

<b>MASTER</b> METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
Premier degré	M2 B
<b>Site de formation</b>	Tarbes

## MÉMOIRE

### Itinéraire de découverte en classes de CE2, lorsque langues et cultures se rencontrent

Emilie CANTIÉ

<b>Directrice de mémoire</b>	<b>Co-directrice de mémoire</b>
Chantal DOMPMARTIN (MCF)	Fanny BERLOU (PREC)
<b>Membres du jury de soutenance</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chantal DOMPMARTIN</li> <li>- Fanny BERLOU</li> </ul>	
<b>Soutenu le 21/06/2019</b>	

---

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux tutrices Madame Chantal Dompmartin et Madame Fanny Berlou pour leur aide précieuse, leur soutien, leur accompagnement et investissement tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais également remercier les deux enseignantes qui ont chaleureusement accueilli le projet que nous souhaitions mettre en œuvre dans leurs classes, Madame Marion Moure et Madame Nadine Zahiri, ainsi que leurs élèves de CE2 pour leur investissement tout au long de notre séquence d'Éveil aux langues.

Je tiens également à remercier mon frère Thomas Cantié qui, par sa voix, a participé à la séquence que nous avons créée, ainsi que Mathieu Vernazobres, le frère de Pauline, associée de ce travail de recherche, qui par ses idées nous a permis d'avancer dans notre réflexion lors de l'élaboration de la séquence.

Enfin, je tiens désormais à remercier la personne sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour : Pauline Vernazobres. À toutes ces heures passées à réfléchir sur la séquence, à nos questionnements sur sa mise en œuvre, à nos angoisses parfois lorsque nous pensions à sa rédaction, à nos désespoirs lorsque nos ordinateurs semblaient ne plus vouloir suivre notre rythme d'écriture, mais surtout, à tous ces moments remplis de sourires, de rires, de sentiments de fierté et de joie exprimés autour de nos plats gastronomiques dont nous avons le secret.

Par la finalisation de ce mémoire, notre aventure « Mémoire Pauline et Emilie » se termine, et par la même occasion, une année s'achève. Une année riche qui nous a permis de nous projeter en tant que futures enseignantes, une année qui nous a amené à nous questionner, à imaginer et créer ce projet qui nous tenait tant à cœur, à douter aussi parfois, mais à toujours nous soutenir l'une et l'autre. Une année à grandir ensemble autour d'un projet que nous avons porté à quatre mains.

Ce mémoire est en grande partie l’aboutissement d’un travail coopératif avec Pauline Vernazobres. Ainsi, dans le souci de rendre la lecture qui suit plus aisée, notamment sur la question de l’énonciation, il convient de préciser ces différents points de vue :

- Dans l’introduction et la conclusion, le « je » fera référence à Émilie Cantié ;
- Le « nous », présent dans la partie « Interculturalité et Éveil aux langues » aura une posture scientifique ;
- Le « nous » qui suivra, à savoir celui présent dans la partie pédagogique, aura une posture expérimentale et fera référence à Émilie Cantié et Pauline Vernazobres.

Il convient également de préciser que ce mémoire et celui de Pauline Vernazobres sont complémentaires. Ci-dessous, un tableau récapitulatif illustrant les parties analogues et distinctes :

Rédaction	Commune	Émilie Cantié	Pauline Vernazobres
Introduction : un projet né de plusieurs rencontres			
Interculturalité et Éveil aux langues			
Problématique et méthodologie de recueil de données			
Choix pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre de la séquence			
La séquence pédagogique : le grand voyage d’Arthur			
Mise en œuvre comparée dans deux classes			
Analyse des attitudes des élèves dans la classe A			
Analyse des attitudes des élèves dans la classe B			
Comparaison de la mise en œuvre de la séquence dans les deux classes			
Conclusion			

Pour accéder à l'analyse de la classe B, nous vous invitons à consulter le mémoire de Pauline Vernazobres, intitulé : « Un itinéraire linguistique et culturel au service de l'interculturalité dans deux classes de CE2 ».

---

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	2
PRÉAMBULE .....	3
SOMMAIRE .....	4
INTRODUCTION : un projet né de plusieurs rencontres .....	5
INTERCULTURALITÉ ET ÉVEIL AUX LANGUES .....	7
PROBLÉMATIQUE.....	15
MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES .....	16
LE GRAND VOYAGE D'ARTHUR.....	18
CONCLUSION.....	63
BIBLIOGRAPHIE.....	65
TABLE DES MATIERES.....	68
ANNEXES .....	71

---

## INTRODUCTION : UN PROJET NÉ DE PLUSIEURS RENCONTRES

Diplômée d'une licence en Sciences du langage, j'ai été amenée à suivre un module appelé « Diversité des langues » lors de mon cursus universitaire. À cette occasion, j'ai pu vivre une première approche de découverte linguistique au contact de langues qui m'étaient alors inconnues. En effet, il s'agissait d'observer, de comparer le fonctionnement de différentes langues plutôt éloignées de notre culture commune, voire minorées, dans le but d'en confronter les systèmes d'écriture. Cet enseignement a été pour moi le point de départ d'une réflexion certaine quant à la diversité linguistique, pourtant reflet évident des sociétés et du monde actuel.

L'accent étant apporté sur les différents systèmes d'écriture, nous n'avons pas eu l'occasion d'élargir ce thème à celui de la découverte de l'oral en lien avec ces langues, ou encore aux liens qui pouvaient exister entre langues et cultures. Pourtant, ce sujet sur la culture, omniprésent dans la société, m'a toujours intéressée. D'aussi loin que je m'en souviens, quand je rêvais d'évasion et de voyage, la première chose qui m'importait était la découverte de la culture de ce nouveau pays. Au début de mon cursus de Master, j'émettais donc l'idée d'axer mon mémoire de fin d'études autour du thème de l'ouverture à la diversité des langues, à la diversité du monde.

Toutefois, après recherches et questionnements, j'ai eu l'idée de lier ce thème, mettant en évidence l'importance de la valorisation des langues méconnues, avec le concept d'estime de soi. En effet, je pensais mener un travail qui permettrait, en étudiant et en valorisant des langues connues ou parlées par les élèves, de renforcer leur confiance et leur estime de soi, dans la mesure où, à travers la valorisation de leurs langues, ils le seraient également. Cependant, je me suis assez rapidement heurtée à la complexité de l'évaluation de ce concept : Comment arriver à l'évaluer chez d'aussi jeunes élèves ? Et si dès lors j'arrivais à l'imaginer, comment arriver à extraire des observables sur un temps aussi court que celui dont je disposais ?

Ainsi, et après de nombreuses réflexions, je décidais de ne pas orienter mon futur mémoire autour de ce concept, mais néanmoins de le garder en tête pour une éventuelle prise en compte lors du recueil de données, si la question s'y posait.

Parallèlement à ce temps de réflexion, je me suis rendue compte avec une camarade de classe que nous partagions sensiblement les mêmes idées, les mêmes souhaits et les mêmes envies de recherche, poursuivant toutes deux un objectif que nous avons en commun, à savoir : **l'ouverture à la diversité des langues et des cultures**. Après divers échanges, nous avons décidé, en accord avec nos tutrices de mémoire, de nous associer afin de croiser nos deux réflexions.

Le thème de ce mémoire n'est pas le fruit du hasard, et a plutôt été induit par le regard que nous pouvons porter sur le monde dans lequel nous vivons. Nous avons l'impression aujourd'hui que le monde devient de plus en plus multiculturel, même si nous savons que l'immigration n'est pas un phénomène récent. Cette « coloration » multiculturelle s'illustre dans divers domaines dont voici deux exemples :

- Les mouvements de population générés par des contextes différents liés à l'Histoire permettant l'apport de certains aspects culturels que les pays accueillants ont pu s'approprier.
- Le développement des lignes aériennes à l'international qui a permis de faciliter les voyages et découvertes à l'étranger, et par conséquent les nombreux échanges culturels.

Parallèlement, nous vivons dans un monde parfois régi par une multitude de questions vives concernant la peur de l'immigration, la peur de l'Autre et ce qu'il peut représenter, nous renvoyer. Un des enjeux majeurs de l'école étant de former les futurs citoyens de demain, les valeurs de l'école liées à la citoyenneté apparaissent essentielles, et cela de façon transversale dans l'ensemble des disciplines. Il nous paraît donc indispensable de **sensibiliser les élèves à une ouverture à la diversité culturelle**, une diversité qu'ils côtoient au quotidien.

Ce mémoire est le résultat d'un partage, d'une collaboration et d'une coopération entre deux étudiantes, réunies autour d'un même projet, d'une même ambition.

---

# INTERCULTURALITÉ ET ÉVEIL AUX LANGUES

## I. LA PÉDAGOGIE DE L'INTERCULTURALITÉ A L'ÉCOLE

### 1. DÉFINITION D'INTERCULTURALITÉ

Construit à partir du radical « culture » et du préfixe « inter », le terme d'interculturalité signifie d'après son étymologie « entre culture ». Cette définition, bien que très succincte, permet de mettre en évidence l'idée d'un échange culturel, d'un échange entre humains, entre civilisations.

M. Abdallah-Preteille nous éclaire sur l'importance de la mise en relation de ces cultures et la prise en considération des interactions entre les groupes et les individus : « L'interculturel ne correspond pas à un état, à une situation mais à une démarche, à un type d'analyse. » (Abdalla-Preteille, 2011, p. 99).

Si l'interculturalité résulte de la confrontation de cultures différentes, des relations qu'elles entretiennent entre elles et de leurs échanges, elle nécessite toutefois la connaissance de sa propre culture, indispensable à la connaissance de celle d'autrui.

### 2. FAIRE VIVRE CETTE INTERCULTURALITÉ À L'ÉCOLE

C'est à partir des années 90 que l'école devient progressivement un lieu mettant en avant la « formation des citoyens ». Si auparavant l'accent était uniquement mis sur la prise en compte des cultures particulières des élèves, il s'agit désormais d'étendre ces pratiques à la prise en compte des relations qui peuvent exister entre ces différentes cultures, sur les interactions qui peuvent s'opérer au sein d'une société pluriculturelle et sur différents éléments relatifs à la citoyenneté mettant en jeu le vivre ensemble, la connaissance et le respect d'autrui. Aussi, la pédagogie de l'interculturalité à l'école n'est plus seulement axée sur la connaissance d'une culture

particulière, mais également sur la prise en compte des différences culturelles du public divers.

D'après M. Abdallah-Preteille (1999), il ne s'agit plus de constater uniquement l'existant, c'est à dire des langues et cultures différentes de la notre au sein des sociétés, mais d'effectuer une réelle démarche de changement en les liant, en les comparant, en les valorisant toutes. Concrètement, cette notion d'interculturalité à l'école s'appuie sur une pédagogie active, c'est à dire sur la volonté de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages à travers des situations de recherche mobilisant cette thématique.

C'est au cœur de deux disciplines liées, la géographie et l'enseignement moral et civique (EMC), que cette dernière peut être mise en jeu dans les apprentissages.

Le terme géographie signifie d'après son étymologie « décrire la Terre », et par conséquent comprendre les interactions qui s'opèrent entre activités humaines et espaces. Les instructions officielles de 2015, tout comme celles de 2008, mettent en avant l'idée d'une connaissance de la Terre plutôt d'un point de vue de la localisation et de la spatialisation, et cela de manière proxémique, c'est-à-dire du proche au lointain. De ce fait, elle permet aux élèves de découvrir des espaces de plus en plus larges, de moins en moins familiers, et par conséquent de plus en plus différents des espaces dans lesquels ils vivent.

Dans l'objectif de mener une démarche interculturelle, cet aspect de localisation que permet la discipline de la géographie, semble étroitement lié à une notion clé au cœur d'une autre discipline, celle de l'enseignement moral et civique (EMC) : la notion d'altérité.

Un des enjeux majeurs attribué à l'école est celui d'apprendre à vivre ensemble, l'école étant en effet l'un des premiers lieux où les enfants découvrent et se familiarisent avec l'autre. Dès les premières années de leur scolarité, ils sont confrontés à la différence, qu'elle soit physique, linguistique ou culturelle : entre ainsi en jeu la notion d'altérité, au cœur des enseignements mis en œuvre en EMC. Il sera alors question pour les élèves de prendre conscience des différences des autres, tout d'abord au sein de la classe, d'apprendre à les respecter, à les exprimer, mais surtout à les rapprocher entre elles, pour ensuite réitérer ce schéma lors de la



découverte et l'appréhension de différences culturelles davantage éloignées d'eux, nécessaires à la connaissance du Monde dans lequel ils évoluent.

Ainsi, grâce à la liaison « Géographie/EMC », et plus précisément, à la liaison « Connaissance spatiale du Monde/Respect de l'autre », les élèves peuvent simultanément être amenés à prendre conscience de la diversité des pays qui composent le Monde et à découvrir quelques particularités culturelles qui y sont propres, afin qu'ils puissent commencer à poser un regard sur l'aspect multiculturel et interculturel caractéristique du Monde dans lequel nous vivons aujourd'hui.

Cette pédagogie de l'interculturalité, par sa possible mise en œuvre et son exploitation au sein des programmes de géographie entremêlés à ceux d'EMC, relève de programmes européens nouveaux, créés autour de problématiques linguistiques et culturelles.

### 3. L'ÉVEIL AUX LANGUES AU SERVICE DE L'INTERCULTURALITÉ

Au début des années 80, des chercheurs analysent des difficultés d'intégration des élèves issus de la migration dans les écoles en grande Bretagne, et en même temps mettent en évidence les difficultés des jeunes anglophones pour l'apprentissage des langues étrangères. Afin d'apporter des réponses à ces problèmes, les recherches d'Eric Hawkins en 1984 ont permis de faire émerger un nouveau courant, « Language Awareness », visant à favoriser le développement d'aptitudes métalinguistiques permettant une entrée dans l'écrit plus aisée, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une nouvelle langue, étrangère, ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques. Un objectif poursuivi visait à éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues.

Dès les années 90, des approches nouvelles, sous la dénomination « d'Éveil aux langues », apparaissent dans des sociétés où le multiculturalisme est de plus en plus présent : *L'Éveil aux langues permet de faire de la « diversité des langues et des cultures un objet d'activités à l'école » (Candelier, 2003, p. 20)*

Il s'agit alors de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues parlées dans le monde et par conséquent à prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent. Les élèves apprennent à développer une curiosité à l'égard des langues et à mobiliser leurs connaissances langagières pour les transférer d'une langue à l'autre.

Ces nouvelles approches d'Éveil aux langues s'adressent à l'ensemble des élèves en prenant en compte leur répertoire langagier. Ces programmes se proposent de construire des compétences et de définir des objectifs sur l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, mais également d'aborder divers aspects du langage et des langues en s'appuyant sur la pluralité des langues de tous statuts.

Elles s'inscrivent dans une pédagogie socio-constructiviste : l'enfant étant acteur de son apprentissage et la construction des savoirs se faisant au contact de ses pairs par le biais de réflexions collectives émanant de travaux de groupes. Elle s'appuie ainsi sur une démarche d'appropriation mettant en jeu des situations problèmes proposées aux élèves au travers de corpus écrits ou oraux autour de différentes langues, des temps d'observations, de comparaisons et de manipulations sur ces langues en collectif, et accordant une part importante à des temps de verbalisation qui permettent à chacun de développer sa propre réflexion.

A partir de la fin des années 90, trois programmes apparaissent : le programme Eole en Suisse, celui d'Evlang, programme Européen, suivi du programme Elodil au Canada.

#### ❖ Le programme d'Éducation et ouverture aux langues à l'école (Eole)

Créé en Suisse en 2003, l'objectif principal poursuivi par ce programme est d'amener les élèves à réfléchir sur la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde. Les élèves seraient amenés à développer des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle présente aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, favorisant ainsi la construction de capacités d'observation et d'analyse utiles aux apprentissages linguistiques.

Disponibles en ligne, sont proposés : des outils didactiques pour les enseignants, des activités d'Éveil aux langues à destination d'élèves de l'école primaire, ainsi que

d'autres activités qui visent à faire découvrir aux élèves la richesse des langues patrimoniales, de la famille gallo-romane essentiellement.

#### ❖ Le programme d'Éveil aux langues à l'école primaire (Evlang)

D'après Candelier (2003), les objectifs poursuivis sont les suivants : développer les représentations et attitudes positives face à la diversité linguistique, développer la motivation des élèves à apprendre de nouvelles langues, développer des aptitudes d'ordre métalinguistique afin d'en acquérir certaines sur les langues, et par conséquent, de se créer une culture langagière.

#### ❖ Le programme d'Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ELODiL)

Programme créé au Québec, il est basé sur l'idée d'une éducation qui ferait une grande place à la diversité linguistique des enfants. Il propose de nombreux supports didactiques à télécharger par l'enseignant pour des élèves de l'école primaire, ainsi que des activités multimédia à effectuer en ligne.

Ce programme consiste à développer chez les élèves des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, ainsi que des habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques), à faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la valorisation des langues d'origine des enfants immigrants allophones ainsi que l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

Ces trois programmes ont fait l'objet d'évaluation permettant ainsi de mettre en avant des effets positifs. Ils permettraient aux élèves de considérer leur plurilinguisme comme une richesse, d'impliquer davantage les élèves issus de l'immigration : ayant acquis des connaissances linguistiques face à leurs langues, ils se sentent légitimes de les partager avec les autres élèves et, retrouvant alors une nouvelle position face à leurs pairs, voient s'accroître leur participation et leur motivation face aux apprentissages.

Ces approches favoriseraient donc le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique.

## II. L'ÉVEIL AUX LANGUES : FACTEUR D'ATTITUDES POSITIVES ET DE MOTIVATION

Tant dans l'apprentissage d'une langue étrangère que dans l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, les attitudes des élèves jouent un rôle important. On peut se demander comment agir sur celles-ci. Nous proposons donc ici de définir ce que sont les attitudes et ce qui peut être mis en œuvre par les enseignants afin de favoriser des attitudes positives quant à l'interculturalité.

### 1. DÉFINITION D'ATTITUDES

Si le terme *attitude* peut se définir par la manière d'être qui manifeste certains sentiments et comportements, Morissette et Gingras (1989) parlent plutôt de *réactions émotives* et définissent les *attitudes* comme :

*une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité) ; ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (être défavorable) de cet objet.*

Ainsi, en fonction de la situation à laquelle ils sont confrontés, les élèves perçoivent et évaluent des éléments qui les amènent à agir de façon favorable ou défavorable. Celles-ci traduisent donc ce qu'ils apprécient ou non, la manière dont ils se comportent avec les autres et opèrent face aux événements qui les entourent.

Ces attitudes, qui ne sont donc pas héréditaires, font l'objet d'une acquisition. Morissette et Gingras (1989) mettent en évidence l'influence de trois aspects en corrélation dans l'apprentissage des *attitudes* face à un objet: un aspect affectif qui traduit la réponse émotive (positive ou négative) ressentie à l'égard de cet objet ; un

aspect cognitif qui concerne les connaissances et les croyances envers celui-ci ; un aspect psychomoteur qui fait référence aux comportements et aux habitudes en lien avec l'objet.

L'acquisition de ces *attitudes* se construit conformément aux représentations des individus quant au monde qui les entoure. L'élève, qui possède une expérience de vie limitée, construit ses représentations et ses attitudes au contact de l'environnement familial et social dans lequel il évolue. En ce sens, de part leur influence, famille et école jouent un rôle prépondérant dans la transmission de celles-ci. L'école se doit d'apporter aux élèves des éléments auxquels ils pourront se référer au moment d'orienter leurs actions, leurs pensées.

Comme le souligne Bernaus (ND), bien que les attitudes soient durables, elles sont susceptibles d'évoluer, d'être modifiées par l'expérience et la motivation des élèves. Pour un enseignant qui véhicule les valeurs républicaines, connaître les attitudes de ses élèves est essentiel afin d'« *essayer de les modifier si elles ne se conforment pas aux intérêts de la communauté* » (Bernaus, ND) et de glisser progressivement vers le *vivre ensemble*.

Comme nous venons de le dire, la motivation des élèves influe sur leurs attitudes. Nous allons à présent définir ce qu'est la motivation et ce qui peut être vecteur de motivation chez les élèves.

## 2. DÉFINITION DE MOTIVATION

Bernaus (1992) définit la motivation comme un « sentiment produit par une cause interne ou externe, qui nous mène à agir ou à entreprendre une action pour atteindre un objectif ». Sont associés besoin de réussir et peur de l'échec. Dès lors, un élève qui aurait un degré de motivation élevé mais un fort taux d'anxiété verrait ses chances de réussir baisser contrairement à un élève à la motivation élevée et au taux d'anxiété bas qui verrait ses chances de succès augmenter.

Les chercheurs qui travaillent sur la motivation différencient la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque. Tandis que la première relève d'un intérêt pour la tâche, pour le plaisir de l'accomplir, la seconde se rattache à la récompense, à la peur de la mauvaise note, de la désapprobation. Afin de construire une motivation intrinsèque chez les élèves, les enseignants peuvent s'appuyer sur différents leviers issus de pédagogies actives afin de :

- proposer des situations énigmatiques qui vont représenter un défi pour l'élève ;
- choisir des thèmes et des activités qui permettent à l'élève de donner du sens au travail cognitif ;
- concevoir des activités ludiques, nouvelles et variées ;
- placer l'élève dans une posture active, le rendre autonome ;
- encourager les interactions, la coopération et les travaux de groupes.

La motivation de l'élève qui se traduit par son degré d'engagement dans l'activité et la persévérance dont il fait preuve est selon Viau (1994), étroitement liée au contexte. En ce sens, si le contexte s'avère favorable pour l'élève créant ainsi une dynamique positive, celui-ci comprendra l'intérêt de la tâche à accomplir, se sentira capable de la réussir et verra sa motivation grandir. Il pourra alors s'engager pleinement dans l'activité et mettre tout en œuvre pour atteindre l'objectif fixé. Viau appelle cette réaction positive à un événement la *dynamique fonctionnelle*.

À présent, nous allons aborder l'idée suivante : comment les activités d'Éveil aux langues favorisent à la fois la motivation des élèves et des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle.

### 3. ATTITUDES POSITIVES ET MOTIVATION AU CŒUR DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

Les attitudes, comme elles sont envisagées dans le programme Eulang, se réfèrent aux langues et à leurs locuteurs, à savoir aux représentations des langues et des cultures mais également aux stéréotypes des locuteurs. D'après Candelier (2001), les représentations des langues et des cultures que possèdent les élèves sont

directement issues des représentations sociales, autrement dit de la perception qu'ont les individus de la réalité. Ces représentations découlent de connaissances qui sont « *l'expression spécifique d'une pensée sociale* » (Candelier, 2001) et non de connaissances relevant des sciences du langage.

Les activités proposées par le programme Eulang ont été imaginées dans le but de développer chez les élèves des attitudes favorables à l'interculturalité dans un contexte mondial où langues et cultures cohabitent. Les élèves sont ainsi amenés à développer un intérêt pour la diversité, une ouverture à ce qui est non familier et une motivation pour l'apprentissage des langues.

À travers leurs supports et leur déroulement, les activités d'Éveil aux langues tentent d'intéresser et de susciter la curiosité des élèves. En effet, en les invitant à réfléchir sur les langues et les cultures du monde, à investiguer, elles permettent aux élèves, par la découverte active, de se placer dans une posture d'enquêteur, d'accroître leur motivation et leur engagement dans la tâche.

---

## PROBLÉMATIQUE

Ce cadrage sur l'Éveil aux langues et l'intérêt qu'il porte à la diversité linguistique et culturelle nous amène à répondre à la question suivante : En quoi une séquence d'itinéraire linguistique et culturel dans une classe de CE2 contribue-t-elle à développer chez les élèves des attitudes positives quant à l'interculturalité ?

La séquence élaborée, à savoir la mise en place d'activités d'Éveil aux langues, d'interactions avec un personnage fictif, d'une sollicitation des élèves dans la résolution de situations-problèmes et d'un travail de groupe, permettrait selon nous :

- de faire évoluer positivement les représentations des élèves vis-à-vis des langues et des cultures ;
- d'accroître l'intérêt et la motivation des élèves dans leur désir d'apprendre d'autres langues ;
- d'éveiller la curiosité et l'envie chez les élèves de voyager ;
- d'impliquer les élèves dans les tâches à réaliser ;
- de contribuer à véhiculer des valeurs de respect et de tolérance vis-à-vis de l'altérité.

---

## MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES

Afin de répondre à cette question et de valider ou d'invalider les hypothèses présentées, nous avons recueilli des données auprès de deux classes ordinaires de CE2. Ce recueil de données a été pensé en deux temps : une analyse à priori et à posteriori de la séquence, accompagnée d'un recueil ethnographique de notre démarche dans son déroulement.

### 1. RECUEIL DE DONNÉES A PRIORI DE LA SÉQUENCE

Nous avons tout d'abord élaboré un questionnaire papier (individuel) que nous proposons aux élèves afin de connaître leur paysage langagier, leur rapport aux langues et aux cultures. Les élèves sont ainsi amenés à s'exprimer sur les langues qu'ils parlent, comprennent ou entendent à la maison ; sur leurs expériences dans des pays étrangers, leur envie de voyager ; sur leur désir d'apprendre de nouvelles langues ou encore sur les représentations qu'ils ont concernant les langues étrangères et leur système d'écriture.

Afin d'observer les évolutions des attitudes des élèves après la mise en œuvre de la séquence pédagogique, nous avons réalisé un second questionnaire.



## 2. RECUEIL DE DONNÉES A POSTERIORI DE LA SÉQUENCE

À l'inverse du premier questionnaire que les élèves remplissent individuellement par écrit, nous avons choisi d'en faire passer un second à l'oral. Nous avons privilégié la passation orale pour que les élèves puissent s'exprimer plus aisément qu'à l'écrit, obstacle potentiel à leurs justifications. Pour garder une trace de leurs réponses, nous les faisons passer par petits groupes de quatre et les enregistrons. Les élèves peuvent alors s'exprimer sur leurs ressentis quant aux aventures d'Arthur, au rôle qu'ils ont joué tout au long de son voyage. Ce questionnaire est aussi l'occasion pour eux d'évoquer les éléments culturels, les langues et les pays qu'ils ont préférés et aimés découvrir. Tout au long de la mise en œuvre de la séquence au sein des deux classes, nous avons également gardé une trace ethnographique de notre démarche.

## 3. RECUEIL ETHNOGRAPHIQUE

Afin d'observer comment le projet a été accueilli et vécu aussi bien par les enseignants que par les élèves du début jusqu'à la fin, nous nous sommes appuyées sur une grille de questions portant sur :

- Comment a-t-on contacté les enseignants ?
- Comment leur a-t-on amené notre projet ?
- Comment ont-ils accueilli notre projet ?
- Comment a-t-on travaillé/ préparé la séquence avec eux en amont ?
- Comment ont-ils préparé notre venue dans la classe ?
- Comment ont-ils pris en compte les pré-requis sous-jacents à notre séquence ?
- Comment les élèves ont-ils accueilli la séquence en général ?
- Y a-t-il eu une évolution des comportements des élèves pendant la séquence : implication, prises de paroles, motivation ?
- Quelles attitudes des élèves vis-à-vis des différentes cultures a-t-on pu observer ?
- Les élèves ont-ils été curieux, ont-ils posé des questions ?

- Les élèves ont-ils partagé leurs expériences culturelles ?
- Les élèves ont-ils rejeté les cultures découvertes ?
- Les élèves ont-ils eu des a priori sur ces cultures ?

Avant d'analyser ces différents recueils de données, nous allons vous présenter la séquence que nous avons élaborée à destination de deux classes de CE2.

---

## LE GRAND VOYAGE D'ARTHUR

### III. CHOIX PÉDAGOGIQUES DANS LA CONCEPTION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA SÉQUENCE

La séquence pédagogique que nous avons créée et mise en œuvre au sein des deux classes de CE2 résulte de diverses réflexions dont nous allons vous faire part.

Notre objectif principal était le suivant : créer une séquence d'Éveil aux langues qui soit interdisciplinaire, mêlant le voyage, la culture, la géographie et le français. Nous ne souhaitons pas créer des activités d'Éveil aux langues sans liens entre elles, mais les intégrer dans une histoire avec un réel fil conducteur. Pour cela, nous nous sommes inspirées du livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde » d'Orianne Lallemand, œuvre plutôt destinée à des élèves de cycle 1 mais qui nous a permis une première ébauche de réflexions.

Pour susciter la motivation des élèves dans la séquence, nous souhaitons qu'elle soit axée autour d'un personnage principal, nommé Arthur, que les élèves seraient amenés à suivre tout au long de son grand voyage. Nous avons créé un récit racontant ses aventures et les différents problèmes auxquels il serait confronté pendant son voyage. En effet, toujours dans l'objectif de motiver les élèves, nous avons imaginé des situations-problèmes dans lesquelles se trouverait le personnage

et qui nécessiteraient l'aide des élèves. Les activités d'Éveil aux langues seraient alors au service de la résolution de chaque problème. Enfin, lors des phases de recherche, nous avons souhaité que les élèves travaillent en groupes dans chacune des séances, permettant ainsi d'instaurer une posture d'acteur et une communication entre pairs, nécessaire à la résolution des problèmes.

Assez rapidement, le projet dans ses grandes lignes, appelé « Le grand voyage d'Arthur », a émergé et nous nous sommes donc lancées dans sa création.

Nous allons vous en dévoiler le résumé avant de vous expliquer le cheminement de sa conception : « Arthur souhaite voyager afin de découvrir de nouvelles langues et de nouvelles cultures. N'arrivant pas à se décider pour un pays en particulier, il décide de voyager dans différents coins du monde. Dans chaque pays visité, ne connaissant ni la langue ni la culture, il va se retrouver face à une situation-problème et aura besoin des élèves pour l'aider à la résoudre ».

Il s'agit d'une séquence que l'on pourrait qualifier d'interactive dans la mesure où le protagoniste communique avec les élèves en temps réel. En effet, nous avons imaginé qu'au moment où nous interviendrons dans les classes, Arthur soit en train de voyager de manière à rendre le récit de ses aventures plus réaliste. Selon nous, le fait d'imposer une contrainte de temps pour résoudre les différents problèmes d'Arthur permettrait de motiver les élèves dans la tâche à réaliser, leur objectif étant de lui apporter leur aide.

Une fois ce scénario conçu, il s'agissait alors de se questionner sur l'aspect de communication : Comment Arthur allait-il communiquer, partager toutes ses découvertes avec les élèves et évoquer les différentes situations-problèmes rencontrées ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons pensé intégrer les TICE dans notre séquence et avons créé un support numérique à l'aide du logiciel de présentation dynamique Prezi. Nous avons utilisé un fond existant et l'avons agencé de manière à visualiser l'itinéraire de voyage suivi par Arthur.

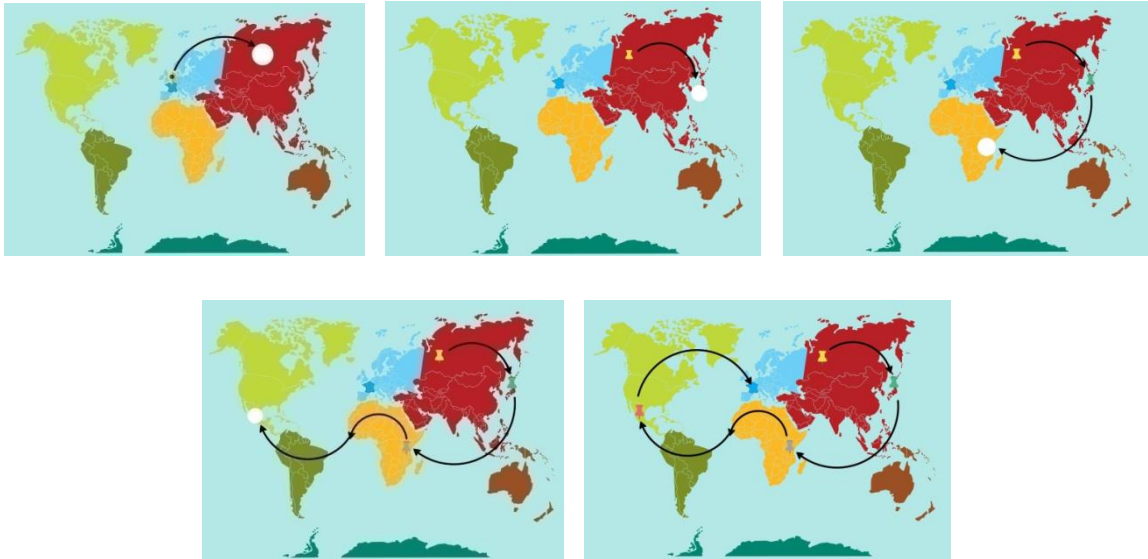


Ainsi, six bulles gravitent autour de la planète Terre. La première, jaune, permet de poser le point de départ de la séquence, et par conséquent le début du voyage d'Arthur. Quatre bulles « Terre » gravitent autour de la planète et correspondent à chaque pays visité.

Dans chacune de ces bulles, sont présentés tous les éléments culturels qu'il aura découverts dans chacun des pays. La dernière bulle se réfère quant à elle à son retour en France.



Ce support numérique permet, d'autre part, de mettre en évidence le chemin parcouru par Arthur au fur et à mesure de l'avancée de son voyage. Nous avons choisi de projeter un planisphère indiquant les différents pays découverts, ce planisphère évoluant pays après pays.



Comme énoncé précédemment, nous avons créé un récit racontant les différentes péripéties du voyage d'Arthur. Afin que le voyage présenté ainsi que le scénario conçu paraissent des plus réalistes aux yeux des élèves, nous avons choisi de mettre en voix le récit sous forme d'enregistrements audio : en s'adressant directement à eux, les élèves devraient être plongés dans un imaginaire aux dimensions réalistes. Aussi, nous avons créé des adresses mails au travers desquelles Arthur et les élèves pourraient communiquer.

Parallèlement à ces réflexions concernant le récit, nous nous sommes questionnées sur les langues qui seraient mises en jeu dans la séquence. Nous avons élaboré des critères et cherché des langues qui pourraient y répondre. Nous souhaitons que les élèves soient en contact avec des langues plutôt éloignées d'eux, des langues avec des graphies différentes de celle du français, une langue minorée d'Afrique, ainsi qu'une langue dont le nom ne renvoie pas au nom du pays. Nous souhaitons également que ces langues permettent au personnage de visiter des pays situés sur des continents différents : réaliser en quelque sorte un petit tour du monde.

Nous avons choisi quatre langues qui ont par conséquent déterminé l'itinéraire d'Arthur. Il serait donc amené à voyager dans quatre pays : la Russie, le Japon, la Tanzanie et le Mexique. Celui-ci commencerait par découvrir la langue russe caractérisée par une graphie différente de celle du français, puis par se rendre au

Japon pour découvrir le japonais, également différent graphiquement du français. Il serait amené à poursuivre son voyage dans un pays situé à l'est sur le continent africain appelé la Tanzanie où il découvrirait le swahili, pour enfin aller au Mexique et se rendre compte qu'on ne parle pas « mexicain » mais espagnol comme en Espagne ou dans d'autres pays d'Amérique Latine. Nous avons donc imaginé consacrer quatre séances à ces quatre pays découverts par Arthur, en décidant qu'une séance porterait sur un nouveau pays à chaque fois.

Une fois l'itinéraire décidé, il s'agissait désormais de trouver des activités d'Éveil aux langues à mettre en œuvre avec les élèves et de fabriquer l'ensemble des supports nécessaires à la mise en œuvre de chaque séance.

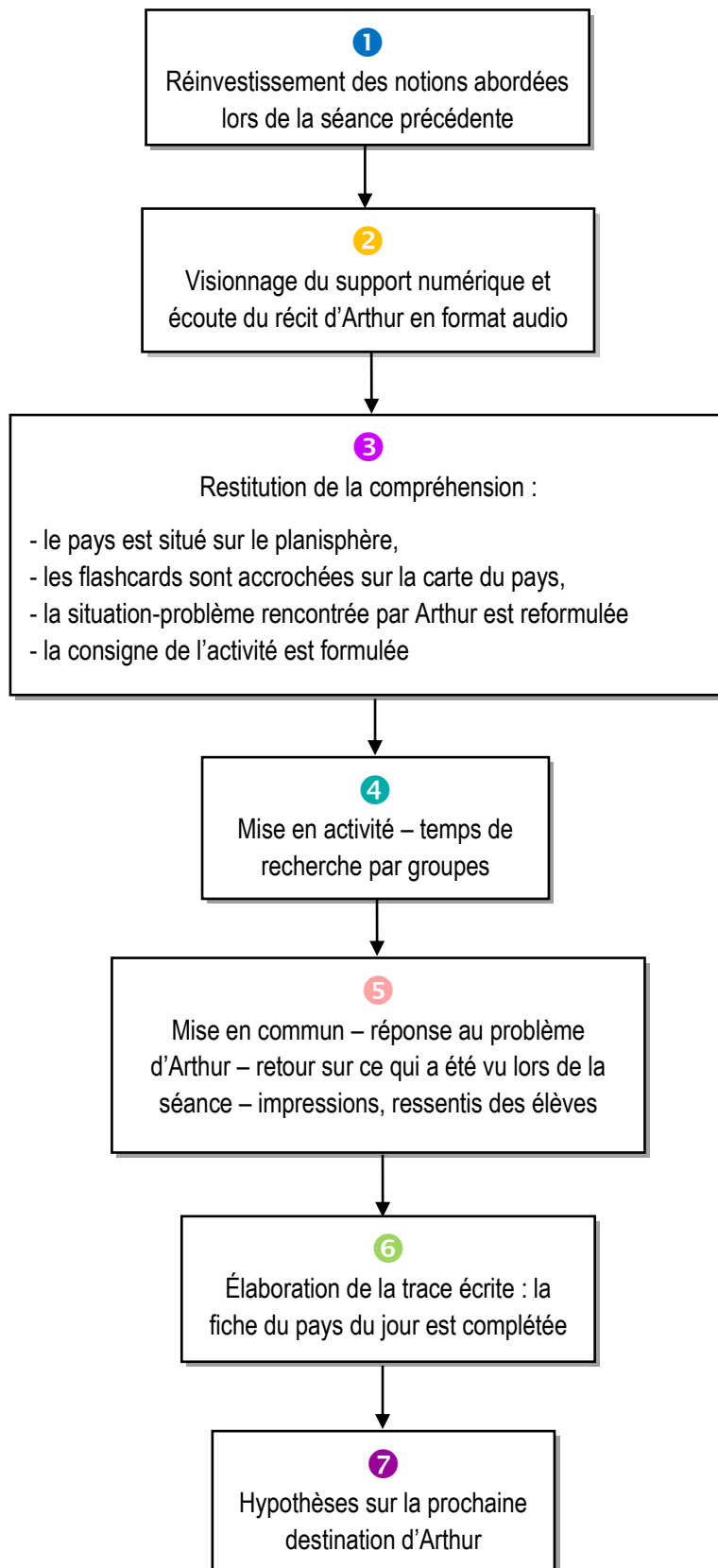
Nous avons décidé de créer des activités abordant des thèmes de la vie quotidienne, qui soient donc plutôt proches des élèves afin de les motiver dans les tâches proposées. Ainsi, il serait question de date de rendez-vous, de spécialités culinaires ou encore d'objets du quotidien à emporter pour partir en excursion ou pour se rendre à un anniversaire.

Enfin, nous avons souhaité amener en classe des objets culturels réels évoqués par Arthur afin que les élèves découvrent des éléments propres à une culture, qu'ils puissent les observer et les manipuler. Après avoir détaillé les choix pédagogiques effectués, nous allons vous présenter la séquence que nous avons imaginée.

#### IV. LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE : LE GRAND VOYAGE D'ARTHUR

Notre séquence pédagogique est composée de cinq séances et d'une séance 0 consacrée à la présentation de celle-ci et à la réponse aux questionnaires de départ. Toutes les séances se déroulent de la même façon. Ci-dessous, un canevas explicatif résume les différentes phases de ces séances « types », phases que nous commenterons juste après.

## 1. CANEVAS D'UNE SÉANCE TYPE



### ① Première phase :

Le début de la séance est l'occasion de remobiliser les connaissances et de réinvestir ce qui a été vu lors de la séance précédente. Ainsi nous demandons aux élèves dans quel pays se trouvait Arthur au moment où nous l'avions laissé, ce qu'il avait découvert dans ce pays et pourquoi il avait besoin d'eux. Après ce temps de rappel, nous informons les élèves que depuis, Arthur a poursuivi son grand voyage et qu'il a envoyé un mail à la classe avec les photos et le récit de ses nombreuses découvertes.

### ② Deuxième phase :

Les élèves écoutent le récit d'Arthur en format audio et visionnent le support numérique projeté au tableau. Leur correspondant leur dévoile la nouvelle destination de son grand voyage. Tandis que le nouveau pays visité est pointé sur un planisphère, un zoom sur celui-ci et son drapeau est réalisé. Les photos des découvertes culturelles d'Arthur sont alors projetées. Le récit se termine lorsqu'Arthur s'adresse directement aux élèves en leur présentant une situation-problème qui servira de prétexte et de fil conducteur à la mise en place d'une activité d'Éveil aux langues.

### ③ Troisième phase :

Après cette phase d'écoute, il s'agit d'interroger les élèves afin de s'assurer de leur compréhension. Si dans un premier temps un élève vient au tableau situer le pays sur le planisphère, dans un second temps, nous remplissons collectivement la carte frontière du pays avec des flashcards des éléments culturels découverts par Arthur dans son récit.



Photos n°1, Les cartes « frontières », « Classe A »



Cette étape mobilise un étayage important de notre part. Tandis que les questions posées orientent les élèves dans la restitution des éléments clés du récit, les nombreuses reformulations et l'emploi de synonymes les aident à comprendre et mémoriser ce nouveau lexique. Dès qu'un élément culturel est énoncé par un élève, nous accrochons la flashcard correspondante sur la carte du pays. Une fois celle-ci complétée, nous demandons aux élèves quel est le problème d'Arthur et pourquoi a-t-il besoin de leur aide. Après leur avoir donné les consignes et leur avoir montré le matériel, les élèves se mettent en groupes pour commencer la phase de recherche.

#### ④ Quatrième phase :

Durant cette phase de recherche, les élèves se transforment en petits détectives. À l'aide du matériel que nous leur donnons, chaque groupe a pour mission d'aider Arthur à résoudre son problème. Si le matériel est toujours présenté aux élèves avant la mise en activité, son utilisation ne leur est pas précisée, l'intérêt des élèves étant qu'ils procèdent à des investigations, qu'ils émettent des hypothèses, et se questionnent. C'est pourquoi, une certaine organisation au sein des groupes est nécessaire. Ainsi, les élèves sont amenés à se répartir des rôles, des tâches, à donner leur avis et à coopérer. Travailler en groupe étant une compétence difficile pour certains élèves de CE2, notre pédagogie suppose d'être différenciée. Dans le cas où certains groupes éprouveraient des difficultés à s'organiser ou à comprendre la tâche, nous pourrions réguler les échanges et orienter les groupes dans la bonne direction.

#### ⑤ Cinquième phase :

Après ce temps d'investigation, les groupes mettent en commun l'état des lieux de leurs recherches. Cette phase collective de verbalisation est l'occasion d'apporter une réponse au problème posé par Arthur, et pour les différents groupes d'explicitier au reste de la classe la démarche retenue et les choix effectués. Les élèves peuvent alors comparer leur démarche et s'apercevoir qu'il y avait plusieurs façons de résoudre le problème ou à contrario une seule. Par la suite, les élèves s'expriment en donnant leurs impressions et ressentis vis-à-vis de la langue et de la culture abordée. Nous leur demandons de rappeler ce qui a été vu au cours de la séance mais également ce qu'ils ont appris sur le pays, s'ils apprécient ou non ce qu'ils ont découvert, quelles sont les différences et les similitudes avec notre pays.

## ⑥ Sixième phase :

À la fin de chaque séance, les élèves remplissent la fiche du pays du jour qui constitue la trace écrite. Ils écrivent le nom du pays, découpent et collent son drapeau et les images des éléments culturels énumérés en début de séance. Sous chaque image figure le nom qui lui est associé à l'exception d'une, qui est complétée par l'élève.

Pays : .....

Drapeau :

Ce qu'a découvert Arthur dans ce pays :



À l'issue de la séance nous relevons les fiches afin de confectionner un carnet pour chaque élève qui sera composé d'une page de garde, des quatre fiches pays ainsi que des traces témoignant des investigations collectives et individuelles.

## ⑦ Septième phase :

Ce dernier temps permet aux élèves d'émettre des hypothèses quant à la prochaine destination d'Arthur. Il s'agit de clôturer la séance en suscitant la curiosité des élèves et de les laisser imaginer la suite du périple de leur correspondant.

Si nous avons vu que les séances avaient un déroulement « type » et étaient ritualisées, chacune fait l'objet de situations d'apprentissages, d'objectifs et de supports différents. C'est pourquoi, nous allons à présent décrire leur déroulement spécifique.

## 2. DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

### ❖ Séance 0 - Présentation : Questionnaire autour des langues et des cultures

Durant la séance 0, nous présentons la séquence aux élèves en leur disant qu'il y a quelques temps, un de nos amis qui s'appelle Arthur, nous a fait part de son envie de voyager, de découvrir de nouveaux pays, de nouvelles langues et cultures. Nous les informons que celui-ci souhaite partager ses découvertes avec eux et qu'ils seront amenés à communiquer par mails. Aussi, nous leur annonçons que leur correspondant leur a d'ores et déjà envoyé un premier mail. Dans celui-ci, Arthur leur demande d'écouter le fichier audio qu'il leur adressé. Dans son enregistrement, il se trouve à Paris, plus précisément dans l'avion, prêt à décoller pour sa première destination. Il donne rendez-vous aux élèves pour suivre la suite de ses aventures. Après un retour sur la compréhension, les élèves remplissent un questionnaire autour des langues et des cultures qui nous permettra de connaître leur paysage langagier ainsi que leur rapport au voyage.

### ❖ Séance 1 - La première destination d'Arthur : La Russie

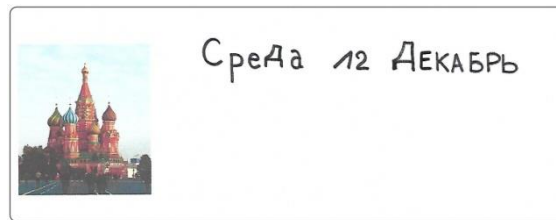
#### OBJECTIFS ET MATÉRIEL

Les objectifs visés lors de cette première séance sont de comparer la graphie de l'alphabet latin (français) avec celle de l'alphabet cyrillique (russe), de découvrir la comptine des jours de la semaine en russe, à l'écrit comme à l'oral et de découvrir quelques éléments culturels de la Russie. Pour cela, nous nous appuyons sur une carte frontière de la Russie, des flashcards illustrant la culture du pays, des calendriers français et des calendriers russes de l'année 2018. Tandis que les jours de la semaine russes sont travaillés à l'écrit avec des étiquettes, un fichier audio permet aux élèves d'écouter leur prononciation.

#### DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

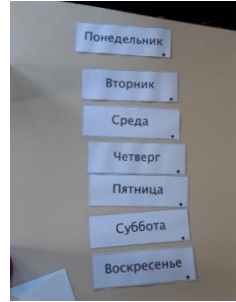
À travers son enregistrement et le support numérique, Arthur dévoile aux élèves la première destination de son grand voyage qui est la Russie. Il raconte aux élèves ce qu'il a fait et découvert depuis qu'il a atterri à Moscou. Après avoir enfilé des gants et une chapka pour se réchauffer, il a rencontré Viktor, un ami russe qui lui a fait

découvrir les pirojkis, des petits pains chauds fourrés à la viande. À la fin de son récit, Arthur s'adresse directement aux élèves en leur exposant sa situation-problème : il n'arrive pas à déchiffrer la date du rendez-vous fixée par Viktor pour aller visiter la cathédrale Saint-Basile car celle-ci est écrite en russe. Il demande ainsi aux élèves de l'aider à trouver quel jour son ami lui a donné rendez-vous.



*Message de Viktor à destination d'Arthur*

Une fois la Russie située sur le planisphère par un élève grâce aux indices donnés par Arthur : « il s'agit d'un très grand pays situé à l'Est si on regarde un planisphère », nous interrogeons les élèves afin de nous assurer de leur compréhension. Les mots et notions clés attendus sont : chapka, pirojki, Viktor, cathédrale Saint-Basile, drapeau russe. Par ailleurs, nous prenons un temps pour leur montrer une vraie chapka que nous leur avons amenée. Une fois les flashcards accrochées sur la carte de la Russie, nous leur demandons de nous rappeler pourquoi Arthur a fait appel à eux. Après reformulation de la situation-problème, nous expliquons aux élèves que pour aider Arthur à trouver la date du rendez-vous pour la visite de la cathédrale, chaque groupe pourra s'aider d'un calendrier français, d'un calendrier russe et des étiquettes des jours de la semaine en russe. Les deux calendriers ont une forme identique : il s'agit d'un tableau à double entrée avec dans la colonne de gauche les deux premières lettres des jours de la semaine et dans la première ligne les mois de l'année. Les élèves doivent effectuer deux correspondances successives : une première entre la date du rendez-vous projetée au tableau et le calendrier français et une deuxième entre le calendrier français et le calendrier russe.



Photos n°2, *Activité calendrier russe*, « Classe A »

Une fois la date du rendez-vous trouvée, nous demandons aux élèves de remettre les étiquettes des jours de la semaine dans l'ordre pour qu'Arthur puisse se repérer et se débrouiller en Russie. Nous leur proposons aussi d'imaginer une prononciation possible des jours en russe. Nous leur donnons un indice et leur faisons écouter la prononciation de mercredi : «среда ». Après un temps de recherche, les groupes viennent proposer au reste de la classe les prononciations qu'ils ont imaginées. Ensuite, nous leur faisons écouter la comptine des jours en pointant en même temps chaque étiquette au tableau. Dans la phase de verbalisation où les élèves donnent leurs ressentis quant au pays et à la langue abordés, nous attendons que les élèves évoquent des similitudes entre les deux alphabets (ex : lettres « a », « c », « b ») mais également des différences (des lettres présentes dans l'alphabet cyrillique qui n'existent pas dans l'alphabet latin) et qu'ils soulignent le fait que même si deux langues ont des graphèmes communs, ils ne se prononcent pas de la même manière (correspondances graphèmes-phonèmes différentes). Après cette phase de métacognition, les élèves remplissent la fiche trace écrite de la Russie et font des hypothèses sur la prochaine destination d'Arthur.

## ❖ Séance 2 - La deuxième destination d'Arthur : Le Japon

### OBJECTIFS ET MATÉRIEL

Les objectifs visés lors de cette deuxième séance sont **d'écrire des mots avec une graphie différente** (trois types de graphèmes au Japon : les kanji, les hiragana et les katakana), de **découvrir quelques mots japonais à l'écrit et quelques éléments culturels du Japon**. Nous utilisons une carte frontière du Japon et des flashcards illustrant la culture du pays. Les élèves manipulent des « cartes menu » avec des

plats japonais, des feuilles A3 qui servent de support pour le menu de chaque groupe, des bandes blanches et les photos des plats.

#### DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

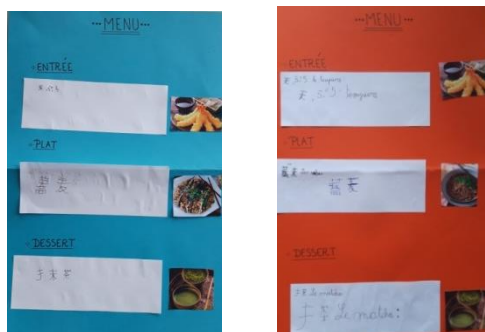
Après un rappel sur ce qui a été vu lors de la séance précédente, les élèves écoutent l'enregistrement d'Arthur tout en visionnant le support numérique. Celui-ci les remercie car grâce à eux il a pu rejoindre Viktor pour aller visiter la cathédrale Saint-Basile. Ils découvrent ensuite qu'Arthur se trouve au Japon et plus précisément à Tokyo. Là-bas, il se sent tout petit car il est entouré de nombreux gratte-ciel. En ce moment il se trouve chez Yasuto, tout près de cerisiers appelés Sakuras. Il évoque également son ascension du Mont Fuji. À la fin de son récit, Arthur qui a prévu de découvrir la gastronomie japonaise le soir même, a besoin d'aide pour comprendre la composition des plats et constituer son menu. Seul inconvénient, ce dernier n'aime pas le poisson cru et les haricots. Une fois le Japon situé sur le planisphère par un élève, les mots et notions clés attendus sont : gratte-ciel, sakuras, Mont Fuji, drapeau japonais.

Par groupes, les élèves doivent choisir une entrée, un plat et un dessert parmi trois choix possibles. Ils doivent recopier sur des bandes blanches le nom des plats en japonais, leur traduction et coller l'image correspondante à côté.



Photo n°3, Activités *menus en japonais*, « Classe A »

Après la phase de recherche, chaque groupe expose au reste de la classe le menu qu'il a constitué.



Photos n°4, *Activité menus en japonais*, « Classe A »

Nous demandons ensuite aux élèves s'ils connaissent certains plats, s'ils aimeraient en goûter un en particulier, s'ils ont apprécié écrire en japonais. À l'issue de la séance, les élèves remplissent la fiche trace écrite du Japon et émettent des hypothèses sur la prochaine destination d'Arthur.

### ❖ Séance 3 - La troisième destination d'Arthur : La Tanzanie

#### OBJECTIFS ET MATÉRIEL

Les objectifs visés lors de cette troisième séance sont **d'accéder à une langue méconnue** (le swahili) et de **découvrir quelques éléments culturels de la Tanzanie**. Nous utilisons la carte frontière de la Tanzanie et les flashcards des éléments culturels correspondant au récit. Chaque groupe dispose comme outils d'un glossaire d'objets écrit en swahili, d'une fiche à compléter avec la liste des objets qu'il a choisis et des images du glossaire.

#### DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Après un rappel sur ce qui a été vu lors de la séance précédente, les élèves écoutent l'enregistrement d'Arthur tout en visionnant le support numérique. Celui-ci les informe qu'il s'est régalé au restaurant et qu'après un appel téléphonique d'une ancienne camarade de classe qui l'a invité à séjourner chez elle, il s'est envolé pour la Tanzanie. Khadijah, qui parle swahili avec sa famille, est venue le chercher à

l'aéroport vêtue d'unkanga, un vêtement en tissu coloré. Depuis, Arthur fait tous les matins un tour au marché où les étals sont remplis d'épices, de fruits et de bijoux. À la fin de son récit, le protagoniste informe les élèves qu'il s'apprête à faire un safari et qu'il devrait faire très chaud. Il souhaiterait avoir l'avis des élèves et savoir ce qu'ils amèneraient dans leur sac à dos s'ils devaient faire un safari. Une fois la Tanzanie située sur le planisphère par un élève, les mots et notions clés attendus correspondant aux flashcards sont : Khadijah, kanga, épices, safari, drapeau tanzanien. Une attention particulière est portée au swahili, langue méconnue. Une fois le matériel présenté à la classe, chaque groupe se met d'accord et choisit six objets parmi les vingt objets du glossaire. Les élèves écrivent ensuite le nom de ces objets en swahili sur la liste et collent l'image correspondante.

Pendant ce temps, nous passons dans les groupes afin de leur faire sentir les épices que nous leur avons apportées : curry, noix de muscade, cannelle, cumin.



Photos n°5, *Activité liste d'objets pour partir en safari en swahili,*

« Classe A »

Après ce temps de recherche, chaque groupe vient présenter aux autres la liste d'objets qu'il a choisis pour partir faire un safari tout en justifiant ses choix. Cette phase de présentation est suivie d'une phase d'écoute au cours de laquelle les élèves entendent la prononciation des mots du glossaire en swahili. S'ils sont amenés à exprimer leur ressenti sur cette langue, nous mettons en évidence que certains mots ressemblent à des mots anglais (ex : « sweta », « kamera ») car ils ont été empruntés. En fin de séance, les élèves remplissent la fiche trace écrite de la Tanzanie et se demandent quel pourrait être le prochain pays visité par Arthur.



## ❖ Séance 4 - La quatrième destination d'Arthur : Le Mexique

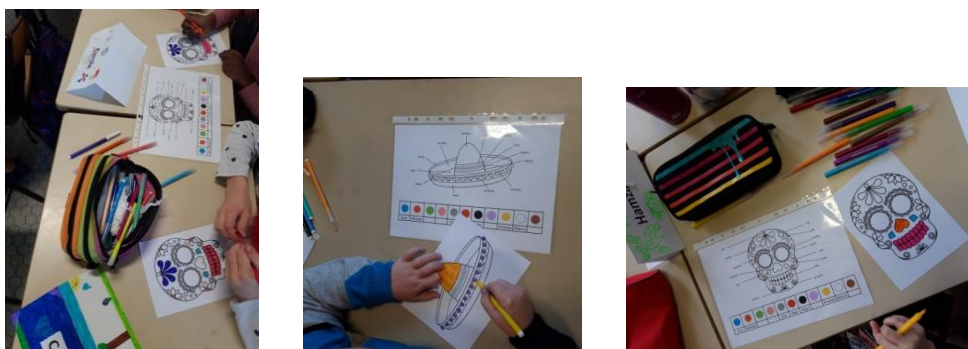
### OBJECTIFS ET MATÉRIEL

Les objectifs visés lors de cette quatrième séance sont de découvrir qu'une langue peut être parlée dans plusieurs pays (l'espagnol), de comparer les similitudes et les différences des noms des couleurs en espagnol et en français et de découvrir quelques éléments culturels du Mexique. Nous utilisons la carte frontière du Mexique et les flashcards des éléments culturels énoncés dans le récit. Chaque élève dispose d'un glossaire des couleurs en espagnol, d'un coloriage légendé ainsi que d'un coloriage vierge (masque ou sombrero)

### DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Après un rappel sur ce qui a été vu lors de la séance précédente, les élèves écoutent l'enregistrement d'Arthur tout en visionnant le support numérique. Ce dernier raconte aux élèves son expérience en safari qu'il a adorée et les informe qu'il y a quelques jours il s'est envolé pour sa dernière destination, le Mexique. Là-bas, il a visité les mystérieuses cités Mayas et Aztèques avec son amie Paola. Et bien qu'il découvre de magnifiques paysages, Arthur se sent un peu triste car son voyage touche à sa fin. Ainsi, pour lui remonter le moral, Paola l'a invité à son anniversaire et lui a dit qu'ils casseraient la piñata pour récolter plein de sucreries. Cependant, pour se rendre à cette fête d'anniversaire, chaque invité doit venir avec un accessoire spécial : un sombrero ou masque typique de la fête mexicaine appelée « el día de los muertos ». Pour se procurer un de ces deux accessoires, Paola a donné à Arthur des indications relatives aux couleurs. Ce dernier, qui a vraiment envie d'aller à cet anniversaire compte sur les élèves pour l'aider à retrouver le bon sombrero et le bon masque souhaités. Une fois le Mexique situé sur le planisphère par un élève, les mots et notions clés attendus correspondant aux flashcards sont : Paola, piñata, cités Mayas et Aztèques, sombrero, masque, drapeau mexicain. Nous prenons un temps pour montrer aux élèves un vrai sombrero qu'ils pourront essayer en fin de séance. Nous mettons également en évidence que les mexicains parlent espagnol et non « mexicain » comme ils pourraient le penser, et qu'il n'y a pas qu'en Espagne que cette langue est parlée. Nous demandons ensuite à chaque élève s'il préfère travailler sur le sombrero ou sur le masque et distribuons le matériel. Avant que les élèves se lancent dans l'activité, nous énumérons le nom des couleurs en espagnol.

Pendant le temps de recherche, les élèves doivent repérer les couleurs légendées, les identifier à l'aide du glossaire et les reporter sur le coloriage. Le glossaire des couleurs n'est pas complet. En effet, nous avons fait le choix d'enlever la traduction des couleurs dites transparentes tels que « rosa », « violeta », « verde », « marrón » qui peuvent être déduites par les élèves.



Photos n°6, *Activité couleurs en espagnol*, « Classe A »

À la fin de ce temps de manipulation nous demandons aux élèves comment ils ont fait pour identifier les couleurs qui n'étaient pas indiquées dans le glossaire. Pour terminer, ils remplissent la fiche trace écrite du Mexique.

### ❖ Séance 5 - Le retour à Paris

#### OBJECTIFS ET MATÉRIEL

Les objectifs visés lors de cette cinquième séance sont de **comparer le mot « merci » dans différentes langues à l'écrit et à l'oral** et de **chercher comment accéder à la traduction de mots**. Chaque groupe a à sa disposition une tablette numérique, un guide d'accès à l'information sur Internet et une feuille pour écrire la traduction de « merci ».

#### DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Après un rappel sur ce qui a été vu lors de la séance précédente, les élèves écoutent l'enregistrement d'Arthur. C'est la tête remplie de souvenirs qu'il est de retour chez lui, à Paris. À peine rentré, il s'empresse de montrer les photos de son grand voyage à sa famille et leur offre les cadeaux qu'il leur a ramenés. Le protagoniste informe

également les élèves qu'à l'occasion de son anniversaire, tous les amis qu'il a rencontrés lors de son périple, lui ont souhaité un joyeux anniversaire dans leur langue respective. Ainsi, il sollicite une dernière fois les élèves en leur demandant de l'aider à remercier ses amis un par un.

La phase de compréhension est l'occasion de remobiliser les connaissances des élèves en se remémorant tous les pays visités par Arthur durant son voyage ainsi que les amis qu'il y a rencontrés. Nous construisons un tableau dans lequel figurent : une colonne avec le nom des pays, une colonne avec les amis rencontrés, une colonne vide destinée aux traductions du mot « merci » dans les quatre langues travaillées. Après un rappel de la situation-problème, nous attribuons une langue à chaque groupe: russe, japonais, swahili, espagnol. À l'aide d'une tablette numérique, chaque groupe doit chercher sur Internet la traduction du mot « merci » dans la langue qui lui a été attribuée. Pour cela, nous leur avons fabriqué un « guide » dans lequel figurent les étapes à suivre pour trouver l'information.



Photos n°7, *Activité remerciements dans les quatre langues*, « Classe A »

Une fois la traduction trouvée, les élèves écoutent le mot, le recopient sur une bande de papier et viennent l'accrocher dans la case correspondante. À l'issue de l'activité, chaque groupe dévoile au reste de la classe la prononciation du « merci » qu'il a trouvée.



Photo n°8, *Activité remerciements dans les quatre langues*, « Classe A »

La fin de la séance est l'occasion de remettre aux élèves les carnets que nous leur avons confectionnés dans lesquels ils pourront retrouver les traces écrites de chaque séance, leurs investigations et leurs productions.



Photos n°9, *Carnets*, « Classe A »

Pendant que certains élèves retracent les différentes étapes du voyage d'Arthur en complétant le planisphère présent sur la page de garde, les autres répondent au questionnaire de fin de séquence que nous leur proposons. Cette fois-ci, le recueil de données se fait à l'oral : nous enregistrons leurs réponses avec un dictaphone. L'analyse de ces réponses ainsi que leur comparaison avec le questionnaire proposé avant la séquence nous permettront de valider ou non nos hypothèses de départ.

#### V. MISE EN ŒUVRE COMPARÉE DANS LES DEUX CLASSES :

Cette séquence d'itinéraire linguistique et culturel a été menée au sein de deux classes de CE2 dans des écoles différentes, toutes deux situées à Tarbes. Nous allons vous présenter les contextes et paysages linguistiques de ces deux classes à travers un tableau que nous commenterons séparément lorsque nous analyserons chacune une classe.

	Classe A	Classe B
Type d'école	Privée	Publique
À propos du PE	Sans spécialité	Maitre d'Accueil Temporaire
Nombre d'élèves	23 élèves	24 élèves
Langues parlées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 19 élèves : le français</li> <li>- 4 élèves parlent deux langues :               <ul style="list-style-type: none"> <li>1 : français/basque</li> <li>1 : français/ bassar (langue du Togo)</li> <li>1 : français/anglais</li> <li>1 : français/arabe</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 16 élèves : le français</li> <li>- 8 élèves parlent deux langues :               <ul style="list-style-type: none"> <li>4 : français/créole</li> <li>1 : français/mongol</li> <li>1 : français/chinois</li> <li>1 : français/arabe</li> <li>1 : français/espagnol</li> </ul> </li> </ul>
Langues comprises	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 19 élèves : le français</li> <li>- 4 élèves comprennent deux langues :               <ul style="list-style-type: none"> <li>1 : le français/basque</li> <li>1 : le français/bassar</li> <li>1 : le français/ anglais</li> <li>1 : le français/arabe</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 16 élèves : le français</li> <li>- 7 élèves deux langues :               <ul style="list-style-type: none"> <li>4 : français/créole</li> <li>1: français/mongol</li> <li>1 : français/chinois</li> <li>1 : français/arabe</li> </ul> </li> <li>-1 élève : trois langues : le français, l'espagnol et le catalan</li> </ul>
Langues entendues à la maison, autres que le français	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 : basque</li> <li>1 : bassar</li> <li>1 : arabe</li> <li>1 : espagnol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4 : créole</li> <li>1 : mongol</li> <li>1 : chinois</li> <li>1 : arabe</li> <li>2 : anglais</li> <li>1 : italien</li> <li>2 : portugais</li> </ul>

## VI. ANALYSE DES ATTITUDES DES ÉLÈVES DANS LA CLASSE A : DE L'IGNORANCE DES VOYAGES À UNE ENVIE DE VOYAGER

Cette partie traitera de la classe A (travail d'Émilie Cantié) avant de revenir sur la comparaison des deux contextes de classe comme annoncé dans l'introduction.

### 1. ANALYSE A PRIORI

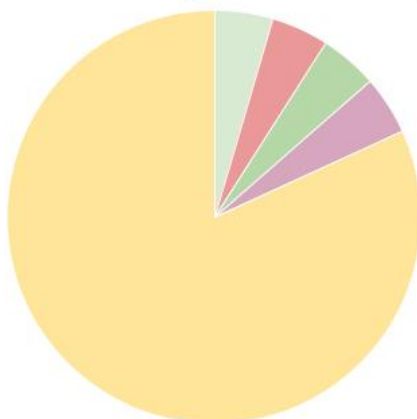
Lors de notre première rencontre avec les élèves, nous leur avons présenté « Le grand voyage d'Arthur ». Au cours de cette première séance, appelée « séance 0 », nous leur avons proposé et distribué un questionnaire relatif aux langues et cultures, poursuivant l'objectif de connaître le répertoire langagier et culturel de chaque élève.

La classe A se compose de 22 élèves. Si tous parlent et comprennent le français, 4 élèves parlent et comprennent également une autre langue :

- Le basque, langue parlée par un élève ;
- Le bassar, une langue du Togo parlée par une élève originaire de ce pays et nouvellement arrivée en France (septembre 2018) ;
- L'anglais, langue parlée par un élève ;
- L'arabe, langue parlée par un élève.

Vous trouverez ci-dessous, une représentation du paysage linguistique des élèves de la classe A :

● Le basque ● Le bassar ● L'anglais ● L'arabe ● Le français uniquement



Si ces quatre élèves sont en contact direct avec ces langues dans leur environnement quotidien (langues parlées à la maison), les autres, à l'exception d'un qui entend parfois de l'espagnol dans sa famille, sont en contact seulement avec la langue française.

Après avoir dressé un petit portrait du répertoire langagier des élèves de cette classe, nous allons désormais nous intéresser au rapport qu'ils entretiennent avec la culture.

#### ❖ Leur « biographie de petit voyageur »

Aux **questions 7 et 8**, à savoir « *Est-ce que tu es déjà allé dans un autre pays que la France ?* » et « *Si oui, lequel ou lesquels ?* », seize élèves ont répondu favorablement, contre six négativement. Plus de la moitié des élèves ayant voyagé a répondu l'Espagne (10 élèves), pays découvert en famille lors de périodes de vacances scolaires. Cinq élèves sont déjà allés dans un pays anglophone (l'Angleterre ou les États-Unis), enfin, la dernière élève ayant répondu « Oui » a évoqué son pays d'origine, le Togo.

Nous pouvons dire que les élèves de la classe A ont majoritairement déjà visité un pays étranger à la France en contexte de voyage dans la sphère privée, c'est sûrement pour cela que l'Espagne apparaît comme le pays le plus évoqué, un pays limitrophe de la France souvent plutôt prisé pour les vacances estivales

#### ❖ Leurs représentations initiales concernant les langues

Les deux dernières questions posées dans ce questionnaire concernent les idées que les élèves se font des langues du Monde.

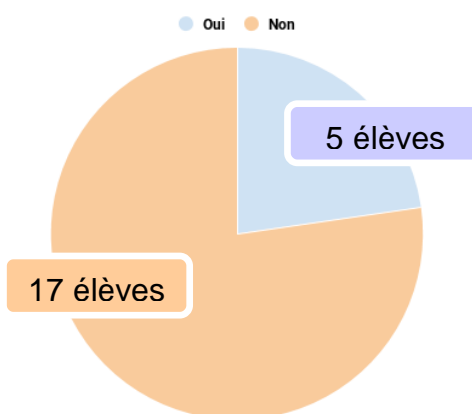
**Question 14** - « *D'après toi, parle-t-on une langue différente dans chaque pays ?* » :



16 élèves pensent que chaque pays dispose de sa propre langue et qu'on ne parle qu'une seule langue dans chacun des pays.

Nous avons choisi de poser cette question afin de pouvoir comparer les réponses des élèves en amont et en aval de la séquence mise en œuvre, dans la mesure où les activités proposées permettront de faire évoluer leurs représentations concernant les liens entre langues et pays.

**Question 15** - « *D'après toi, penses-tu que tous les pays utilisent le même alphabet que le nôtre ?* » :



La majorité des élèves pense qu'il existe des pays qui utilisent un alphabet différent de celui du français. A l'inverse, cinq élèves pensent qu'il existe un alphabet unique.



Les activités proposées tout au long de la séquence permettront de leur faire découvrir que certains pays utilisent d'autres systèmes d'écriture.

#### ❖ Leurs souhaits : entre langues et voyage

Aux **questions 9 et 10**, à savoir « *Aimerais-tu voyager ?* » et « *Pourquoi ?* », seul un élève a répondu « *non* », sans donner de justification. Les autres élèves quant à eux, souhaitent voyager pour « *découvrir de nouveaux pays* », « *de nouvelles choses* » comme par exemple des monuments parce que « *les monuments sont jolis dans tous les pays* », ou encore parce qu'ils aimeraient « *prendre l'avion ou le bateau* ». Enfin, sur son questionnaire, un élève a écrit son souhait de voyager dans le but d'apprendre une nouvelle langue : « *J'aimerais voyager parce que j'aimerais parler une autre langue* ». La majorité des justifications des élèves peuvent se caractériser comme étant plutôt globales, vagues, à l'image de « *découvrir de nouvelles choses* », les élèves ne connaissant pas vraiment les possibilités offertes par le voyage. De telles réponses nous ont permis de mieux cerner les élèves : nous nous sommes rendues compte qu'ils éprouaient une certaine curiosité concernant le voyage, mais nous pouvions sentir la retenue qui les animait quant aux raisons de cette envie, des réactions prévisibles du fait de leur jeune âge et que nous espérons pouvoir faire évoluer grâce à la mise en place de notre séquence.

Les questions suivantes, la **question 11** « *Aimerais-tu parler d'autres langues que le français ?* », la **question 12** « *Si oui, lesquelles ?* » et la **question 13** « *Pourquoi ?* », sont consacrées à la dimension de découverte linguistique. En ce début de séquence, 7 élèves sur 22 ne souhaitent pas parler d'autres langues que le français. Seul un élève a su expliquer pourquoi en mettant en avant sa crainte de ne pas arriver à apprendre simultanément plusieurs langues à la fois : « *Parce que j'aime bien le français, et les autres langues sont trop compliquées* ». Cet élève a sûrement fait le lien avec sa propre expérience d'apprentissage de langue étrangère, celle qu'il est en train de vivre à l'école où il apprend l'anglais, et a écrit « *parce que j'y arrive pas* ».

Ce premier recueil de données nous a permis de connaître le répertoire langagier des élèves de cette classe. Très peu d'élèves sont en contact avec des langues étrangères dans leur environnement familial et manifestent une grande envie de voyager. S'ils ne savent pas réellement expliquer pourquoi, ils semblent motivés à découvrir des pays et des langues qui leur sont encore inconnus.

Après avoir analysé ces premières données, récoltées en amont de la séquence, il s'agit désormais de vous présenter celles relevées en fin de séquence, en les comparant et en mettant en avant les évolutions des élèves quant aux représentations qu'ils ont désormais sur les langues, les cultures après « Le grand voyage d'Arthur ».

## 2. ANALYSE A POSTERIORI

Nous avons posé des questions aux élèves en fin de séquence afin de recueillir leurs ressentis concernant « Le grand voyage d'Arthur », et de pouvoir également observer d'éventuels changements par rapport à certaines réponses données avant la mise en œuvre de cette séquence pédagogique.

### ❖ « Le grand voyage d'Arthur » : attrayant et motivant pour les élèves ?

Les questions 1 et 3 portaient sur le ressenti des élèves quant à la mise en forme de la séquence, et plus précisément sur le scénario pédagogique que nous avons créé. Nous souhaitions savoir si une séquence basée sur un fil rouge, comme nous avons pu l'instaurer, aurait pu avoir un impact positif concernant leur ressenti général à la fin de cette « aventure commune ».

À la **question 1** « *As-tu aimé découvrir les aventures d'Arthur ?* » et à la **question 3** « *Est ce que tu as aimé aider Arthur durant son voyage ?* », l'ensemble des élèves a répondu favorablement, voire pour certains très favorablement en exprimant des « *Oui beaucoup* » (4 élèves) ou encore des « *Oui énormément* » (2 élèves). Ainsi, plusieurs raisons ont été évoquées :

- Grâce à ce « voyage », ils ont pu découvrir de nouvelles langues et cultures : « *C'était bien de connaître d'autres pays et de découvrir d'autres langues* » ; « de découvrir tout ce qu'il a mangé et fait » ou encore « *Parce que les monuments étaient jolis* ».
- Ce voyage semble leur avoir donné envie de voyager et de découvrir de nouveaux pays : « *les voyages qu'il a faits j'aimerais bien y aller* » ; « *Ça m'a donné envie d'y aller* ».
- Ils ont pu vivre une nouvelle façon de travailler en classe : « *J'ai beaucoup aimé quand on a fait le travail en groupe, on a pu s'aider et chercher ensemble* ».
- Enfin, certains ont apprécié l'aspect ludique du fil conducteur de la séquence proposée : « *C'était marrant de l'aider* ».

Par ce premier bilan, nous pouvons dire que la séquence créée sous la forme d'un scénario autour d'un fil rouge et s'appuyant sur une démarche axée sur une pédagogie socio-constructiviste semble avoir permis aux élèves, d'une part, d'appréhender une nouvelle manière d'apprendre entre pairs, par le questionnement, la mise en évidence d'hypothèses et la résolution de problèmes, et d'autre part, de les motiver et de susciter leur curiosité tout au long de ce grand voyage.

#### ❖ La découverte des langues et des cultures rendue possible grâce à ce grand voyage

**Question 9** - « *As-tu aimé découvrir de nouvelles écritures ?* ». Si la majorité des élèves a répondu de façon favorable à cette question, trois élèves ont eu un avis plus nuancé : « *un peu* » ; « *bof, je n'ai pas trop aimé* » mais n'ont pas réussi à expliquer pourquoi. Les élèves ayant répondu favorablement ont tenté de justifier leur avis :

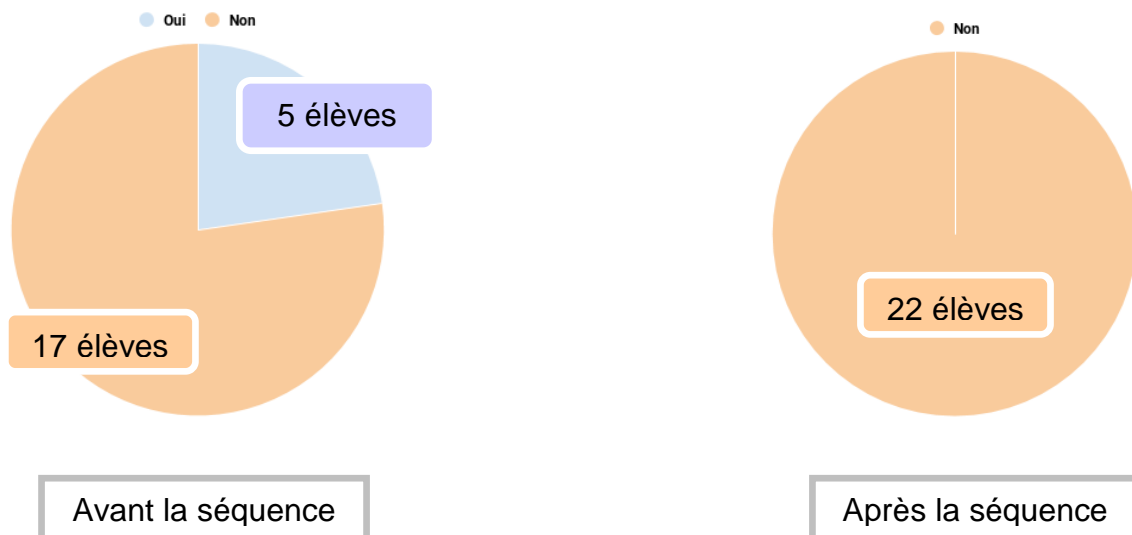
- Certains ont choisi la langue qu'ils ont préférée de par la facilité de son écriture : « *J'ai aimé l'espagnol parce que c'était facile à écrire* » ; « *Le japonais parce que c'était des signes et c'était le moins difficile* »

- Certains ont évoqué avoir apprécié le côté « découverte » concernant une écriture inconnue : « *J'aime bien découvrir de nouvelles écritures parce que j'en connais pas beaucoup* »
- La différence avec l'écriture du français semble en avoir marqué beaucoup : « *Le japonais parce que c'était pas le même alphabet ça changeait c'était des signes* » ; « *[Le japonais] c'était sympa, on aurait dit un R alors que c'était une autre lettre* » ; « *[Le japonais] parce que c'est bien, c'est pas comme les lettres de français et c'est bizarre comment s'est écrit* ».

Nous pouvons enfin retenir notre attention sur une phrase énoncée par une élève : « *Maintenant on sait que c'est pas le même alphabet dans tous les pays* » mettant en avant l'évolution d'une de ses représentations quant aux systèmes d'écriture des différents pays.

L'ensemble de ces remarques nous a permis de nous rendre compte que grâce à la mise en place de la séquence, nous avons peut-être réussi à sensibiliser les élèves à l'existence d'une diversité d'écritures, un objectif que nous nous étions fixé lors de l'élaboration de la séquence.

Ainsi, si nous comparons les représentations que les élèves avaient sur l'alphabet avant la séquence, mises en évidence au travers du premier questionnaire, avec les différentes verbalisations énoncées à la fin de la séquence, nous pouvons dire que grâce aux activités proposées **tous** les élèves ont pu se rendre compte que des pays n'utilisaient pas le même alphabet. Ils ont ainsi pu se confronter à un autre alphabet que celui que nous utilisons, celui de la langue russe, leur permettant de donner davantage de sens à cette affirmation. Nous pouvons mettre en lumière cette évolution à l'aide de ces deux diagrammes circulaires :



À la **question 11** « *Quels pays as-tu préféré découvrir pendant le voyage d'Arthur ?* », la plupart des élèves a répondu avoir préféré découvrir le Mexique aux autres pays (quatorze élèves), indiquant majoritairement qu'ils avaient aimé créer les masques et les sombreros pour Arthur. Toutefois, une élève semble avoir été marquée par un des éléments culturels présenté lors de la séquence « *el día de los muertos* » : « *Je ne suis jamais allé aux Mexique et j'aimerais bien fêter les morts (grands parents)* ».

En Tanzanie, c'est la découverte des animaux sauvages qui a intrigué ces élèves-ci « *J'aimerais bien voir des lions des girafes, faire un safari* », tandis qu'au Japon c'est la gastronomie qui semble les avoir le plus marqués : « *Au restaurant ça doit être bon* » ; « *Ça m'a plu de créer le menu, découvrir des spécialités* ».

**Question 13** - « *Quelle langue as-tu préférée pendant le voyage d'Arthur ?* » :

Nous pouvons répertorier les réponses des élèves dans le tableau ci-dessous :

<i>Le russe</i>	<i>Le japonais</i>	<i>Le swahili</i>	<i>L'espagnol</i>	<i>« Je les aient toutes aimées »</i>
4 élèves	5 élèves	7 élèves	4 élèves	1 élève

L'ensemble des langues découvertes a été évoqué. Si seulement deux élèves ont répondu « la Tanzanie » à la question précédente, ils sont sept à avoir évoqué préférer la langue parlée dans ce pays : le swahili.

**Question 14** - « *Parmi toutes les choses qu'Arthur a découvertes, qu'est-ce qui t'a le plus marqué ?* ». À la différence de la question précédente, pour celle-ci, il est difficile de répertorier les réponses des élèves dans un tableau tant elles ont été variées. Il est à noter que les quatre pays ont été évoqués, caractérisés tantôt par leur gastronomie, à l'image des « pirojkis » en Russie ou des spécialités culinaires du Japon que les élèves ont pu découvrir ; le côté festif pour le Mexique par la citation de « *la piñata* » ou des « *masques et des sombreros* », les lieux emblématiques comme « *le Mont Fuji et la Cathédrale Sainte Basile* » en Russie ou encore « *les cités Mayas* » au Mexique ; et enfin le côté « aventure inédite » que le pays peut procurer avec « *la savane* » et « *le safari* » en Tanzanie.

Nous pouvons ainsi dire que les élèves semblent manifester en cette fin de séquence un certain intérêt pour les langues découvertes et les aspects culturels mis en avant tout au long du grand voyage d'Arthur. La variété de ces aspects culturels semble avoir permis à chaque élève d'en retenir un, voire quelques uns qui les ont davantage marqués que les autres, mettant ainsi en lumière un large éventail de préférences, reflet de la diversité des aspects culturels proposés dans le Monde finalement.

#### ❖ Une curiosité et des envies créées par la séquence ?

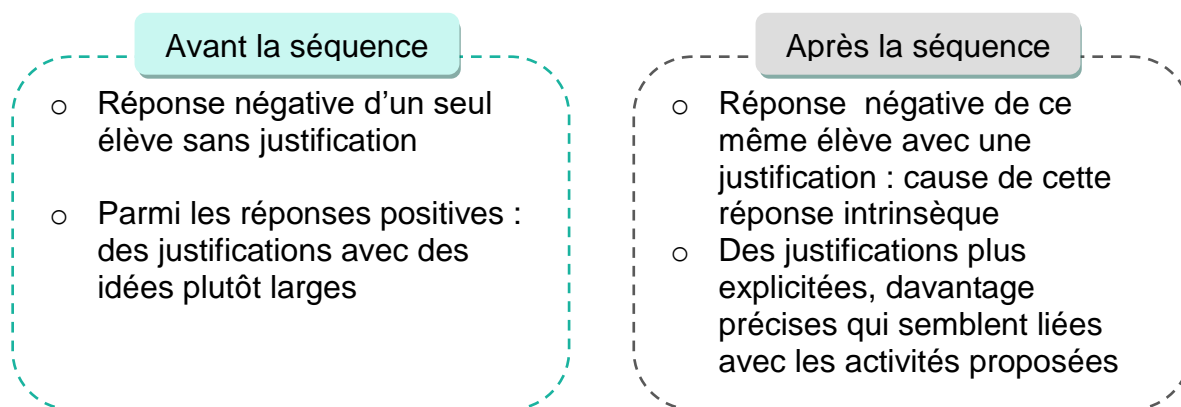
À la **question 6** « *Dans quels pays aimerais-tu aller ?* », une dizaine d'élève a évoqué son envie de visiter les même pays que ceux découverts par Arthur au cours de son voyage, en plus des pays évoqués dans le premier questionnaire « les plus connus », ceux dans lesquels ils avaient pour certains déjà pu aller comme l'Espagne ou les États-Unis.

L'itinéraire créé au travers de ce grand voyage semble donc avoir aiguisé leur curiosité et leur avoir donné envie de « marcher sur les pas d'Arthur ».

À la **question 4** « *Est-ce que toi aussi tu aimerais voyager ?* », seul un élève a répondu « *Non* », le même qui avait donné cette même réponse lors du questionnaire proposé en amont de la séquence. Cette fois-ci, il a expliqué pourquoi : « *Parce que je n'aime pas manger d'autre nourriture* », une raison bien personnelle, sur laquelle nous ne pouvons donc pas, bien entendu, influencer.

Les autres élèves quant à eux n'ont pas changé d'avis concernant leur souhait de découvrir de nouveaux pays. Certains ont même exprimé cette envie avec plus d'intensité dans la voix lorsqu'ils ont répondu à la question : « *Ouiiiiiiiiiii* ». Si leurs réponses données dans le questionnaire de départ étaient plutôt vagues, indiquant leur envie de voyager pour « *découvrir des langues et des pays* », à la fin de la séquence, elles se sont davantage précisées. Un élève a exprimé son souhait de voyager pour découvrir la gastronomie : « *Parce que comme ça je pourrai goûter tous les plats du monde*. Une autre élève souhaiterait voyager « *car [elle a] envie de découvrir d'autres alphabets, d'autres langues et d'autres personnes* ».

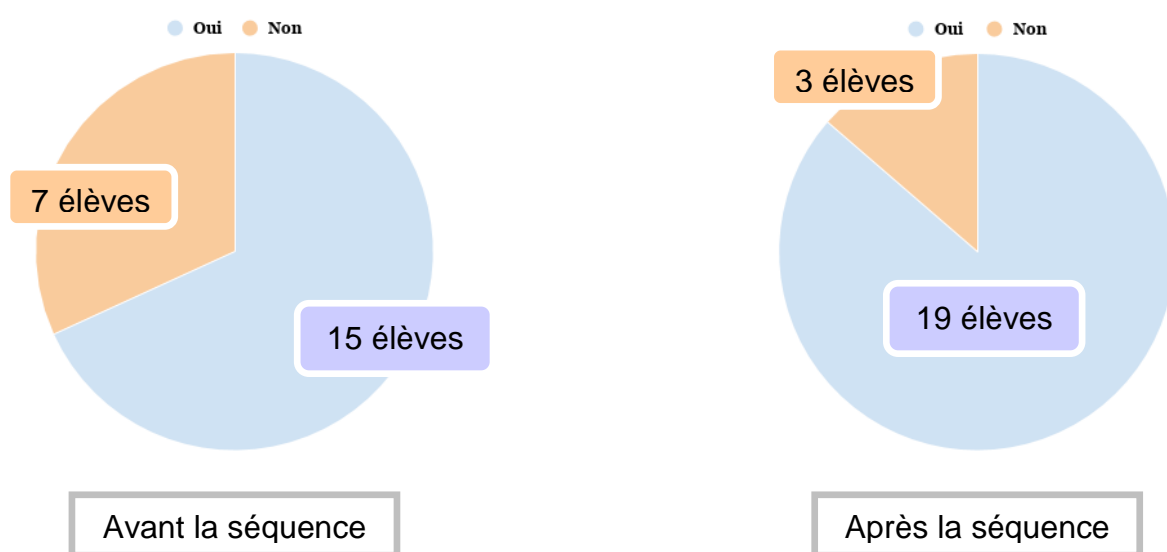
Ci-dessous, un tableau synthétisant les réponses obtenues à la question « *Est-ce que toi aussi tu aimerais voyager ?* » posée en amont et en aval de la séquence :



Après avoir effectué des parallèles entre les réponses, nous pouvons commencer à émettre quelques hypothèses de conclusion :

- La séquence semble tout d'abord de pas avoir eu l'effet inverse de ce que nous souhaitions : certains élèves auraient pu changer d'avis après la séquence, auraient pu se dire que « finalement voyager ce n'est pas si bien que ça » et ne plus éprouver d'envie n'y trouvant pas d'intérêt.
- Les réponses des élèves davantage explicitées tendent à montrer que la mise en œuvre de la séquence a permis d'aiguiser leur curiosité et leur envie de voyager pour des raisons qu'ils ignoraient peut-être au tout début, grâce notamment à la remarque d'une élève non habituée à voyager : « *souvent on reste à la maison et on pourrait découvrir plein de pays* ».
- Enfin, l'élève qui a répondu « *Non* » à la suite de la séquence évoque une raison personnelle, qui n'aurait sûrement pas pu évoluer par la mise en œuvre de la séquence étant donné qu'elle lui est propre.

**Question 7-** « *Aimerais-tu apprendre d'autres langues que le français ?* » :

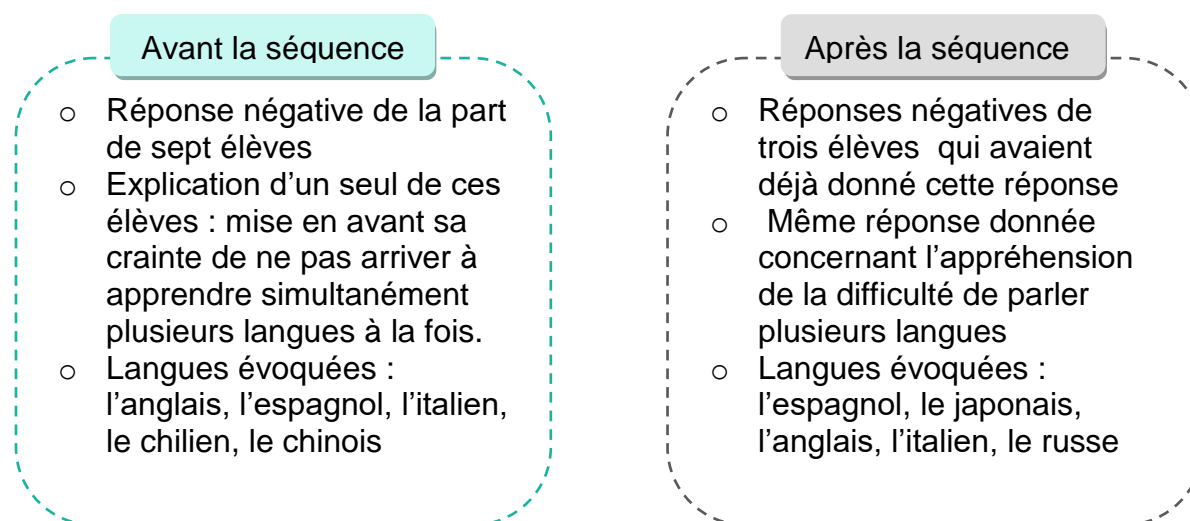




Trois élèves ont répondu « *Non* », les mêmes élèves qui avaient déjà donné cette réponse lors du premier questionnaire. Cependant, il est à noter que dans ce dernier nous avons relevé que sept élèves ne souhaitaient pas parler d'autres langues que le français. Après la mise en œuvre de la séquence, ils ne sont plus que trois, quatre élèves ont donc changé d'avis. Parmi les trois élèves non favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère, un élève a de nouveau exprimé sa réticence quant à la difficulté d'apprendre une nouvelle langue : « *Parce que c'est dur de parler dans une autre langue, c'est dur de commencer à apprendre une autre langue* ».

La langue majoritairement évoquée par les élèves ayant répondu « *Oui* » est l'espagnol. Toutefois, des langues comme le japonais ou le russe, langues découvertes par les élèves au cours de la séquence, ont beaucoup été mises en avant, contrairement à celles écrites dans le premier questionnaire.

Ci-dessous, un tableau synthétisant les réponses obtenues aux questions « *Aimerais-tu apprendre d'autres langues que le français ?* » et « *Quelles sont-elles ?* » posées en amont et en aval de la séquence :



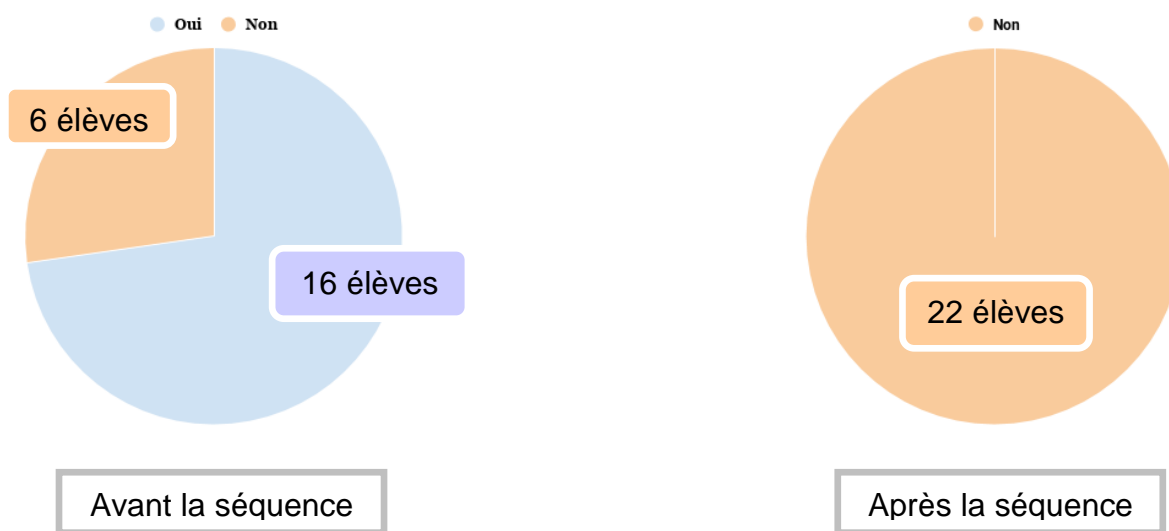
A la vue de ce schéma, nous pouvons dire que la séquence mise en place semble avoir donné envie à certains élèves, réticents au départ, de parler une, voire plusieurs langues différentes du français, y compris des langues découvertes lors du Grand voyage d'Arthur, des langues pourtant très éloignées d'eux pour certaines

mais qui semble leur avoir plu grâce à un alphabet différent ou une prononciation « rigolote » et « drôle » pour le japonais.

Enfin, nous pouvons mettre en évidence une dernière comparaison montrant l'évolution entre le début et la fin de la séquence concernant les langues parlées dans les pays.

Si en début de séquence seize élèves pensaient que chaque pays disposait de sa propre langue, c'est-à-dire qu'une langue était rattachée à un seul pays ( ils pensaient qu'on ne parlait espagnol qu'en Espagne), d'après les réponses à la **question 14** du premier questionnaire « *D'après toi, parle-t-on une langue différente dans chaque pays ?* », nous pouvons dire que grâce à l'itinéraire de découverte proposé, **tous** se sont rendu compte qu'une langue **pouvait** être parlée dans plusieurs pays, à l'image de l'espagnol parlée au Mexique.

Nous pouvons mettre en lumière cette évolution à l'aide de ces deux diagrammes circulaires :



### 3. OBSERVATION ETHNOGRAPHIQUE DE LA CLASSE ET DE NOTRE DÉMARCHE

#### ❖ Avant notre arrivée dans la classe

Nous avons débuté ce projet de mémoire par la conception de la séquence que nous allions mettre en œuvre dans chacune des classes comme nous vous l'avons dévoilé précédemment. Une fois la séquence bien détaillée et suffisamment riche, nous avons commencé à chercher deux enseignants qui seraient prêts à nous accueillir dans leur classe. Nous avons tout d'abord trouvé une première enseignante, celle de la classe B dont la rencontre est expliquée par Pauline dans son mémoire. Nous souhaitons si possible pouvoir intervenir dans deux classes aux contextes différents. Nous avons contacté une enseignante en REP, évoluant par conséquent dans un contexte différent de la première classe « ordinaire » située en centre-ville.

Finalement, la collaboration avec cette enseignante n'a pas pu voir le jour. Nous avions prévu d'intervenir dans les classes mi-décembre, nous étions début novembre, il nous restait donc très peu de temps pour trouver un autre enseignant.

Une amie de Pauline nous a donné les coordonnées d'une enseignante de CE2 en école privée. Après avoir échangé quelques mails dans lesquels nous lui présentions la séquence entière que nous souhaitons tester, elle répondit très favorablement à notre venue en exprimant un certain enthousiasme quant à notre séquence : « *Votre travail semble très bien pensé, très bien organisé. Ce sera avec grand plaisir de vous laisser la classe.* ».

Ravies, nous décidions de nous nous rencontrer afin d'établir un calendrier concernant nos différentes venues dans la classe. Lors de cette entrevue, l'enseignante nous a spontanément dit qu'au regard des fiches de préparation que nous lui avons envoyées par mail, elle avait anticipé et commencé avec les élèves à travailler sur les différentes représentations du monde, en particulier sur le planisphère que nous allions utiliser pendant la séquence. En travaillant les pré-requis, elle nous permettait ainsi d'arriver plus sereines lors des séances.

L'enseignante nous a également dit que nous pourrions tester notre séquence, qu'elle n'interviendrait pas pendant, c'est-à-dire qu'elle nous laisserait libres de mener la classe comme nous le souhaitions, tout en réajustant certains

comportements des élèves si besoin. Elle a par ailleurs ajouté qu'elle nous laisserait pour cela le temps dont nous aurions besoin, qu'elle s'adapterait avec ses élèves.

Cette entrevue a également été l'occasion d'expliquer à cette enseignante ce qu'était « l'Éveil aux langues », qu'elle ne connaissait pas. Après quelques échanges, nous pensons même qu'au départ elle pensait qu'il s'agissait d'apprentissage de langues : « *Ça tombe bien parce que depuis cette année j'enseigne l'anglais aux élèves mais je n'ai pas un très grand niveau* ».

Nous étions plutôt contentes de pouvoir lui proposer une séquence comme celle que nous avons créée, et ainsi, lui faire découvrir ce que nous envisagions de faire autour de l'Éveil aux langues. Nous espérions peut-être aussi, il est vrai, qu'elle tente de mettre en place des activités d'Éveil aux langues dans le futur si la séquence lui plaisait.

#### ❖ Observations relatives aux attitudes des élèves pendant la séquence :

Dès la toute **première séance**, celle de la Russie, nous avons senti un certain enthousiasme de la part des élèves.

Pendant la phase d'écoute du récit d'Arthur, accompagnée du visionnage des différentes photos des éléments culturels découverts, les élèves étaient très calmes, observant chaque photo attentivement. Ce qui nous a le plus marqué a été leur vitesse d'intervention : dès la fin de l'enregistrement, une grande majorité d'élèves avait le doigt levé pour répondre à la question d'Arthur, souvent « *Pensez-vous pouvoir m'aider ?* ». Beaucoup avaient envie de répondre à cette question, et par conséquent de résoudre le problème posé. Cette attitude montre ainsi une grande réception de la séquence proposée.

Toutefois, comme prévu nous avons décidé de questionner les élèves sur ce qu'ils venaient de voir via le support numérique, à savoir les éléments culturels mis en lumière, et d'entendre pour enfin terminer cette phase de restitution par le questionnement d'Arthur.

Par la suite, et cela dès la séance suivante, les élèves ont bien compris que cette phase post-visionnage s'effectuait en plusieurs temps. Malgré cette segmentation, ils manifestaient toujours autant leur désir de parler, et cela de façon dynamique.

Lors de cette première séance consacrée à la découverte de la Russie, nous avons senti un entrain assez perceptible de la part de la majorité des groupes lors de la phase de recherche. Seul un groupe a eu du mal à rentrer dans la phase de recherche, ces élèves n'étant pas habitués à chercher, à confronter leurs idées qui étaient parfois discordantes.

Dès le lancement du temps de recherche, les élèves se sont précipités sur le matériel distribué afin de trouver le plus rapidement possible la date de rendez-vous. Peu de temps après le lancement de l'activité, nous avons entendu un premier groupe énoncer en levant le doigt pour nous appeler : « *Ça y est, ça y est on a trouvé ! C'est sûr que c'est ça* ». Après avoir vérifié et les avoir questionnés sur la démarche mise en place, nous avons pu remarquer de larges sourires de satisfaction et de fierté parce qu'ils avaient « *réussi à aider Arthur* » et que « *grâce à [eux] il va pouvoir visiter la cathédrale Saint Basile* ».

Ce premier groupe a permis d'impliquer encore plus les autres groupes qui se sont pris au jeu avec davantage d'entrain, les élèves étant bien motivés eux aussi à aider Arthur et cela le plus vite possible. Ainsi, chaque groupe a réussi la tâche proposée en un temps assez court.

Lors de la validation auprès de chaque groupe de la bonne date de rendez-vous, nous avons demandé aux élèves comment ils avaient procédé. Trois groupes sur cinq nous ont expliqué qu'ils ne s'étaient pas servis du calendrier français pour le comparer à celui de la Russie parce que « *C'est facile, on sait que ça* [en montrant la première ligne de la colonne de gauche du calendrier proposé ...] *c'est lundi, ça* [en montrant la ligne d'en dessous ...] *c'est mardi* » et ont réitéré l'opération pour l'ensemble des jours de la semaine.

По	1	По	1
Вт	2	Вт	2
Ср	3	Ср	3
Че	4	Че	4
Пя	5	Пя	5
Сы	6	Сы	6
Во	7	Во	7

Lors de la **deuxième séance**, les élèves étaient toujours aussi motivés à découvrir les aventures d'Arthur, et cela pouvait s'observer dès que nous franchissions la porte de la classe : les élèves étaient très souriants, impatients de débiter la séance nous demandant : « *Il est allé où Arthur ?* » ; « *Il a vu Viktor ?* ».

Cette deuxième séance, consacrée à l'élaboration d'un menu constitué de spécialités japonaises a mis en évidence des comportements positifs quant à l'ouverture à la cuisine étrangère. Ils ont d'abord observé les photos des plats, exprimant leur ressenti plutôt très mélioratifs : « *Ça a l'air trop bon* », « *Moi j'aimerais aller au Japon pour goûter ça, et ça aussi !* », « *J'aimerais trop en manger* », puis ont lu la description de chaque plat, nuancant parfois leurs avis sur des plats plutôt attrayants pour eux au départ : « *Ah mais ça doit être bizarre avec des haricots dedans* ».

La **troisième séance**, où les élèves ont pu avoir un aperçu d'un pays d'Afrique, la Tanzanie, a été l'occasion d'observer une attitude positive.

Dans son récit, Arthur explique aux élèves que son amie est venue le chercher à l'aéroport vêtue d'un « kangas », un habit traditionnel coloré porté par les femmes dans ce pays. Un élève nous a interpellés afin de nous demander :

« *On sait ce que portent les femmes, mais les hommes ils portent quoi là-bas ?* ».

Nous avons donc proposé d'envoyer un mail à Arthur pour lui poser la question et obtenir une réponse de sa part.

La réflexion de cet élève a permis d'ajouter une nouvelle dimension à la séquence : l'interaction par mail avec Arthur.

Une élève a, juste après, saisi cette opportunité en nous partageant une de ses interrogations « *Est-ce qu'il y a des crocodiles quand on fait un safari ?* ».

Lorsque nous sommes revenues pour la séance suivante, nous avons rappelé aux élèves que deux de leurs camarades avaient souhaité poser une question à Arthur, et que ce dernier nous avait envoyé un mail en y répondant.

Arthur Vadrouille <arthur.vadrouille@gmail.com>

ven. 14 déc. 2018 08:18 ☆ ↩ ⋮

À moi ▾

Bonjour les CE2,

En Tanzanie, si les femmes portent des kangas, j'ai aperçu des hommes avec des kanzus. C'est une habit traditionnel en forme de robe blanche.

Même si je n'en ai pas aperçu, lors de safari on peut rencontrer des crocodiles du nil. Ces crocodiles sont connus pour être un des plus grands au monde. En effet, un mâle peut mesurer jusqu'à 4 mètres de long.

Merci encore pour votre aide,

Arthur

### *Réponse d'Arthur suite à la séance 3 – L'escale en Tanzanie*

Ce mail a permis à l'élève qui avait posé la question de revenir sur l'activité proposée lors de la séance sur la Tanzanie, à savoir l'élaboration d'une liste d'objets à emporter pour partir en safari. Elle a donc échangé avec ses camarades, leur expliquant qu' « *Heureusement que dans la liste on n'[avait] pas mis les tongs, parce qu'il aurait pu voir des crocodiles !* », preuve une nouvelle fois du souci apporté à la situation problème posée.

Lors de cette séance, nous avons amené différentes épices afin de les faire sentir aux élèves et ainsi les « immerger » dans un environnement différent grâce au sens de l'odorat. Nous avons lancé la phase de recherche, et dix minutes après nous sommes passées dans chaque groupe et avons proposé aux élèves de sentir ces épices. Ainsi, je demandais à chaque groupe : « *Est-ce que je peux vous interrompre pour vous faire sentir les épices que nous avons amenées ?* »

Les réponses ont toutes été très favorables, les enfants arrêtant leurs recherches pour observer les différents petits pots apportés.

Les élèves ont exprimé de nouveau ce qu'ils ressentaient en évoquant des souvenirs que ces épices leur procuraient : « *Maman elle en met des fois* », « *Ça me rappelle des gâteaux* ». Nous ne leur avons pas donné le nom des épices, mais leur avons demandé s'ils (re)connaissaient l'odeur. Ils se sont pris au jeu et se sont amusés à deviner le nom :

- Moi : « *Ça ce sont des noix de ... ?* »

-Au moins un élève dans chaque groupe : « *de coco, noix de coco !* » (pour la noix de muscade).

Plusieurs élèves, ont souhaité de nouveau sentir certaines épices parce qu'ils en appréciaient l'odeur « *Est-ce qu'on peut re-sentir, ça sentait trop bon* » et se passaient les pots de main en main.



Photos n° 10, *Activité liste d'objets pour partir en safari en swahili,*  
« Classe A »

Lors de la **quatrième séance**, une élève a souhaité poser une question à Arthur par mail concernant la monnaie utilisée au Mexique, s'inquiétant pour Arthur qui devait acheter un sombrero ou un masque.

Arthur Vadrouille <arthur.vadrouille@gmail.com>

lun. 17 déc. 2018 13:20 ☆ ↩

À moi ▾

Bonjour les CE2,

Afin de pouvoir acheter mon masque et mon sombrero au Mexique, Paola m'a indiqué un endroit où échanger la monnaie. En effet, les mexicains utilisent une monnaie différente de la notre: le peso mexicain.

Arthur

*Réponse d'Arthur suite à la séance 4 – L'escale au Mexique*



Nous avons apporté un sombrero aux élèves que nous leur avons présenté. Pauline l'a d'ailleurs porté afin que les élèves puissent se rendre compte de l'effet produit par ce grand chapeau coloré. Un groupe d'élève ayant fini avant les autres nous a demandé s'ils pouvaient l'essayer. Cette initiative montre de nouveau leur curiosité et leur entrain à découvrir de nouvelles cultures.

Enfin, à la **dernière séance**, où il s'agissait d'utiliser un traducteur automatique de langues sur des tablettes numérique, les élèves du groupe en charge de trouver la formule de remerciement en russe nous ont demandé si ils pouvaient chercher d'autres mots à traduire en russe. Ils ont commencé par « Joyeux anniversaire », puis ont tour à tour écrit leur prénom afin de savoir comment on les prononcerait dans la langue russe.

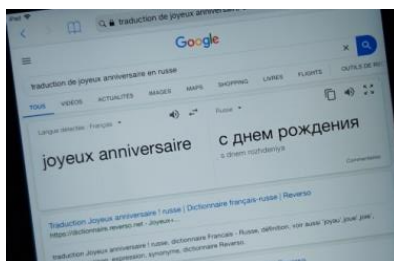


Photo n°11, *Activité remerciements dans les quatre langues, « Classe A »*

## VII. COMPARAISON DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA SÉQUENCE DANS LES DEUX CLASSES :

### ❖ **Le temps accordé à la phase de métacognition à la fin de chaque séance**

Initialement, nous avons prévu que cette phase dure une dizaine de minutes afin d'échanger avec les élèves sur leurs ressentis et leurs impressions concernant l'activité qu'ils venaient de vivre, les langues et les découvertes culturelles. Si dans la classe A ces moments d'échanges avec les élèves ont pu se faire, cela n'a pas été possible dans la classe B. L'absence de contrainte de temps dans la classe A nous a permis de verbaliser avec les élèves même si nous avons dépassé le temps que nous nous étions fixé lors de la préparation des séances. Ce temps a été l'occasion

pour les élèves de réinvestir ce qui avait été vu lors de la séance du jour et de faire partager au reste de la classe leurs réflexions : « *En fait en français le [n] ça s'écrit « gn » alors qu'en espagnol ça s'écrit ñ* » ainsi que leurs impressions : « *Moi j'ai envie d'aller en Russie pour goûter les pirojkis* », « *Ça a l'air trop bon* ». À contrario, dans la classe B, intervenant en fin de journée, nous n'avons pas d'autre choix que de réaliser chaque séance en une heure, nous obligeant à privilégier certaines phases plutôt que d'autres. C'est pourquoi nous avons préféré consacrer du temps à la phase de recherche afin que chaque groupe puisse parvenir à résoudre le problème posé, même si cela s'est fait au détriment de la phase de métacognition. Toutefois l'enseignante de cette classe prenait l'habitude de revenir sur celle-ci avec les élèves le lendemain.

#### ❖ La place accordée par les enseignantes à notre séquence en dehors de nos interventions

L'enseignante de la classe B, qui est une M.A.T. (Maître d'Accueil Temporaire) et qui a l'habitude de recevoir des stagiaires de l'ESPE a dès le départ porté un regard attentif et bienveillant sur le projet, nous aidant dans les réajustements de la séquence. Lors de nos entrevues, elle a évoqué son envie de donner suite et de se servir du voyage d'Arthur pour sensibiliser ses élèves aux dangers d'Internet, dans un souci d'usage citoyen des TICE. L'enseignante s'est également appuyée sur notre dispositif d'échanges fictifs de mails au cours d'autres enseignements : alors que la classe se demandait qui gouvernait au Japon, celle-ci leur a suggéré d'envoyer un mail à Arthur pour avoir une réponse à cette question étant donné qu'il s'y trouvait quelques jours auparavant. À l'inverse, l'enseignante de la classe A n'a pas utilisé notre projet en dehors de nos interventions (à notre connaissance). Celle-ci s'est toutefois proposée d'aborder avec les élèves les pré-requis relatifs à notre séquence afin d'en faciliter la mise en œuvre, initiative également prise par l'enseignante de la classe B.

#### ❖ L'utilisation du dispositif de mails dans les deux classes

Bien que les élèves de chaque classe se soient impliqués dans l'échange de mails avec le personnage, nous avons observé une plus grande prise d'initiatives dans la

classe A. En effet, les élèves de cette classe se sont très vite questionnés sur certains éléments culturels non mentionnés dans le récit d'Arthur. Par exemple, lors de la séance où Arthur racontait son voyage en Tanzanie dans lequel il évoquait le nom de l'habit traditionnel porté par les femmes, un élève nous a fait remarquer que nous ne savions pas ce que portaient les hommes dans ce pays. Nous lui avons alors soumis l'idée de poser directement la question à Arthur. La possibilité de s'adresser à lui et de le questionner a fait naître chez les élèves davantage de curiosité les amenant à s'interroger : « *Comment Arthur il va pouvoir payer le sombrero et le masque au Mexique ? Est-ce que c'est la même monnaie qu'ici ?* », « *Est-ce qu'on peut rencontrer des crocodiles si on fait un safari ?* ». Dans la classe B, les élèves n'ont pas ressenti le besoin de questionner Arthur sur d'autres aspects de son voyage. Si le dispositif de mails n'a donc pas été utilisé pour répondre à des questions, l'enseignante de cette classe s'en est emparée pour faire des pronostics sur les destinations futures d'Arthur. Elle nous a ainsi demandé qu'il rédige et adresse un mail aux élèves avant chacune de nos interventions. Dans ces mails, le personnage leur donnait des indices concernant la localisation du pays qu'il était en train de découvrir et dont nous allions parler juste après.

#### ❖ Les opportunités linguistiques

Enfin, le contexte de la classe B nous a offert davantage de possibilités dans la mise en œuvre de certaines séances, celle-ci étant composée de plusieurs élèves bilingues. Nous avons choisi de nous saisir de cette opportunité et solliciter certains afin d'enrichir les séances et de valoriser leur langue et de ce fait, les élèves eux-mêmes. Cette participation a également profité à l'ensemble du groupe dans la mesure où chacun a pu découvrir et s'aider des compétences des autres élèves.

### VIII. INTERPRÉTATIONS FINALES DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS OBTENUS

Nous commencerons par rappeler la problématique mise en jeu dans ce mémoire de recherche :

En quoi une séquence d'itinéraire linguistique et culturel dans une classe de CE2 contribue-t-elle à développer chez les élèves des attitudes positives quant à l'interculturalité ?

Après avoir rappelé les différentes hypothèses émises en amont de la séquence, nous tenterons de les valider, de les invalider ou de nuancer ces affirmations dans le cas où il nous serait impossible d'émettre un jugement aussi tranché.

La séquence élaborée, à savoir la mise en place d'activités d'Éveil aux langues, d'interactions avec un personnage fictif, d'une sollicitation des élèves dans la résolution de situations-problèmes et d'un travail de groupe, permettrait selon nous :

- de faire évoluer positivement les représentations des élèves vis-à-vis des langues et des cultures ;
- d'accroître l'intérêt et la motivation des élèves dans leur désir d'apprendre d'autres langues ;
- d'éveiller la curiosité et l'envie chez les élèves de voyager ;
- d'impliquer les élèves dans les tâches à réaliser ;
- de contribuer à véhiculer des valeurs de respect et de tolérance vis-à-vis de l'altérité.

Afin de pouvoir répondre à cette problématique, nous avons mis en place une démarche basée sur des comparaisons entre les représentations initiales des élèves et celles retenues après nos interventions, ainsi que sur une observation fine des attitudes de ces élèves tout au long des séances, basée sur une démarche d'analyse ethnographique, sur lesquelles nous avons pu nous baser pour obtenir des réponses aux questions que nous nous étions posées.

#### ❖ Une implication des élèves dans les tâches à réaliser ?

À la vue de l'analyse ethnographique effectuée tout au long de la séquence, nous pouvons affirmer que l'ensemble des élèves se sont impliqués dans les tâches proposées. Malgré certaines difficultés liées au travail de groupe éprouvées par certains élèves, malgré une méconnaissance de ce dispositif comme la possibilité de se heurter à des avis divergents, se donner des rôles, accepter de laisser un

camarade effectuer une tâche qu'on aurait aimé faire, nous avons pu observer qu'au fil des séances, ces difficultés avaient semblé diminuer, mettant peut-être alors en lumière les apports positifs d'un dispositif de travail de groupe régulier.

#### ❖ Le voyage : curiosité et envies éveillées ?

D'après les données relevées en amont et en aval de la séquence, nous ne pouvons pas affirmer que la séquence mise en œuvre a permis d'éveiller la curiosité et l'envie des élèves de voyager dans la mesure où la quasi totalité de la classe éprouvait déjà cette envie avant le début de nos interventions. Seul un élève ne partageait pas cette idée au départ, idée restée inchangée tout au long des séances pour une raison personnelle.

Nous pouvons cependant dire que la séquence telle que nous l'avions pensée n'a pas eu pour résultat de procurer l'effet inverse, c'est-à-dire d'atténuer chez les élèves cette envie de voyager présente au départ, ne trouvant finalement aucun intérêt à voyager.

#### ❖ Un accroissement de l'intérêt et de la motivation des élèves dans leur désir d'apprendre d'autres langues ?

Si la majorité des élèves évoquait leur envie d'apprendre d'autres langues que le français avant la séquence, les langues évoquées étaient les langues que nous pouvions qualifier de « plus connues » pour des élèves de cet âge : l'anglais, langue étrangère apprise à l'école ; l'espagnol, langue liée à leur destination de vacances estivales...). Comme énoncé précédemment, trois élèves ont changé d'avis et évoqué leur envie d'apprendre d'autres langues à la suite du Grand voyage d'Arthur.

Nous pouvons ainsi dire que cette séquence a permis aux élèves d'accroître leur intérêt pour des langues différentes de celle du français et leur motivation, et cela aussi bien pour les élèves ayant changé d'avis que pour les élèves ayant à la fin évoqué des langues découvertes lors du voyage à l'inverse des langues évoquées en amont.

### ❖ Une évolution positive des représentations des élèves vis-à-vis des langues et des cultures ?

Il s'agit d'une question pour laquelle il semble difficile de donner une réponse aussi claire, à l'image de la réponse à la question précédente.

Nous pouvons dire que certains élèves ont pu modifier leurs croyances relatives à un possible alphabet unique ou la présence d'une langue différente dans chaque pays, et cela grâce aux activités proposées, en étant confrontés à des faits existants.

Toutefois, grâce à notre séquence, les élèves ont réellement pu se rendre compte seulement de quelques aspects culturels et linguistiques, ceux qui y étaient mis en jeu. Les élèves avaient peut-être et sûrement davantage de représentations, de croyances sur d'autres aspects linguistiques et culturels que nous n'avons pas évoqués au sein du Grand voyage d'Arthur. Nous ne pouvons donc pas dire qu'il y a eu une évolution positive **des** représentations en général mais du moins une évolution positive de **quelques** représentations qui étaient au cœur de la séquence.

### ❖ Des valeurs de respect et de tolérance vis-à-vis de l'altérité véhiculées grâce à la séquence ?

Nous pouvons dire que cette séquence semble avoir véhiculé des valeurs de respect et de tolérance dans la mesure où, premièrement, au cours de son élaboration nous avons cherché à ce que les quatre langues soient mises sur un même point d'égalité, sans qu'aucune ne soit davantage encensée par rapport aux autres ; et deuxièmement, nous avons cherché à évoquer et proposer des éléments culturels aux élèves qui ne constitueraient pas des clichés relatifs aux pays concernés.

Si dans la classe A aucun élève n'a pris la parole dans sa langue pour partager ses connaissances aux autres élèves, dans la classe B nous avons pu observer l'inverse (cf mémoire de Pauline Vernazobres). Au cours de ces moments linguistiques privilégiés, nous n'avons relaté aucune moquerie mais au contraire des élèves respectueux, attentifs voire émerveillés face aux paroles de ces élèves.

Deux questions restent tout de même en suspens : notre temps d'intervention ayant été relativement court, pouvons-nous réellement mesurer cette transmission de valeurs ? Pouvons nous affirmer qu'une seule séquence a permis de laisser une trace durable dans le temps dans les esprits des élèves concernant la notion

d'altérité, de respect, des valeurs qui se construisent tout au long de leur scolarité? Ainsi, nous pouvons dire qu'une telle séquence d'Éveil aux langues comme nous l'avons présentée permet une approche certaine des valeurs relatives au respect et à la tolérance, mais nécessite des prolongements et des dispositifs autres tout au long de l'année afin de renforcer ces valeurs essentielles.

---

## CONCLUSION

Après l'interprétation des résultats que nous venons de mettre en lumière, si nous devons conclure et répondre à la problématique posée, nous dirions qu'une séquence d'itinéraire linguistique et culturel semble avoir permis de développer chez les élèves des attitudes positives quant à l'interculturalité, les élèves ayant sans cesse manifesté curiosité, intérêt, envies face à ces langues et cultures auparavant inconnues, des attitudes positives traduites aussi bien par leurs verbalisations que par leurs comportements au sein de chaque séance.

Il est à noter que si l'ensemble du travail effectué et la séquence mise en place auprès des deux classes de CE2 semble avoir permis de répondre de façon positive à nos hypothèses de départ, nous pouvons toutefois mettre en évidence deux limites principales à ce travail de recherche qui nous sont apparues après diverses réflexions.

La première concerne le premier recueil de données mis en place en amont de la séquence, à savoir un questionnaire papier proposé aux élèves. Un tel format a peut être eu tendance à inhiber les réponses de certains élèves qui auraient sûrement été plus riches en arguments, justifications si nous avions fait passer ce questionnaire à l'oral comme celui présenté à la fin de la séquence mise en œuvre. Cependant, une telle passation orale aurait demandé davantage de temps en présentiel avec les élèves et lors du traitement des informations. Un tel questionnaire aurait donc pu être

mis en place si ce projet d'Éveil aux langues s'était déployé sur une période plus longue.

La notion de temps concerne donc la seconde limite à ce travail de recherche. Comme énoncée précédemment, une période de mise en œuvre plus longue aurait sûrement été davantage judicieuse afin de pouvoir récolter davantage de réponses affirmées aux questions que nous nous étions posées. Nous aurions également pu envisager de mener un travail de prolongements à la séquence en restant en contact avec les enseignantes afin de savoir par exemple si la séquence mise en œuvre, grâce à l'ouverture linguistique et culturelle qui y a été proposée, avait eu des effets positifs observables et remarquables sur le long terme.

Toutefois, il est important de souligner que ce travail de recherche, tel qu'il a été mené nous a permis de mener une réelle réflexion sur la mise en place d'un projet d'Éveil aux langues. En effet, c'est grâce à nos interventions au sein de deux classes aux contextes différents et à leurs comparaisons que nous avons pu nous rendre compte de certains points importants concernant les activités d'Éveil aux langues. J'ai ainsi décidé de mettre en lumière l'apport positif d'un scénario construit autour d'un fil conducteur ainsi que les rituels construits autour, l'importance de situations problèmes et de recherche, l'accent porté sur la mise en place de travail de groupe ainsi que sur des temps de verbalisation, de métacognition indispensables à la prise de conscience des connaissances et valeurs véhiculées.

Finalement, la dernière partie de cet écrit concernera les différents apports personnels procurés par ce travail de recherche. Le point de vue qui lui sera associée sera le même « je » que celui présent dans l'introduction, et fera par conséquent référence à Emilie Cantié.

Par ce travail de recherche, j'ai tout d'abord pris conscience et connaissance de l'existence de la démarche d'Éveil aux langues qui m'était inconnue jusqu'alors, et ainsi pu entamer une réflexion sur sa mise en œuvre en contexte de classe pour des élèves de Cycle 2. La mise en œuvre de la séquence créée m'a permis d'être au cœur des classes, et a par conséquent contribué à la construction du futur rôle que je m'appête à tenir. J'ai ainsi pu vivre des temps forts, que ce soit lors de la



préparation des séances, qui nécessitait une rigueur dans l'organisation étant donné le contexte de deux classes dont les interventions étaient pour la plupart du temps non simultanées, en classe face aux élèves, mais également après chaque séance où il s'agissait d'analyser le déroulé effectué et d'apporter des remédiations pour la séance suivante le cas échéant.

Enfin, comme énoncé en introduction, ce mémoire est le fruit d'un travail coopératif avec Pauline Vernazobres. Grâce à la mise en place d'un réel travail en équipe, j'ai pu expérimenter ce que j'espère pouvoir réitérer dans les années à venir, à savoir, créer un projet commun, partager des idées et des lectures associées, les écrire puis les modifier, la réflexion ayant fait son chemin.

Je retiens une vraie richesse de ce travail de recherche coopératif, tant sur le travail et les réflexions qui ont été mis en jeu que sur le côté humain de cette « aventure », ce qui m'a permis de développer moi aussi des nouvelles attitudes que je saurai mettre en place dans mes futures années d'exercice du métier de professeur des écoles.

---

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages :

**CANDELIER, M.** (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire, Evlang bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : Editions De Boeck.

**KERVAN, M.** (2006), *Les langues du monde au quotidien*. Observation réfléchie des langues. Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique de Bretagne.

**LALLEMAND, O.** (2012), *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Paris : Editions Auzou.

**LALLEMAND, O.** (2017), *Les voyages secrets de Loup*. Paris : Editions Auzou.

Articles de recherche :

**ABDHALAH PRETCEILLE, M.** (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena. Volume 2, 91-101*, Repéré à : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>

**ARMAND, F., DAGENAIS, D. et NICOLLIN, L.** (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Volume 1, 44-64*, Repéré à : [https://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXVI\\_1\\_044.pdf](https://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf)

**BERNAUS, M.** (non daté). Attitudes et motivation à l'éveil aux langues. 11 pages, Repéré à : <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/MotivationFRN.pdf>

**CANDELIER, M.** (2008). Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire. Repéré à : [https://media.eduscol.education.fr/file/Formation\\_continue\\_enseignants/94/9/actelv-annexe8\\_111949.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/94/9/actelv-annexe8_111949.pdf)

**DE PIETRO, JF.** (2013). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères, 161-185*,  
Repéré à : [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2003\\_num\\_28\\_1\\_2427](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2427)

**GAGNIEUX, A.** (2014). Les enjeux de l'interculturalité dans l'éducation. Repéré à : <http://www.alaingagnieux.fr/les-enjeux-de-linterculturalite-dans-leducation-2/>

**GEOFFROY, N., DUFRESNE, L. et ARMAND F.** (2013). L'Éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Education interculturelle et diversité linguistique, 76-77*,

Repéré à : [http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles\\_et\\_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/geoffroy-dufresne-armand-2013-veil-aux-langues.pdf](http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/geoffroy-dufresne-armand-2013-veil-aux-langues.pdf)

**GENELOT, S.** (2001). Eulang et le développement des savoir-faire et attitudes des élèves. 11 pages, Repéré à : <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/contributions/sophie.pdf>

Mémoire de recherche :

**BOUISSOU, P.** (2013-2014). *L'Éveil aux langues à l'école maternelle*. (mémoire de Master 2 EFE-ESE, IUFM Midi-Pyrénées et Université Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse).

Site internet :

Plurilingues. Repéré à : <http://plurilingues.e-monsite.com/>

Textes de cadrage officiels :



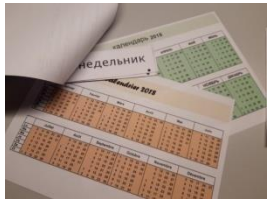
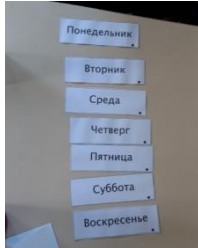







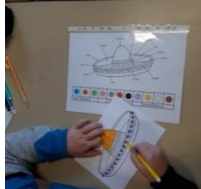




MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 25.05.2019]. Disponible sur le Web : [https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf)

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>2</b>
<b>PRÉAMBULE .....</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION : un projet né de plusieurs rencontres .....</b>	<b>5</b>
<b>INTERCULTURALITÉ ET ÉVEIL AUX LANGUES .....</b>	<b>7</b>
I. La pédagogie de l’interculturalité à l’école .....	7
1. Définition d’interculturalité .....	7
2. Faire vivre cette interculturalité à l’école.....	7
3. L’Éveil aux langues au service de l’interculturalité.....	9
❖ Le programme d’éducation et ouverture aux langues à l’école (Eole) ..	10
❖ Le programme d’Éveil aux langues à l’école primaire (Evlang).....	11
❖ Le programme d’Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ELODiL).....	11
II. L’Éveil aux langues : facteur d’attitudes positives et de motivation.....	12
1. Définition d’attitudes .....	12
2. Définition de motivation .....	13
3. Attitudes positives et motivation au cœur de l’Éveil aux langues .....	14
<b>PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>15</b>
<b>MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES.....</b>	<b>16</b>
1. Recueil de données a priori de la séquence.....	16
2. Recueil de données a posteriori de la séquence.....	17
3. Recueil ethnographique.....	17
<b>LE GRAND VOYAGE D’ARTHUR.....</b>	<b>18</b>
III. Choix pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre de la séquence	

IV. La séquence pédagogique : Le grand voyage d'Arthur .....	22
1. Canevas d'une séance type .....	23
2. Déroulement de la séquence pédagogique .....	27
❖ Séance 0 - Présentation : Questionnaire autour des langues et des cultures .....	27
❖ Séance 1 - La première destination d'Arthur : La Russie .....	27
❖ Séance 2 - La deuxième destination d'Arthur : Le Japon .....	29
❖ Séance 3 - La troisième destination d'Arthur : La Tanzanie .....	31
❖ Séance 4 - La quatrième destination d'Arthur : Le Mexique .....	33
❖ Séance 5 - Le retour à Paris .....	34
V. Mise en œuvre comparée dans les deux classes : .....	36
VI. Analyse des attitudes des élèves dans la classe A : de l'ignorance des voyages à une envie de voyager .....	38
1. Analyse a priori .....	38
❖ Leur « biographie de petit voyageur » .....	39
❖ Leurs représentations initiales concernant les langues .....	39
❖ Leurs souhaits : entre langues et voyage .....	41
2. Analyse a posteriori .....	42
❖ « Le grand voyage d'Arthur » : attrayant et motivant pour les élèves ? .....	42
❖ La découverte des langues et des cultures rendue possible grâce à ce grand voyage .....	43
❖ Une curiosité et des envies créées par la séquence ? .....	46
3. Observation ethnographique de la classe et de notre démarche .....	51
❖ Avant notre arrivée dans la classe .....	51
❖ Observations relatives aux attitudes des élèves pendant la séquence : .....	52
VII. Comparaison de la mise en œuvre de la séquence dans les deux classes :	
57	

❖	Le temps accordé à la phase de métacognition à la fin de chaque séance .....	57
❖	La place accordée par les enseignantes à notre séquence en dehors de nos interventions.....	58
❖	L'utilisation du dispositif de mails dans les deux classes .....	58
❖	Les opportunités linguistiques.....	59
VIII.	Interprétations finales de l'ensemble des résultats obtenus .....	59
❖	Une implication des élèves dans les tâches à réaliser ?.....	60
❖	Le voyage : curiosité et envies éveillées ?.....	61
❖	Un accroissement de l'intérêt et de la motivation des élèves dans leur désir d'apprendre d'autres langues ?.....	61
❖	Une évolution positive des représentations des élèves vis-à-vis des langues et des cultures ?.....	62
❖	Des valeurs de respect et de tolérance vis-à-vis de l'altérité véhiculées grâce à la séquence ? .....	62
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>63</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>65</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>		<b>68</b>
<b>ANNEXES .....</b>		<b>71</b>

Planche des photographies prises au cours des séances, « Classe A »

			
<p>Photo n°1 (1)</p>	<p>Photo n°1 (2)</p>	<p>Photo n°2 (1)</p>	<p>Photo n°2 (2)</p>
			
<p>Photo n°3 (1)</p>	<p>Photo n°4 (2)</p>	<p>Photo n°4 (3)</p>	<p>Photo n°5 (1)</p>
			
<p>Photo n°5(2)</p>	<p>Photo n°6 (1)</p>	<p>Photo n°6 (2)</p>	<p>Photo n°6 (3)</p>
			
<p>Photo n°7(1)</p>	<p>Photo n°7 (2)</p>	<p>Photo n°8</p>	<p>Photo n°9 (1)</p>






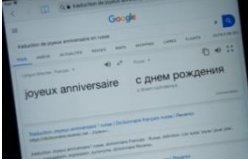
			
<p>Photo n°9 (1)</p>	<p>Photo n°9 (2)</p>	<p>Photo n°9 (3)</p>	<p>Photo n° 10 (1)</p>
			
<p>Photo n° 10 (2)</p>	<p>Photo n° 11</p>		



Planche des illustrations extraites du support numérique utilisé

## Questionnaire autour des langues étrangères

1. Combien de langues parles-tu ? (Petite information : le français est une langue)

- 1  
 2  
 3  
 Plus de 3 langues

2. Quelles sont-elles ?

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

3. Combien de langues comprends-tu ? (Ce sont peut-être des langues que tu ne parles pas mais que tu arrives à comprendre)

- 1  
 2  
 3  
 Plus de 3 langues

4. Quelles sont-elles ?

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

5. Est-ce que tu entends d'autres langues que le français à la maison ou quand tu es avec ta famille ?

- Oui  
 Non

6. Si oui, quelle est ou quelles sont ces langues ?

.....  
.....

7. Est-ce que tu es déjà allé dans un autre pays que la France ?

- Oui  
 Non

8. Si oui, lequel ou lesquels ?

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

9. Aimerais-tu voyager ?

- Oui
- Non

10. Pourquoi ?

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

11. Aimerais-tu parler d'autres langues que le français ?

- Oui
- Non

12. Si oui, lesquelles ?

.....  
.....

13. Pourquoi ?

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

14. D'après toi, parle-t-on une langue différente dans chaque pays ?

- Oui
- Non

15. D'après toi, penses-tu que tous les pays utilisent le même alphabet que le notre ?

- Oui
- Non

**Questionnaire de fin de séquence (passation à l'oral – réponses enregistrées à l'aide d'un dictaphone)**


1. Est-ce que tu as aimé découvrir les aventures d'Arthur ?
2. Pourquoi ?
3. Est-ce que tu as aimé aider Arthur durant son voyage ?
4. Aimerais-tu aussi voyager ?
5. Pourquoi ?
6. Dans quels pays ?
7. As-yu envie d'apprendre d'autres langues que le français ?
8. Quelles sont-elles ?
9. As-tu aimé découvrir de nouvelles écritures ?
10. Lesquelles ? Pourquoi ?
11. Quel pays as-tu préféré découvrir pendant le voyage d'Arthur ?
12. Pourquoi ?
13. Quelle langue as-tu préféré pendant le voyage d'Arthur ?
14. Parmi toutes les choses qu'Arthur a découvertes, qu'est ce qui t'as le plus marqué ?

## Séquence : itinéraire linguistique et culturel : le grand voyage d'Arthur

Compétences mises en jeu tout au long du projet :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appréhender les différences avec curiosité et respect.</li> <li>• Écouter pour comprendre un texte lu.</li> <li>• Situer le pays étudié sur une carte et sur un globe.</li> <li>• Utiliser un vocabulaire permettant de définir des positions : nord, sud, est, ouest.</li> <li>• Participer à des échanges dans des travaux de groupes et respecter les règles de la discussion en groupe.</li> <li>• Comparer les modes de vie de différentes cultures: alimentation, vêtements, coutumes.</li> </ul>				
Séance 0	Séance n°1 La Russie	Séance n°2 Le Japon	Séance n°3 La Tanzanie	Séance n°4 Le Mexique	Séance n°5 Le retour en France
Présentation du projet : élément déclencheur	<p style="text-align: center;"><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparer deux graphies différentes.</li> <li>✓ Découvrir la comptine des jours de la semaine en russe : à l'écrit et à l'oral.</li> <li>✓ Découvrir quelques éléments culturels de la Russie.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Écrire des mots avec une graphie différente : le japonais.</li> <li>✓ Découvrir quelques mots japonais : à l'écrit et à l'oral.</li> <li>✓ Découvrir quelques éléments culturels du Japon.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Accéder à une langue méconnue : swahili.</li> <li>✓ Découvrir quelques éléments culturels de la Tanzanie.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Découvrir qu'une langue peut être parlée dans plusieurs pays : l'espagnol.</li> <li>✓ Comparer les similitudes et les différences des noms couleurs en espagnol et en français.</li> <li>✓ Découvrir quelques éléments culturels du Mexique.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparer le mot « merci » dans différentes langues : à l'écrit et à l'oral.</li> <li>✓ Chercher comment accéder à la traduction de mots.</li> </ul>

Séance n°1 : Voyage en Russie

1h15

<p>❖ <b>Objectifs de la séance :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparer deux graphies différentes.</li> <li>✓ Découvrir la comptine des jours de la semaine en russe : à l'écrit et à l'oral.</li> <li>✓ Découvrir quelques éléments culturels de la Russie.</li> </ul>		<p>❖ <b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-ordinateur</li> <li>-vidéoprojecteur</li> <li>-carte frontière Russie</li> <li>-planisphère</li> <li>-images éléments culturels russes.</li> <li>-chapka</li> <li>-1 calendrier russe par groupe</li> <li>-1 calendrier français par groupe</li> <li>-5-6 enveloppes avec les étiquettes des jours de la semaine.</li> <li>-CD jours de la semaine</li> </ul>		
Phases	Déroulement – Tâches – Consignes	Rôle de l'enseignant	Dispositifs	
Entrée dans la séquence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accroche : « Arthur a décidé de nous faire partager son grand voyage ainsi que toutes ses découvertes ».</li> </ul>	-Installer l'ordinateur et le vidéoprojecteur.	Groupe classe	5 min
Écoute du récit d'Arthur	<p>« Nous allons écouter les aventures d'Arthur et découvrir le premier pays qu'il a visité ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consigne</u> : « Vous écouterez le récit d'Arthur et regarderez en même temps les photos de son voyage. Retenez bien ce qu'il a fait/ découvert pendant son séjour parce qu'après on en discutera tous ensemble ».</li> <li>• Les élèves écoutent le récit d'Arthur en Russie.</li> </ul>	-Lancer le Prezi sur la partie « Russie ».	Groupe classe	5 min

<b>Restitution compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves répondent aux questions posées concernant la compréhension : « <i>Quelle est la première destination du voyage d'Arthur ? Où la Russie est-elle située ?</i> » → Demander à un élève de situer le pays sur le planisphère. Rappeler aux élèves que la Russie est un grand pays situé à l'est sur le planisphère. « <i>Quel temps fait-il là bas ?</i> », → montrer la vraie chapka aux élèves. « <i>Comment s'appelle l'ami qu'il a rencontré ? Où est-ce qu'il l'a amené ? qu'est-ce qu'il lui a fait découvrir ?</i> » → pirojkis « <i>Est-ce que vous vous rappelez du drapeau de la Russie ?/ couleurs ?</i> »</li> <li>• Remplir au tableau la carte frontière de la Russie avec les images culturelles correspondantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Afficher le planisphère au tableau.</li> <li>-Afficher la carte de la Russie au tableau.</li> <li>-Étayer la compréhension du récit</li> <li>-Aimenter chaque image sur la carte au fur et à mesure.</li> </ul>	Groupe classe	10 min
<b>Mise en situation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappeler la situation problème d'Arthur sous forme de consigne : « <i>Maintenant qu'on s'est rappelé toutes les choses qu'Arthur a faites en Russie, quelqu'un se rappelle pourquoi Arthur a besoin de notre aide ?</i> », « <i>À votre avis, qu'est-ce qu'il y a d'écrit sur le papier que Viktor a donné à Arthur ?</i> »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Guider les élèves pour qu'ils trouvent que sur le papier de Viktor est inscrit une date de rendez-vous.</li> </ul>	Groupe classe	2 min
<b>Recherche temps 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consigne</u> : « <i>Par groupes, vous essayerez de trouver une solution au problème d'Arthur</i> » → Rappeler les règles du travail de groupe : on s'écoute, tout le monde donne son avis.</li> <li>• <u>Consigne</u> : « <i>En vous aidant des calendriers, retrouvez quel jour a rendez-vous Arthur pour visiter la cathédrale Sainte Basile</i> » → S'assurer que tout le monde sache se servir d'un calendrier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Laisser le papier du rendez-vous projeté au tableau.</li> <li>-Distribuer à chaque groupe les étiquettes des jours de la semaine et les deux calendriers.</li> <li>-Passer dans les groupes et étayer si besoin.</li> </ul>	Groupes de 5	15 Min
<b>Mise en commun</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interroger les élèves sur ce qu'ils ont trouvé comme date de rendez-vous et sur leur procédure pour résoudre le problème.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relancer l'argumentation des élèves.</li> </ul>	Groupe classe	5 Min

<b>Recherche temps 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consigne</u> : « Pour qu'Arthur connaisse les jours de la semaine en russe, vous remettrez les <b>étiquettes des jours de la semaine</b> dans l'ordre et vous vous mettrez d'accord sur une prononciation possible ».</li> </ul>	-Passer dans les groupes.	Groupes de 5	10 min
<b>Mise en commun + verbalisation graphie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remettre au tableau les étiquettes des jours de la semaine dans le bon ordre en faisant venir un élève au tableau pour chaque jour.</li> <li>• Tour à tour, chaque groupe expose au reste de la classe la prononciation des jours de la semaine qu'il a choisie et explique pourquoi il pense que ça puisse se prononcer comme cela.</li> <li>• Verbalisation sur la graphie : « Quelles sont les similitudes et les différences avec l'alphabet utilisé pour le français ? »</li> </ul>	-Mettre au tableau l'ordre des jours de la semaine.	Groupe classe	10 min
<b>Écoute de la prononciation des jours de la semaine + Verbalisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves écoutent la bonne prononciation des jours de la semaine.</li> <li>• Verbalisation sur la prononciation : « Pouvait-on deviner comment se prononcent les jours de la semaine en Russe ? Pourquoi ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lancer le CD</li> <li>-Pointer au tableau la correspondance étiquette/ son.</li> <li>-Prendre en photo l'ordre des jours de la semaine pour envoyer à Arthur.</li> </ul>	Groupe classe	5 min
<b>Rappel situation géographique planisphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consignes</u> : « Rappelez-nous dans quel pays se trouve Arthur ? », « dans quel pays pensez-vous qu'Arthur va aller après la Russie ? »</li> </ul>	-Se référer au planisphère et à la frontière de la Russie.	Groupe classe	5 min



## Le récit d'Arthur : la Russie

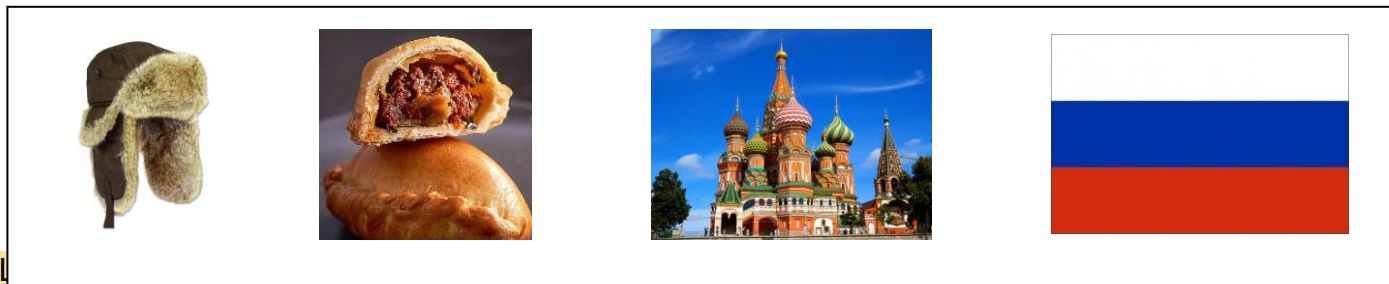
« Ça y est les enfants, je suis arrivé dans le premier pays que je vais découvrir. Je suis sûr que vous êtes impatients de savoir où je me trouve. Il s'agit d'un très grand pays situé à l'Est si on regarde un planisphère : et bien c'est la Russie ! Je me trouve plus précisément à Moscou qui est la capitale de ce pays.

Ce que je peux vous dire pour l'instant, c'est que je ne m'attendais pas à ce qu'il fasse aussi froid... A peine arrivé, ni une ni deux, j'ai enfilé mes gants et une chapka : un bonnet en fourrure qui couvre les oreilles et la nuque. Je me suis bien réchauffé !

Hier soir, je suis allé au restaurant où j'ai rencontré Viktor qui m'a fait découvrir les pirojkis des petits pains chauds fourrés à la viande. On s'est régales !

Il m'a dit qu'il m'emmènerait visiter la cathédrale Sainte Basile, apparemment elle ressemble à un grand gâteau multicolore. Avant de partir du restaurant, il m'a donné un petit papier avec des indications. Le petit problème, c'est que je n'ai pas réussi à déchiffrer son message, car en Russie l'alphabet n'est pas le même qu'en France. J'ai donc besoin de votre aide pour comprendre ce qu'il y a d'écrit sur ce petit papier »

## Les images culturelles :



- Calendrier français

## Calendrier 2018

	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Lu	1 8 15 22 29	5 12 19 26	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28	4 11 18 25
Ma	2 9 16 23 30	6 13 20 27	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29	5 12 19 26
Me	3 10 17 24 31	7 14 21 28	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30	6 13 20 27
Je	4 11 18 25	1 8 15 22	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31	7 14 21 28
Ve	5 12 19 26	2 9 16 23	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25	1 8 15 22 29
Sa	6 13 20 27	3 10 17 24	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26	2 9 16 23 30
Di	7 14 21 28	4 11 18 25	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27	3 10 17 24

	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
Lu	2 9 16 23 30	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31
Ma	3 10 17 24 31	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25
Me	4 11 18 25	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26
Je	5 12 19 26	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27
Ve	6 13 20 27	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28
Sa	7 14 21 28	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29
Di	1 8 15 22 29	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30

- Calendrier russe :


## календарь 2018

	ЯНВАРЬ	ФЕВРАЛЬ	МАРТ	АПРЕЛЬ	МАЙ	ИЮНЬ
По	1 8 15 22 29	5 12 19 26	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28	4 11 18 25
Вт	2 9 16 23 30	6 13 20 27	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29	5 12 19 26
Ср	3 10 17 24 31	7 14 21 28	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30	6 13 20 27
Че	4 11 18 25	1 8 15 22	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31	7 14 21 28
Пя	5 12 19 26	2 9 16 23	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25	1 8 15 22 29
Су	6 13 20 27	3 10 17 24	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26	2 9 16 23 30
Во	7 14 21 28	4 11 18 25	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27	3 10 17 24

	ИЮЛЬ	АВГУСТ	СЕНТЯБРЬ	ОКТАБРЬ	НОЯБРЬ	ДЕКАБРЬ
По	2 9 16 23 30	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31
Вт	3 10 17 24 31	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25
Ср	4 11 18 25	1 8 15 22 29	5 12 19 26	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26
Че	5 12 19 26	2 9 16 23 30	6 13 20 27	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27
Пя	6 13 20 27	3 10 17 24 31	7 14 21 28	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28
Су	7 14 21 28	4 11 18 25	1 8 15 22 29	6 13 20 27	3 10 17 24	1 8 15 22 29
Во	1 8 15 22 29	5 12 19 26	2 9 16 23 30	7 14 21 28	4 11 18 25	2 9 16 23 30

Les étiquettes des jours de la semaine :



<b>❖ Objectifs de la séance :</b> Écrire des mots avec une graphie différente : le japonais. Découvrir quelques mots japonais : à l'écrit et à l'oral. Découvrir quelques éléments culturels du Japon.		<b>❖ Matériel :</b> -ordinateur -vidéoprojecteur -carte frontière Japon -planisphère -images éléments culturels Japon.			-1 carte des plats par groupe -1feuille support menu par groupe -3 bandes blanches par groupe
Phases	Déroulement – Tâches – Consignes	Rôle de l'enseignant	Dispositifs		
<b>Rappels séance précédente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consignes</b> : « Quelqu'un peut-il nous rappeler ce qu'on a vu la dernière fois ? », « Dans quel pays se trouvait Arthur ? », « Pourquoi avait-il besoin de nous ? », « Est-ce qu'on avait réussi à trouver une solution à son problème ? ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Afficher le planisphère au tableau.</li> <li>-Solliciter les élèves à remobiliser ce qui a été vu lors de la séance précédente.</li> </ul>	Groupe classe	10 min	
<b>Écoute du récit d'Arthur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves écoutent <b>le récit d'Arthur au Japon</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Installer l'ordinateur et le vidéoprojecteur</li> <li>-Lancer le Prezi sur la partie Japon.</li> </ul>	Groupe classe	5 min	
<b>Restitution compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves répondent aux questions posées par le PE concernant la compréhension : « <i>Quelle est la deuxième destination d'Arthur ?</i> », « <i>Qu'a découvert Arthur au Japon ?</i> » → expliciter le lexique : gratte-ciels.</li> <li>• Remplir au tableau la carte frontière du Japon avec les <b>images culturelles</b> correspondantes.</li> <li>• Situer le Japon sur le planisphère.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Afficher au tableau la carte du Japon.</li> <li>-Étayer la compréhension du récit d'Arthur.</li> <li>-Aimer chaque image sur la carte au fur et à mesure.</li> </ul>	Groupe classe	10 min	

<p><b>Recherche</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappeler la situation problème d'Arthur sous forme de consigne : « Pourquoi Arthur fait-il appel à nous ? »</li> <li>• <u>Consigne</u> : « Dans chaque groupe, certains élèves s'occuperont de choisir l'entrée du menu, d'autres le plat principal et d'autres le dessert ».</li> <li>« Quand vous aurez fini, vous choisirez un élève qui viendra expliquer aux autres élèves le menu que vous avez constitué pour Arthur »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distribuer à chaque groupe les cartes du menu.</li> <li>-Donner un rôle à chaque membre du groupe : un élève s'occupe de l'entrée, un autre du plat, et un autre du dessert.</li> <li>-Distribuer une feuille support menu à chaque groupe avec les bandes vierges.</li> <li>-Passer dans les groupes et étayer si besoin.</li> </ul>	<p>Groupes de 5</p>	<p>20 min</p>
<p><b>Restitution et présentation des menus à la classe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consigne</u>: «Chaque porte-parole va venir présenter au reste de la classe le menu que son groupe a créé ».</li> <li>• Temps de verbalisation pour expliquer ses choix.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Afficher les différents menus au tableau.</li> <li>-Demander à un porte-parole de chaque groupe de venir présenter son menu.</li> </ul>	<p>Groupe classe</p>	<p>10 min</p>
<p><b>Rappel situation géographique planisphère</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consignes</u> : «Rappelez-nous dans quel pays se trouve Arthur ? », «Dans quel pays pensez-vous qu'Arthur va aller après le Japon ? »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aider les élèves à situer le pays si besoin.</li> </ul>	<p>Groupe classe</p>	<p>5 min</p>

## Le récit d'Arthur : le Japon

Bonjour les amis ! Je voulais vous dire merci pour l'autre jour. Grâce à vous, j'ai pu rejoindre Viktor à la bonne date. J'ai adoré visiter la cathédrale Sainte Basile, il y avait plein de couleurs ! J'ai pris de jolies photos que je montrerai à mes parents et à mes amis quand je rentrerai à Paris.

Depuis que je vous ai envoyé mon message quand j'étais en Russie, j'ai poursuivi mon grand voyage et je suis parti explorer le Japon. Je vais vous raconter ce que j'y ai découvert. Je me suis retrouvé au milieu de Tokyo, la ville la plus peuplée au monde, ça m'a fait tout drôle ! J'étais entouré de gratte-ciels aussi grands les uns que les autres. Je me sentais tellement perdu qu'un fermier m'a invité à séjourner chez lui. Il s'appelle Yasuto, d'ailleurs je suis en ce moment chez lui. Il habite dans une jolie maison à la campagne et a un jardin extraordinaire : autour de moi les cerisiers, qu'on appelle Sakuras, sont en fleurs et sont tout roses.

Ah j'allais oublier : hier j'ai gravi le Mont Fuji, la plus haute montagne du pays. C'était très impressionnant, je me sentais tout petit !

Ce soir, j'ai décidé de découvrir la cuisine japonaise et d'aller manger au restaurant. Mais comment vais-je faire pour choisir mon repas, moi qui ne sais pas lire le japonais et qui ne connais aucune spécialité culinaire ? Pensez-vous pouvoir m'aider ?

## Les images culturelles :



Fiches support menu :





❖ Entrées :

焼き鳥 Les yakitoris



Les Yakitoris sont traditionnellement des brochettes de poulet grillé. Mais on en trouve de toutes sortes : bœuf, saumon, champignons, fromage...

寿司 Les sushis



Les sushis sont un assortiment de riz vinaigré sucré, de tranches de poisson cru ainsi que de légumes. Les japonais les mangent avec de la sauce soja.

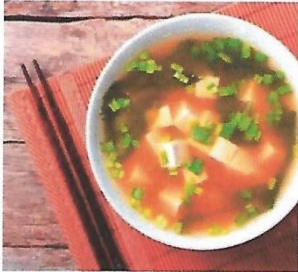
天ぷら Le tempura



Le tempura est un assortiment de beignets fris. Ils sont composés d'une pâte à frire qu'on trempe dans toutes sortes d'ingrédients : poissons, fruits de mer et légumes.

## ❖ Plats

### 味噌汁 La soupe miso



L'ingrédient principal de cette soupe japonaise est le miso, une pâte de haricots de soja fermentée. Les japonais y ajoutent un bouillon, des algues séchées et du tofu.

### お好み焼き L'okonomiyaki



L'okonomiyaki est une galette de chou que l'on cuit sur une plaque chauffante. On peut y ajouter plein d'ingrédients: crevettes, viande, fromage, poisson... Sans oublier la mayonnaise à la fin !

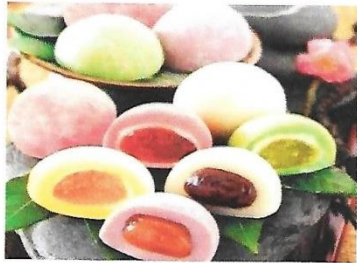
### 蕎麦 Les sobas



Les sobas sont des nouilles faites à base de farine de sarrasin et d'eau. Elles sont soit servies chaudes dans un bouillon, soit froides avec une sauce soja. Elles font parties des pâtes les plus consommées au Japon.

## ❖ *Desserts :*

### 餅 Le mochi :



Ces boules sont des gâteaux à base de farine de riz gluant. Les mochis peuvent être fourrés avec une pâte de haricots rouges ou de la glace.

### 抹茶 Le matcha :




Le matcha est une fine poudre de thé vert. Il est souvent utilisé dans les gâteaux pour son goût et sa couleur verte.

### たい焼き Le taiyaki



Le taiyaki est un gâteau japonais en forme de poisson. Il est fabriqué en utilisant la pâte à pancakes ou à gaufres. La garniture peut être une pâte de haricots rouges sucrés, une crème au chocolat ou une crème au fromage.

<b>❖ Objectifs de la séance :</b> Accéder à une langue méconnue : swahili. Découvrir quelques éléments culturels de la Tanzanie.		<b>❖ Matériel :</b> -ordinateur -vidéoprojecteur -carte frontière Tanzanie -planisphère -images éléments culturels Tanzanie			-glossaire des objets -liste des objets
Phases	Déroulement – Tâches – Consignes	Rôle de l'enseignant	Dispositifs		
<b>Rappels séance précédente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consignes:            « Quelqu'un peut-il nous rappeler ce qu'on a vu la dernière fois ? »,            « Dans quel pays se trouvait Arthur ? »,            « Pourquoi avait-il besoin de nous ? »,            « Est-ce qu'on avait réussi à trouver une solution à son problème ? ».</li> </ul>	-Afficher le planisphère au tableau. -Solliciter les élèves à remobiliser ce qui a été vu lors de la séance précédente.	Groupe classe	10 min	
<b>Écoute du récit d'Arthur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les élèves écoutent <b>le récit d'Arthur en Tanzanie</b>.</li> </ul>	-Installer l'ordinateur et le vidéoprojecteur -Lancer le Prezi sur la partie « Tanzanie ».	Groupe classe	5 min	

<b>Restitution compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les élèves répondent aux questions posées concernant la compréhension : <ul style="list-style-type: none"> <li>« Dans quel pays se trouve Arthur ? »,</li> <li>« Quelle langue parle-t-on en Tanzanie ? »,</li> <li>« Comment s'appelle l'amie d'Arthur ? »,</li> <li>« Comment était-elle habillée quand elle est venu le chercher à l'aéroport ? »,</li> <li>« Qu'a acheté Arthur au marché pour ses parents ? »,</li> <li>« Qu'est-ce qu'un safari ? ».</li> </ul> </li> <li>→ Expliciter le lexique : savane, safari, hyènes, 4x4.</li> <li>→ Évoquer qu'en Tanzanie on parle une langue particulière : le swahili.</li> <li>Remplir au tableau la carte frontière de la Tanzanie avec les images culturelles correspondantes.</li> <li>Situer la Tanzanie sur le planisphère à l'aide d'une punaise</li> </ul>	<p>-Étayer la compréhension du récit d'Arthur.</p> <p>-Afficher la carte de la Tanzanie au tableau.</p> <p>-Aimer chaque image sur la carte au fur et à mesure.</p>	Groupe classe	15 Min
<b>Recherche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rappeler la situation problème d'Arthur sous forme de consigne : « Pourquoi Arthur a besoin de nous ? »</li> <li><u>Consignes</u> : « Dans chaque groupe, vous ferez la liste des objets qui vous semblent indispensables à mettre dans votre sac à dos pour faire un safari ». <ul style="list-style-type: none"> <li>« Vous vous mettez d'accord et argumenterez vos choix ».</li> <li>« Vous écrirez le nom des objets dans la liste et collerez son image à côté ».</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distribuer à chaque groupe le glossaire des objets, les images des objets et la liste des objets à remplir</li> <li>-Nommer chaque objet du glossaire en collectif.</li> <li>-Passer dans les groupes et étayer si besoin.</li> </ul>	Groupes de 5	15 Min
<b>Mise en commun des listes de chaque groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interroger les élèves concernant leur liste sous forme de mini débat : « Quels objets avez-vous retenus pour partir en safari ? »,</li> <li>« Pourquoi avez-vous choisi ces objets en particulier ? »</li> </ul>		Groupe classe	15 Min
<b>Rappel situation géographique planisphère</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <li>«Rappelez-nous dans quel pays se trouve Arthur ? »,</li> <li>« Dans quel pays pensez-vous qu'Arthur va aller après la Tanzanie ? »</li> </ul> </li> </ul>	-Aider les élèves à situer le pays si besoin.	Groupe classe	5 Min

## Le récit d'Arthur : La Tanzanie

Bonjour les copains !

Merci beaucoup, l'autre jour je me suis régalé au restaurant ! J'ai adoré pouvoir goûter de nouvelles saveurs

Il y a trois jours, j'ai reçu un appel d'une ancienne camarade de classe partie habiter en Tanzanie, dans la ville de Tombouctou. Elle s'appelle Khadijah et m'a proposé de venir passer quelques jours chez elle où elle parle swahili avec ses parents. A mon arrivée à l'aéroport, elle m'attendait vêtue d'un vêtement typique qu'on appelle le Kanga. C'est un vêtement en tissu très coloré que portent les femmes qui vivent en Tanzanie.

Depuis que je suis arrivé, chaque matin nous faisons un tour sur le marché : les étals sont remplis de fruits et légumes frais et de bijoux colorés ; c'est un régal pour les yeux et les papilles. J'ai acheté des sachets d'épices pour papa et maman : clous de girofle, gingembre, cardamome, noix de muscade.

Pour mon dernier jour en Tanzanie, j'ai prévu de faire un safari : je vais partir à la découverte de la savane à bord d'un 4x4. J'espère apercevoir des animaux tels que des zèbres, des girafes, des lions ou encore des hyènes. D'après la météo, il va faire très chaud.

















## Les images culturelles :



Glossaire des objets et images des objets :

*Glossaire en Swahili*

				
miwani ya jua	viatu	gourd	koshi	mtindi
				
kit misaada	sweta	kofia	kamera	swimsuit
				
viatu vya kutembea	mswaki	cap	mwavuli	darubini
				
saa	simu	jakeyi	tochi	ramani

Liste des objets à amener :



*Dans mon sac à dos...*

*Si je partais faire un safari en Tanzanie, j'emmènerais :*

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....




*Dans mon sac à dos...*

*Si je partais faire un safari en Tanzanie, j'emmènerais :*

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....





Phases	Déroulement – Tâches – Consignes	Rôle de l'enseignant	Dispositifs	
<b>❖ Objectifs de la séance :</b> Découvrir qu'une langue peut être parlée dans plusieurs pays : l'espagnol. Comparer les similitudes et les différences des noms couleurs en espagnol et en français. Découvrir quelques éléments culturels du Mexique.		<b>❖ Matériel :</b> -ordinateur -vidéoprojecteur -carte frontière du Mexique -planisphère -images éléments culturels Mexique -sombbrero -fiche indications couleurs sombrero -fiche indications couleurs masque -coloriages « sombrero » - coloriations « masque »		
<b>Rappels séance précédente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consignes :                « Quelqu'un peut-il nous rappeler ce qu'on a vu la dernière fois ? »,                « Dans quel pays se trouvait Arthur ? »,                « Pourquoi avait-il besoin de nous ? »,                « Est-ce qu'on avait réussi à trouver une solution à son problème ? ».</li> </ul>	-Afficher le planisphère au tableau. -Solliciter les élèves à remobiliser ce qui a été vu lors de la séance précédente.	Groupe classe	10 min
<b>Écoute du récit d'Arthur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les élèves écoutent le <b>récit d'Arthur au Mexique</b>.</li> </ul>	-Installer l'ordinateur et le vidéoprojecteur. -Lancer le Prezi sur la partie « Mexique ».	Groupe classe	5 min
<b>Restitution compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les élèves répondent aux questions posées par le PE concernant la compréhension :                « Où se trouve Arthur cette fois-ci ? »,                « Quelle langue parlent les mexicains ? »,                « Connaissez-vous d'autres pays où l'on parle espagnol ? »,                « Pourquoi parle-t-on espagnol au Mexique ? » → <u>colonisation</u>.                « Qu'a découvert Arthur au Mexique ? »,                « Où est-il invité ? ».                → Expliciter le lexique : piñata, citées Mayas et Aztèques, día de los muertos.</li> <li>Remplir au tableau la carte frontière du Mexique avec les <b>images culturelles</b> correspondantes.</li> <li>Situer le Mexique sur le planisphère.</li> </ul>	-Étayer la compréhension du récit d'Arthur.  -Afficher au tableau la carte du Mexique. -Aimenter chaque image sur la carte au fur et à mesure.	Groupe classe	15 min

<p><b>Recherche</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappeler la situation problème d'Arthur sous forme de <u>consigne</u> : « Quel est le problème d'Arthur ? Qu'est-ce qu'il nous demande de faire ? » → Montrer un vrai sombrero aux élèves.</li> <li>• <u>Consignes</u> : « Par groupes de 2, vous choisirez si vous voulez travailler sur le sombrero ou sur le masque ». « À l'aide du glossaire des couleurs et des indications de Paola, vous déchiffrez les bonnes couleurs constituant le sombrero ou le masque ». « Chacun coloriera son sombrero ou son masque à l'aide des bonnes couleurs demandées ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuer à chaque groupe une fiche indications couleurs sombrero ou masque.</li> <li>- Distribuer à chaque élève le coloriage choisi.</li> <li>- Passer dans les groupes et étayer si besoin.</li> </ul>	<p>Groupes de 2</p>	<p>15 min</p>
<p><b>Mise en commun et institutionnalisation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interroger les élèves : « Quelqu'un a-t-il un sombrero différent du notre ? », « Comment avez-vous fait pour identifier les couleurs demandées par Paola ? et pour le marron ? le vert comment avez-vous fait ? »</li> <li>• Institutionnalisation des couleurs : certains noms de couleurs en espagnol ressemblent à ceux du français, d'autres sont différents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afficher le sombrero fait par le PE au tableau.</li> <li>- Relancer l'argumentation des élèves.</li> </ul>	<p>Groupe classe</p>	<p>10 min</p>
<p><b>Rappel situation géographique planisphère</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consignes</u> : « Rappelez-nous le pays où se trouve Arthur », « Dans quel pays va Arthur après le Mexique ? »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aider les élèves à situer le pays si besoin.</li> <li>- Revenir si besoin sur le récit d'Arthur et le fait que le Mexique soit la dernière destination d'Arthur avant qu'il ne rentre à Paris.</li> </ul>	<p>Groupe classe</p>	<p>5 min</p>

## Le récit d'Arthur : le Mexique

Bonjour à tous ! J'ai bien reçu votre liste d'objets à emporter en safari. Et bien figurez-vous que nous avons les mêmes idées. Finalement, dans mon sac à dos j'ai pris.... Ce safari a tout simplement été formidable : j'en ai pris plein les yeux : j'ai vu des girafes, des tigres, des zèbres, des éléphants et plein d'autres animaux, c'était magique d'être au beau milieu de la savane !

Ah, il faut aussi que je vous raconte : depuis trois jours, je découvre le Mexique. C'est un pays qui est situé à l'Ouest sur le planisphère, et c'est le dernier pays que je visite avant de rentrer à Paris. A mon arrivée, j'ai rencontré Paola, qui m'a fait visiter de mystérieuses cités mayas et aztèque avec ses amis mexicains. J'ai découvert des paysages magnifiques, je ne pensais pas qu'il existait des endroits pareils dans le monde !

Mais les amis, je dois vous dire quelque chose.. Je suis un peu triste, mon grand voyage et bientôt fini, je vais bientôt retourner en France.

Alors, pour me remonter le moral, Paola m'a invité à son anniversaire qui aura lieu demain. Elle m'a dit que nous allons danser, chanter et il y aura même une piñata : un récipient en forme de lama qu'il faudra casser pour pouvoir récolter toutes les sucreries qui sont cachées à l'intérieur.

Paola m'a aussi précisé que pour pouvoir accéder à cet anniversaire, chaque invité devra venir avec un accessoire. J'ai le choix entre :

- un sombrero, qui est un grand chapeau typique du Mexique
- OU un masque traditionnel très coloré lié à une fête spéciale appelée El dia de los muertos.

Attention, je ne peux pas acheter n'importe quel sombrero ou n'importe quel masque : il faut qu'il y ait les bonnes couleurs.

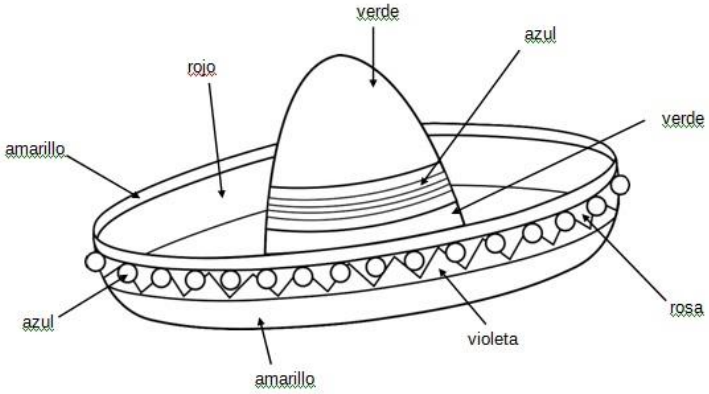
Paola m'a donné des indices pour trouver les bons, mais ses indications sont en espagnol... Comment faire ? Je veux vraiment aller à son anniversaire..












Regardez ce qu'elle m'a donné, je vous l'ai envoyé. J'espère que vous allez pouvoir m'aider !

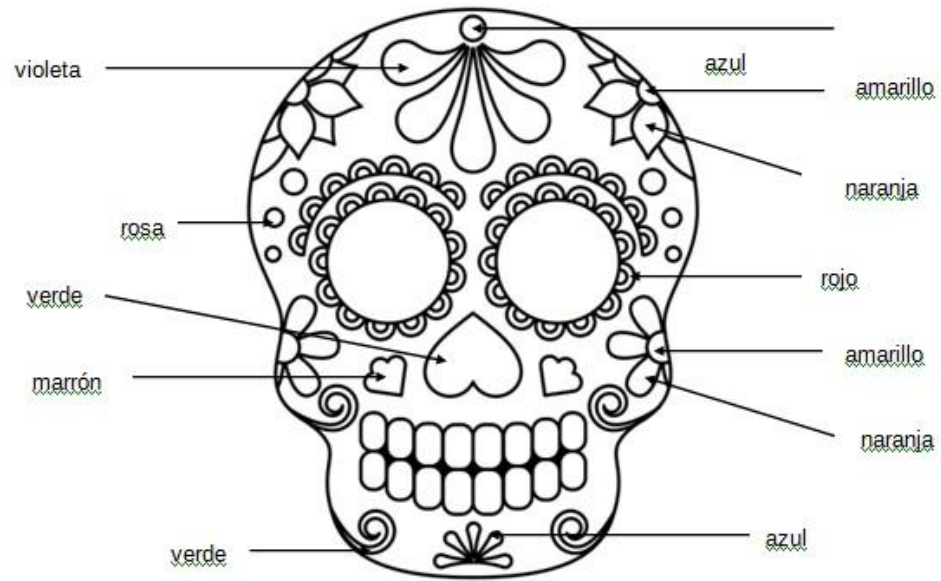
Les images culturelles :



Fiche indications couleurs sombrero ou masque

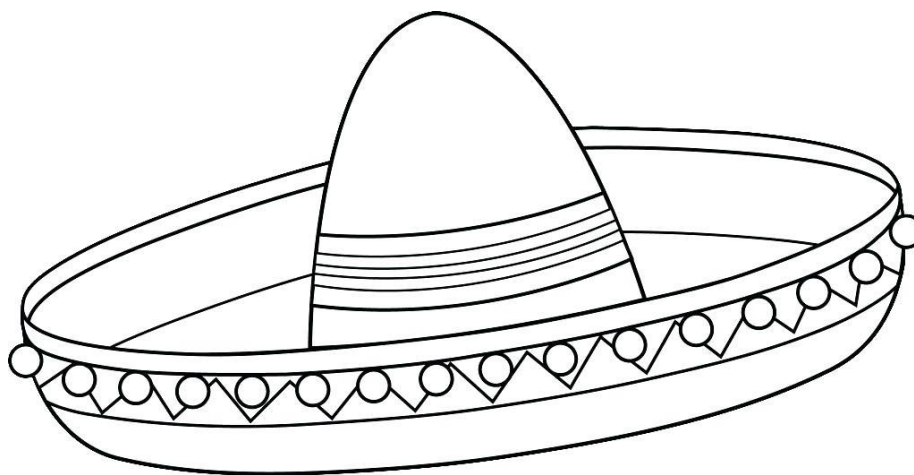



										
Azul	Naranja			Gris	Rojo	Negro		Amarillo	Blanco	



										
Azul	Naranja			Gris	Rojo	Negro		Amarillo	Blanco	

Coloriages à compléter



<b>❖ Objectifs :</b> Comparer le mot « merci » dans différentes langues : à l'écrit et à l'oral. Chercher comment accéder à la traduction de mots.		<b>❖ Matériel :</b> -ordinateur -vidéoprojecteur -planisphère -1 tablette numérique par groupe -1 guide d'accès à Internet pour chaque groupe		
<b>❖ Compétences :</b> Savoir chercher des informations sur internet.				
Phases	Déroulement – Tâches – Consignes	Rôle de l'enseignant	Dispositifs	
<b>Rappels séance précédente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Consignes</u> : « Quelqu'un peut-il nous rappeler ce qu'on a vu la dernière fois ? »,            « Dans quel pays se trouvait Arthur ? »,            « Pourquoi avait-il besoin de nous ? »,            « Est-ce qu'on avait réussi à trouver une solution à son problème ? »,            « Est-ce que vous vous rappelez où allait Arthur après le Mexique ? »</li> </ul>	-Afficher le planisphère au tableau. -Solliciter les élèves à remobiliser ce qui a été vu lors de la séance précédente.	Groupe classe	10 min
<b>Écoute du récit d'Arthur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les élèves écoutent le <b>récit d'Arthur</b>.</li> </ul>	-Installer l'ordinateur et le vidéoprojecteur. -Lancer le Prezi sur la partie « retour à Paris ».	Groupe classe	5 min
<b>Restitution compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les élèves répondent aux questions posées par l'enseignant concernant la compréhension :            « Dans quel pays se trouve Arthur ? »,            « Qui a-t-il retrouvé ? »,            « Que leur a-t-il montré/ ramené ? »,            « Quelle surprise a-t-il eu pour son anniversaire/ que lui est-il arrivé ? »</li> </ul>	-Étayer la compréhension du récit d'Arthur.	Groupe classe	10 min

<p><b>Questionnement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rappeler la situation problème d'Arthur sous forme de <u>consigne</u> : « Quel est le problème d'Arthur ? Qu'est-ce qu'il nous demande de faire ? »</li> <li>● Interroger les élèves : -« Quels amis Arthur a-t-il rencontrés ? » -« Dans quels pays ? » -« Quelle langue chacun parlait ? » -« Dans quelles langues Arthur doit-il remercier chacun de ses amis ? » -« Comment pourrait-on faire pour remercier ses amis dans les différentes langues ? »</li> </ul>	<p>-Guider les élèves dans leur réflexion afin de faire émerger l'idée qu'il existe des outils de traduction (internet + tablettes).</p>	<p>Groupe classe</p>	<p>15 min</p>
<p><b>Temps de recherche</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Répartir les 4 langues. À l'aide de la tablette, chaque groupe cherche la traduction de « merci » dans la langue qui lui a été attribuée. Possibilité d'écouter le mot prononcé.</li> <li>● Chaque groupe vient écrire au tableau son mot « merci » dans la bonne colonne.</li> </ul>	<p>-Distribuer une/ deux tablette(s) par groupe et un <b>guide d'accès à l'information sur Internet.</b> -Le PE divise le tableau en 4 colonnes (une colonne dédiée à une langue).</p>	<p>Groupes de 6</p>	<p>15 min</p>
<p><b>Mise en commun des formules de remerciement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le PE sollicite chaque groupe pour qu'il partage au reste de la classe la prononciation du mot « merci » trouvé.</li> </ul>	<p>-Prendre en photo le tableau récapitulatif de chaque formule de remerciement.</p>	<p>Groupe classe</p>	<p>10 min</p>
<p><b>Verbalisation sur l'ensemble de la séquence</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interroger les élèves : -« Est-ce que cela vous a plu d'aider Arthur dans son voyage ? » -« Est-ce que vous aussi vous aimeriez voyager et visiter d'autres pays ? » -« Quel pays avez-vous préféré ? pourquoi ? » -« Quels éléments culturels vous ont le plus marqués »</li> </ul>	<p>-S'appuyer sur le planisphère et les cartes frontière.</p>	<p>Groupe classe</p>	<p>10 min</p>



## Le récit d'Arthur : le retour à la maison

Ça y est les copains, je suis enfin de retour à Paris ! J'ai retrouvé mes parents et ma petite sœur Louise. Je leur ai montré toutes les photos que j'ai prises en souvenir: de la Chapka russe, au sakuras japonais, en passant par le safari en Tanzanie et les cités mayas au Mexique. Je leur ai raconté mon grand voyage et tout ce que j'ai découvert: des langues nouvelles, des spécialités culinaires, des paysages différents et des amis incroyables. D'ailleurs, vous vous souvenez ? J'étais invité à l'anniversaire de Paola : c'était super, je me suis vraiment bien amusé ! Merci beaucoup pour m'avoir aidé à trouver les bons accessoires : finalement, j'ai mis le chapeau sur la tête ET le masque sur le visage, tout le monde adoré ! Grâce à vous j'ai passé une très bonne journée avec mes nouveaux amis mexicains.

En parlant d'amis, vous ne devinez jamais ce qui m'est arrivé! Hier, à l'occasion de mon anniversaire, j'ai reçu un message de chacun d'entre eux, me souhaitant joyeux anniversaire dans leur langue! Cela m'a vraiment fait chaud au cœur. Je voudrais donc les remercier un par un. Je compte sur vous une dernière fois

## Guides d'accès à l'information sur Internet :

### Groupe Russie

- 1) Cliquer sur : 
- 2) Ecrire dans le bandeau blanc : « traduction de merci en russe »
- 3) Cliquer sur 


### Groupe Japon :

- 1) Cliquer sur 
- 2) Ecrire dans le bandeau blanc « traduction de merci en japonais reverso »
- 3) Appuyer sur  

---

[Traduction merci ! japonais | Dictionnaire français-japonais | Reverso](https://dictionnaire.reverso.net/francais-japonais/merci/)  
[https://dictionnaire.reverso.net/francais-japonais/merci !](https://dictionnaire.reverso.net/francais-japonais/merci/) ▼  
traduction merci ! japonais, dictionnaire Francais - Japonais, définition, voir aussi 'Merci', merci  
'mer', 'mec', conjugaison, expression, synonyme, dictionnaire ...
- 4) Cliquer sur 

### Groupe Tanzanie :

- 1) Cliquer sur 
- 2) Ecrire dans le bandeau blanc « traduction de merci en swahili »
- 3) Cliquer sur 

### Groupe Mexique :

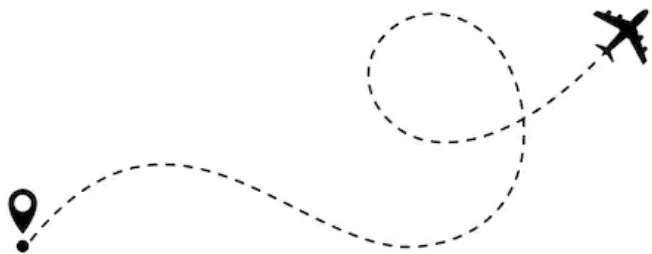
- 1) Cliquer sur : 
- 2) Ecrire dans le bandeau blanc : « traduction de merci en espagnol »
- 3) Cliquer sur 

Diaporama utilisé lors de la soutenance de mémoire qui s'est déroulée le 21 juin 2019

# Itinéraire de découverte en classes de CE2

---

Lorsque langues et cultures se  
rencontrent ...



Emilie Cantié

M2 B

Soutenance de mémoire

Année 2018 - 2019

## Introduction

---

Licence  
Sciences du  
langage

Diversité des  
langues –  
~~aspect oral~~

La question  
de l'estime de  
soi

Projet  
commun  
avec Pauline  
→ travail  
coopératif



L'ouverture à  
la diversité  
des langues  
et des  
cultures.



Séquence  
d'Éveil aux  
langues

## Points abordés

---

Problématique, question de recherche

Principaux éléments du cadre théorique

Séquence pédagogique

Résultats et analyse

Conclusion

## Problématique

---

**Thématique** : Éveil aux langues au service de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle

En quoi une séquence d'itinéraire linguistique et culturel dans une classe de CE2 contribue-t-elle à développer chez les élèves des attitudes positives quant à l'interculturalité ?

# Hypothèses



## Éléments théoriques

---

### Les mots clés

#### Interculturalité

→ Étymologie « entre culture »

→ L'interculturalité résulte de la confrontation de cultures différentes, des relations qu'elles entretiennent entre elles et de leurs échanges



# Éléments théoriques

## Les mots clés

### Interculturalité

Faire vivre cette notion à l'école

- Liaison « Géographie/EMC », « Connaissance spatiale du Monde/Respect de l'autre », les → prendre conscience de la **diversité des pays** qui composent le Monde
- Découvrir quelques particularités culturelles qui y sont propres, afin qu'ils puissent commencer à *poser un regard sur l'aspect multiculturel et interculturel* caractéristique du Monde dans lequel nous vivons aujourd'hui.

# Éléments théoriques

---

## Les mots clés

### Éveil aux langues

#### Années 90 – Nouvelle démarche

- Plusieurs langues en jeu
- Pédagogie **active** :
  - Situations de recherche
  - Travail en groupe
  - Supports variés
  - Verbalisation
- *favoriser l'implication, la motivation et le vivre ensemble*

## Éléments théoriques

---

### Les mots clés

#### Éveil aux langues

→ Sensibiliser les apprenants à la **diversité des langues** parlées dans le monde

→ Leur faire prendre conscience de la **diversité des êtres** qui les parlent

## Éléments théoriques

---

### Les mots clés

Attitudes  
et motivation

#### Attitude

- Manière d'être qui manifeste certains sentiments et comportement
- Disposition intérieure de la personne qui se traduit par des **réactions émotives** modérées qui sont apprises puis ressenties
- En fonction de la situation à laquelle ils sont confrontés, les élèves perçoivent et évaluent des éléments qui les amènent à agir de façon **favorable ou défavorable**.

# Éléments théoriques

## Les mots clés

Attitudes  
et motivation

Favoriser la motivation

- Proposer des situations **énigmatiques** qui vont représenter un défi pour l'élève
- Concevoir des *activités ludiques, nouvelles et variées*
- Placer l'élève dans une posture active, le rendre autonome
- Encourager les **interactions**, la **coopération** et les travaux de groupes.

## La séquence d'Éveil aux langues

### Les enjeux

Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle

Ouverture à l'altérité

→ Séquence axée sur un itinéraire de voyages avec 4 pays différents

*À la rencontre des langues et des cultures ... Le grand voyage d'Arthur*

- Fil conducteur - Situations problème - Travail de groupe - Supports variés

## Le grand voyage d'Arthur

---

### L'élaboration de la séquence

#### *Démarche ethnographique*

- Recueil de données avant la séquence
  - Recueil de données après la séquence
  - Observations et synthèse tout au long des séances
- [ Évolutions ]

# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

### La création

Réflexions  
...

- L'itinéraire suivi par Arthur



- Des pays éloignés – Tour du Monde



# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

La création

Réflexions

...



# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

### La création

Réflexions

...

- L'itinéraire suivi par Arthur
- Le choix des aspects culturels à mettre en évidence



- Des pays éloignés – Tour du Monde
- Recherche d'aspects culturels – Limiter les clichés liés aux pays

# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

La création

Réflexions

...



お好み焼き L'okonomiyaki



L'okonomiyaki est une galette de chou que l'on cuit sur une plaque chauffante. On peut y ajouter plein d'ingrédients: crevettes, viande, fromage, poisson... Sans oublier la mayonnaise à la fin !

蕎麦 Les sobas



Les sobas sont des nouilles faites à base de farine de sarrasin et d'eau. Elles sont soit servies chaudes dans un bouillon, soit froides avec une sauce soja. Elles font parties des pâtes les plus consommées au Japon.

# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

### La création

Réflexions

...

- L'itinéraire suivi par Arthur
- Le choix des aspects culturels à mettre en évidence
- Les supports pour les élèves



- Des pays éloignés – Tour du Monde
- Recherche d'aspects culturels – limiter les clichés liés aux pays
- Variété des supports

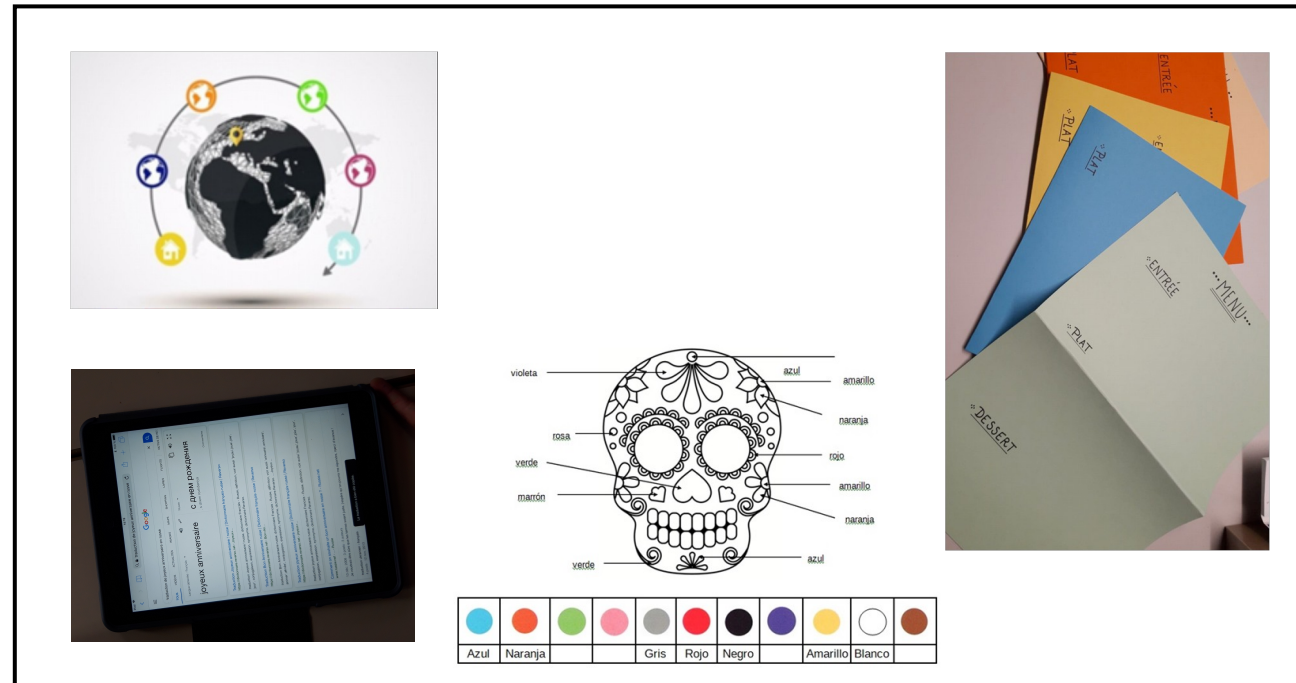
# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

La création

Réflexions

...



# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

### La mise en œuvre

On  
s'organise !

- Le travail en équipe avec Pauline
- La répartition des tâches



- Partage – Soutien - Entraide  
Plaisir – Richesse – Liens
- Par classes et par séances

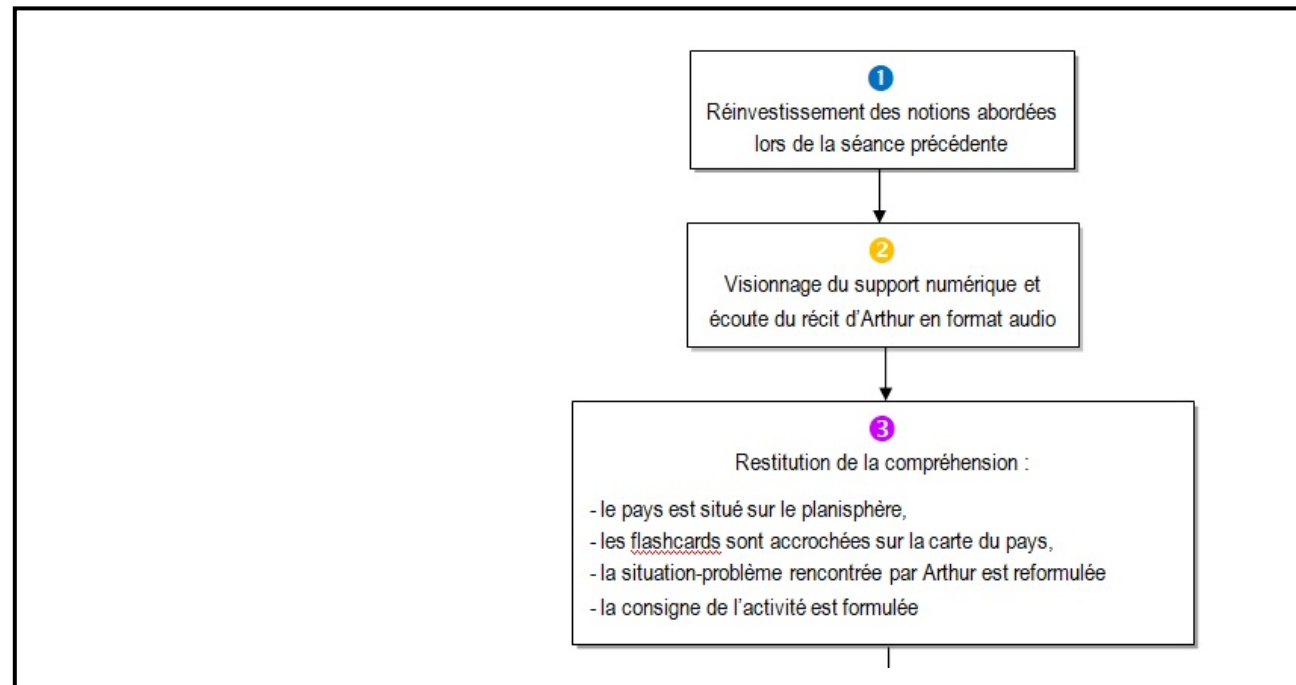
# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

### La mise en œuvre

Réflexions

...



# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

### La mise en œuvre

On  
s'organise !

- Le travail en équipe avec Pauline
- La répartition des tâches
- Les interventions dans les deux classes – simultanées



- Partage – Soutien - Entraide – Plaisir – Richesse - Liens
- Par classes et par séances
- Stratégies mises en œuvre pour ne rien oublier et s'y retrouver



# Le grand voyage d'Arthur

## L'élaboration de la séquence

### Le recueil de données

*Et en classe*  
?

- AVANT/APRÈS : Quels choix ?  
  
- Pendant les séances : Comment garder une trace des observables ?

- Questionnaires : à l'écrit/à l'oral → limites du 1<sup>er</sup> choix  
  
- Enregistrements quotidiens à la suite des séances + Prise de photos

## Résultats et Analyse

### Les extraits remarquables

#### Pendant la séquence

Enthousiasme  
→ Réponses immédiates après le visionnage

Travail de groupe  
→ a **impliqué** les autres à davantage se prendre au jeu

Émergence de questionnements  
→ Utilisation des mails

**Curiosité** et attrait  
→ les épices et le sombrero

## Résultats et Analyse

---

### Les extraits remarquables

À la fin de la séquence

*Les  
représentations  
des élèves sur les  
langues*

**Question 9** : As-tu aimé découvrir de nouvelles écritures ? Si oui, lesquelles ?

## Résultats et Analyse

### Les extraits remarquables

À la fin de la séquence

Les  
représentations  
des élèves sur les  
langues

Parole d'une élève :

« Maintenant on sait que c'est pas le même alphabet dans tous les pays »

→ **Sensibiliser** les élèves à l'existence d'une **diversité d'écritures**

## Résultats et Analyse

### Les extraits remarquables

À la fin de la séquence

Les  
représentations  
des élèves sur les  
langues



Avant la séquence



Après la séquence

## Analyse et Analyse

---

Les extraits remarquables

Comparaison avant - après

*Une curiosité et  
des envies créées  
par la séquence ?*

**Question 4** : Est-ce que toi aussi tu aimerais voyager ?  
Pourquoi ?

# Résultats et Analyse

## Les extraits remarquables

### Comparaison avant - après

*Une curiosité et  
des envies créées  
par la séquence ?*

#### Avant la séquence

- Réponse négative d'un seul élève sans justification
- Parmi les réponses positives : des justifications avec des idées plutôt larges

#### Après la séquence

- Réponse négative de ce même élève avec une justification : cause de cette réponse intrinsèque
- Des justifications plus explicitées, davantage précises qui semblent liées avec les activités proposées

## Résultats et Analyse

---

### Les extraits remarquables

Comparaison avant - après

*Une curiosité et  
des envies créées  
par la séquence ?*

**Question 7** : Aimerais-tu apprendre d'autres langues que le français ?



## Résultats et Analyse

### Les extraits remarquables

Comparaison avant - après

*Une curiosité et  
des envies créées  
par la séquence ?*

Question 7 « Aimerais-tu apprendre d'autres langues que le français ? » :



Avant la séquence



Après la séquence

## Résultats et Analyse

### Les extraits remarquables

#### Comparaison avant - après

*Une curiosité et  
des envies créées  
par la séquence ?*

##### Avant la séquence

- Réponse négative de la part de sept élèves
- Explication d'un seul de ces élèves : mise en avant sa crainte de ne pas arriver à apprendre simultanément plusieurs langues à la fois.
- Langues évoquées : l'anglais, l'espagnol, l'italien, le chilien, le chinois

##### Après la séquence

- Réponses négatives de trois élèves qui avaient déjà donné cette réponse
- Même réponse donnée concernant l'appréhension de la difficulté de parler plusieurs langues
- Langues évoquées : l'espagnol, le japonais, l'anglais, l'italien, le russe

## Conclusion

En quoi une séquence d'itinéraire linguistique et culturel dans une classe de CE2 contribue-t-elle à développer chez les élèves des attitudes positives quant à l'interculturalité ?



## Conclusion

---

Certaines hypothèses non validées entièrement

→ La séquence d'itinéraire linguistique et culturel semble avoir permis de **développer chez les élèves des attitudes positives** quant à l'interculturalité, les élèves ayant sans cesse manifesté **curiosité, intérêt**, envies face à ces langues et cultures auparavant inconnues, des attitudes positives traduites aussi bien par leurs **verbalisations** que par leurs **comportements** au sein de chaque séance.