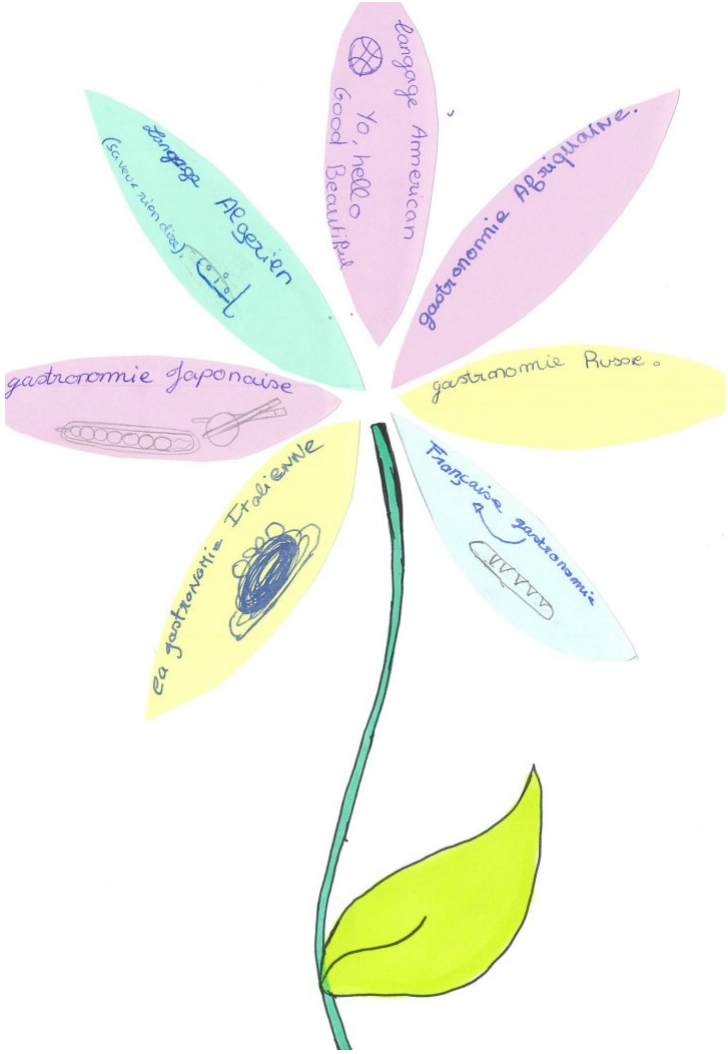
Annexe 6 – Les fleurs des cultures pré (1) et post (2) séquence

Élève A :

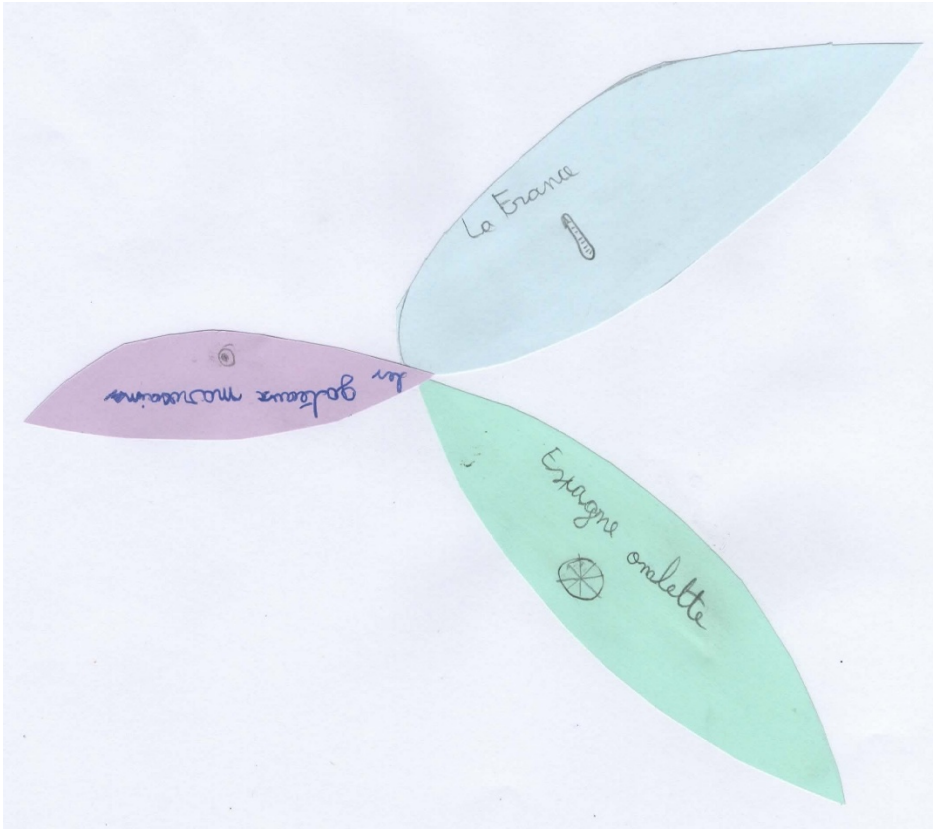
(1)

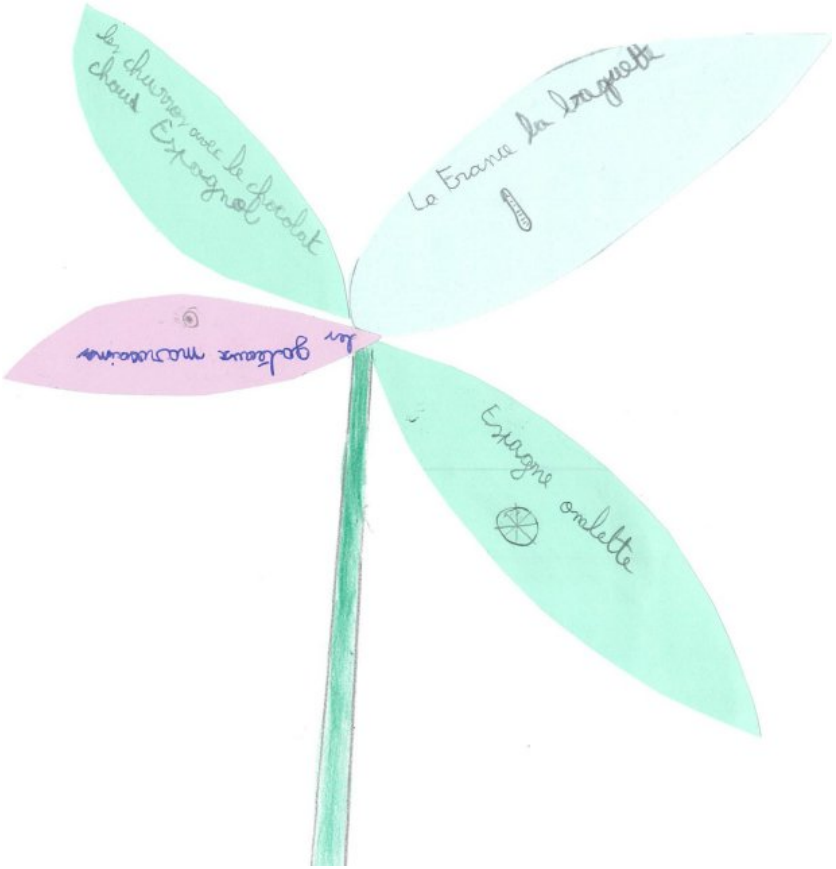


(2)

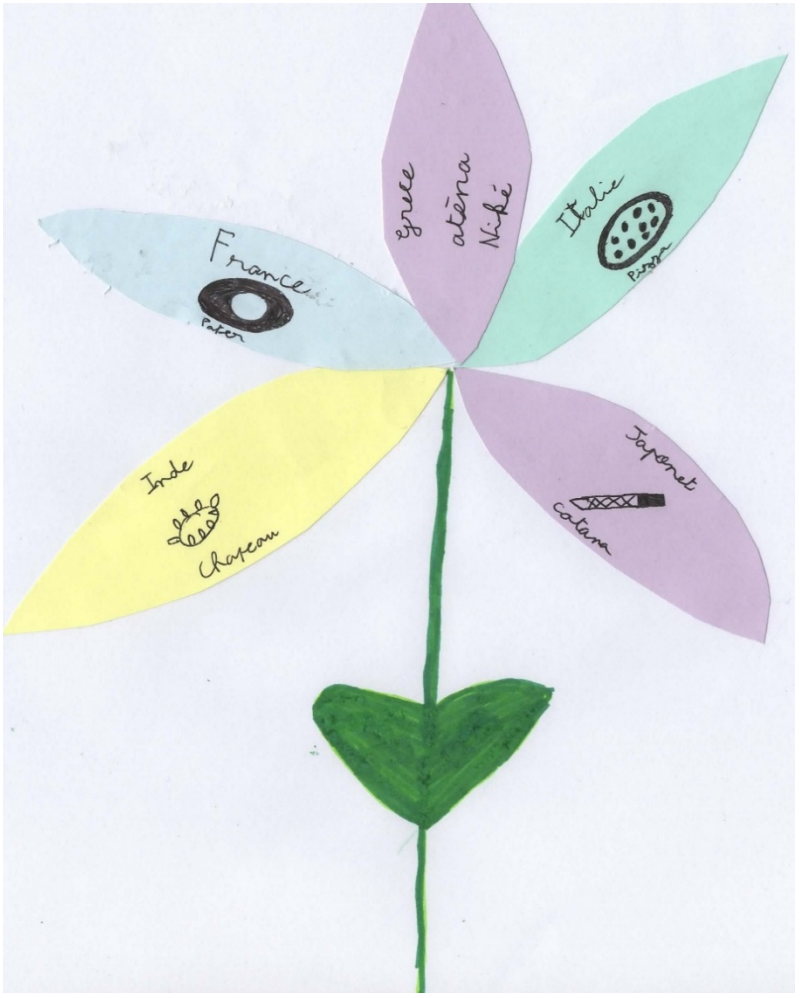


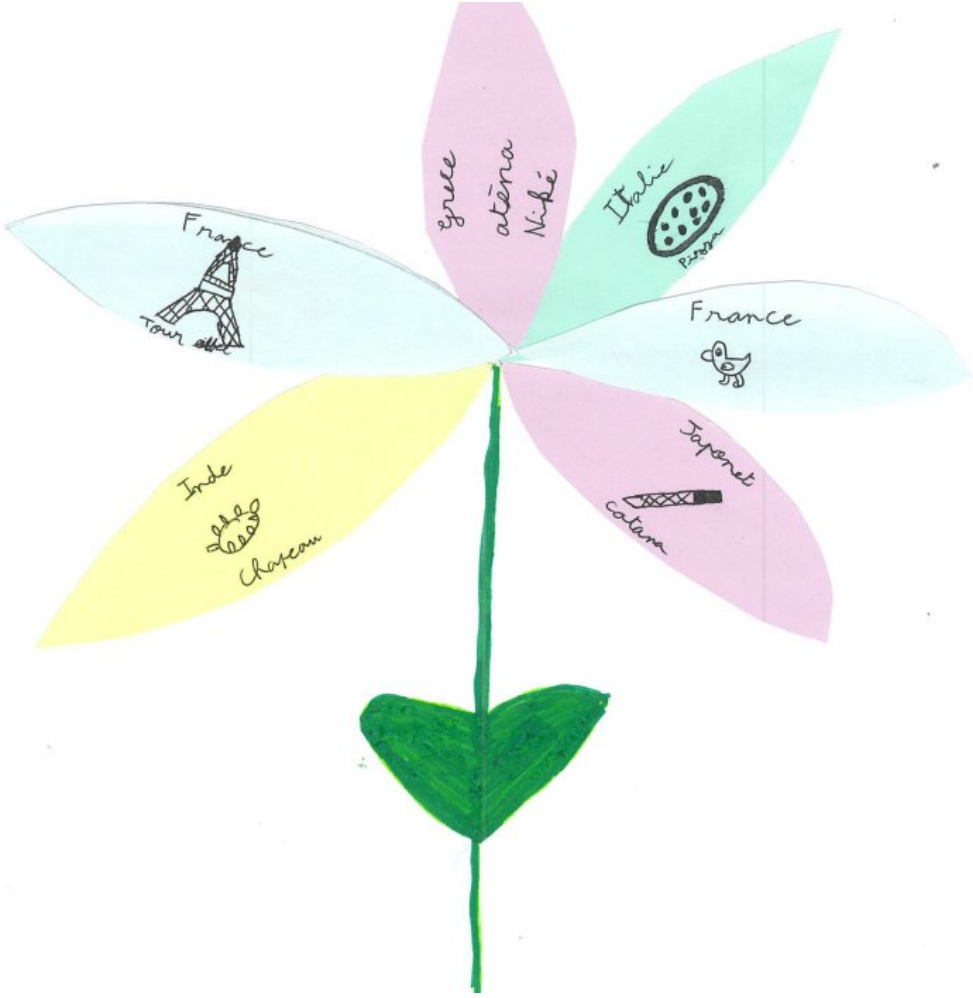
Élève B :

(1) 
La France
Espagne omlette

(2) 
La France la baguette
Espagne omlette

Élève C :

(1) 
grèce
atèna
Niké
Italie
Pizza
France
Paper
Inde
Chapeau
Japonet
Catana

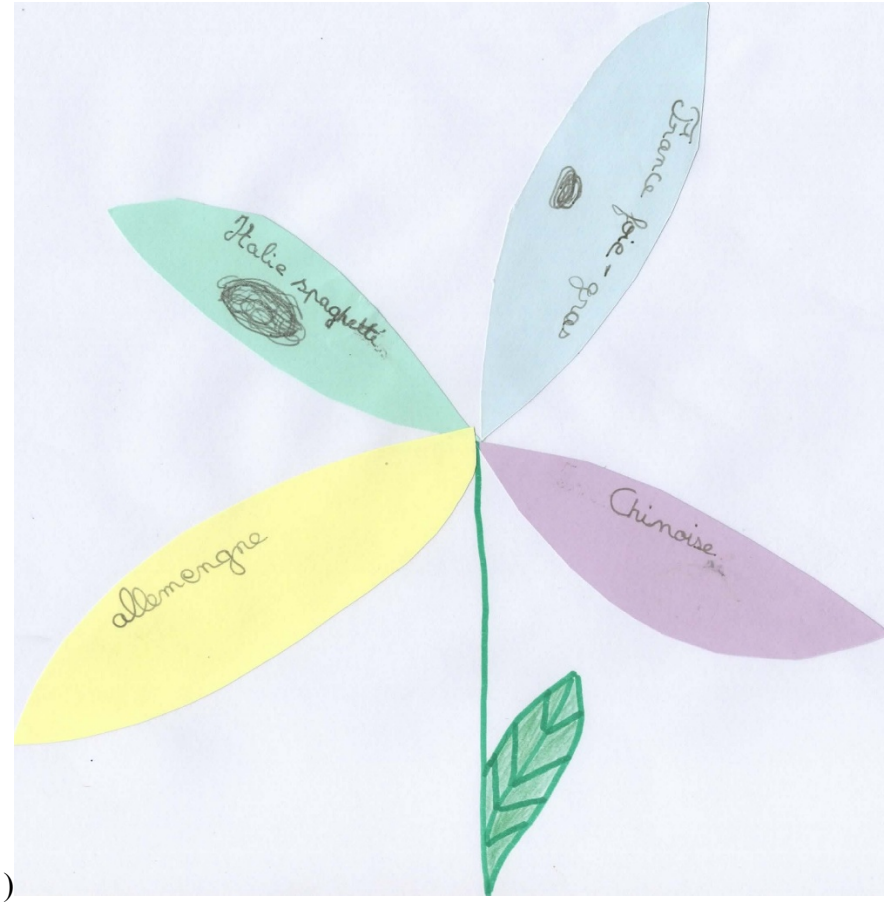
(2) 
grèce
atèna
Niké
Italie
Pizza
France
Tour
France
Inde
Chapeau
Japonet
Catana

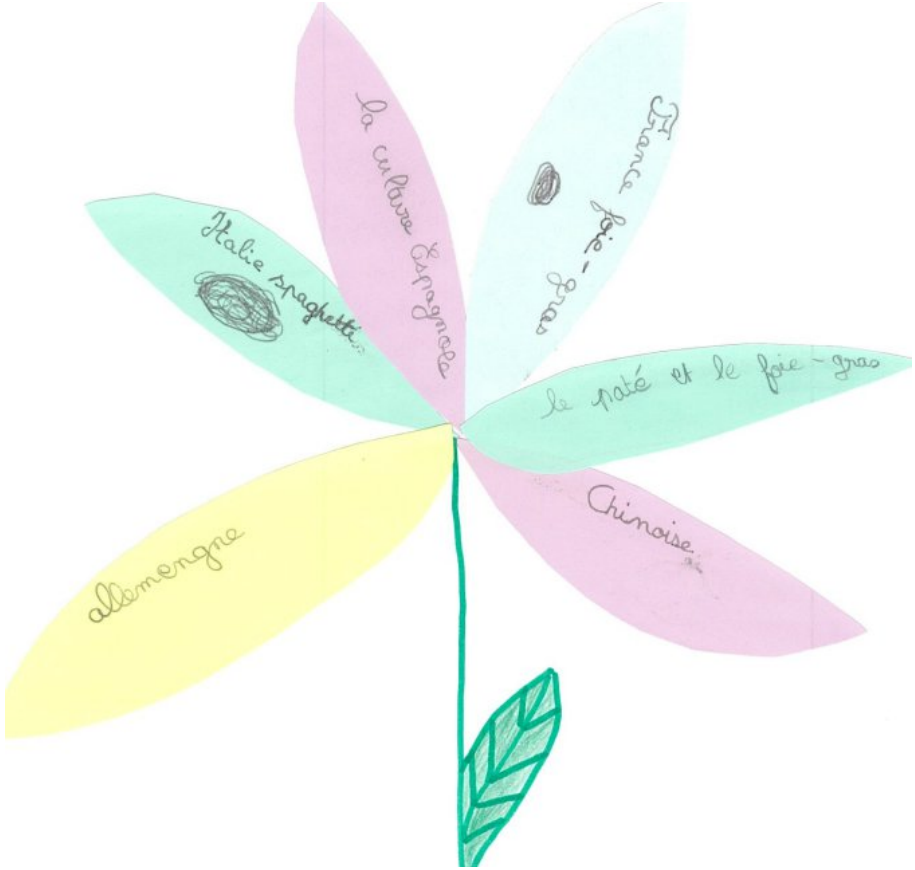
Élève D :

(1) 
Le Japon
Le chinoi
La quisine
Française
L'espagnole
Mama
France
Italien
la langue
Italie

(2) 
Le Japon
Le chinoi
La quisine
Française
L'espagnole
Mama
France
Italien
la langue
Italie

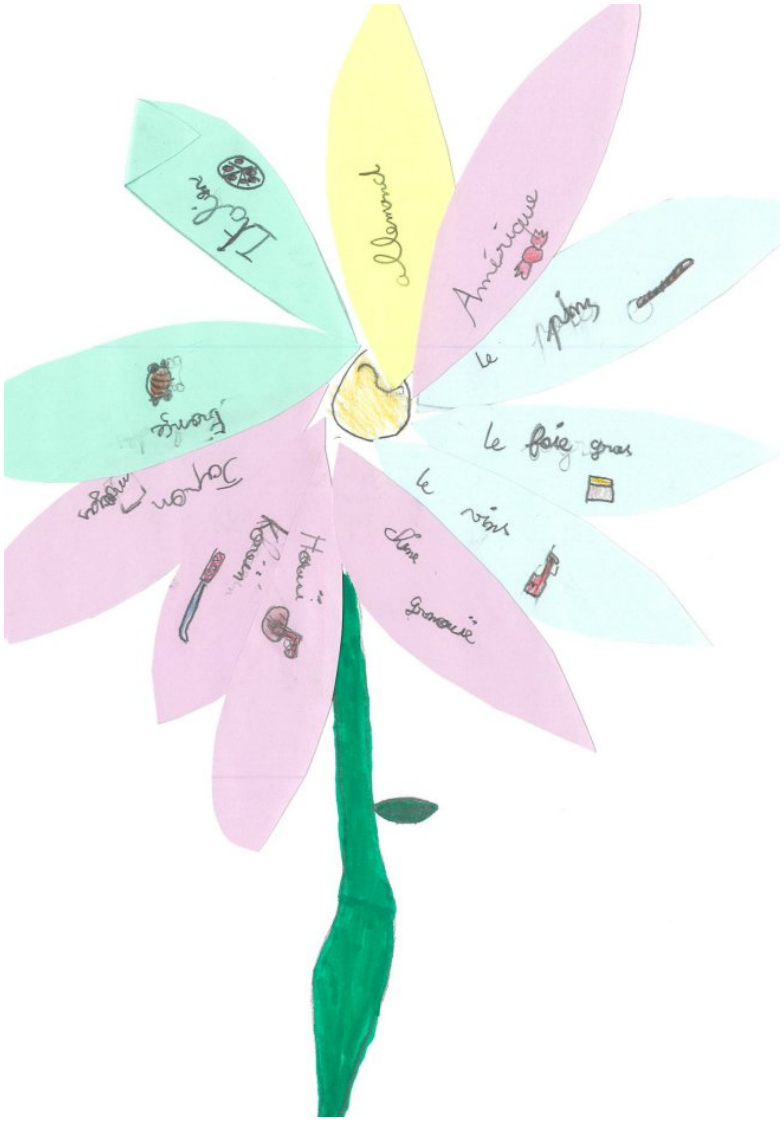
Élève E :

(1) 
Italie spaghetti
Grand foie - gras
allemagne
Chinoise

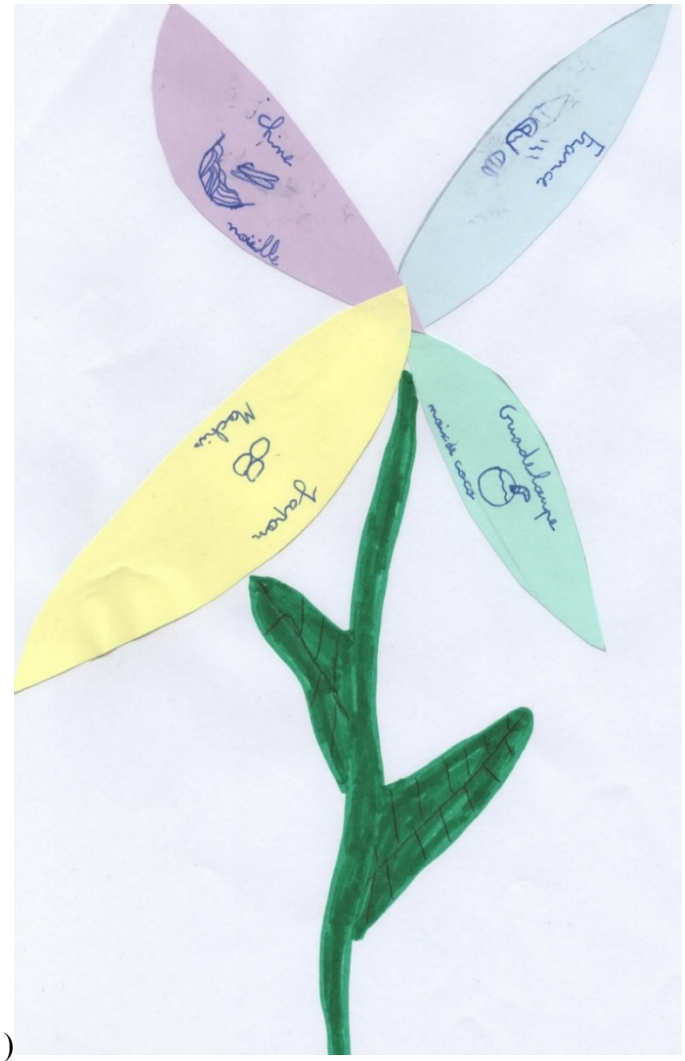
(2) 
Italie spaghetti
la cuisine Espagnole
Grand foie - gras
le paté et le foie - gras
allemagne
Chinoise

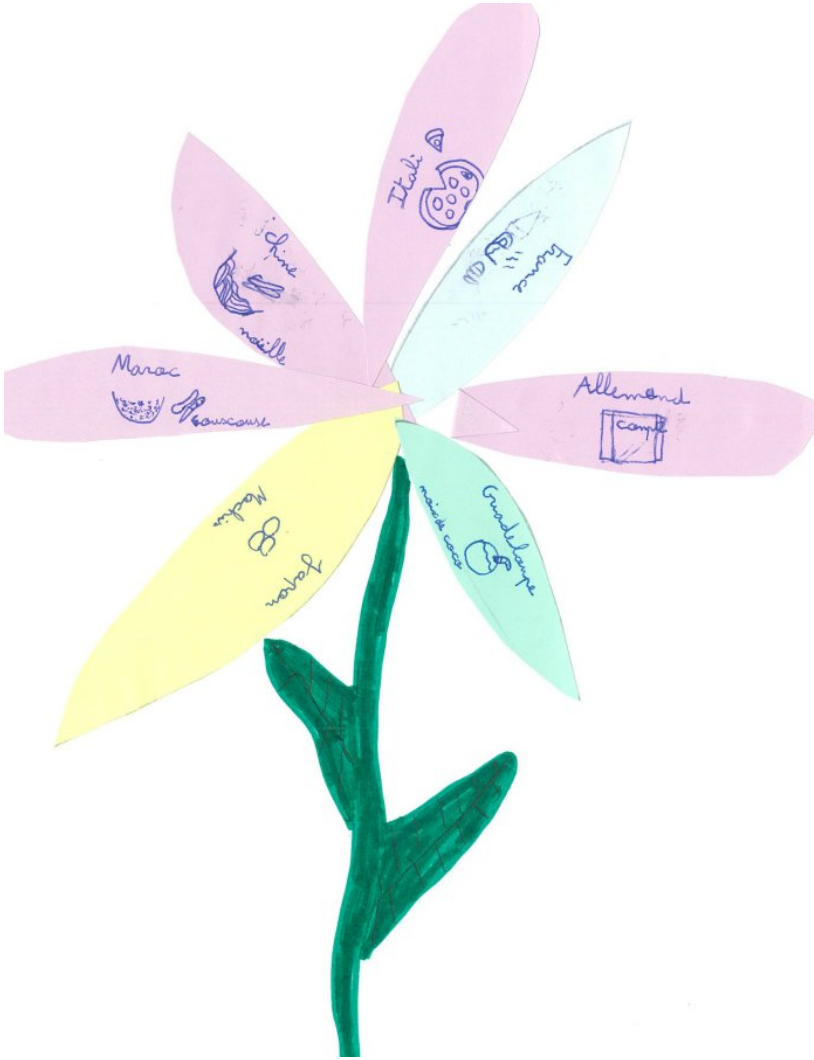
Élève F :

(1) 
allemand
le pains
le foie gras
le vins
Scène
Grenouïe

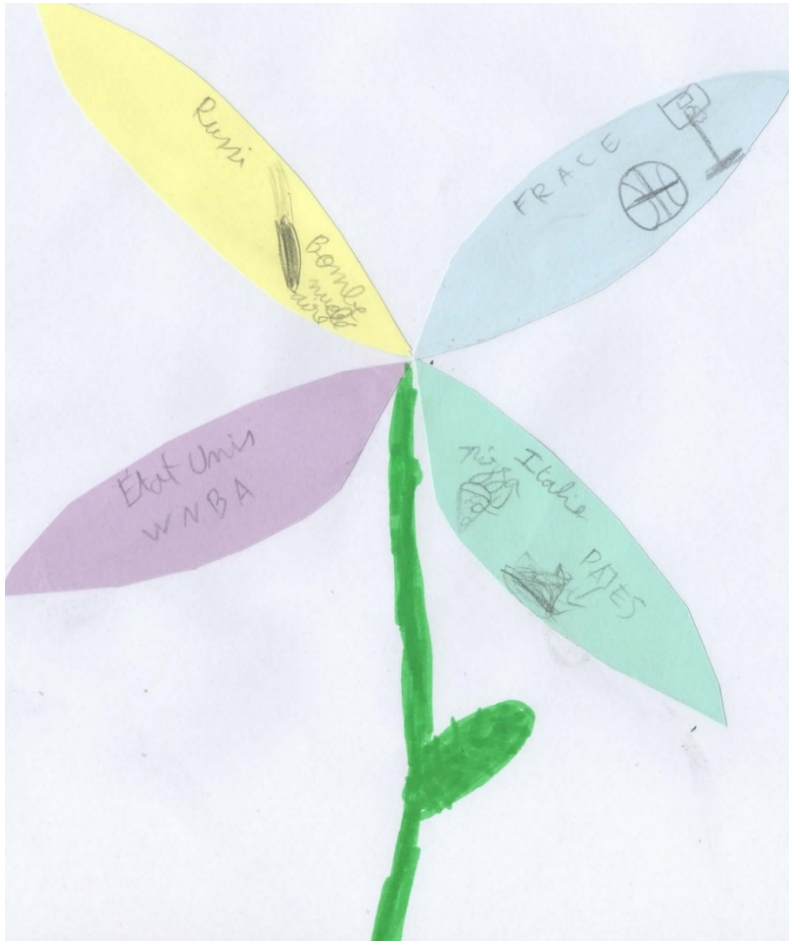
(2) 
allemand
Amérique
le pains
le foie gras
le vins
Scène
Grenouïe

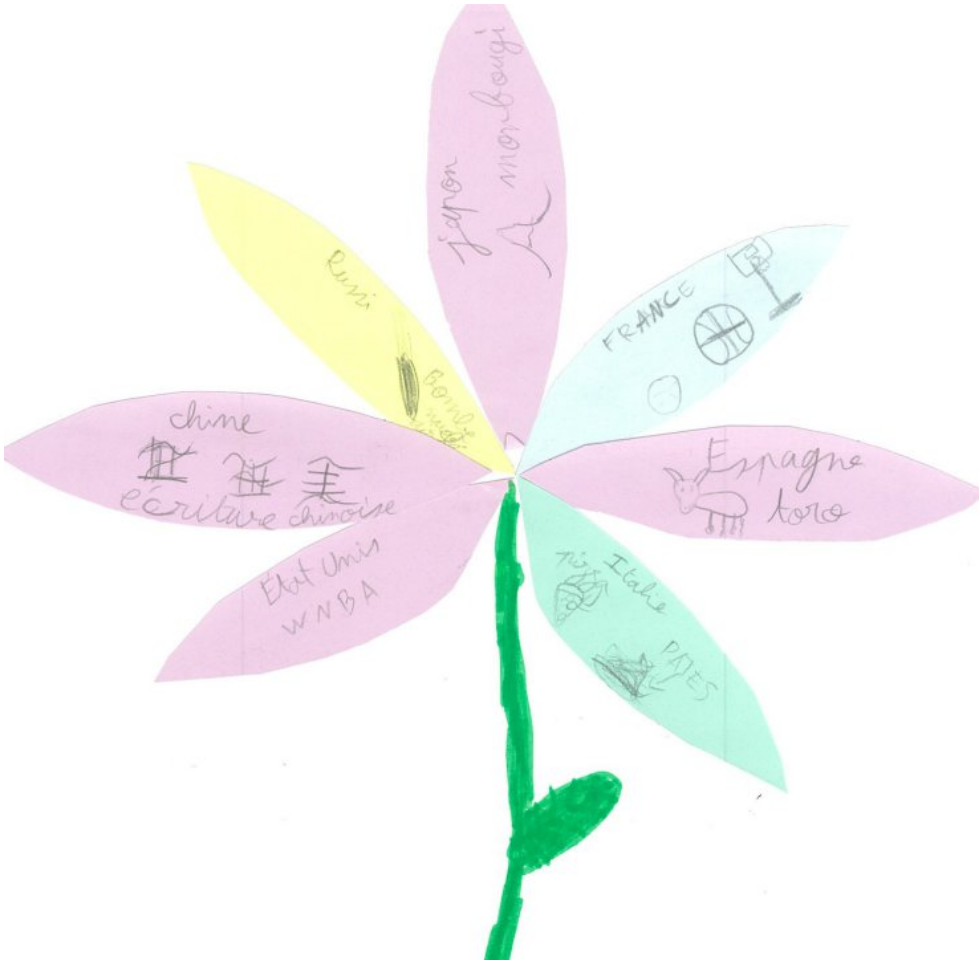
Élève G :

(1) 
Chine
noille
France
Madin
Japon
Guadeloupe
maïs de coca

(2) 
Italie
Chine
noille
France
Maroc
couscouse
Allemand
Madin
Japon
Guadeloupe
maïs de coca

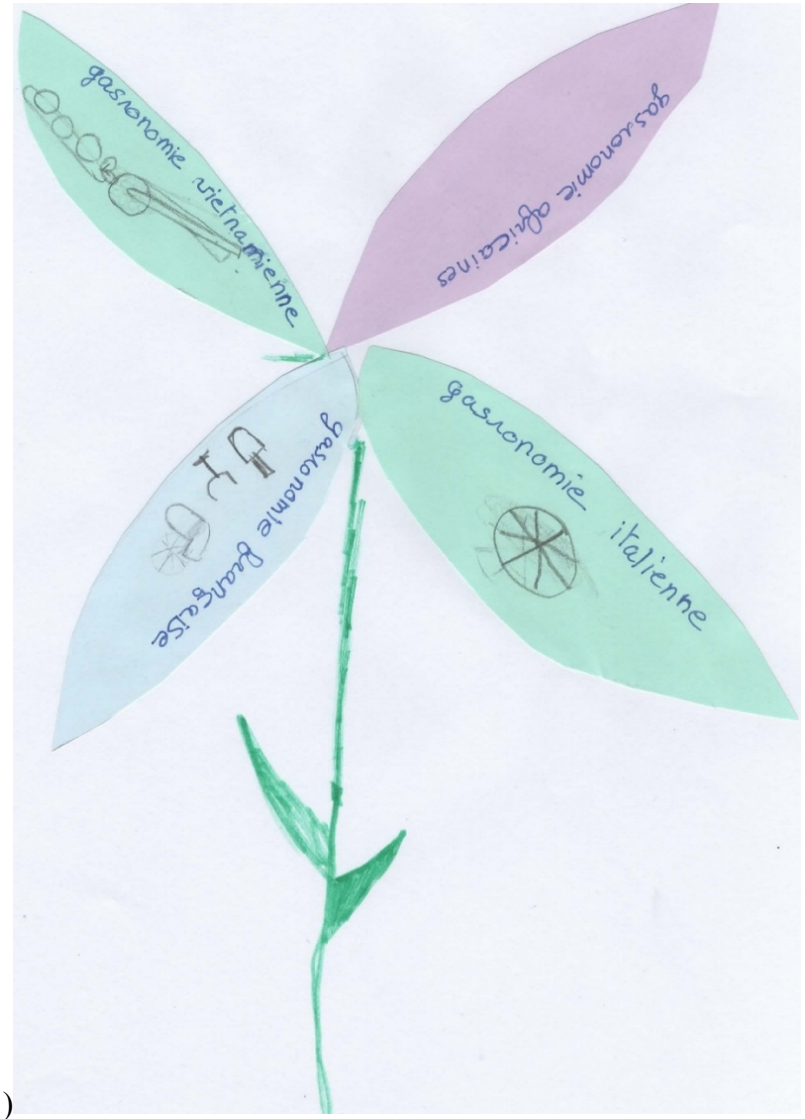
Élève H :

(1) 
Russi
Bonne nuit
FRACE
Italie
PATES
État Unis
WNBA

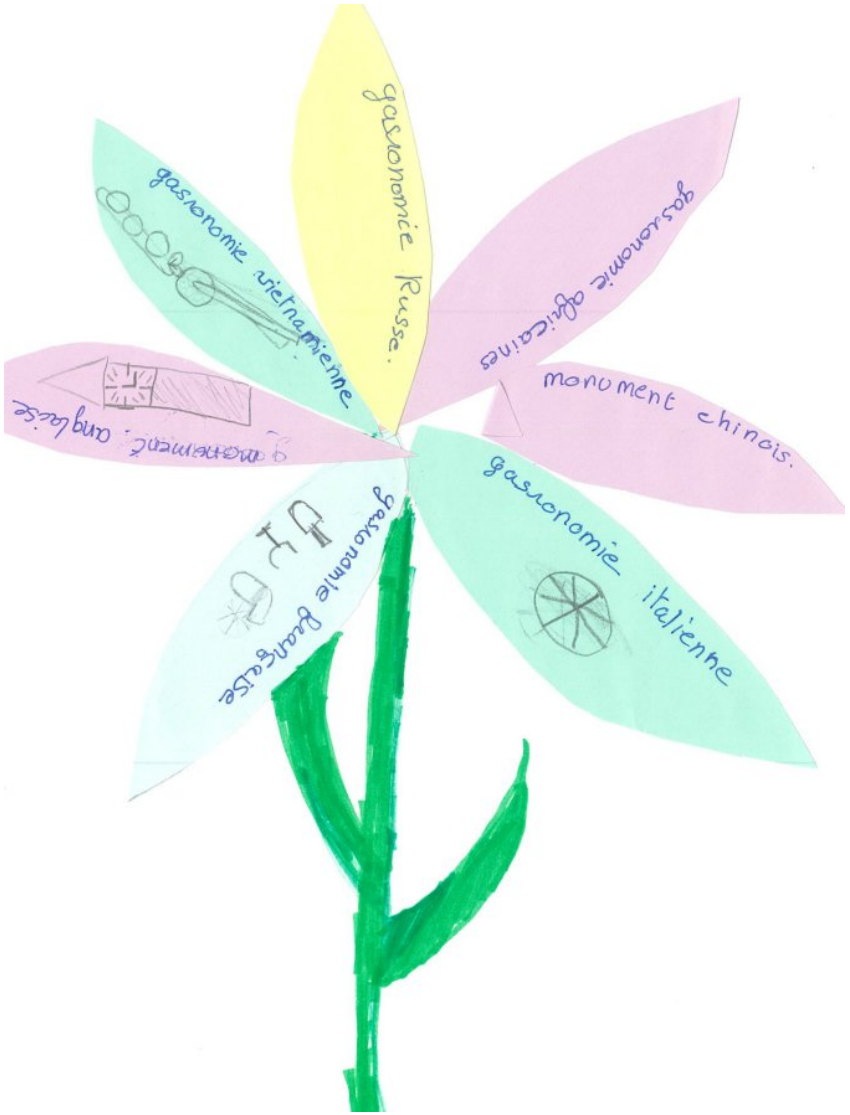
(2) 
Japon
Russi
Bonne nuit
FRANCE
chine
écriture chinoise
Espagne
toro
État Unis
WNBA
Italie
PATES

Élève I :

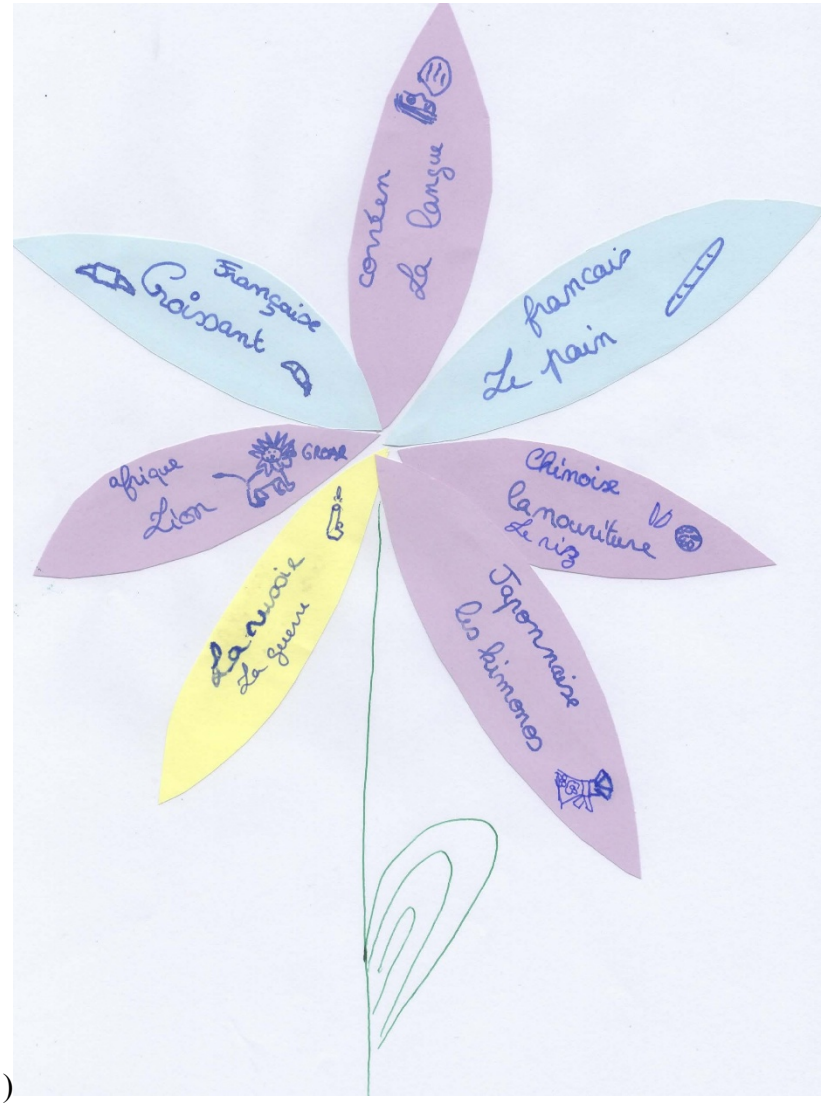
(1)

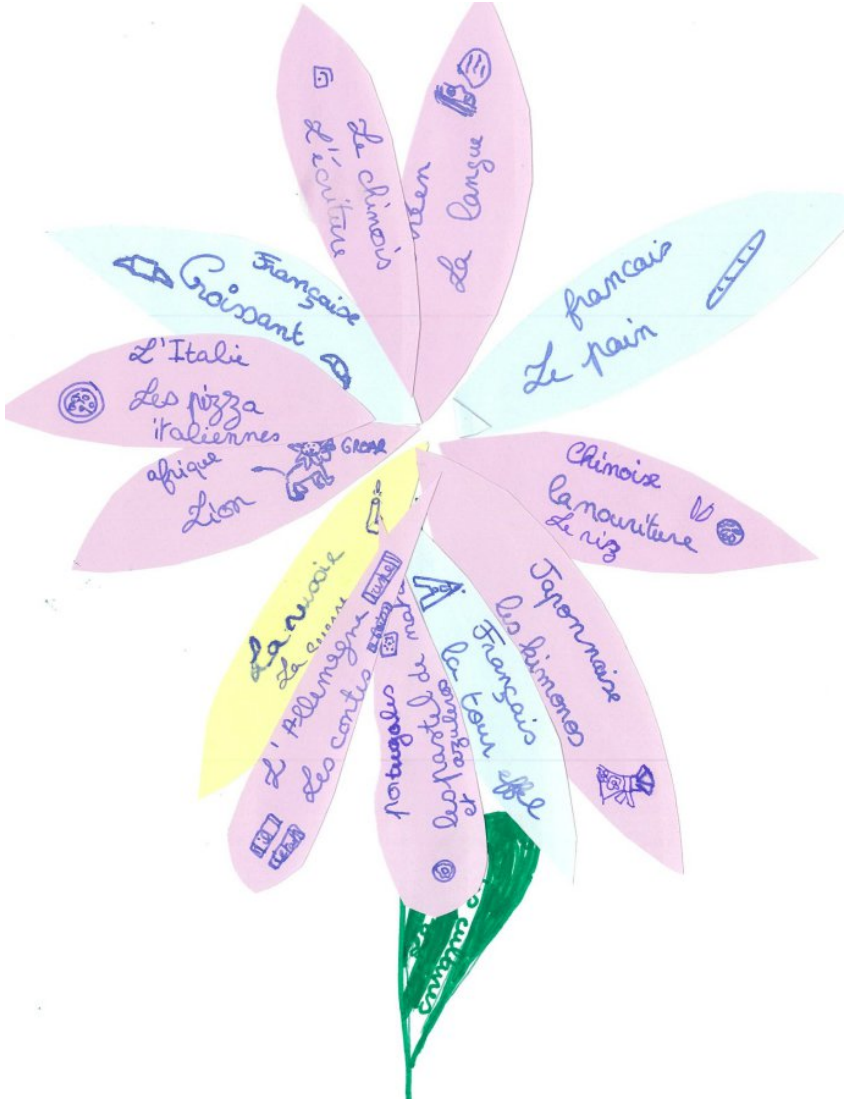

gastronomie vietnamienne
gastronomie africaines
gastronomie française
gastronomie italienne

(2)

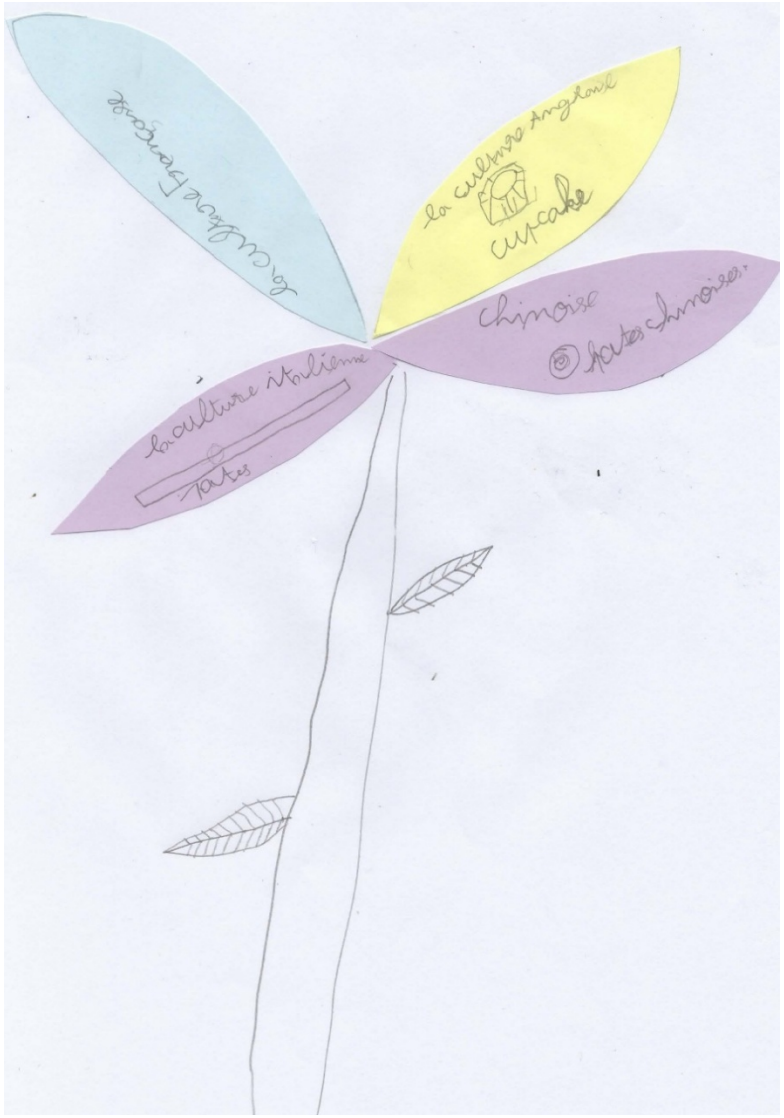

gastronomie Russe.
gastronomie vietnamienne
gastronomie africaines
monument chinois.
gastronomie italienne
gastronomie française

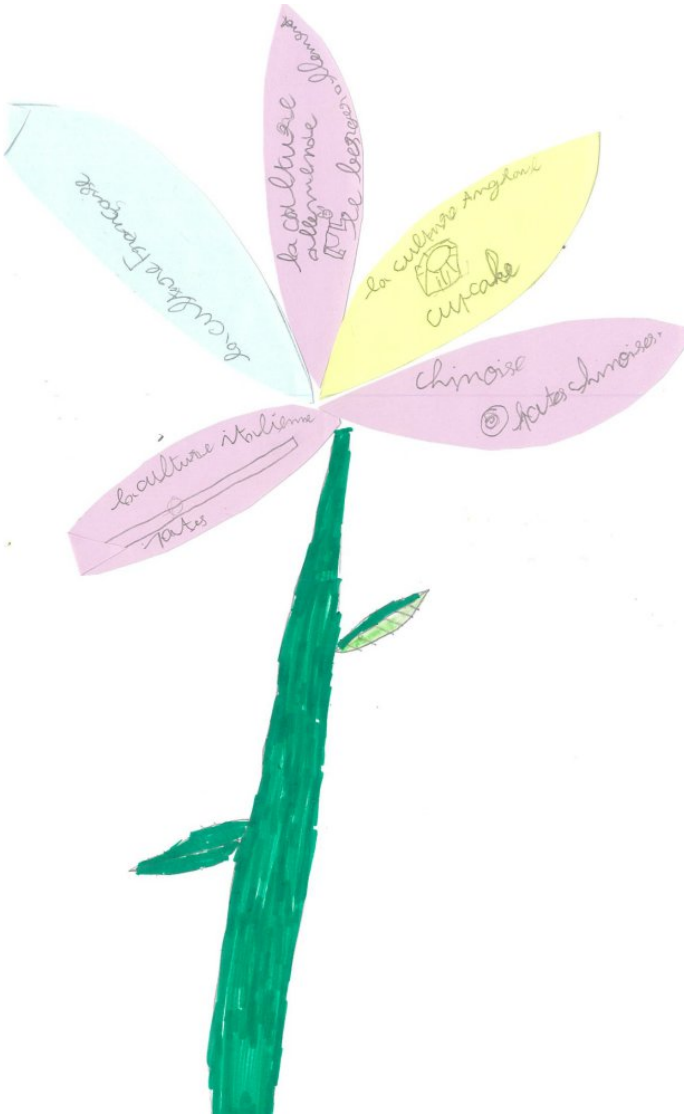
Élève J :

(1) 
Française
Croissant
Le français
Le pain
Chinoise
La nourriture
Le riz
Japonnaise
Les kimonos
Lion

(2) 
Française
Croissant
Le français
Le pain
L'Italie
Les pizza
italiennes
Lion
Chinoise
La nourriture
Le riz
Japonnaise
Les kimonos

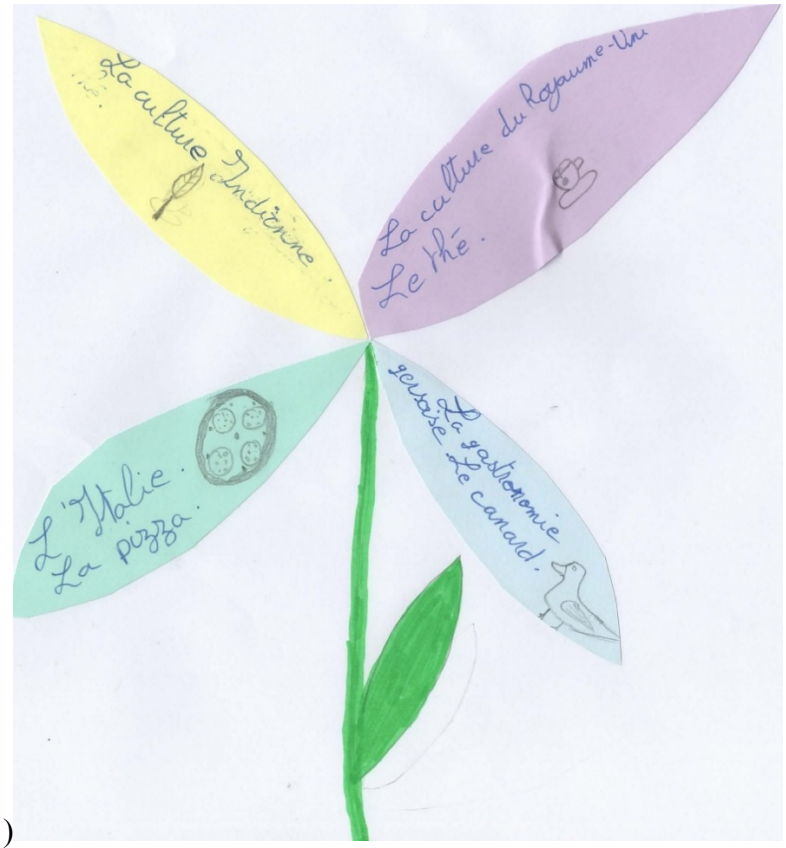
Élève K :

(1) 
la culture française
la culture anglaise
cupcake
chinoise
baguettes chinoises
la culture italienne
pates

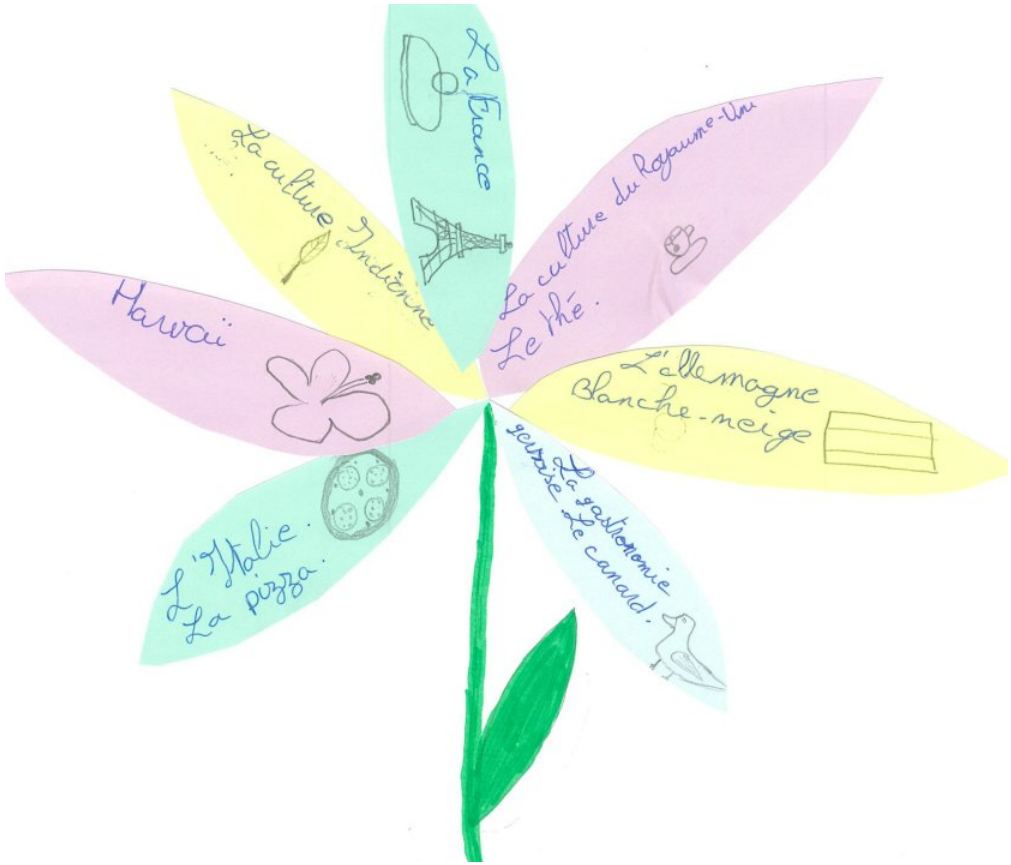
(2) 
la culture française
la culture allemande
la culture anglaise
cupcake
chinoise
baguettes chinoises
la culture italienne
pates

Élève L :

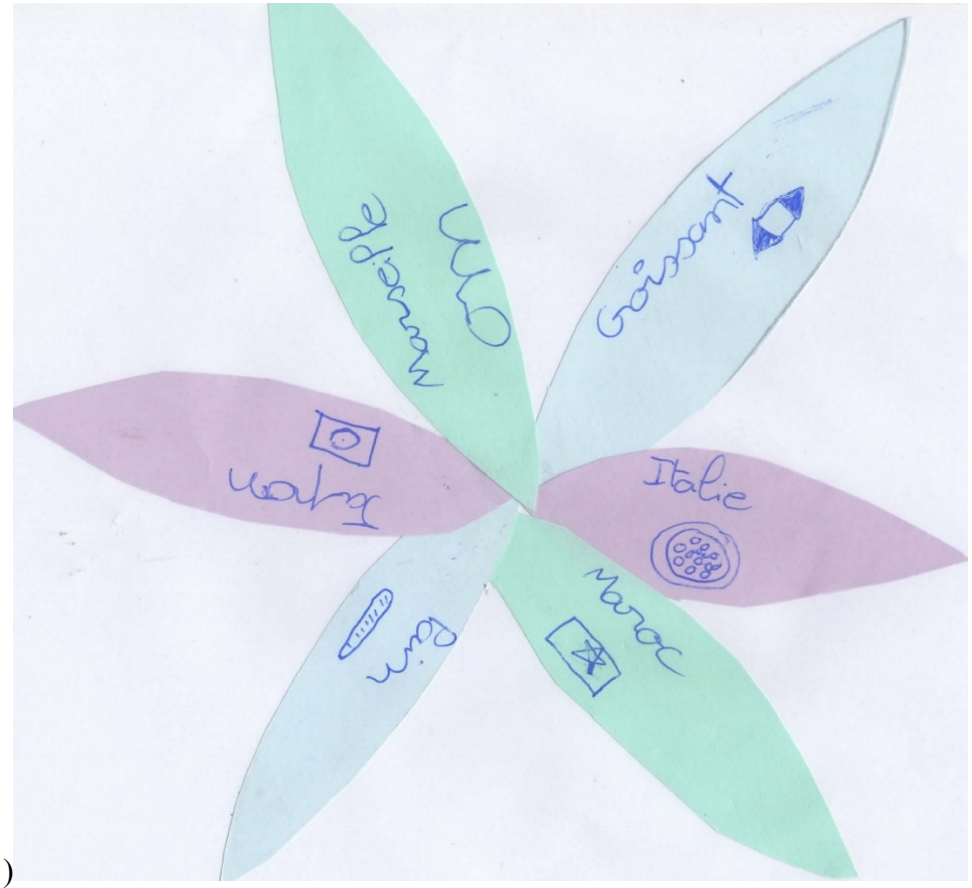
(1)

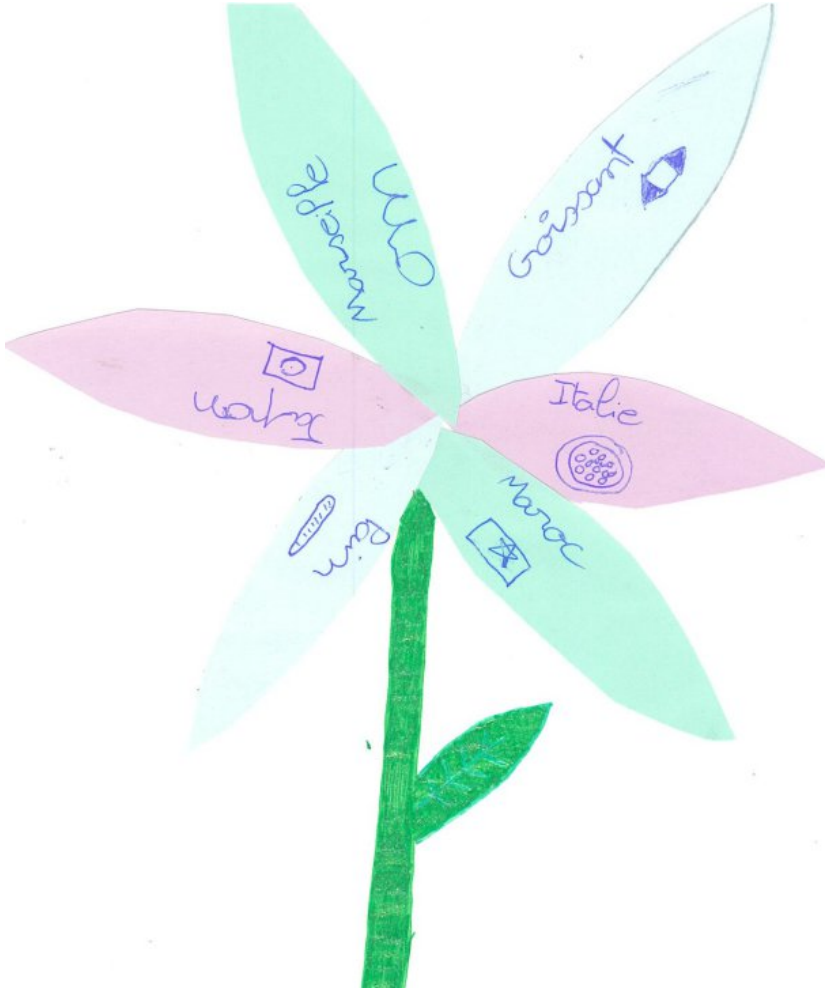

La culture Indienne.
La culture du Royaume-Uni
Le thé.
L'Italie.
La pizza.
La gastronomie
française Le canard.

(2)

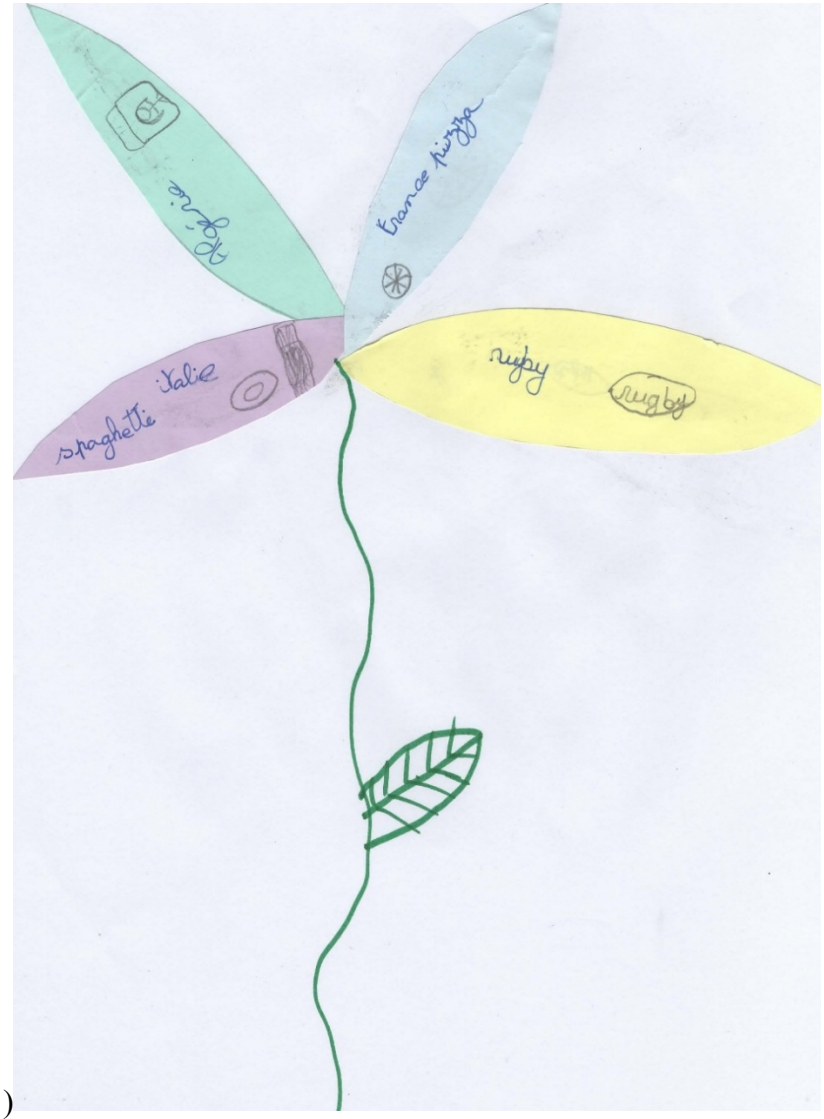

La France
La culture Indienne.
La culture du Royaume-Uni
Le thé.
Hawai
L'Allemagne
Blanche-neige
L'Italie.
La pizza.
La gastronomie
française Le canard.

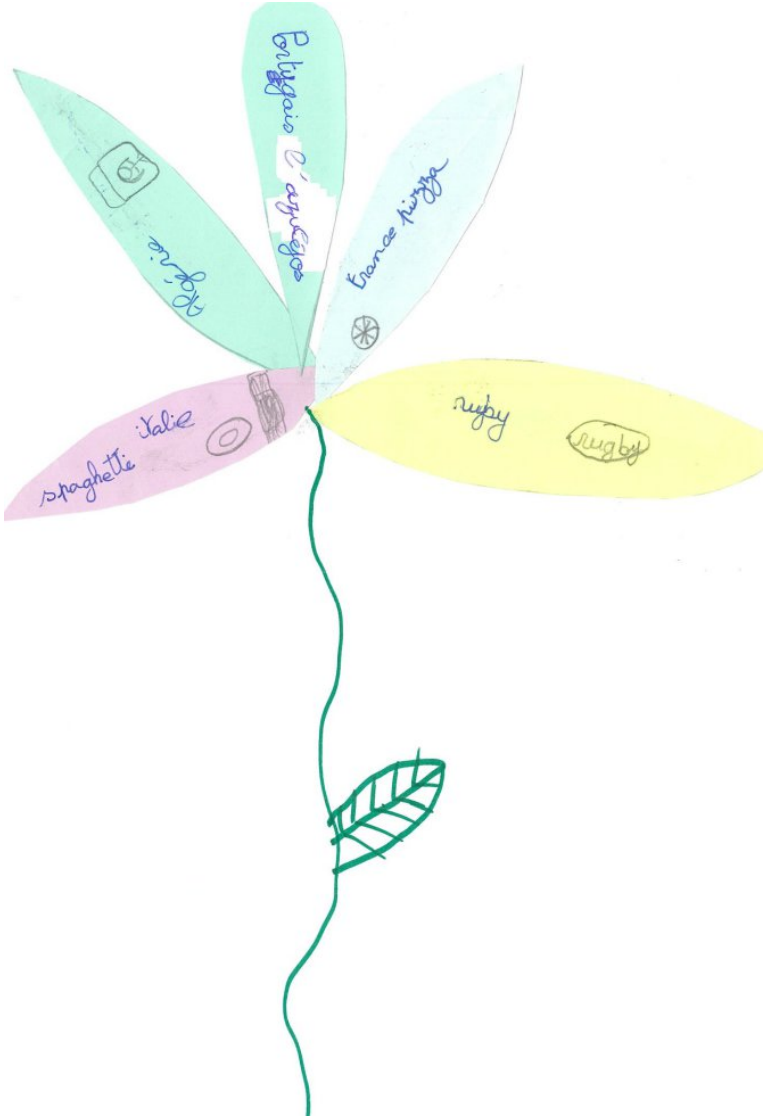
Élève M :

(1) 

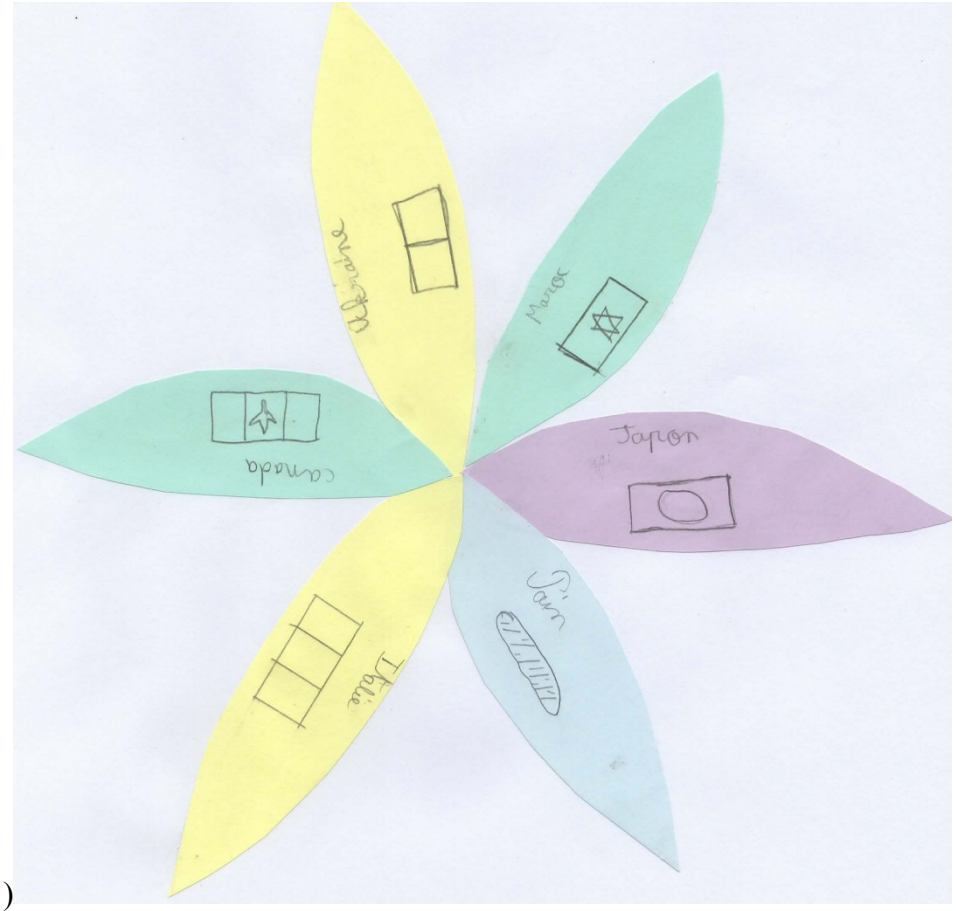
(2) 

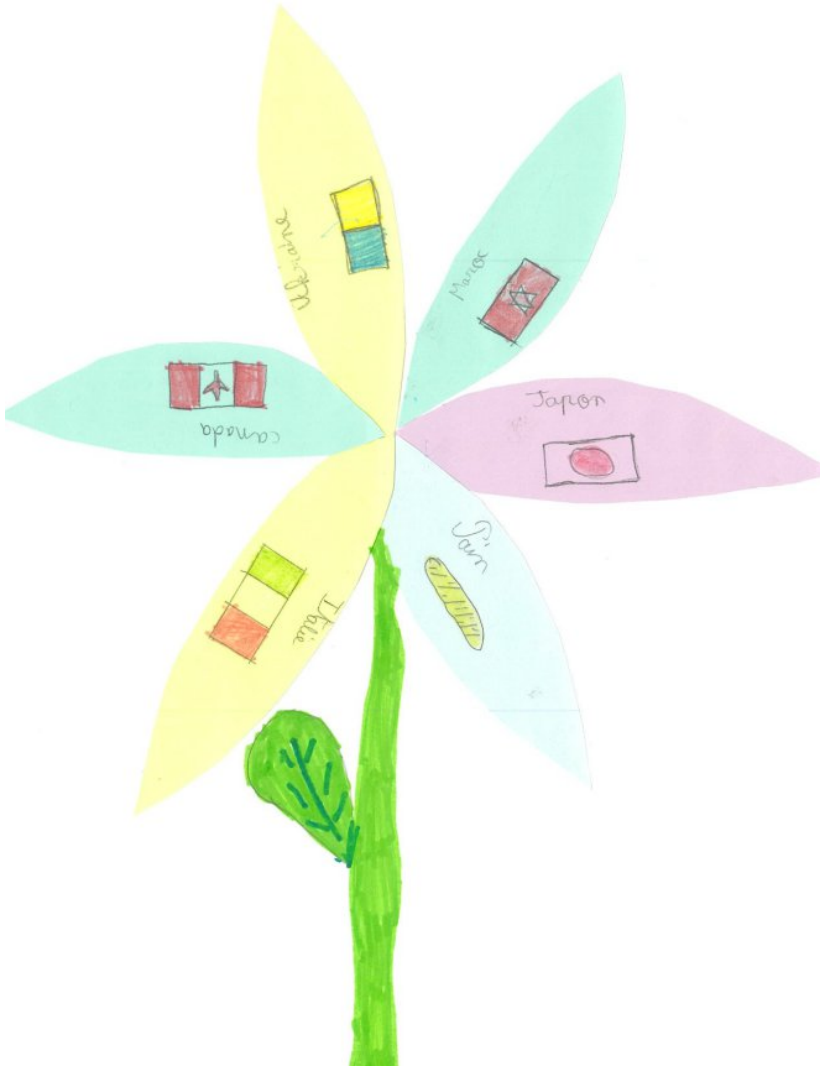
Élève N :

(1) 
Belgique
France pizza
spaghetti Italie
rugby
rugby

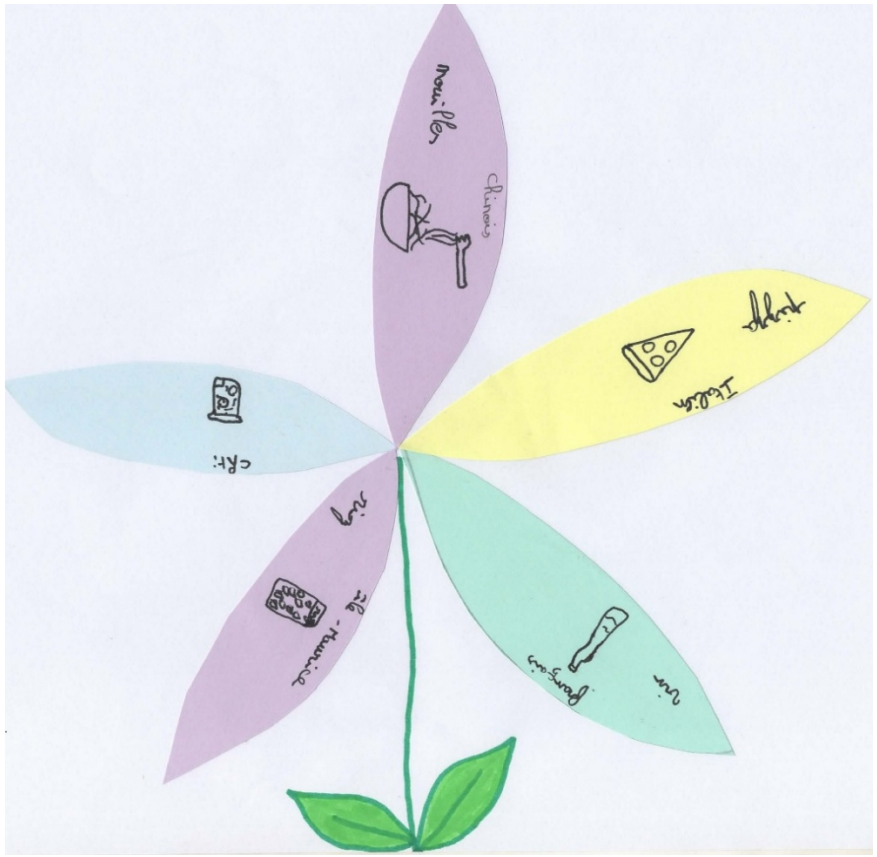
(2) 
Belgique
Portugais
France pizza
spaghetti Italie
rugby
rugby

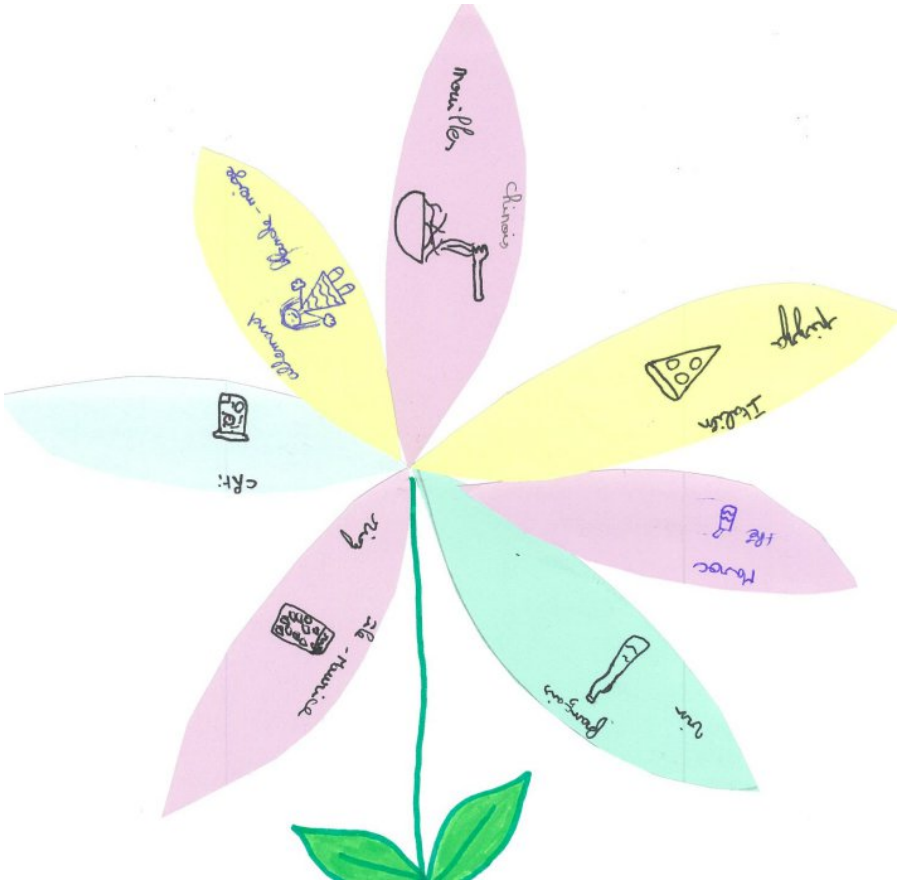
Élève O :

(1) 
Ukraine
Maroc
Canada
Japon
Italie
Japon

(2) 
Ukraine
Maroc
Canada
Japon
Italie
Japon

Élève P :

(1) 

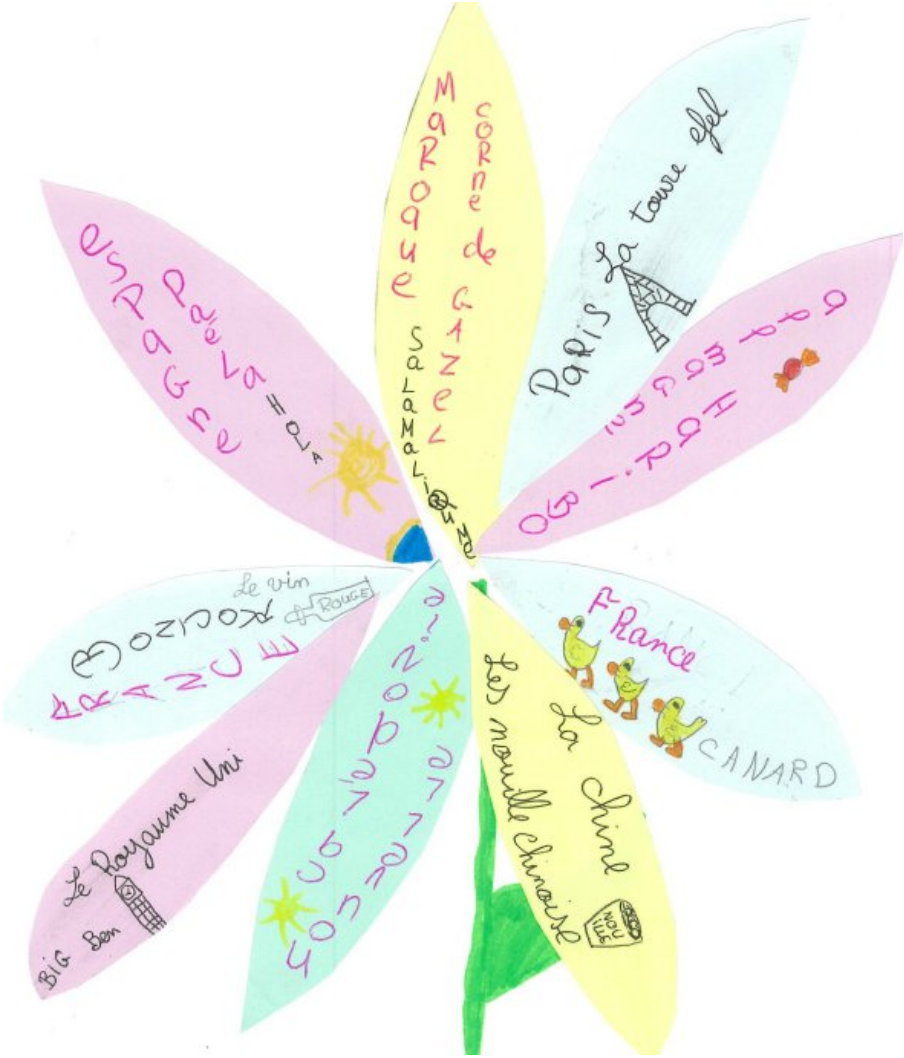
(2) 

Élève Q :

(1)

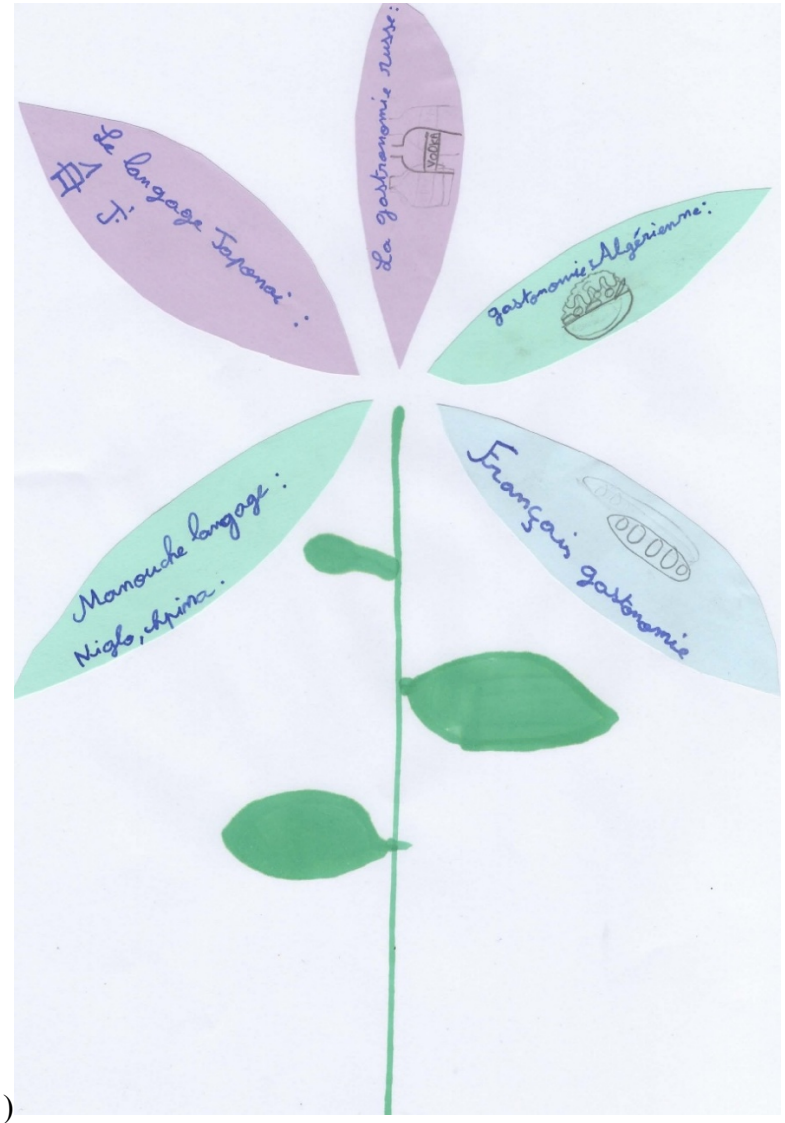

Maroque
corne de Gazel
Espagne
Paéla
Hor-Ibo
France
CANARD
Le vin
ROUGE
FRANCE

(2)

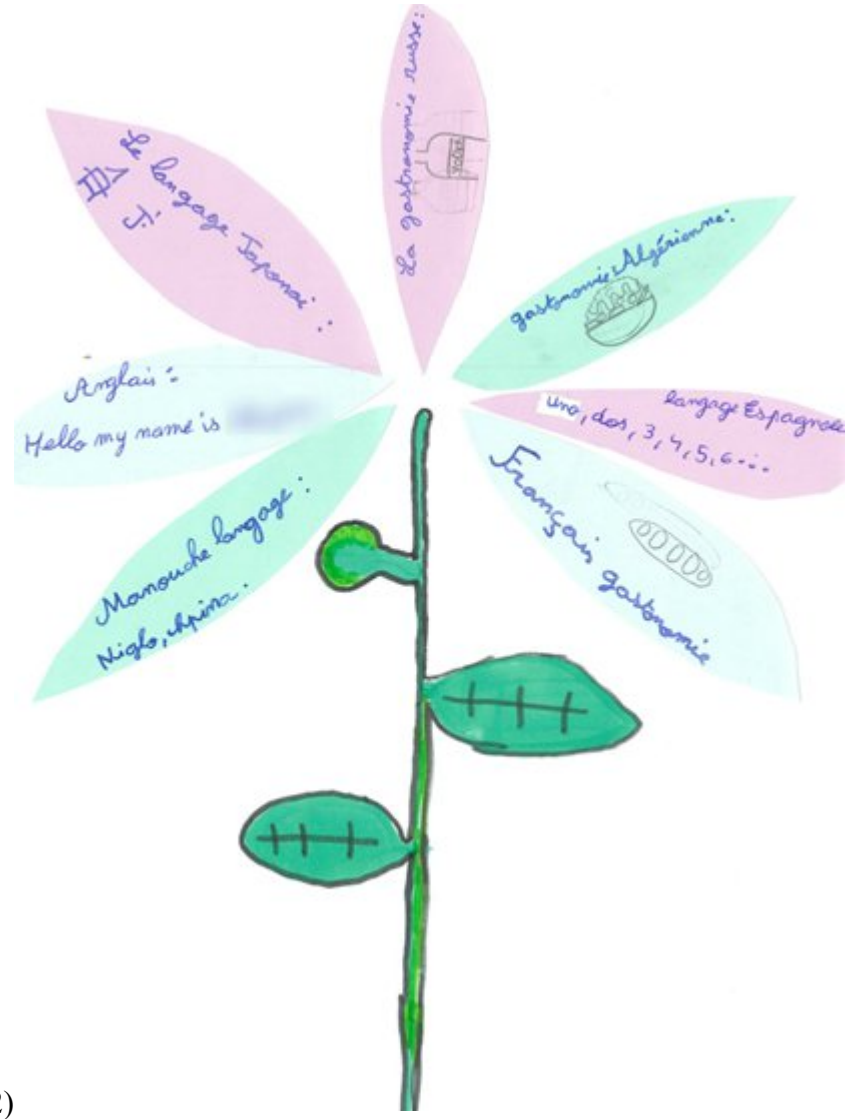

Maroque
corne de Gazel
Paris
La toure efel
Espagne
Paéla
Hor-Ibo
France
CANARD
Le vin
ROUGE
FRANCE
Le Royaume Uni
BIG Ben
La chine
Les nouille chinoise

Élève R :

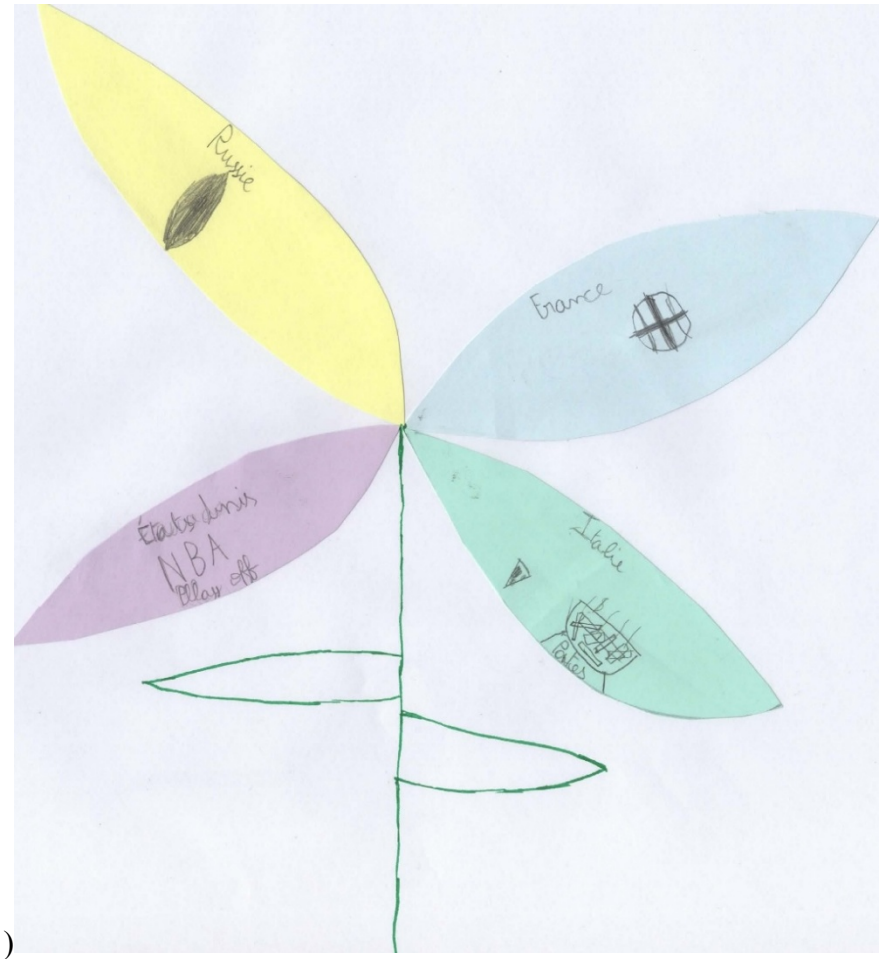
(1)

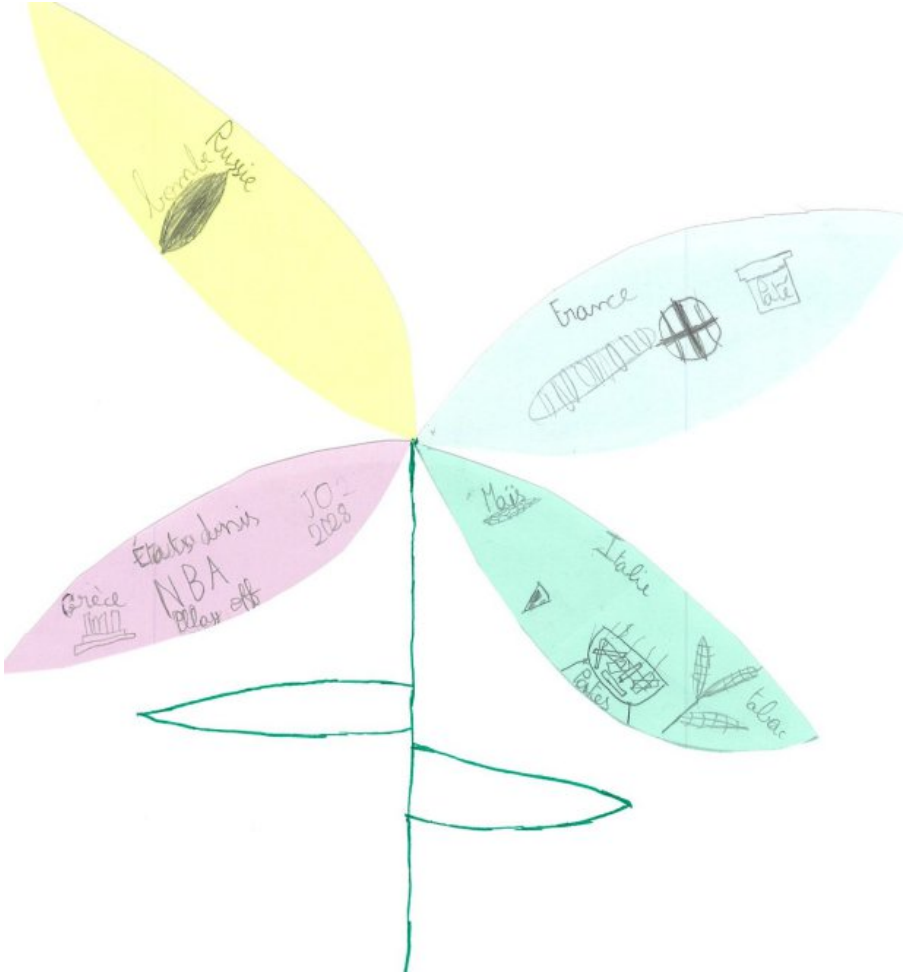

Le langage Japonai :
La gastronomie russe :
gastonomie Algérienne :
Manouche langage :
Niglo, chpina.
Français gastonomie

(2)


Le langage Japonai :
La gastronomie russe :
gastonomie Algérienne :
Anglais :
Hello my name is
langage Espagnole
uno, dos, 3, 4, 5, 6...
Français gastonomie
Manouche langage :
Niglo, chpina.

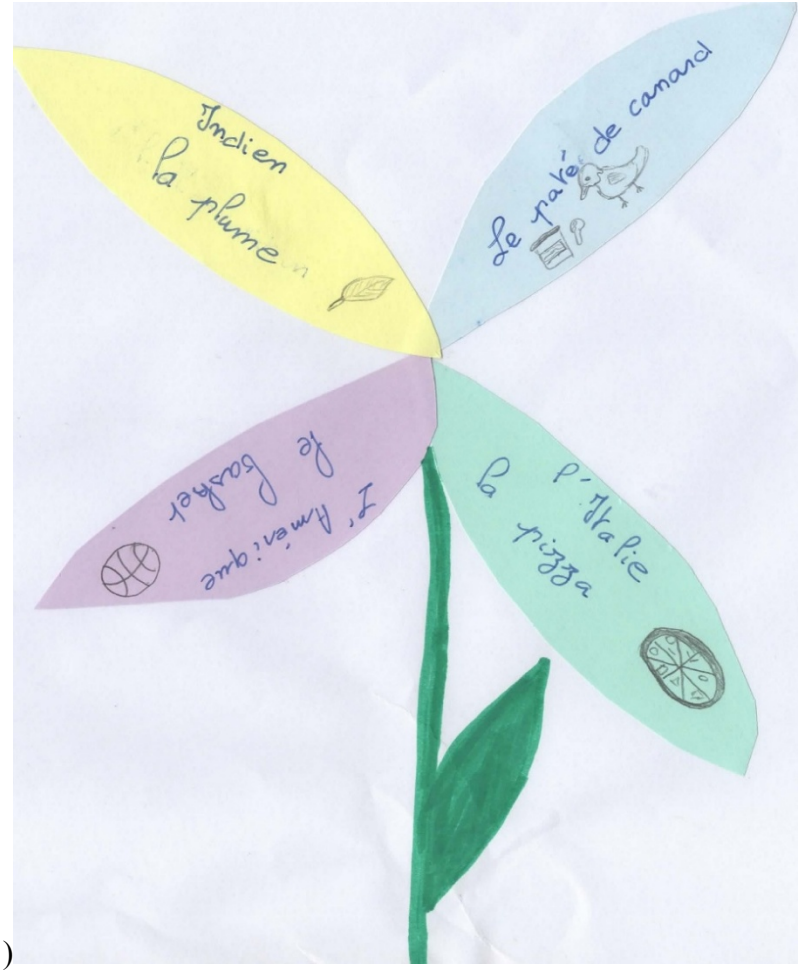
Élève S :

(1) 
Russie
France
États-unis
NBA
Play off
Italie
Pâtes

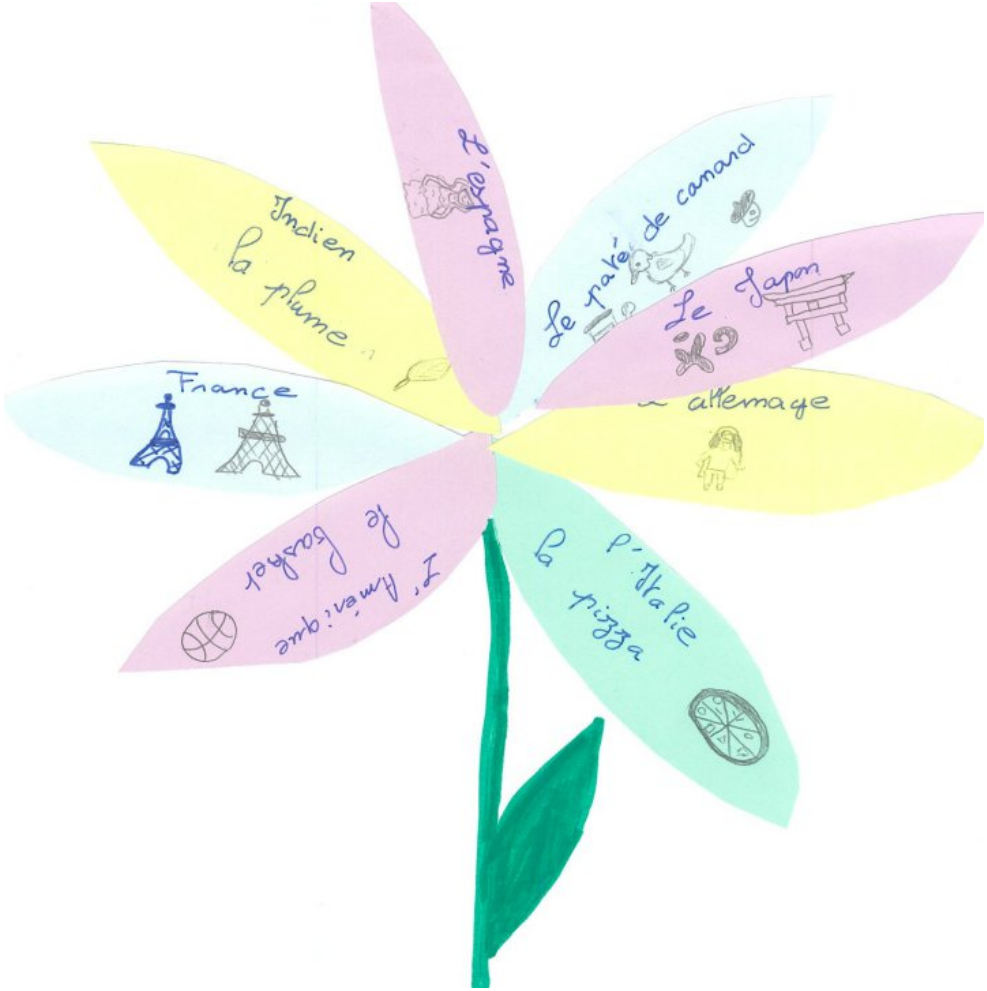
(2) 
Russie
France
États-unis
NBA
Play off
Grèce
JO
2024
Italie
Pâtes

Élève T :

(1)

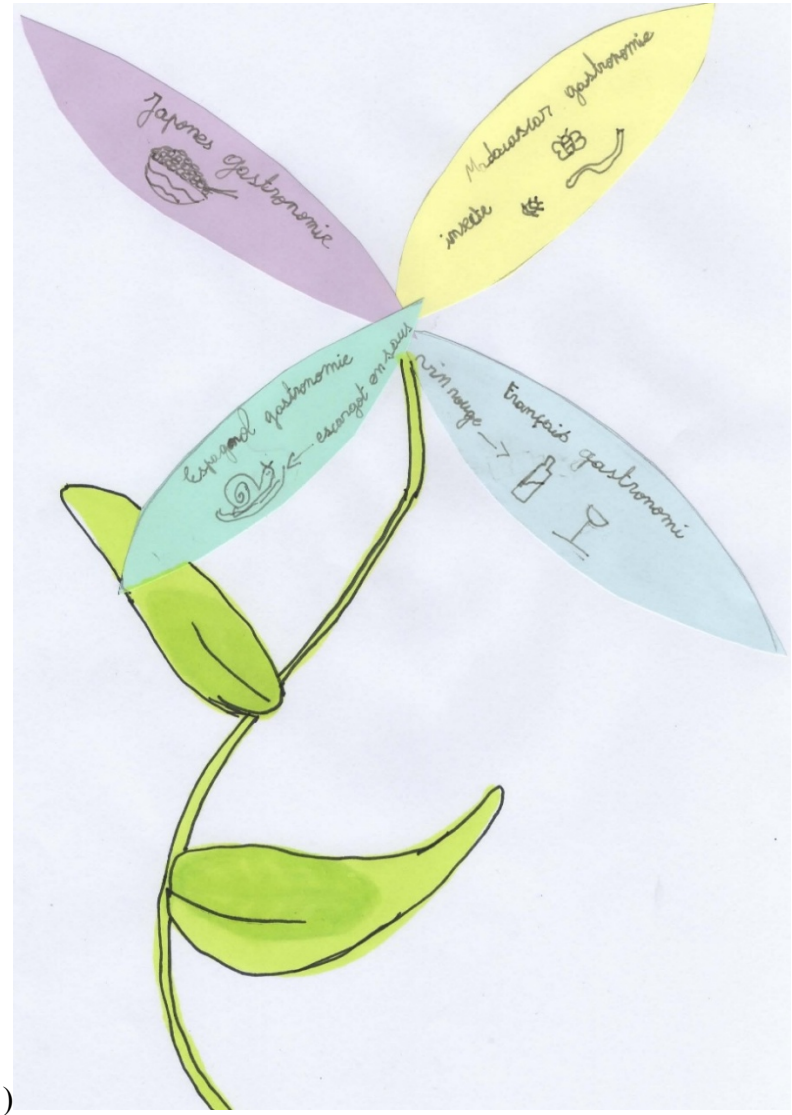

Indien
la plume
Le pavé de canard
l'Amérique
le basket
l'Italie
la pizza

(2)

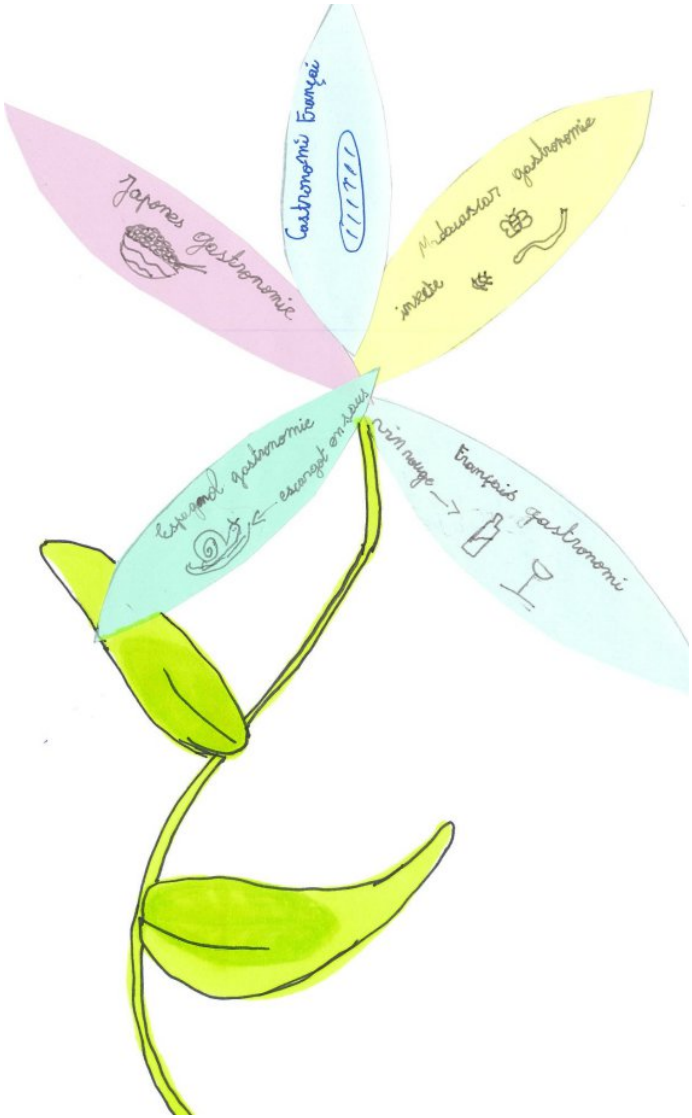

Indien
la plume
l'espagne
Le pavé de canard
Le Japon
France
allemage
l'Amérique
le basket
l'Italie
la pizza

Élève U :

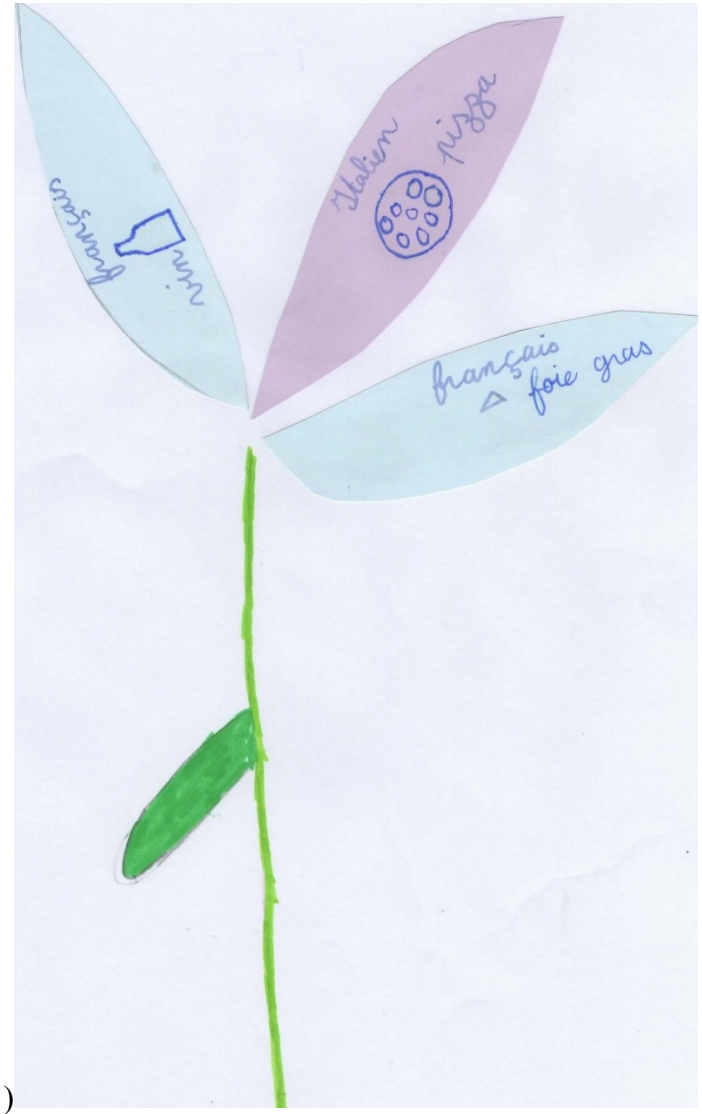
(1)

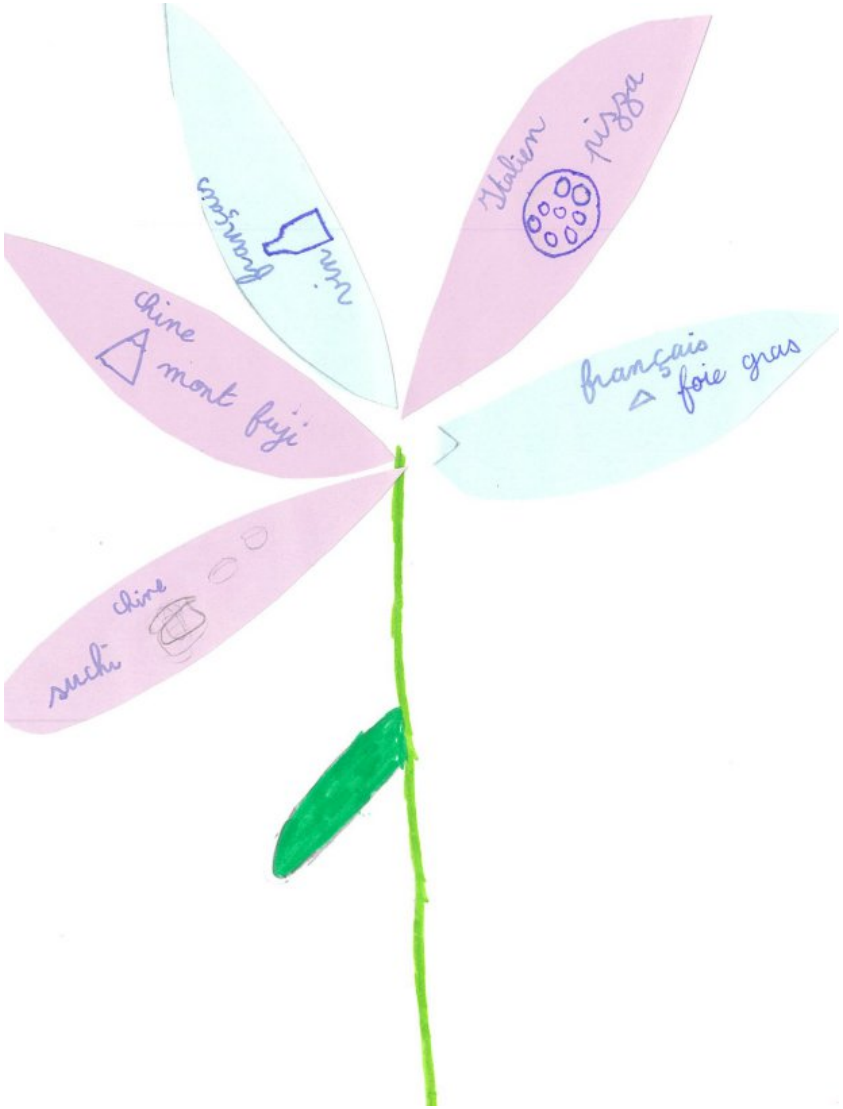

Japones gastronomie
Madagascar gastronomie
insecte
Espagnol gastronomie
escargot en sous
vin rouge
Français gastronomi

(2)

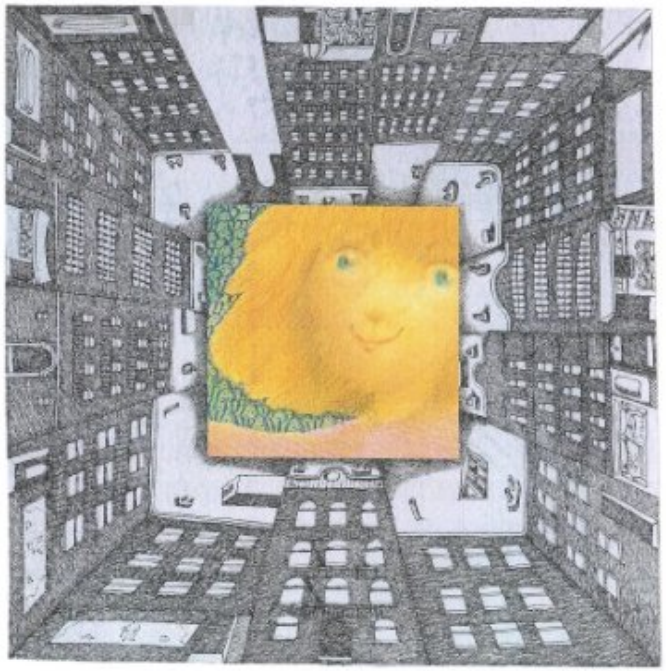

Japones gastronomie
Gastronomi Français
Madagascar gastronomie
insecte
Espagnol gastronomie
escargot en sous
vin rouge
Français gastronomi

Élève V :

(1) 
Français
Italien
pizza
français
foie gras

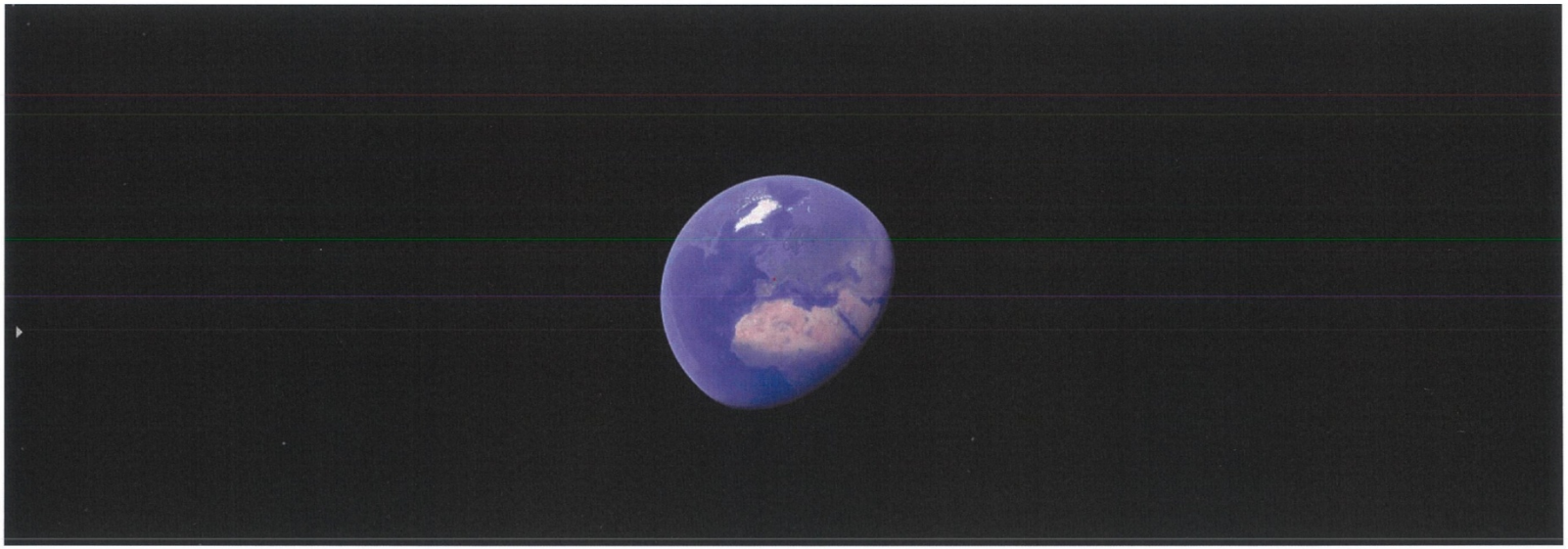
(2) 
Français
Italien
pizza
chine
mont fuji
français
foie gras
chine
sushi

Madlenka à

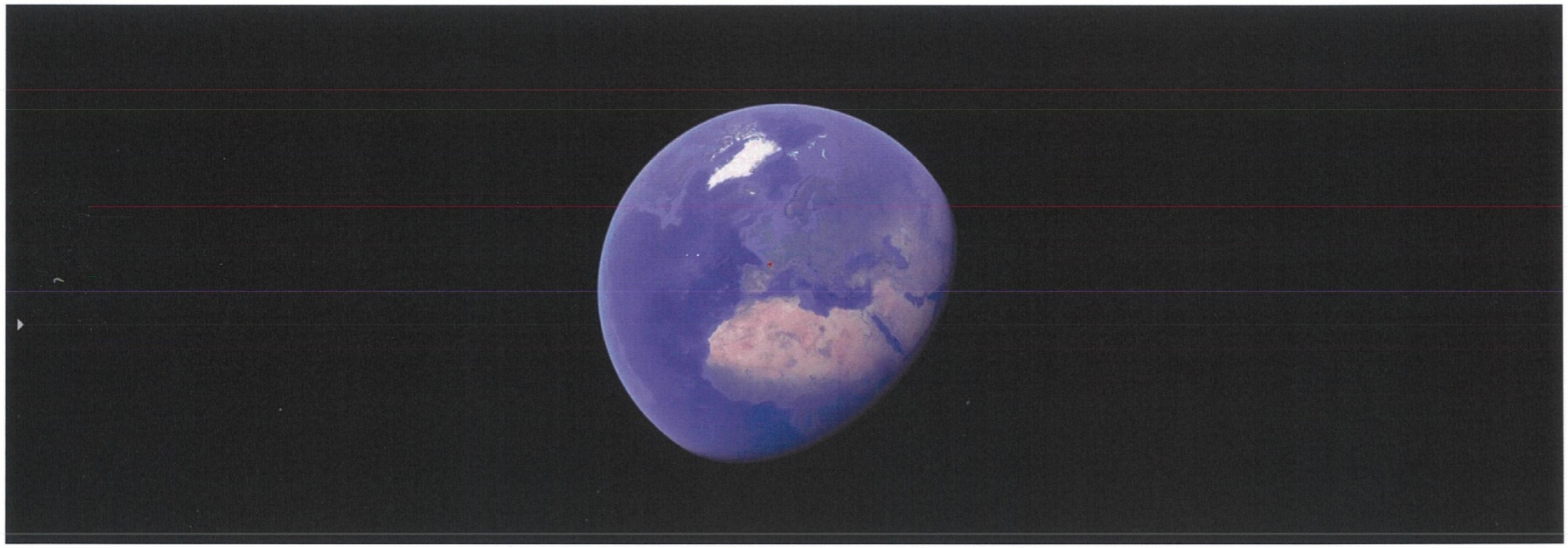


l'école de

Sur Terre,



en Europe,



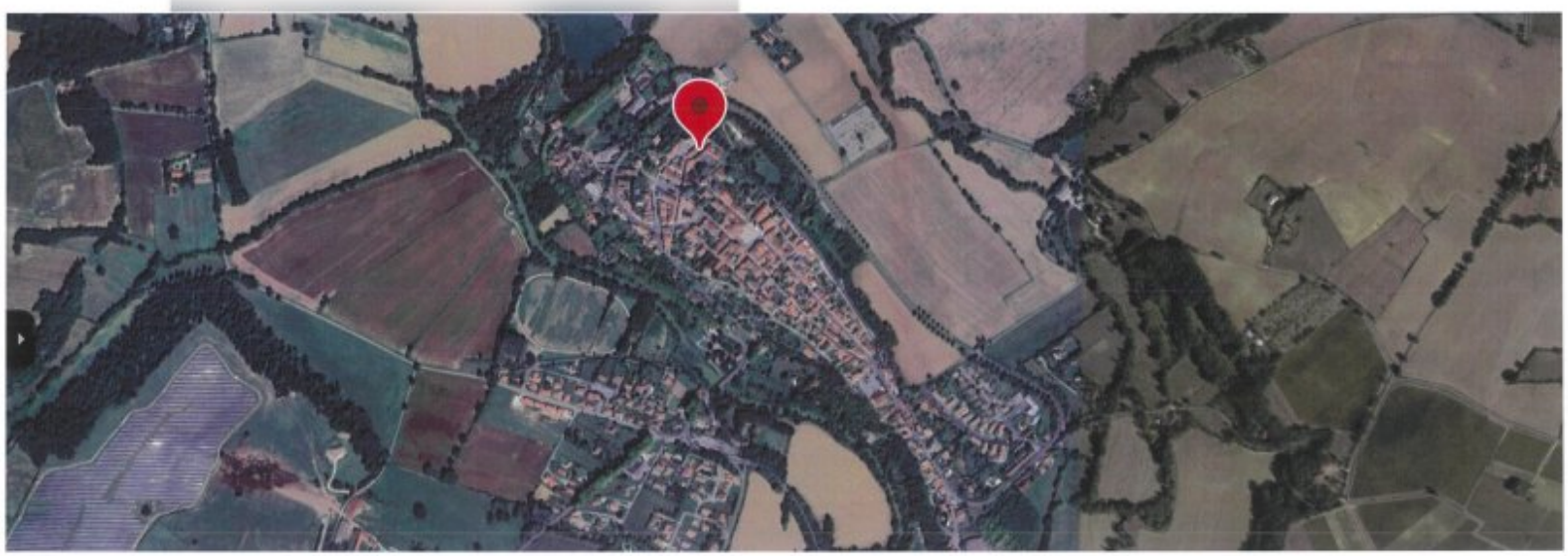
en France,



dans le Gers,

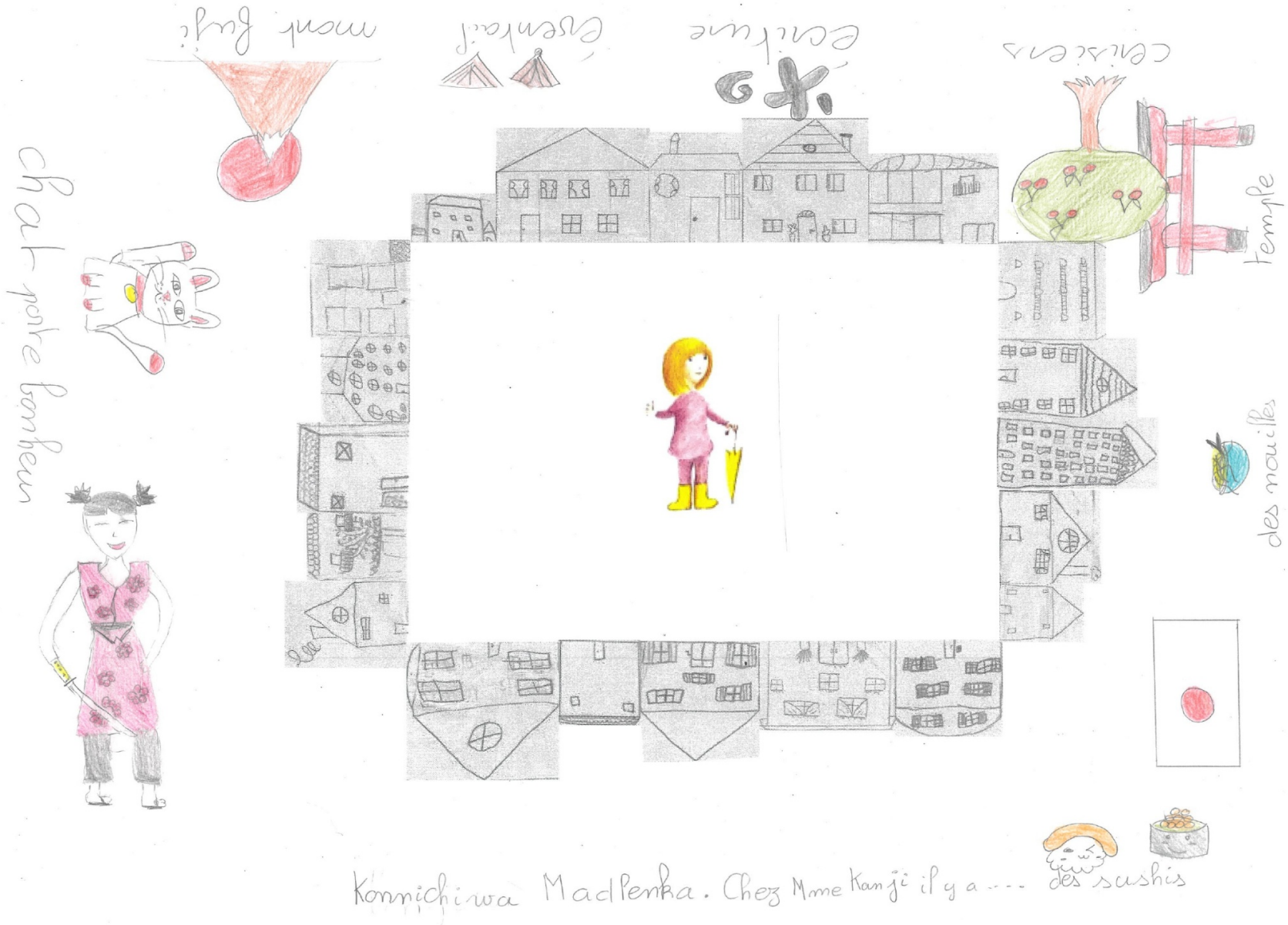


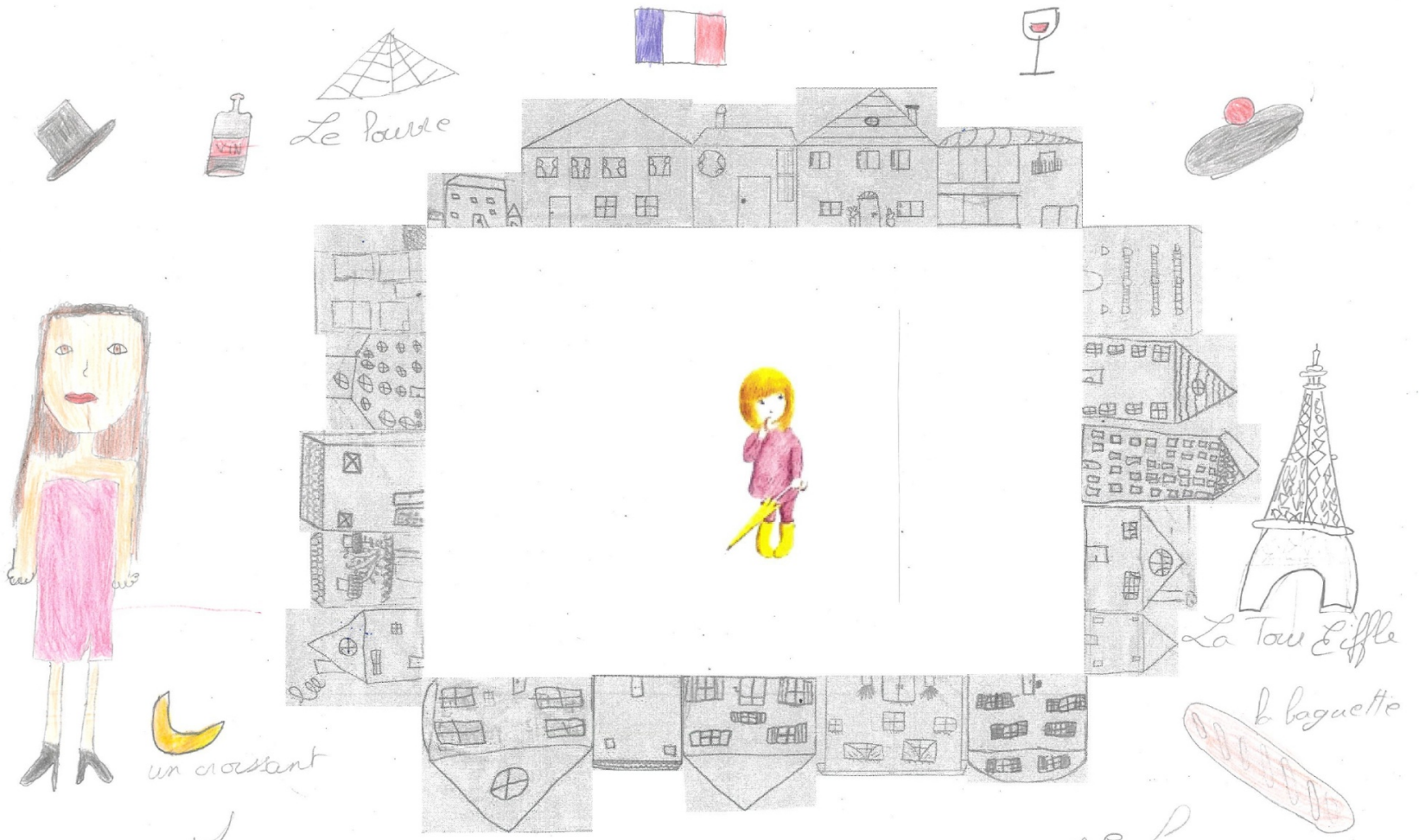
à

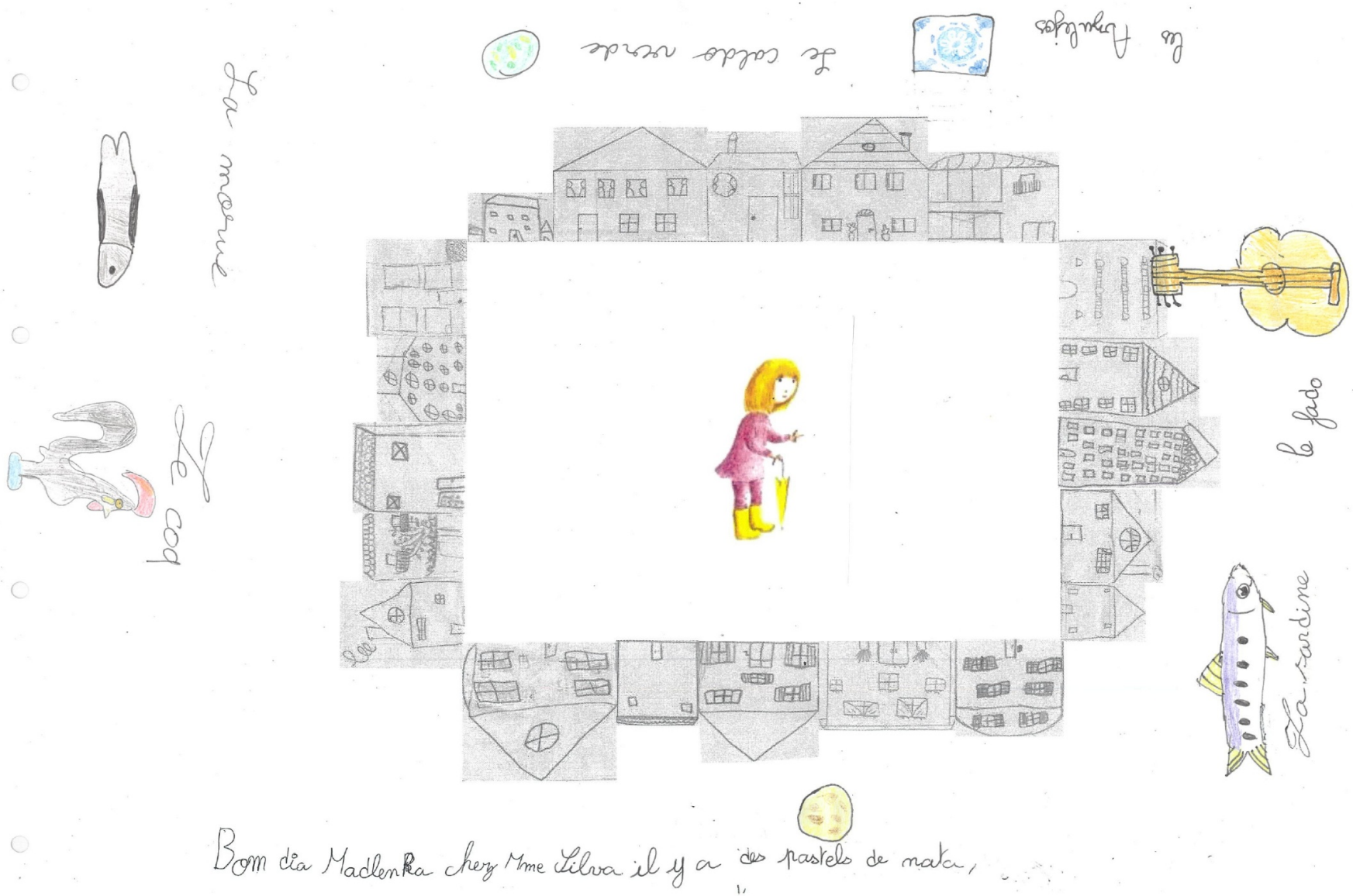


Madlenka visite la classe de CM1 - CM2.

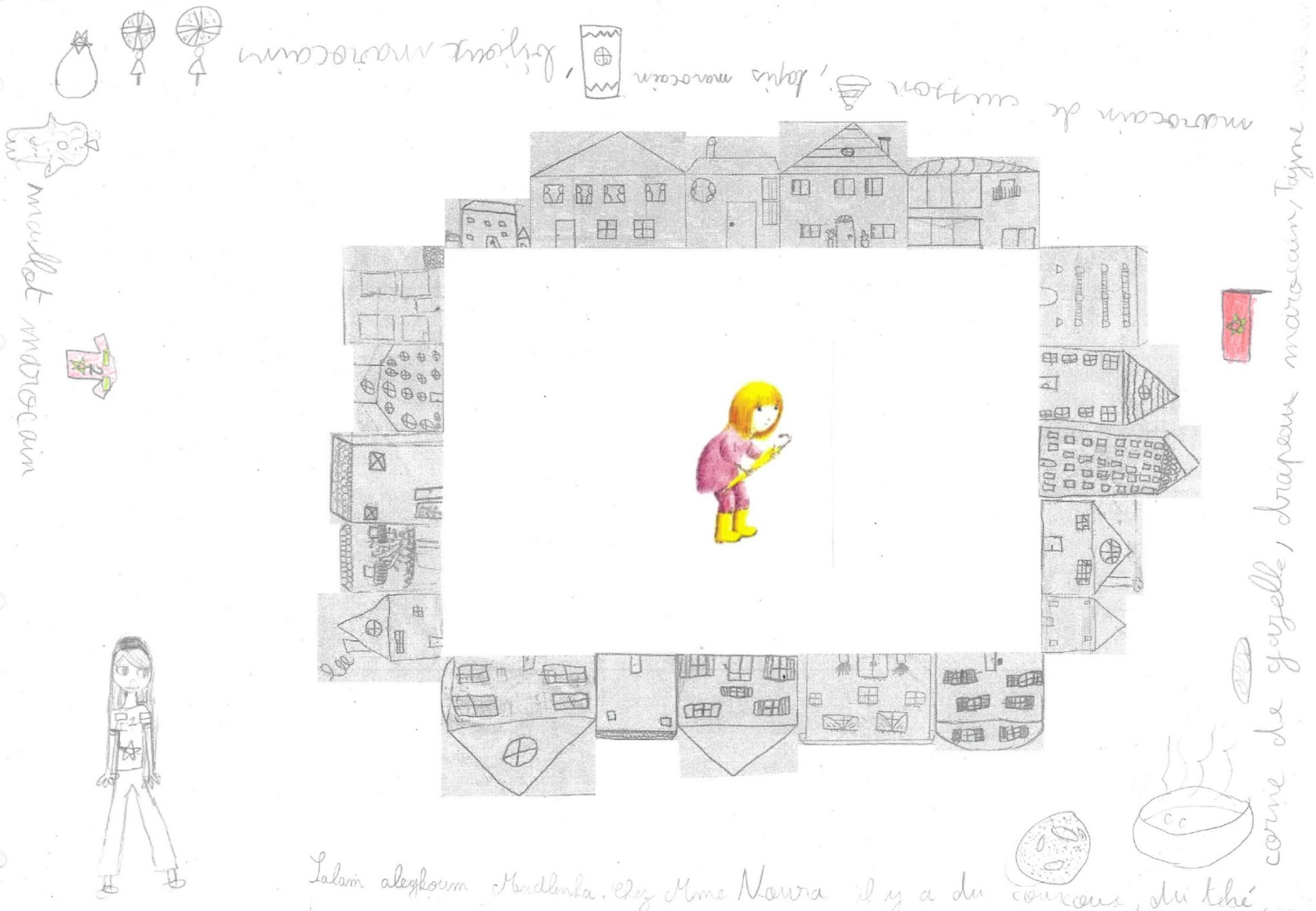


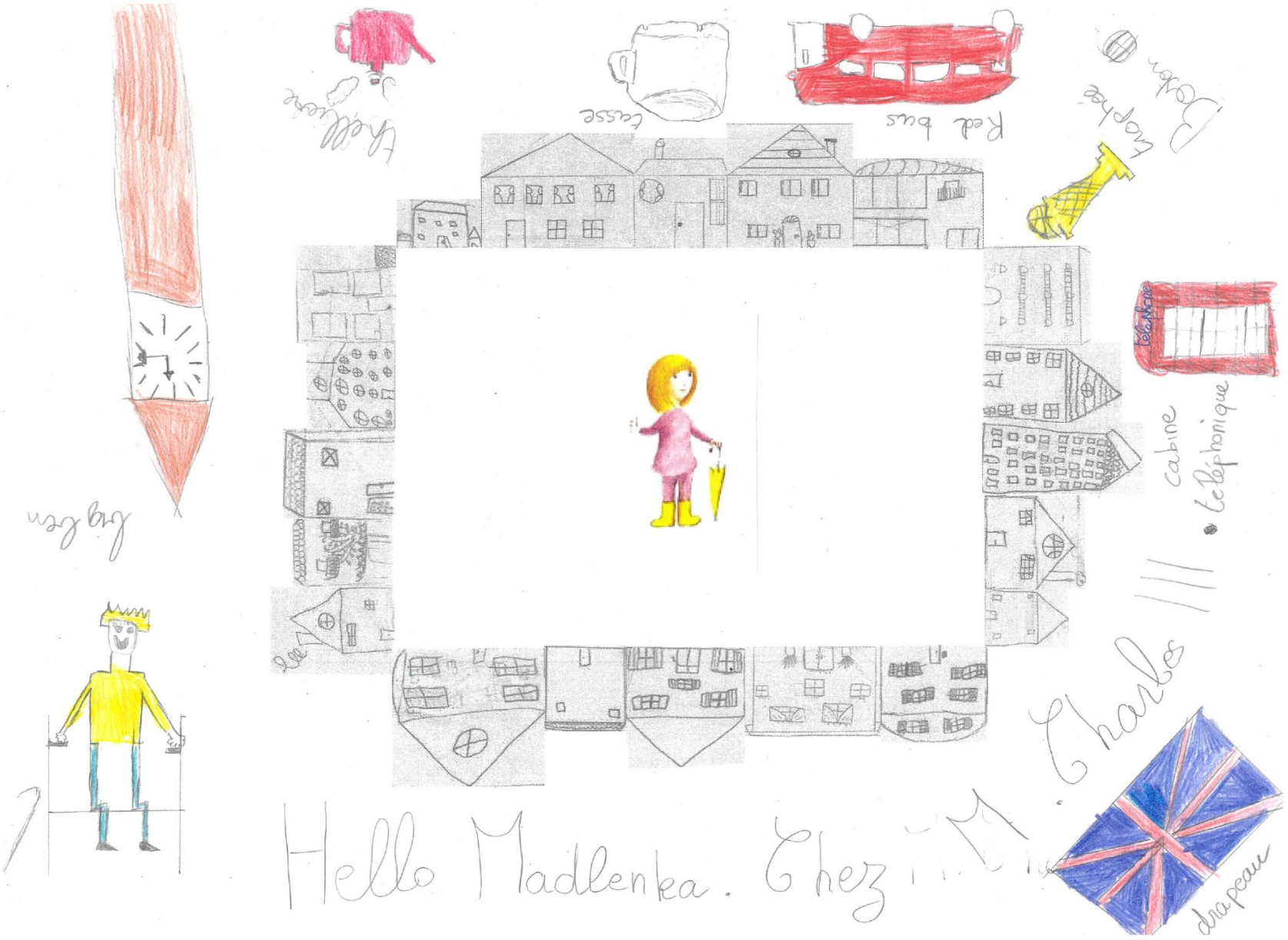

mont fuji
éventail
écriture
cerisiers
temple
chat porte bonheur
des nouilles
Konnichiwa Madlenka. Chez Mme Kanji il y a ... des sushis

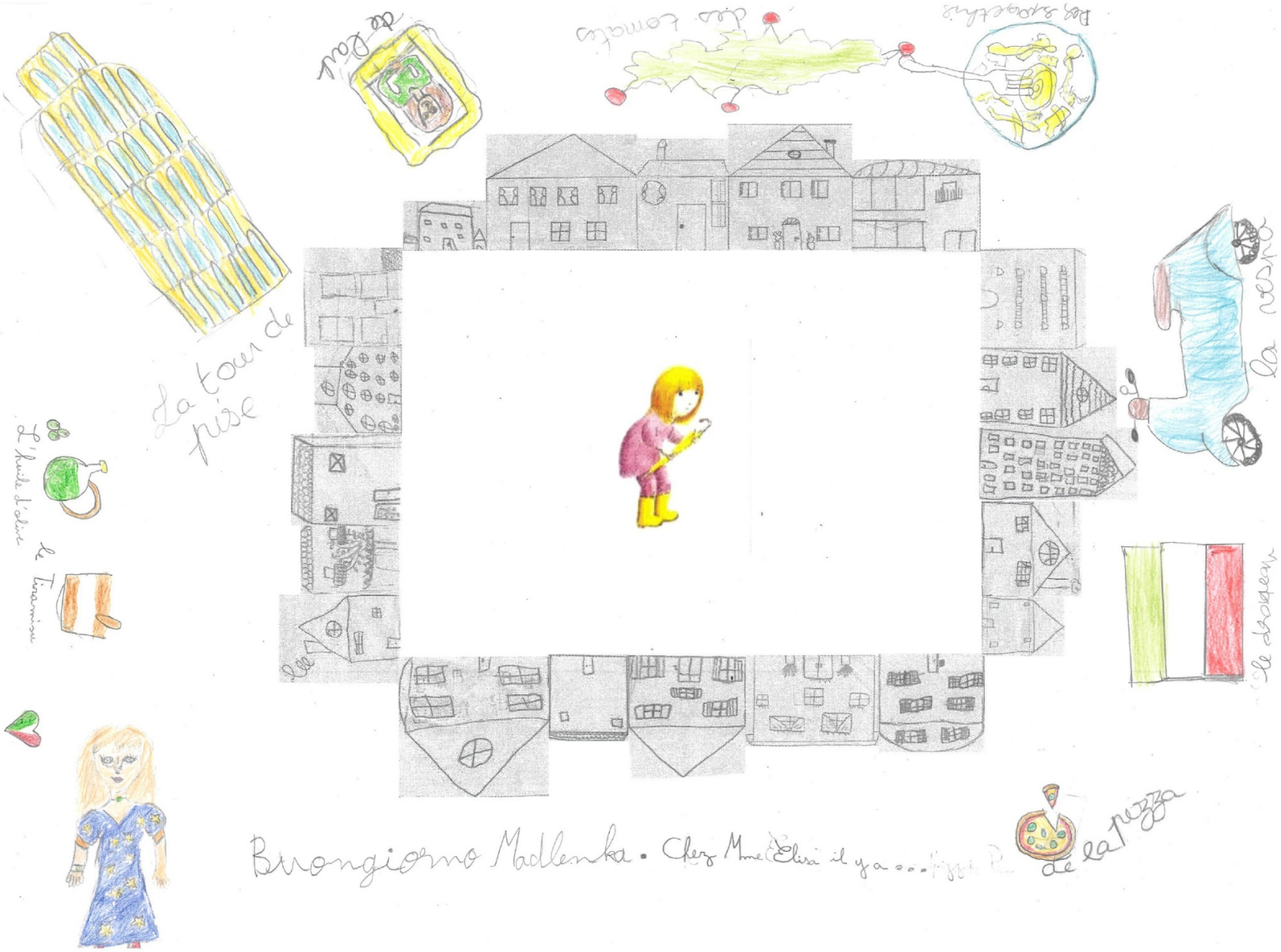

Le pouce
un croissant
La Tour Eiffle
la baguette
Bonjour Madlenka. Chez Mme Léa, il y a du vin et une baguette de pain

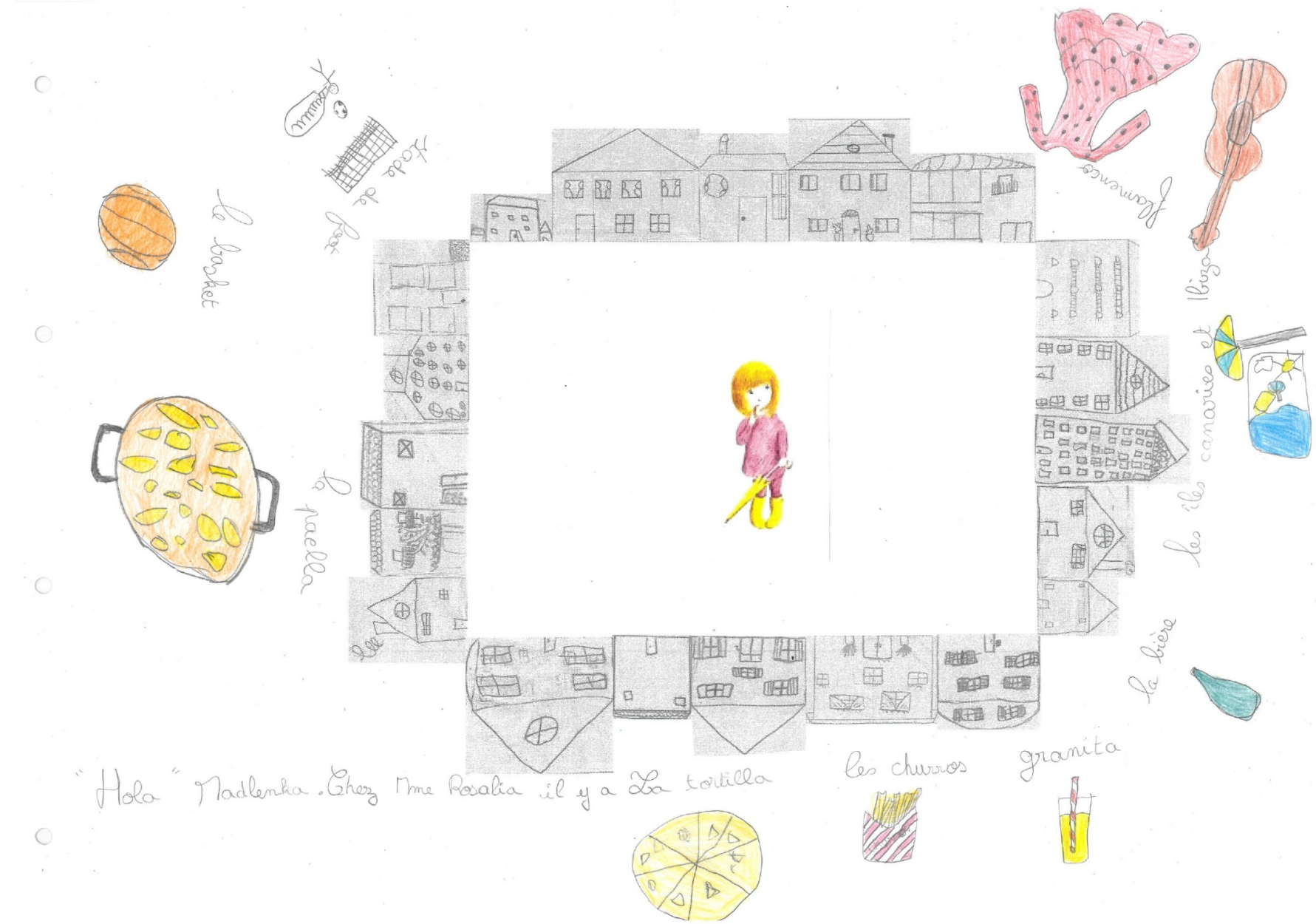


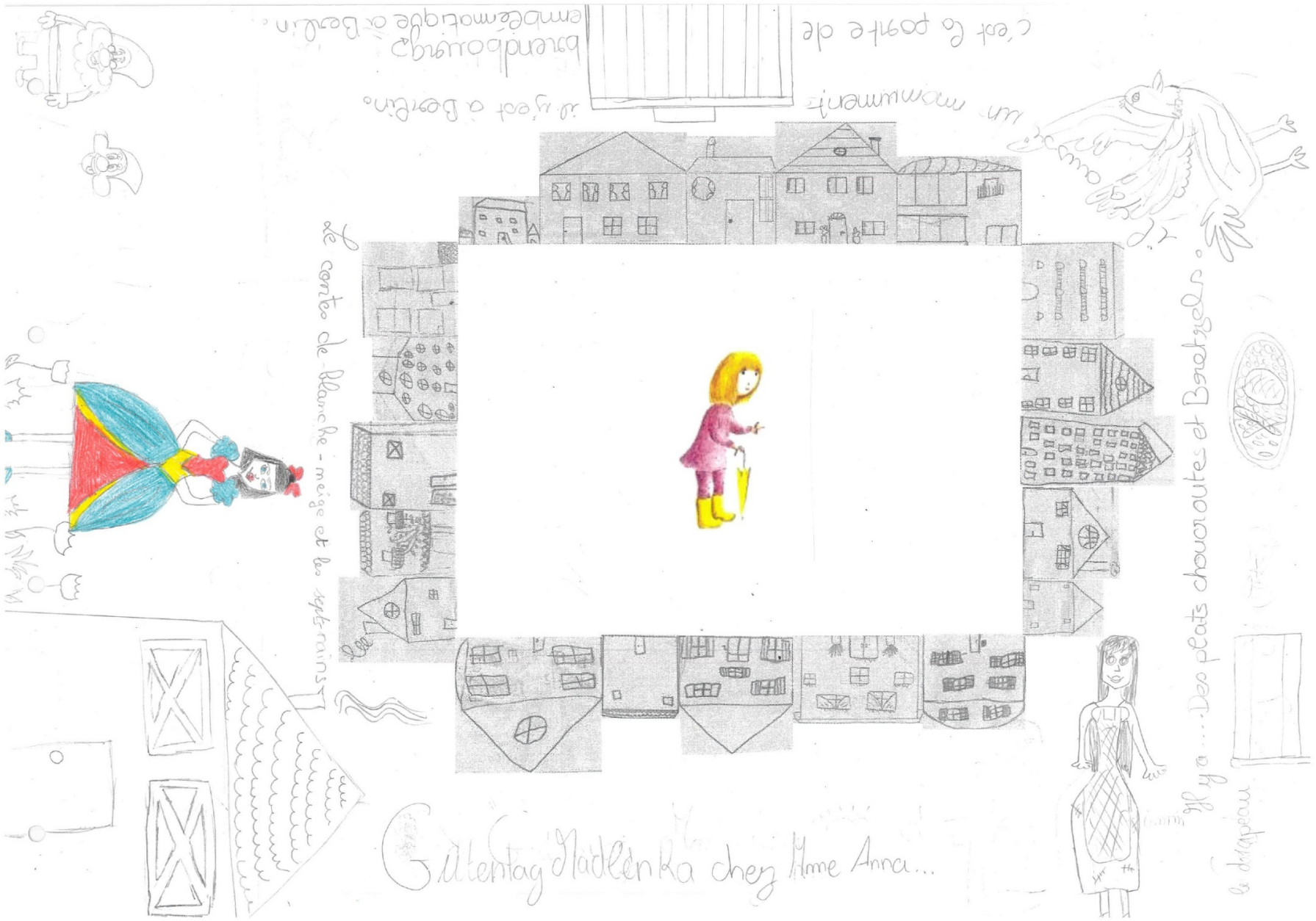
Bom dia Madlenka chez Mme Silva il y a des pastels de nata,


maillot marocain
marocain de cuisine
drapeau marocain
Salam aleykoum Madlenka. Chez Mme Nawra il y a du couscous, du thé,
comme la gazelle, drapeau marocain, Tajine


Red bus
cabine
téléphonique
drapeau
Hello Madlenka. Chez


La tour de pise
de Lait
des tomates
Les spagethis
la vespa
le drapeau
de la pizza
Buongiorno Madlenka. Chez Mme Elisa il y a ...


le basket
la paella
flamenco
Ibiza
les îles canaries et
la bière
"Hola" Nadlenka. Chez Mme Rosalia il y a La tortilla
les churros
granita

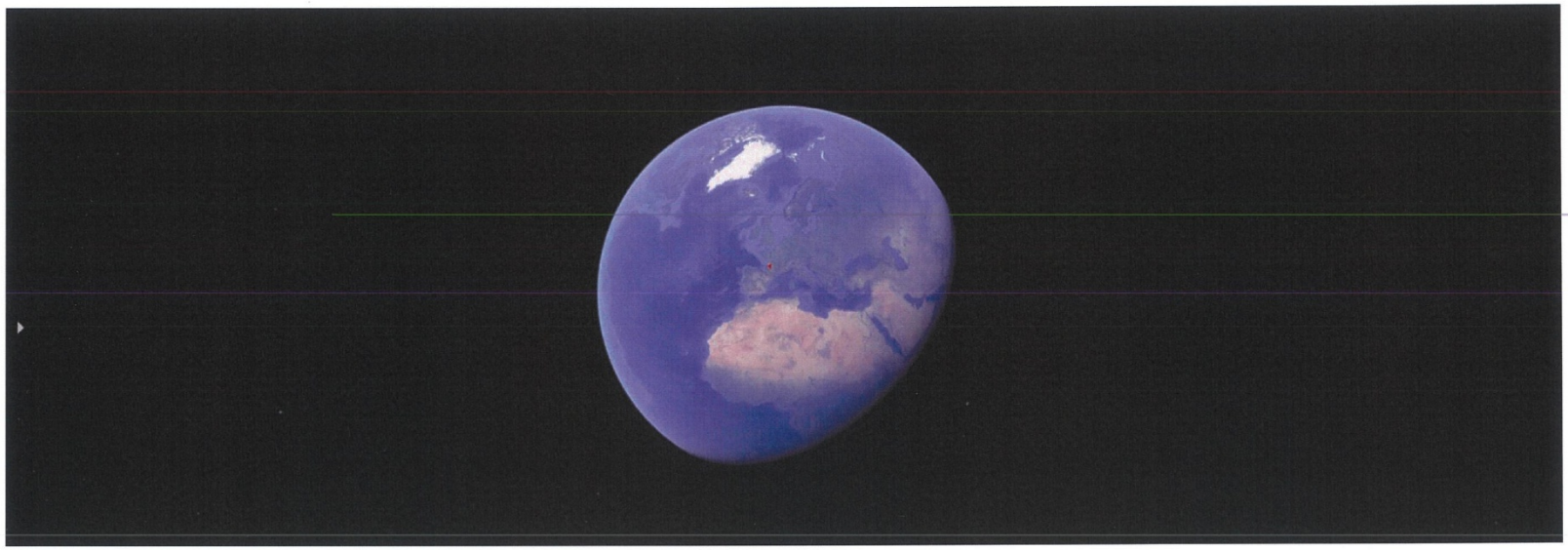

Guten Tag Nadlen Ka chez Mme Anna...

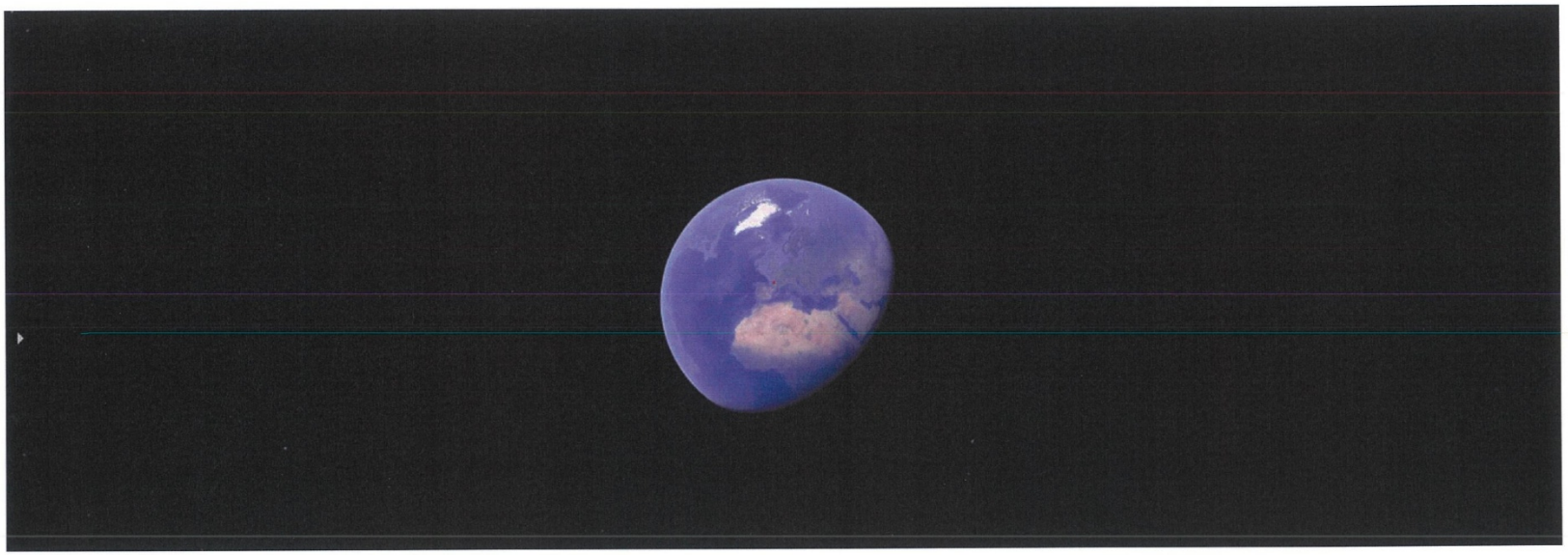












Annexe 8 – Conventions de transcription

En *italique* : éléments de contextualisation, indications et mots en langue étrangère.

PE : professeur des écoles pouvant être stagiaire.

E : élève non identifié.

EA, … EV : élève A, … élève V

… : Hésitation et pause.

[ ] : mot inventé, prénom anonymisé

Annexe 9 – Transcription de l'enregistrement effectué en séance 1

L'enregistrement commence lors de la phase de mise en commun.

1. PE : Est-ce que vous ... À votre avis, qu'est-ce qui revient le plus ?
2. E : Bonjour.
3. E : Bonjour.
4. E : *Holà*.
5. E : [Kakou kakou].
6. E : *Hello*.
7. E : C'est pas une langue.
8. PE : Bonjour, c'est quelle langue du coup ?
9. E : Français.
10. E : Français.
11. E : Français.
12. PE : Très bien … Euh, ensuite, qu'est-ce que vous voyez d'autre ?
13. E : *Hello*.
14. E : *Hello*.
15. PE : *Hello*, alors c'est quelle langue ?
16. E : Anglais.
17. E : Anglais.
18. E : Anglais.
19. PE : Où est-ce qu'on parle anglais ?
20. E : En Angleterre.
21. E : En Angleterre.
22. E : Aux États-Unis.
23. E : Aux USA.
24. PE : Ah… Est-ce qu'on parle qu'en Angleterre, euh ?
25. E : Non.
26. E : Non.
27. E : Non … Aux États-Unis. Royaume-Uni.
28. E : Royaume-Uni.
29. PE : Voilà … O.K. … C'est pas au même endroit, on est d'accord ?
30. E : Oui.

31. E : Oui.

32. PE : Alors vous voyez quoi d'autre comme euh … Comme langue ?

33. E : *Holà*.

34. E : *Holà*.

35. E : *Holà*.

36. PE : Alors *holà*, c'est quelle langue ?

37. E : Espagnol.

38. E : Espagnol.

39. PE : Alors, où est-ce qu'on parle espagnol ?

40. E : En Espagne.

41. E : En Espagne.

42. E : En Espagne.

43. PE : Il n'y a qu'en Espagne ?

44. E : Non.

45. E : En France.

46. E : Au Brésil.

47. E : Non.

48. PE : Non, pas forcément.

49. E : Au Portugal.

50. E : Au Portugal.

51. E : Sous l'océan.

52. PE : Alors, où est-ce qu'on parle espagnol ?

53. E : Au Brésil.

54. E : Au Portugal.

55. PE : Alors, au Brésil, ils ne parlent pas espagnol.

56. E : Ils parlent portugais.

57. E : Ils parlent portugais.

58. PE : Ils parlent quelle langue euh … Au Brésil ?

59. E : Portugais.

60. PE : Ah, portugais.

61. E : Brésil.

62. PE : Mais il n'y a pas, euh ... Dans l'Amérique du Sud, il n'y en a pas qui parlent espagnol ?

63. E : Non.

64. E : Si.

65. E : Bah, les Espagnols.

66. PE : Quel pays parle espagnol ?

67. E : Le Canada.

68. PE : Non.

69. E : L'Argentine.

70. E : L'Argentine.

71. E : L'Argentine.

72. E : Mexicain.

73. E : Portugais.

74. PE : Pas tous en même temps, s'il vous plaît.

75. E : Maroc.

76. E : Pas du tout.

77. PE : Au Maroc, ils parlent quelle langue ?

78. E : Marocain.

79. E : Marocain.

80. PE : C'est quelle langue, le marocain ?

81. E : Je sais pas.

82. E : Marocain. Algérie.

83. PE : Oui, mais c'est quelle langue qu'on parle au Maroc ?

84. E : Afrique.

Les élèves rient.

85. PE : La langue ?

86. E : Marocaine.

87. PE : Marocain, mais c'est de l'arabe. Voilà.

88. E : Ah.

89. E : Ah.

90. PE : Comment, alors, le bonjour en arabe, comment on dit ?

91. E : *Salam aleykoum*.

92. E : *Salam aleykoum*.

93. E : *Salam aleykoum*.

94. E : *Aleykoum salam.*

Les élèves rient.

95. PE : Donc *salam aleykoum,* O.K. Qu'est-ce qu'on voit d'autre, euh ? … Aussi, il y a *Hi*.

96. E : C'est en américain.

97. PE : Mais c'est une autre manière de dire bonjour en quelle langue ?

98. E : En américain.

99. E : En anglais.

100. PE : En anglais, voilà, exactement. Et donc c'est plus utilisé dans quel pays ?

101. E : Chinois.

102. PE : Les États-Unis. Voilà. Et … Et est-ce qu'il y a qu'aux États-Unis, en Amérique, où l'on parle anglais ?

103. E : Non.

104. E : Non.

105. PE : Où ça ?

106. E : En Chine.

107. E : Au Japon.

108. PE : En Amérique, on parle de l'Amérique.

109. E : Ah.

110. PE : En Amérique, il y a quels pays ?

111. E : Los Angeles. Ah non.

112. PE : Il y a les États-Unis et après ?

113. E : Le Canada.

114. PE : Ah, et au Canada … Ils parlent quelle langue ?

115. E : Canadien.

116. E : Français.

117. E : Français.

118. E : Français.

119. PE : Pas forcément, alors c'est vrai qu'ils parlent français … Au Québec, ils parlent français … Voilà … Mais sinon, ils parlent quelle langue les Canadiens ?

120. E : Canadien.

121. PE : Une langue comme aux États-Unis.

122. E : Anglais.

123. E : Anglais.

124. PE : Voilà, ils parlent l'anglais aussi.

125. E : Je sais, je sais.

126. PE : Euh … Et le français, on parle où aussi ? Parce qu'on a dit au Canada.

127. E : Au Québec.

128. PE : Voilà. Ensuite.

129. E : Au Canada.

130. E : Au Québec.

131. PE : Au Québec, O.K., et après ?

132. E : En France.

133. PE : En France.

134. E : En outre-mer.

135. PE : Oui, mais c'est la France.

136. E : Aux Pays Bas.

137. E : Au Japon.

138. PE : Il y a aussi un pays, euh … Qui est vraiment collé à la France où on parle aussi français.

139. E : La Suisse.

140. E : Le Luxembourg.

141. PE : Euh … Je suis pas sûre qu'ils parlent français.

142. E : La Belgique.

143. PE : La Belgique, et oui, la Belgique, on parle français aussi.

144. E : Ah oui.

145. PE : On a parlé de l'Allemagne … Comment on dit « bonjour » en allemand ?

146. E : Ah bah moi, j'ai ma voisine, elle est allemande.

147. PE : Vas-y, dis-nous.

148. E : *Guten tag*.

149. PE : *Guten tag*.

150. E : *Guten tag*.

151. E : *Guten tag*.

152. PE : Ah, et on en a oublié un aussi.

153. E : *Konnichiwa*.

154. E : *Konnichiwa*.

155. E : *Konnichiwa*.

156. PE : Alors, c'est quelle langue ?

157. E : Chinois.

158. E : Chinois.

159. E : Coréen.

160. E : Japonais.

161. E : Japonais.

162. PE : Alors, japonais ou chinois ?

163. E : Japonais.

164. E : Japonais.

165. E : Coréen.

166. E : Japonais.

167. E : J'ai un autre bonjour, *buongiorno*.

168. PE : Ah, il y est ou pas ?

169. E : Oui.

170. PE : Alors, c'est quelle langue alors ?

171. E : Espagnol.

172. E : Mais pas du tout !

173. E : Italien.

174. E : Italien.

175. PE : Ah, italien … Et donc on parle où italien ?

176. E : En Italie.

177. E : En Italie.

178. E : En Italie.

179. PE : Est-ce qu'il y en a d'autres ?

180. E : Oui, oui. J'en ai un.

181. PE : [Kakou kakou], je crois que ça n'existe pas.

182. E : Non, c'est des vidéos TikTok.

183. PE : Vous l'avez inventé, oui.

184. E : Non, on ne l'a pas inventé, ce n'est pas nous.

185. PE : Oui, bon.

186. E : Il y a *bom dia*, mais il est caché.

187. PE : Alors, c'est quelle langue, *bom dia* ?

188. E : Portugais.

189. PE : O.K., et où est-ce qu'on le parle, du coup, comme on en a parlé tout à l'heure ?

190. E : Au Brésil.

191. PE : Oui, et aussi où ?

192. E : Au Portugal.

193. E : Au Portugal.

194. E : Au Portugal.

195. PE : Voilà, O.K. … Est-ce qu'il y avait des langues que vous ne connaissiez pas, certains ?

196. E : Euh, le russe. Je ne sais pas comment on dit bonjour.

197. PE : Ah oui, personne ne sait ?

198. E : Non.

199. E : L'allemand.

200. PE : Alors, l'allemand on l'a dit, c'était ?

201. E : *Guten tag*.

202. E : *Guten tag*.

203. E : *Guten tag*.

204. PE : Et est-ce qu'il y en a parmi ces langues-là qu'on vient de dire, certains, vous n'avez pas pensé et vous le … Les connaissiez pas ? [EP].

205. EP : *bom dia*.

206. PE : *bom dia* tu connaissais pas ? Qui connaissait le bonjour en portugais ? … O.K., et il y en a d'autres qui connaissaient pas certaines langues ?

207. E : Si, moi, euh … Le truc en allemand là.

208. PE : *Guten tag*. Qui connaissait le bonjour en allemand ? … O.K.

Annexe 10 – Transcription de l'enregistrement effectué en séance 2

L'enregistrement commence lors de la phase de mise en commun.

1. PE : O.K., pour ceux qui ont fini là, … On va juste faire un petit *debrief*. Est-ce que ça a été … Qu'est ce qui a été compliqué pour vous ? [EP].
2. EP : De trouver quelque chose qu'on n'aime pas.
3. PE : O.K., pourquoi ?
4. EP : Parce que c'est pas facile de trouver quelque chose.
5. PE : O.K., [EQ] ?
6. EQ : De dessiner et de savoir ce qu'il y a dans un pays.
7. PE : O.K., qui d'autre a eu une difficulté, euh … Qu'on n'a pas dit ? [ER].
8. ER : De trouver des dessins pour, euh … les pays.
9. PE : Oui, O.K.
10. EF : Euh … Je savais pas trop.
11. PE : C'est comme [EP], tu avais du mal à trouver quelque chose que tu n'aimais pas. O.K. [EK] ?
12. EK : Et beh j'aimais pas … J'aimerais jamais connaître la culture anglaise.
13. PE : O.K. Pourquoi ? Si t'as envie de le dire.
14. EK : Parce que ça m'intéresse pas trop.
15. PE : OK., est-ce qu'il y en a d'autres qui veulent dire un peu ce qu'ils ont mis dans les pétales ? [ES].
16. ES : Moi, j'ai mis que j'aimerais pas connaître la Russie.
17. PE : O.K., pourquoi ?
18. EU : Parce qu'il y a la guerre.
19. PE : O.K. … Est-ce qu'il y en a d'autres qu'ils veulent parler de ce qu'ils ont mis ? Oui.
20. EC : Moi, j'ai mis que je voulais découvrir la Grèce.
21. PE : O.K., pourquoi tu sais ? … Qu'est-ce qui te donne envie de découvrir la Grèce ? … Tu sais pas vraiment ? … O.K., c'est pas grave. Quelqu'un d'autre veut parler ? [EP] ?
22. EP : J'aimerais bien découvrir l'île Maurice.
23. PE : O.K. Pourquoi ?
24. EP : Parce que mon beau-frère, il y habite et on a l'habitude d'aller et ça a l'air bien là-bas.
25. PE : O.K., [ES] ?
26. ES : J'aimerais bien découvrir les États-Unis.

27. PE : O.K., pourquoi ?

28. ES : Eh ben, parce que mon rêve, c'est d'aller vivre là-bas.

29. PE : D'accord, et pourquoi tu voudrais vivre là-bas ?

30. ES : Parce qu'il y a la NBA.

31. PE : O.K.

32. ED : Parce que y a quoi ?

33. PE : La NBA.

34. EF : J'aimerais bien aller au Japon, en Corée du Sud et en Chine parce qu'il y a plein … Il y a des sabres laser, il y a des sabres, des mangas et y a des sushis.

35. PE : O.K.

36. EU : Des sushis. Moi aussi.

37. PE : D'accord. [ER], oui ?

38. ER : J'aimerais bien découvrir la nourriture russe.

39. PE : O.K., pourquoi ? Tu sais pas ?

40. ER : Ça a l'air, euh … Bon.

41. PE : O.K., bon ça vous a plu quand même de … ?

42. EF : Trop.

43. PE : Est-ce que ça vous … Donc ça vous a plus plu quand même de mettre quelque chose que vous aimeriez connaître que quelque chose que, euh, vous n'aimeriez pas connaître ? D'accord, c'est ça ?

44. ED : Moi, je veux pas apprendre le japonais ou le chinois.

45. EK : Moi, la culture chinoise et la culture, euh …

46. PE : Et est-ce que, pour les pétales verts, c'était difficile de savoir, euh, les cultures de votre famille ou pas ?

47. EF : Non. Italien.

48. PE : Écoutez [EP].

49. EP : Parce que je connaissais pas trop le nom, euh, de ce qu'il y avait là-bas.

50. PE : O.K., est-ce qu'il y en a qui savent, euh, les cultures de leur famille mais qui n'en parlent pas vraiment avec leur famille ?

51. EF : Italien et français.

52. PE : Oui, mais ce n'était pas ma question. Est-ce qu'il y en a qui connaissent la culture de leur famille mais qui n'en parle pas trop avec leur, euh, leur famille ?

53. ED : Ah, moi, je fais que ça.

54. PE : Vous en parlez beaucoup avec vos familles ?

55 : E : Non.

56. E : Non.

57. E : Non.

58. E : Oui.

59. PE : Non pas trop ?

60. EU : Moi, je la connais mais … Je la connais pas trop mais je suis d'origine, euh …

61. PE : Mais vous savez. O.K. Bon, eh ben voilà, on a fini.

Annexe 11 – Transcription de l'enregistrement effectué en séance 3

L'enregistrement commence lors de la phase de mise en commun. Le premier groupe passe présenter leur travail.

1. PE : Vous écoutez ? ... Alors, d'après vous, c'est quel pays qui est représenté ici ?
2. E : La France.
3. PE : O.K., pourquoi ?
4. E : Parce que, euh, c'est la tour Eiffel, l'Arc de Triomphe et y a le coq et y a la baguette de pain.
5. PE : O.K., y a que ça ?
6. E : Là, y a marqué que le boulanger parle de Paris.
7. PE : O.K. … Donc, et qu'est-ce qu'on retrouve d'autre ? Je vais montrer.
8. E : Croissants.
9. E : C'est bon, les croissants.
10. E : Bonjour.
11. E : Bonjour.
12. PE : Là, on retrouve quoi ?
13. E : Le gâteau d'anniversaire.
14. PE : Attendez, laissez les … Alors, qu'est-ce qu'il y a ?
15. E : Des croissants.
16. E : J'ai mangé un croissant.
17. E : Financier.
18. PE : [EF], tu ne regardes même pas.
19. E : Financier.
20. PE : Laissez-les dire. Alors ? … Pourquoi ça représente la France ?
21. E : Parce qu'il y a de la choucroute.
22. PE : Là, tu vois une choucroute, peut-être ? … Pourquoi on représente des croissants, des baguettes ?
23. E : La baguette, c'est ce qui vient de France.
24. PE : Ah … Et les croissants aussi ?
25. E : Oui.
26. PE : O.K., donc, tous ces gâteaux-là, ça, ça vient de France ?
27. E : Euh, ouais.

28. PE : O.K. … Et ici on reconnaît quoi, du coup ?

29 : E : Le Chat botté.

30. PE : Pourquoi le Chat botté, c'est euh ?

31. E : Parce que le Chat botté ? c'est … euh.

32. E : Français.

33. PE : Pourquoi c'est français ?

34. E : Parce qu'on dirait un mousquetaire.

35. PE : Alors, c'est pas pour ça. Qui … C'est une histoire ? C'est quoi le Chat botté ?

36. E : Tu connais pas le Chat botté.

37. PE : Ah … C'est une histoire ? … O.K., ça veut dire quoi, que c'est une histoire française ?

38. E : C'est la France qui l'a inventée, cette histoire.

39. PE : C'est la France qui l'a inventée ?

40. E : Par un Français.

41. PE : Ah … O.K., c'est un Français qui a écrit l'histoire. O.K., et à droite, là, du Chat botté, c'est quoi ?

42. E : L'Arc de Triomphe.

43. PE : O.K., on le trouve où ?

44. E : Aux Champs-Élysées.

45. PE : C'est au bout des Champs-Élysées. C'est pas …

46. E : À Paris.

47. E : À Paris, je sais, mais …

48. E : C'est en plein milieu de Paris.

49. PE : C'est pas loin des Champs-Élysées, il a raison. Et à côté de l'Arc de Triomphe, il y a quoi ?

50. E : Le coq qui représente la France.

51. PE : O.K.

52. E : Il a un bonnet.

53. PE : Oui, c'est vrai. Tout à fait. Il y a le bonnet de Marianne … Le bonnet de Marianne, ça représente aussi la France ?

54. E : Oui.

55. PE : O.K., le bonnet phrygien. O.K., on a fait le tour, je pense.

Le deuxième groupe passe présenter leur travail.

56. PE : O.K., alors, vous pensez que … Quelle partie du monde est représentée ici ?
57. E : L'Inde.
58. PE : O.K., pourquoi ?
59. E : Eh ben parce que … Il y a des journaux et il est indien.
60. PE : Qu'est-ce qui te fait dire qu'il est indien ?
61. E : Parce qu'il vend des journaux avec des magazines du monde.
62. PE : O.K., mais … Ça, ça te fait dire qu'il est indien, le fait qu'il vende des magazines ?
63. E : Par sa tenue.
64. PE : O.K., qu'est-ce qu'il porte ?
65. E : Des chaussures en forme de, euh …
66. PE : Comment on appelle ces chaussures ?
67. E : Des babouches.
68. E : Des babouches.
69. PE : Ah, c'est des babouches ?

Les élèves rient.

70. PE : Vous rigolez, mais c'est comme ça que ça s'appelle.
71. E : Il y a un éléphant.
72. PE : Il y a un éléphant ? O.K., on retrouve des éléphants à Inde, c'est pour ça ?
73. E : Oui.
74. PE : O.K.
75. E : Et il a un truc jaune sur la tête, là.
76. PE : O.K.
77. E : Il a un gros coussin.
78. PE : Il a un chapeau qui vous fait dire qu'il vient d'Inde ?
79. E : Oui.
80. PE : O.K., est-ce que vous voulez dire autre chose ? ... Aussi, il a une particularité, là, je ne sais pas si vous voyez.
81. E : Si, euh, le, le … Le monsieur là, d'Inde là, il a la même tenue.
82. PE : Voilà, et c'est une … Comment ?
83. E : Une robe à pois.

84. PE : Donc, en fait, ce n'est pas une robe … Ce n'est pas une robe, c'est une tunique, on pourrait appeler ça. Et là-bas, même les hommes, ils portent des tuniques longues qui cachent un peu leurs jambes. O.K.
85. E : Mais c'est quoi le truc jaune ?
86. PE : Je ne sais pas comment ça s'appelle. ... En fait, c'est la tenue traditionnelle en Inde, si vous voulez.
87. E : En fait, c'est la même chose.
88. PE : Oui, voilà, c'est ça, c'est pour représenter la tenue traditionnelle. ... O.K., c'est bon, on va passer à la suite. Vous pouvez retourner à votre place.

Le troisième groupe passe présenter leur travail.

89. PE : Alors, qu'est-ce qui vous fait penser que c'est l'Italie ?
90. E : Eh ben, il y a des pizzas et la pizza, c'est le plat d'Italie.
91. PE : Qui vient d'Italie ?
92. E : Euh, oui.
93. PE : O.K., il y a quoi d'autre qui vous a fait penser ?
94. E : La tour de Pise.
95. PE : O.K., c'est quoi, la Tour de Pise ?
96. E : C'est une tour qui est penchée.
97. PE : O.K., c'est un monument, on pourrait dire ?
98. E : Oui.
99. PE : O.K., l'Arc de Triomphe aussi, c'est quoi ?
100. E : Un monument.
101. E : Un monument.
102. PE : O.K.
103. E : La tour Eiffel aussi.
104. PE : Aussi.
105. E : Il y a le camion de glace aussi.
106. PE : Pourquoi le camion de glace, il te fait penser que ça vient d'Italie ?
107. E : Parce qu'il a le drapeau d'Italie dessus.
108. PE : Ah, O.K., très bien. Vous avez reconnu ou pas ?
109. E : Oui.

110. E : Oui.

111. E : Ouais.

112. PE : O.K. … Et il y a pas autre chose qui vous fait penser que ça vient d'Italie ?

113. E : Les spaghettis.

114. E : Le chat.

115. PE : Ah, quand même.

116. E : Les spaghettis.

117. PE : Bon, pourquoi, à votre avis, les chats, ils sont représentés, là ?

118. E : Peut-être parce que le chat a été mis en Italie.

119. PE : Moi, je pense pas. Je pense que c'est parce qu'il y a beaucoup de chats en Italie, tout simplement. O.K., et les spaghettis aussi, ça vient d'Italie ?

120. E : Oui.

121. E : Oui.

122. PE : Ça s'entend ou pas, quand on le dit ?

123. E : Oui.

124. E : Spaghettis, Italie

125. PE : C'est rare, quand même, qu'on ait, nous, en France, des mots qui finissent comme ça, en « -ti ». ... Non ? En fait, c'est typique d'Italie de finir les mots en « -ti », « -to », enfin, un « -a », un « -o », un « -i ». O.K., vous avez autre chose ? … Vous avez autre chose à rajouter ou pas, les filles ?

126. E : Non.

127. PE : O.K.

Le quatrième groupe passe présenter leur travail.

128. PE : Alors, c'est quel pays, à votre avis, qui est représenté, là ?

129. E : L'Allemagne.

130. PE : OK. ... Alors. ... Pourquoi c'est l'Allemagne qui est représentée, ici, à votre avis ? ... Vous savez pas ?

131. E : Parce que le Petit Chaperon rouge, c'est peut-être l'Allemagne qui l'a créé parce que, euh …

132. PE : Tu vois où, là, le Petit Chaperon rouge ?

133. E : C'est Blanche-Neige.

134. E : Ah, c’est Blanche-Neige.

135. PE : Alors. ... En fait, si vous voulez …

136. E : Les contes.

137. PE : Est-ce que … Lisez le nom de la dame qui vient d'Allemagne. Comment elle s'appelle ? … [EJ].

138. E : C’est les frères Grimm qui ont écrit ces contes.

139. PE : O.K., et les frères Grimm, ils viennent d'où ?

140. E : D’Allemagne.

141. PE : Ah, O.K., et donc, ils ont écrit quoi, en particulier ?

142. E : Blanche-Neige, du coup.

143. PE : O.K.

144. E : Cendrillon.

145. PE : Oui, Cendrillon il me semble. Et il y a autre chose aussi, là, qui est représentée, il me semble, c'est les frères Grimm.

146. E : Les musiciens de Brême.

147. PE : Les musiciens de Brême, euh, je crois que c'est aussi eux. ... Et Pierre l'Ébouriffé, vous connaissez ou pas ?

148. E : Non.

149. PE : Alors, les musiciens de Brême, c'est aussi un conte, du coup, qui vient des frères Grimm. ... Et Pierre l'Ébouriffé, c'est aussi un conte qui a été écrit par une personne qui est allemande. O.K., vous voulez rajouter quelque chose ou pas ?

150. E : Non.

151. PE : Non, c'est bon ? Allez, on passe à la suite.

Le cinquième groupe passe présenter leur travail.

152. PE : Alors, à votre avis, c'est quelle partie du monde qui est représentée ici ?

153. E : C’est l’Amérique latine.

154. PE : O.K., pourquoi ?

155. E : Parce que, là, ça, c’est d’Amérique latine.

156. PE : C’est quoi ça ?

157. E : C’est la forêt tropi … D’Amazonie.

158. PE : Mais attends, la première chose que tu nous as montrée, c'est quoi ? Parce que je pense que ceux qui sont au fond, peut-être, qu'ils voient pas forcément.
159. E : C'est des fleurs.
160. PE : O.K., et tu penses que ces fleurs-là, elles viennent d'Amérique latine ?
161. E : Eh ben oui.
162. PE : O.K., est-ce qu'il y a d'autres choses ?
163. E : Oui.
164. PE : Alors ?
165. E : En Amérique latine, c'est là où il y a plus de perroquets, de jaguars et de serpents.
166. PE : O.K. Donc c'est pour ça qu'il vous a fait dire que ça venait … Que Edouardo, il venait d'Amérique latine ?
167. E : Oui.
168. PE : D'accord. Quoi d'autre ? … Alors ?
169. E : En Amérique latine, moi, j'ai pensé à ça parce qu'ils sont presque pas habillés.
170. PE : O.K.
Les élèves rient.
171. PE : Mais là, on a quand même une indication de comment sont appelés ces personnes. … Elles s'appellent comment ces personnes ?
172. E : Indigènes.
173. E : Indiens.
174. PE : Ah, y a pas marqué ça.
175. E : Indigènes.
176. E : Indigènes.
177. PE : O.K., et c'est quoi, des indigènes ?
178. E : C'est des Indiens qui ont des gènes.
179. PE : Non. … [ET], t'as su me le dire tout à l'heure ?
180. E : Quoi ?
181. PE : T'as su me le dire tout à l'heure, c'était quoi, indigènes ?
182. E : C'est les Indiens d'Amérique.
183. PE : Voilà. Et alors, c'est quoi, les Indiens d'Amérique ? … Qui m'explique ? Pourquoi on les appelle les Indiens d'Amérique et pas les habitants d'Amérique ?
184. E : Eh ben parce que, en fait, quand Christophe Colomb, il a découvert l'Amérique, et ben il pensait qu'il était arrivé en Inde.

185. PE : O.K. … Qu'est-ce qui s'est passé avec ces personnes ?

186. E : Il a dit : « Salut les Indiens ».

187. PE : Alors, je suis pas sûre.

188. E : Il les a appelés les Indiens et du coup, après, eh ben après on les a appelés les Amérindiens.

189. PE : Alors, on appelle les indigènes ceux qui étaient là avant qu'on découvre l'Amérique. D'accord ? Donc, c'est les personnes qui ont toujours vécu sur ce continent. Et après, vous savez peut-être que, sur le continent, il y a des personnes qui venaient d'Europe qui sont venues habiter en Amérique. Et donc, on a quand même gardé ce nom-là d'indigènes pour les personnes qui étaient là avant ces personnes qui venaient d'Europe.

190. E : On retrouve plus l'ananas en Amérique qu'en France, plus d'ananas en Amérique qu'en France.

191. PE : Mais comment ça se fait qu'on a de l'ananas, alors, en France ?

192. E : Parce qu'ils viennent les récolter.

193. PE : Oui, mais comment ça se fait que nous, ici, on arrive quand même à avoir de l'ananas ?

194. E : Parce qu'ils en vendent.

195. E : Ils les transportent d'Amérique et viennent.

196. PE : O.K.

197. E : Ils sont pas mûrs, parfois.

198. PE : Oui, parfois.

199. E : Et des bananes parce que … C'est dur d'en avoir ici.

200. E : J'en mange moi des bananes.

201. E : Oui, mais c'est dur d'en avoir.

202. PE : Oui, mais est-ce que les bananes, elles poussent en France ?

203. E : Non.

204. E : C'est dur d'en récolter.

205. PE : Et comment ça se fait qu'on en a en France ?

206. E : Parce qu'ils les livrent aussi.

207. PE : Ah, tu as compris [ED] ?

208. E : Oui, il faut des bananiers.

209. PE : Oui mais alors est-ce que les bananiers, ils poussent en France ? … Et non. Comment tu fais toi pour avoir des bananes, toi, ici ? … O.K., donc en fait, là, ce qu'on peut voir, c'est

que y a pas de fruits et légumes qu'on peut manger, euh, nous, ici, … Qui ne viennent pas de France.

210. E : On retrouve plus de … De temples que … Alors qu'en France, on en trouve pas du tout.

211. PE : C'est quoi, des temples ?

212. E : Des temples, c'est des vieux trucs abandonnés.

Les élèves rient.

213. PE : Pas sûr. … Alors, ça été construit, est-ce que ça été construit récemment ?

214. E : Oui … Non, non, non, pas récemment.

215. PE : Ah, O.K., donc ça été construit il y a très longtemps, mais pourquoi faire ça été construit ?

216. E : Pour qu'après … Pour qu'après, euh …

217. PE : Si vous ne savez pas, c'est pas grave.

218. E : Parce que ça se trouve, ils cachaient des trésors dedans.

219. PE : O.K., alors non. Les temples, ça été fait … Les temples, ça été fait pour que les gens, euh, se recueillent finalement face à une divinité. Voilà, un certain dieu. Donc, voilà, c'est un lieu, si on veut, de recueillement … O.K. ? … C'est bon ? Vous avez fini ? Vous avez quelque chose à rajouter ou pas ?

220. E : Non.

221. PE : Non ?

Le sixième groupe passe présenter leur travail.

222. PE : Alors, [EK], dis-nous.

223. E : Du coup, là, on est en Afrique.

224. PE : O.K.

225. E : Parce qu'on a une image de Cléopâtre et Cléopâtre, elle était en Egypte.

226. PE : O.K., d'accord, et l'Égypte, c'est où ?

227. E : C'était en Afrique.

228. PE : O.K., ça existe plus, l'Égypte ?

229. E : Si.

230. PE : Ah.

231. E : Là-bas, il y a beaucoup plus de rhinocéros qu'en Amérique latine.

232. PE : O.K., et ?

233. E : Et aussi, il y a beaucoup plus de lions, parce que c'est la savane là-bas.

234. PE : D'accord, O.K.

235. E : Et aussi, y a de la jungle, y a de l'océan.

236. PE : C'est quel océan, vous savez ?

237. E : Euh … La mer Noire.

238. E : Y a les deux océans.

239. PE : O.K.

240. E : Pourquoi y a un T-Rex ?

241. E : Y a même la mer Méditerranée.

242. PE : Alors là, on voit le T-Rex parce que … Donc Cléopâtre, c'est l'amie de Madlenka, qu'elle rencontre, donc, pour lui raconter toujours que sa dent est tombée, et donc elles s'amusent toutes les deux, et elles s'inventent un jeu où elles s'imaginent le désert, tout ça, parce que Cléopâtre vient d'Afrique et donc il y a des éléments qui sont pris d'Afrique … Puis il y a des éléments qui n'existent plus, comme les T-Rex, donc les dinosaures qui n'existent plus aujourd'hui.

243. E : Y en avait en Afrique ?

244. PE : J'imagine.

245. E : Dans tous les pays.

246. PE : J'imagine. … O.K., vous avez autre chose à dire ?

247. E : Oui, et le désert … Y a aussi le désert avec les pyramides et les pyramides, c'est en Égypte aussi.

248. PE : O.K., super. Est-ce qu'il y a autre chose ? Là on peut voir aussi … Ici, alors on a dit que, donc, Cléopâtre, c'est le nom d'une reine égyptienne. Est-ce que vous savez ce que c'est les dragons de Komodo ?

249. E : Oui.

250. E : Oui, c'est des …

251. PE : C'est quoi ? [EJ], dis-nous.

252. E : C'est des gros crocodiles d'Afrique.

253. PE : O.K., oui, c'est ça, vous avez entendu ?

254. E : Oui, c'est des gros crocodiles.

255. E : C'est des gros crocodiles.

256. PE : O.K., et ces instruments-là vous les connaissiez ou pas ?

257. E : Oui, y a un tambour.

258. PE : O.K., comment on appelle ça ? [ET], dis-nous.

259. E : Un « djemb » je sais pas quoi.

260. PE : Un djembé. Ça vient d'où, les djembés ?

261. E : D'Afrique.

262. PE : Voilà, c'est pour ça qu'ils sont représentés ici. O.K. … Il y a d'autres choses que vous voulez dire ou pas ? … Non ? … O.K.

Le septième groupe passe présenter leur travail.

263. PE : Alors … À votre avis, vous, c'est quelle partie du monde qui est représentée ici ?

264. E : L'Asie.

265. PE : O.K., pourquoi ?

266. E : Parce qu'il y a des chapeaux en peau de yak en Inde.

267. PE : O.K.

268. E : Euh, en Asie.

269. PE : Vous savez ce que c'est … Un yak ?

270. E : C'est un, un … Une grosse … Zébu.

271. PE : O.K., ensuite, qu'est-ce qu'il vous fait dire … ? [EP].

272. E : La grande muraille de Chine.

273. PE : O.K., ça se trouve où ?

274. E : En Chine.

275. E : En Chine.

276. E : En Chine.

277. PE : O.K., et la Chine c'est où ?

278. E : En Asie.

279. PE : O.K. … Ensuite, qu'est ce qui … qu'est-ce qui vous a fait penser que c'était l'Asie ?

280. E : Le dragon.

281. PE : O.K., pourquoi ?

282. E : Le dragon c'est le porte-bonheur de la Chine.

283. PE : O.K. … On le retrouve beaucoup là-bas.

284. E : Des bouddhas, y en a plein là-bas.

285. PE : O.K., c'est quoi, des bouddhas ?

286. E : C’est des personnages en pierre qui … C’est faire du yoga.

287. E : C’est les dieux.

288. PE : Oui, c’est une … C’est un genre de …

289. E : De dieu.

290. PE : Oui, voilà. … Est-ce qu’il y a autre chose ?

291. E : Il y a le masque.

292. PE : Oui, O.K.

293. E : Y a encore un bouddha.

294. E : Y a du thé vert … Après y a du riz. Y a le thé vert, le riz et le thé noir c’est … Enfin c’est une … Une spécialité.

295. PE : Asiatique.

296. E : Asiatique.

297. PE : O.K., donc le riz ça vient de … Vous saviez que ça venait d’Asie ?

298. E : Oui.

299. E : Oui.

300. PE : Parce que pareil, on en retrouve beaucoup en France … Maintenant dans les magasins mais, est-ce qu’on le cultive en France ?

301. E : Non.

302. E : Non.

303. E : Non.

304. PE : O.K., [EF] ?

305. E : Pourquoi y a une statue ?

306. E : Mais non.

307. PE : C’est le Dalaï-Lama. Vous connaissez ou pas ?

308. E : C’est une statue bouddha, mais euh …

309. PE : Voilà, c’est un genre de divinité spirituelle là-bas. O.K., de quoi on a pas parlé ici ?

310. E : Du sabre de samouraï.

311. PE : O.K.

312. E : C’est une arme, ils se battent avec.

313. PE : O.K., le symbole de longévité, vous connaissez ou pas ? … Alors là-bas, en fait c’est … Il estime qu’il y a certains éléments qui permettent de vivre plus longtemps … Voilà. Et vous saviez que le lotus … Vous savez ce que c’est le lotus ?

314. E : Oui.

315. E : Oui

316. E : Oui, c'est une fleur.

317. PE : O.K.

318. E : C'est là où les grenouilles elles vont.

319. PE : O.K., alors ça, c'est des nénuphars, mais ça ressemble … Et donc, vous saviez que ça venait de là-bas ?

320. E : Oui, euh non.

321. E : Oui.

322. PE : Oui ?

323. E : Oui.

324. PE : O.K. … O.K., on fait le tour. Est-ce que vous avez remarqué aussi, sur les personnages, quelque chose ?

325 : E : Ils ont les yeux comme ça là.

326 : E : Les yeux bridés.

327 : PE : Alors chaque … O.K. … Là, est-ce que le personnage, on pourrait dire qu'il vient d'Asie, d'après vous ?

328. E : Oui.

329. PE : Oui, O.K., et de son nom ?

330. E : Kham.

331. PE : Madame Kham.

332. E : Oui c'est pas un nom commun de France.

333. PE : Voilà, O.K. … Et est-ce que vous avez remarqué donc que sur toutes les pages … Les personnages à chaque fois, ils ont quand même un nom et une apparence qui viennent de ces pays-là. Vous êtes d'accord ou pas ?

334. E : Oui.

335. E : Oui.

336. PE : Oui. Est-ce que c'est vrai dans la vie ?

337. E : Ben oui.

338. E : Ben oui.

339. PE : Est-ce que les Français, ils sont forcément … Ils ressemblent forcément à Monsieur Gaston ?

340. E : Non.

341. E : Non.

342. PE : Et est-ce que tous les Français s'appellent Monsieur Gaston ?

343. E : Non.

344. PE : Regardez comment il est Monsieur Gaston … Là, représenté. … Il a une moustache. Est-ce que tous les Français ont une moustache comme ça ?

345. E : Non.

346. E : Mon papa il a pas de moustache.

347. PE : Est-ce que vos papas ont tous des moustaches ?

348. E : Oui.

349. E : Oui.

350. E : Non.

351. PE : Mais pas tous. Voilà. … Donc en fait, là, on pourrait dire que leur apparence elle est comment ?

352. E : Beh normale.

353. PE : Alors, elle est stéréotypée. … C'est-à-dire que, comme on a dit tout à l'heure, c'est une idée qu'on se fait de l'apparence d'un Français, voilà, avec une moustache mais que ce n'est pas forcément une généralité. D'accord ?