

**Master MEEF 1<sup>er</sup> degré**  
**Enseignement bilingue français-allemand**

**La place de la culture dans l'enseignement des langues vivantes**  
**dans le contexte bilingue franco-allemand en Alsace**

**La culture comme outil et chemin indispensable**  
**d'un apprentissage linguistique**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master**

**soutenu par**

**Isabelle Delcroix**

**le 17 juin 2021**

Commission de jury composée par :

Esa HARTMANN, directrice de mémoire

Jacques Müller, membre du jury

## ATTESTATION D'AUTHENTICITE

*Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.*


Je, soussigné(e) : *Delcroix Isabelle* .....

Etudiant(e) de : Master MEEF 1<sup>er</sup> degré bilingue .....

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'INSPÉ et en particulier des pages consacrées au plagiat,
- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Mulhouse, le 27 avril 2021.

Signature de l'étudiant(e) :



Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme Esa Hartmann, de m'avoir laissée la liberté de traiter un sujet qui me tenait à cœur et me semblait être important pour l'avenir de l'enseignement linguistique. Je remercie toute l'équipe pédagogique du centre de formation INSPE Colmar, qui m'a accompagnée durant ses deux riches années de master.

Mes remerciements vont également à mes camarades de la promotion 2019-2021 de master MEEF bilingue à l'INSPE de Colmar (Léna, Marie, Clara, Agathe, Céline, Désirée et Clara), pour cette aventure extraordinaire et sans qui ces deux années de master n'auraient pas si enrichissantes.

Je remercie ma binôme Cécile Périssé et mes collègues de travail, Vanessa, Catherine, Éric, Franck, Claire et Nadine pour m'avoir accompagnée durant cette année de titularisation, écoutée, aidée, partagée des outils de travail, mais également pour leur bonne humeur et leur passion pour le métier de professeur des écoles.

Je remercie Ove Ullestrad, Florence Munz, Thierry Rohmer et toutes les personnes qui ont été amenées à intervenir ou contribuer à la rédaction de ce mémoire en m'apportant leur expérience, retour professionnel, relecture et temps.

Je remercie mes proches Marie Gomes, Anais Maufras, Denisa Perreta Pinto, Myriam Saoudaoui, Frédéric Camino et Caroline Rodriguez de m'avoir toujours soutenue, et tout particulièrement Alexandre Camino, qui partage ma vie et m'a soutenue, encouragée et apportée de précieux conseils au quotidien.

Enfin, je remercie ma famille, Kerstin, Fabrice, Joséphine, Nicolas, Eric et Anna-Catherine Delcroix d'avoir toujours cru en moi, pour leur soutien et leur amour.

## Sommaire

Remerciements .....	3
Liste des abréviations .....	6
Table des illustrations.....	7
Résumé.....	8
Introduction.....	9
1 Le contexte .....	11
1.1 L'enseignement bilingue en Alsace .....	11
1.1.1 Les faits historiques.....	11
1.1.2 La situation actuelle du bilinguisme en Alsace.....	14
1.1.3 Les objectifs du cursus bilingue.....	15
1.1.4 Le fonctionnement .....	15
1.2 L'enseignement des langues vivantes étrangères : les méthodes et les approches d'enseignement.....	17
1.2.1 La méthode traditionnelle.....	17
1.2.2 La méthode directe .....	18
1.2.3 L'après-guerre.....	18
1.2.4 Les grandes théories de la deuxième moitié du xx <sup>e</sup> siècle .....	19
1.2.5 De l'approche communicative à l'approche actionnelle.....	21
1.3 Le cadre de la langue.....	23
1.3.1 Une « définition » de la notion de culture .....	23
1.3.2 La langue-culture.....	25
1.3.3 Les compétences culturelles dans l'enseignement des langues .....	26
1.3.4 L'inter-culture .....	28
1.4 L'histoire de la place officielle de la compétence culturelle .....	29
1.4.1 L'histoire de la compétence culturelle dans les méthodes .....	29
1.4.2 L'histoire de la compétence culturelle dans les instructions officielles d'enseignement des langues.....	30
1.5 Quelle approche culturelle pour demain ? .....	33
1.5.1 Les atouts individuels .....	33
1.5.2 Les atouts collectifs .....	34
2 Quels sont les outils et les supports à notre disposition pour construire un curriculum ? .....	37
2.1 Le curriculum à différentes échelles .....	37
2.1.1 Le curriculum macro – National, le système éducatif.....	37
2.1.2 Le curriculum méso – L'école .....	39
2.1.3 Le curriculum micro – La classe .....	42

2.1.4	Les instruments prêts à l'utilisation .....	47
2.2	L'approche interculturelle dans les méthodes pédagogiques d'enseignement de l'allemand à l'école primaire.....	49
3	Que se passe-t-il sur le terrain ?.....	53
3.1	Les avis des enseignants bilingues en Alsace .....	53
3.2	Avis d'une enseignante de FLE en Suisse .....	56
3.3	Connaissances des élèves.....	59
4	La présentation de la solution .....	61
4.1	Les raisons pour ce choix.....	61
4.1.1	Les éléments à prendre en compte pour la solution .....	61
4.1.2	Le contexte d'application de la solution proposée .....	62
4.2	La composition de la méthode <i>Luftballons</i> .....	62
4.2.1	La présentation de la méthode <i>Luftballons</i> et des supports.....	62
4.2.2	La gouvernance de la méthode <i>Luftballons</i> .....	64
4.2.3	L'adaptation de la méthode dans la classe .....	64
5	La mise en œuvre de la solution.....	66
5.1	La séquence analysée et sa mise en œuvre générale .....	66
5.2	La présentation de la démarche de mise en œuvre de la séquence.....	66
5.3	Les objectifs et les compétences visés .....	69
5.4	Le retour d'expérience .....	70
5.4.1	La gestion des risques.....	70
5.4.2	L'évolution des élèves .....	74
5.4.3	Le retour de l'enseignant .....	75
5.5	Les modifications à apporter .....	77
	Conclusion .....	80
	Bibliographie.....	82
	Deutsche Zusammenfassung.....	88
	Liste des annexes.....	91
	Annexes .....	92

## Liste des abréviations

BO : Bulletin Officiel

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CP : Cours Préparatoire

DNL : Discipline Non Linguistique

EILE : L'enseignement d'Initiation à une Langue Etrangère

EMC : Education Morale et Civique

EPLV : Enseignement précoce des langues vivantes

FLE : Français Langue Etrangère

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

LPC : Livret Personnel de Compétences

OFAJ : Office Franco-Allemand de la Jeunesse

QLM : Questionner Le Monde

## Table des illustrations

<i>Figure 1. Extrait du diaporama de J. Putsche lors de la conférence. ....</i>	<i>41</i>
<i>Figure 2. Exemple de progressivité intercycle sur le thème des fêtes calendaires. (Nationale M. d., 2016) .....</i>	<i>45</i>
<i>Figure 3. Extrait du diaporama de J. Putsche lors de la conférence : Esquisse de typologie de contenus culturels. .....</i>	<i>46</i>
<i>Figure 4. Exemple de diagramme d'Ishikawa.....</i>	<i>71</i>
<i>Figure 5. Exemple d'un Lap Book.....</i>	<i>77</i>

## Résumé

Si le nombre de langues parlées par personne ne cesse de croître en réponse à la mondialisation, les élèves inscrits en cursus bilingue franco-allemand en Alsace décroît au cours de leur parcours scolaire. Cet enseignement bilingue est pourtant un réel tremplin linguistique et enjeu pour l'Alsace qui lutte contre la disparition de sa langue régionale. Une des réponses à ce problème pourrait être l'intégration de la culture dans les apprentissages linguistiques.

L'objectif de ce travail est de démontrer que la culture est un facteur important et un vecteur à utiliser dans l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, la problématique est : l'intégration de la culture dans l'enseignement de langue en cursus standard ou bilingue améliore-t-elle l'apprentissage d'une langue vivante ?

Pour y répondre, le travail débute par l'analyse théorique des méthodes d'enseignement linguistique, d'intégration de la culture dans les textes officiels et des manuels. Suit une analyse pratique issue d'un questionnaire en ligne rempli par des professeurs des écoles bilingues en Alsace, deux entretiens, l'un avec une enseignante de Français Langue Etrangère en Suisse et l'autre avec un professeur d'interculturalité à l'académie de Strasbourg. Et aussi un questionnaire auprès d'élèves sur leurs connaissances culturelles germanophones.

A partir des résultats, la mise en place d'une séquence d'apprentissage, mêlant langue et culture, permet de mesurer l'évolution des intérêts et motivations des élèves pour l'allemand et l'impact de l'intégration de la culture. Ce qui aboutit à la conclusion d'un besoin de formation du personnel enseignant sur le sujet de la culture et l'interculturalité.

Mots-clés : Culture – Langue vivante – Bilinguisme – Interculturalité



## Introduction

« Parler une langue c'est adopter un monde, une culture » (Fanon, 1952)

Frantz Fanon met en avant un lien étroit entre la langue et la culture. Ce lien se fait d'autant plus ressentir au XXI<sup>e</sup> siècle, en plein apogée de la mondialisation qui entraîne une multitude d'échanges et interactions entre les pays, et donc brasse constamment les langues et des différentes cultures. Le gouvernement français a bien pris en compte cette évolution incontournable et place prioritairement les compétences linguistiques dans les apprentissages scolaires afin que l'élève puisse construire sa citoyenneté, enrichir sa personnalité et s'ouvrir au monde.

Le positionnement de l'Etat français n'a pour autant pas toujours été ainsi, puisque l'enseignement des langues vivantes étrangères n'a été reconnu comme objet d'apprentissage à part entière que tardivement, en 1998. Et l'enseignement en classe bilingue avec les langues régionales, qui pourrait être vu comme un tremplin et atout linguistique est encore aujourd'hui en plein combat d'existence, comme le montre la loi Molac votée en mai 2021. Cet accent mis sur l'apprentissage des langues vivantes, aussi bien nationalement que régionalement, pose des interrogations sur l'enseignement de ces langues vivantes afin de maximiser l'efficacité auprès des apprenants.

Comme le montre Frantz Fanon, la culture et la langue semblent intimement liées. En s'interrogeant sur la manière de mener un enseignement linguistique, la nécessité de définir la place de la culture dans ces apprentissages paraît centrale. Afin de la définir, il apparaît primordial de déterminer la notion elle-même. Souvent confondu avec le terme « civilisation », le mot « culture » possède, lui, une racine latine « *cultura* » qui se réfère à l'action de cultiver (Larousse, 2021). La définition de ce terme étant très changeante et discutée, celle qui paraît la plus générale et complète, est celle de l'UNESCO : « La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (UNESCO, 1982)

Ainsi, la langue et la culture permettent de définir un ensemble de personnes, soit une civilisation. Mais plus encore, la langue est une partie intégrante de la culture et a un rôle particulier vis-à-vis de cette dernière puisqu'elle permet de véhiculer la culture. Ce lien prégnant, semble moins l'être dans la mise en œuvre dans les salles de classe en école primaire normale comme bilingue. L'interrogation qui survient alors, est : la dimension et l'entrée culturelles dans le cours de langue vivante, peuvent-elles être un avantage pour l'apprentissage ?

Ce travail de recherche tend à montrer dans quelle mesure la compétence culturelle et l'entrée par la culture peuvent faciliter l'apprentissage de l'allemand dans les classes bilingues alsaciennes et leur donner du sens. Cela, afin de proposer des stratégies d'enseignement qui pourront être utiles à l'enseignement des langues vivantes et redynamiser l'enseignement bilingue en Alsace, territoire qui se bat pour la préservation de sa langue régionale.

Ce travail débutera par une analyse de la situation alsacienne avec le cursus bilingue afin d'identifier le problème du faible nombre d'apprenants bilingues. La recherche de réponses à ce problème se poursuivra en s'attardant, de manière générale, sur l'histoire des langues vivantes et des méthodes d'enseignement ; ce qui amènera à s'essayer à donner un cadre à la langue vivante et donc établir le lien étroit entre langue et culture. Il sera ensuite intéressant de retracer l'historique de la compétence culturelle dans les textes officiels pour arriver aux enjeux que cette dernière représente. Ce point effectué, il conviendra d'analyser où se situe actuellement cette compétence culturelle dans les textes officiels européens et nationaux, comme dans les méthodes pédagogiques utilisées à l'école primaire pour l'enseignement de l'allemand. Ensuite, une confrontation entre théorie et pratique sera éclairante. Pour ce faire, des enseignants sur le terrain témoigneront de leurs pratiques et donneront leur avis, qui seront mis au regard des connaissances et avis d'élèves d'une classe bilingue alsacienne. La conclusion de ces recherches et analyses, sera le choix d'une stratégie pour un enseignement de l'allemand avec une entrée et des apports culturels. Elle sera mise en place dans une classe bilingue d'une école bilingue en Alsace, afin de discerner ses effets, réussites et échecs. Ce travail aura pour finalité de regrouper les informations importantes afin de se rapprocher, voire se former sur le sujet, et proposer une stratégie concrète pour intégrer la culture germanophone dans l'enseignement de la langue.

# 1 Le contexte

L'enseignement bilingue n'est historiquement pas un phénomène nouveau puisque les premières formes du bilinguisme existent chez les enfants aristocrates romains avec l'apprentissage du latin et du grec. Pour autant, encore au <sup>xxi</sup><sup>e</sup> siècle, l'enseignement des langues, notamment du bilinguisme, n'est pas chose acquise. Pour appréhender la situation actuelle, nous allons remonter l'histoire de l'enseignement bilingue en Alsace et des langues afin de poser le cadre de notre approche.

## 1.1 L'enseignement bilingue en Alsace

### 1.1.1 Les faits historiques

Il est difficile d'aborder l'enseignement bilingue en Alsace et sa complexité sans en discerner les faits historiques qui ont abouti à ce droit éducatif.

Comme toute langue régionale, l'alsacien est une spécificité du territoire alsacien, et, comme pour un territoire national, les spécificités d'un territoire régional sont liées à la localisation de ce dernier, à sa population, son histoire, etc. Comme l'explique la Convention-cadre portant sur la politique plurilingue 2015/2030 quinquépartite, la langue régionale d'Alsace se définit comme « langue allemande dans sa forme standard et dans ses variantes dialectales (alémanique et francique). Cette définition n'exclut pas la reconnaissance parallèle du *welche*, du yiddish et du manouche utilisés dans la région en tant qu'expression de sa richesse culturelle et historique. » (Alsace, Strasbourg, Bas-Rhin, Haut-Rhin, & Alsace, 2015, p. 3). Il y a donc en Alsace trois grandes langues d'expression : le français, le haut allemand et l'Elsasserditsch qui est l'allemand dialectal d'Alsace, dialecte du haut allemand. Cette définition est effectivement très complète. Elle met en avant la richesse culturelle de la région appuyée, entre autres, par la présence de nombreuses langues de l'immigration comme le yiddish par exemple, et souligne également la richesse historique reconnue de l'Alsace.

Lors de la journée d'étude et de débats du 8 avril 2019 sur les langues régionales, P. Klein, président de la fédération Alsace bilingue, effectuant le point sur la situation alsacienne, explique que les dialectes, l'allemand standard et la culture allemande maintiennent un bon niveau de connaissances auprès de la population dans la région jusqu'au milieu du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle. Le français, comme langue nationale et culturelle, progresse sur l'ensemble du territoire et les événements historiques des deux guerres mondiales vont avoir un impact non négligeable sur la situation alsacienne entraînant changements et ambivalences.

Après 1945, la langue allemande et le dialecte n'ont plus le droit d'être enseignés à l'école et sont rejetés de l'espace public. La langue devient alors un véritable enjeu politique dans la

détermination de l'identité alsacienne, mais pas seulement. Après la Révolution, se manifeste une véritable rupture avec les langues régionales, considérées par l'Etat comme porteuse de messages politiques et notamment d'idées révolutionnaires. Le gouvernement, voulant unifier le territoire français, promeut le français comme langue officielle nationale et langue d'enseignement et exclut de l'environnement scolaire les langues régionales. Avec cette politique et un certain rejet de la langue allemande, dont la phonie est trop proche de la langue de l'ancien ennemi, la langue française a pris ses marques et est devenue aujourd'hui « une langue populaire » en Alsace, au point que, pour 60 % des Alsaciens, elle est devenue la langue unique. Ce qui est une première en Alsace. Il faut également noter que les 40 % restants des Alsaciens, maîtrisent un alsacien moyen, n'ayant suivi qu'un enseignement secondaire de ces dialectes. Un fait qui peut avoir un impact sur la transmission de cette dernière auprès des nouvelles générations puisque l'on considère qu'en 2019, trois quarts des jeunes ignorent la langue régionale (ELEN, Réseau européen pour l'égalité des langues. Congrès Permanent de la langue Occitane, 2019).

Néanmoins, le Conseil général du Bas-Rhin demande, dès 1946, de réintroduire l'allemand dans les enseignements scolaires, et celui du Haut-Rhin en 1950. Malgré les demandes et prises de positions favorables des Conseils généraux, cette volonté alsacienne n'a jamais été exaucée. Même avec la loi Deixonne de 1951 qui autorise l'enseignement des langues régionales comme le breton, le basque, le catalan ou encore l'occitan, certaines langues régionales comme le corse, le flamand ou encore l'allemand en Alsace et Moselle ne sont pas concernées. Selon D. Huck, de l'Université Marc Bloch, Strasbourg 2 (2002), le bilinguisme, s'il est "officiellement acté comme réalité observable", reste "implicitement, voire explicitement combattu parce que l'on pensait ... qu'il risquait d'être à dominante dialectale ou allemande et non française" (p. 31). Force est de constater que l'opposition à l'enseignement linguistique régional d'Alsace a des causes politiques et idéologiques.

C'est un an plus tard, pour donner suite au décret ministériel du 18 décembre 1952, que l'enseignement de l'allemand a pu à nouveau être une option. Cependant les conditions étaient telles, qu'un nombre infime d'élève pouvait suivre un enseignement d'allemand :

- il fallait que les écoles élémentaires soient dans des communes dont la langue usuelle était le dialecte alsacien.

Et un arrêté, paru le lendemain, ajouta des conditions supplémentaires :

- l'enseignement de l'allemand ne peut se faire que durant les deux dernières années de la scolarité obligatoire (14 ans) à hauteur de deux heures par semaine.

- les deux heures devaient être réparties de telle sorte qu'une heure soit prise sur le temps des activités diverses, et une autre durant l'éducation physique.

- les familles devaient être volontaires

- les maîtres devaient être volontaires et se déclarer aptes et disposés à dispenser cet enseignement.

Vu ces contraintes, il est facilement imaginable qu'il était difficile, pour les instituteurs de l'époque, d'envisager un enseignement de l'allemand peut-être par manque d'envie et/ou de connaissances. Ce qui est confirmé par une enquête menée en 1953 auprès des familles et des instituteurs : 51,7 % des instituteurs étaient défavorables à l'enseignement du dialecte alsacien, alors que 84,4 % des parents souhaitaient un enseignement de l'allemand pour leurs enfants.

Jusqu'à dans les années 1970, les circulaires et des aménagements linguistiques légers se sont succédé, sans répondre réellement à la demande de la population. En 1972, la réintroduction de l'allemand dans le dispositif scolaire, à titre expérimental, a été menée à raison de trente minutes par jour d'école. C'est en 1982 qu'un changement de cap d'un point de vue politique des langues et cultures régionales se fait réellement ressentir. La réintroduction de l'allemand au cours moyen (loi Savary et précision dans la circulaire rectorale de 1982 sur la langue et la culture régionales en Alsace) a pu avoir un impact favorable par la suite (Morgen, 2009). Effectivement, la forme écrite des dialectes alsaciens, soit l'allemand, a été mentionnée comme « une langue de culture et de diffusion internationale » (Schumacher, 1998). Puis, la circulaire de 1991 a officialisé la réintroduction de l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires et, en 1992, dans les classes maternelles bilingues, soit à parité horaire en français (13 heures) et en allemand (13 heures).

Malgré ces avancées, l'offre ne répondait toujours pas à la demande. C'est ainsi qu'à vu le jour un réseau d'écoles privées créées par des parents d'élèves par le biais de l'association A.B.C.M Zweisprachigkeit (Association pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle) en 1991. Cette association compte aujourd'hui 11 écoles dans toute l'Alsace avec plus de 1 200 élèves, de la maternelle jusqu'au CM2. Grâce à une stratégie pédagogique linguistique particulière, il est écrit, sur le site internet de l'Université Populaire Européenne d'Haguenau, que le réseau des écoles A.B.C.M Zweisprachigkeit « a joué le rôle d'aiguillon indispensable au démarrage et au développement de l'enseignement bilingue public en Alsace. »

La circulaire rectorale du 20 octobre 1993 définit un cadre pédagogique pour la création de sites bilingues dans l'enseignement du premier degré et celle de décembre 1994 donne les objectifs

pédagogiques de cet enseignement bilingue. Il s'ensuit une généralisation de l'enseignement de la langue allemande avec trois heures d'enseignement par semaine dans les cycles 2 et 3.

Dans la circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales de 2017, il est rappelé que la circulaire de 2001 est devenue un :

texte de référence qui a constitué un jalon important pour la place faite par l'École aux langues et cultures régionales, et la circulaire associée ... du 5 septembre 2001 sur l'enseignement bilingue à parité horaire modifiée par la circulaire [de] 2003, l'Education Nationale a poursuivi ses efforts pour développer l'apprentissage des langues vivantes régionales et la connaissance des cultures qu'elles portent, contribuant ainsi à transmettre un patrimoine national qu'il convient de connaître, de préserver et de faire vivre. (Nationale M. d., 2017)

De même, elle met en avant que la loi de 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République « réaffirme ... que les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France [et] leur enseignement [sont] favorisé[s] prioritairement dans les régions où elles sont en usage » et que « cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité. » (Nationale M. d., 2017)

### 1.1.2 La situation actuelle du bilinguisme en Alsace

Mais qu'en est-il alors aujourd'hui ? Comme le précise la présentation de l'enseignement de l'allemand sur le site de l'académie de Strasbourg, aujourd'hui « la priorité est donnée à l'allemand pour des raisons historiques, géographiques, culturelles, linguistiques et économiques » (Strasbourg, 2020). Ce qui aboutit à un résultat de 98 % des élèves de l'école primaire qui suivent un enseignement d'Allemand. Pour atteindre ce chiffre, il existe deux possibilités en Alsace :

- *l'Allemand dit « renforcé »* à l'école. Cette formule généralise l'enseignement linguistique connu dans les années 90, à hauteur de trois heures d'allemand par semaine. A la rentrée 2019, 82,5 % des élèves alsaciens suivent les cours d'allemand renforcé.

- *le cursus bilingue paritaire en français-allemand* à l'école. Il s'agit d'un fonctionnement particulier où 12 heures d'enseignement sont dispensées en français et 12 autres en allemand, et cela, dans tous les domaines. Sur les années 2018-2019, ce cursus comptait près de 31 000 élèves dans le premier degré public et privé sous contrat. Ce qui correspond à 17,5 % des écoliers.

Où peut-on suivre le cursus bilingue ? Comment fonctionne-t-il ? Et quelle suite après un cursus bilingue dans le premier degré ?

Selon « Les chiffres clés 2020 2021 » publié par l'académie de Strasbourg, il existe 1 322 écoles publiques en Alsace, dont 505 proposent des cours bilingues, soit 38,2 %. Sur les 178 415 élèves inscrits

en écoles primaires en 2019, 31 145 l'étaient en classe bilingue ce qui représente 17,5 %. Ces effectifs ont été presque doublés en 10 ans sur le cursus bilingue alors que les effectifs d'élèves au premier degré reculent depuis deux ans (- 0,7 %), entre 2018 et 2019.

### 1.1.3 Les objectifs du cursus bilingue

L'apprentissage de l'allemand par le cursus bilingue suit un fonctionnement particulier : le temps scolaire est réparti à parité horaire entre la langue française et allemande afin d'acquérir une bonne maîtrise de la langue allemande, ce qui est un des objectifs mis en avant par la circulaire de 2017. Les élèves suivent des cours d'allemand pour développer leurs compétences linguistiques et les autres disciplines sont aussi enseignées en allemand. Les autres objectifs sont l'amélioration du niveau de communication et d'expression orale et écrite, l'ouverture à une autre culture par le vecteur linguistique, le renforcement de la solidarité et la création d'échanges entre établissements scolaires tout en suivant le programme français dans son intégralité.

### 1.1.4 Le fonctionnement

Dans le fonctionnement du cursus bilingue, six grands principes se distinguent. Ils sont, pour certains, officiellement déterminés par des décrets et d'autres sont les résultats de la recherche sur le bilinguisme (Gautherot, Morgen, & Rudio, 2010). Les enfants entrant dans le cursus bilingue n'ayant pas la capacité de prendre seuls la décision de leur inscription, cette dernière revient donc entièrement aux parents. On parle ici du *volontariat des familles*. Ceci implique que les familles aient la capacité d'obtenir l'intégralité des informations sur la possibilité du cursus bilingue, les modalités et les spécificités pour choisir en toute conscience. Puisque le choix du bilinguisme implique un investissement de la famille, celui-ci influencera le déroulement de la scolarité bilingue de l'enfant.

D'après les recherches de J. Duverger, c'est entre quatre et sept ans que la période serait la plus propice pour le développement du bilinguisme chez l'enfant. C'est pourquoi le principe de la *précocité* est important et que la classe bilingue commence dès la maternelle. De plus, les niveaux des classes sont de cette manière plus ou moins homogènes vis-à-vis du niveau de langue. L'âge de la scolarisation obligatoire de 6 ans est déjà considéré comme trop tardif.

*La parité* des enseignements entre les deux langues est donc un principe directement opérationnel. En Alsace, les classes bilingues suivent une immersion partielle ce qui correspond au partage du volume horaire entre les deux langues d'enseignement, soit 12 heures/12 heures.

Aujourd'hui, la parité s'exprime par le volume horaire et aussi par les matières enseignées. Chacune doit être vue dans les deux langues de manière égale.

Introduit par le linguiste J. Ronjat, le principe « *un maître, une langue* » (Ronjat, 1913) est un fonctionnement utilisé dans les familles où chaque parent parle une langue. Effectivement, on leur recommande d'associer un parent à une langue. Mode de fonctionnement préconisé également en classe bilingue afin que chaque enseignant soit reconnu comme expert dans sa langue et que les élèves limitent les confusions, ne mélangent pas les productions orales et acquièrent des automatismes, même si ce concept peut être critiqué par certains, par son manque de flexibilité. Il est possible, depuis 2001, pour un enseignant bilingue en Alsace d'avoir en charge l'enseignement dans les deux langues pour une même classe.

Dans le cursus bilingue, il ne s'agit pas uniquement d'enseignement de l'allemand, mais également d'enseignement en allemand. La langue devient un vecteur d'enseignement et donc un outil pour transmettre des connaissances et des savoirs. *C'est l'instrumentalisation de la langue.*

Pour rendre le cursus bilingue complet, *la continuité* de l'enseignement allemand est un principe important. Le cursus va donc de la maternelle à l'école primaire. Ensuite il y a des classes bilingues au collège, jusqu'au lycée qui conclut ce cursus par l'Abibac, combinaison du baccalauréat français et de son équivalent allemand : l'Abitur. Ce diplôme est reconnu par les deux pays depuis l'accord du 31 mai 1994.<sup>1</sup>

Le bilinguisme en Alsace, avec ses objectifs et son fonctionnement en place, semble être aujourd'hui bien organisé et répondre à la volonté alsacienne de transmettre son patrimoine linguistique et culturel. Cependant, même si les effectifs d'apprenants inscrits dans le cursus bilingue en écoles primaires et au collège ont été multipliés respectivement par 1,8 et 2,1 en 10 ans, la continuité du bilingue ne semble pas être assurée. Pour 17,5 % d'élèves inscrits dans le cursus bilingue au primaire en 2019, seulement 7,8 % le sont au collège et 4,5 % des bacheliers seront diplômés du Abibac. Ce constat interroge l'efficacité de ce cursus auprès des élèves face à une académie qui démontre une volonté de maintenir et de développer sa langue et sa culture pour même, à terme, devenir une capitale européenne en publiant une convention-cadre 2015-2030 et une convention quadripartite sur la politique bilingue et plurilingue pour la période 2018-2022. Nous pouvons nous demander quelles en sont les causes ? Quels sont les points faibles du cursus bilingue ? Le manque de motivation, d'attachement, d'identification, les mauvaises méthodes pédagogiques ? Plutôt que de

---

<sup>1</sup>Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/cid20998/l-abibac.html>



nous attarder sur les points faibles, nous allons analyser les « bonnes pratiques » de l'enseignement d'une langue vivante.

## 1.2 L'enseignement des langues vivantes étrangères : les méthodes et les approches d'enseignement

L'enseignement de l'allemand, et plus globalement des langues vivantes, est un sujet très actuel. Face à une volonté nationale d'appuyer et de mettre en avant la diversité culturelle française et l'apprentissage des langues étrangères et des langues régionales, et face à la peur régionale de voir leur langue et leur culture mourir, il faut donc s'interroger sur cet apprentissage et l'enseignement d'une langue vivante. Comment enseigne-t-on une langue vivante étrangère, ou régionale ?

Pour tenter de répondre à cette question, il serait intéressant de tracer un tableau historique de ces enseignements linguistiques. Il permettra de cerner les différentes évolutions et de comprendre leurs composantes afin de retenir ce qui nous semble le plus efficace et le plus pertinent pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère ou régionale et pour le bilinguisme.

C. Germain, dans son ouvrage « Evolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire », indique que l'histoire de la pédagogie des langues vivantes est vaste et riche vu son ancienneté et toutes ces évolutions. Cet enseignement, dans le cadre scolaire, remonte à plus de 3 000 ans avant notre ère avec les Akkadiens. En se référant à cette richesse, il sera opportun de se concentrer sur les principales théories d'acquisition du langage qui ont influencé ou même donné naissance à des méthodes pédagogiques de l'enseignement des langues.

### 1.2.1 La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle, aussi appelée transmissive, provient de l'Antiquité. Il s'agit principalement de transmettre un savoir aux élèves par un cours que l'on qualifierait aujourd'hui de « magistral ». L'enseignant estime que l'élève peut tout comprendre, à partir du moment où le discours est énoncé clairement. Sur un plan d'enseignement linguistique, il s'agit donc de se référer à l'enseignement des langues dites anciennes, le latin et le grec. Apparue dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle en Europe, avec l'enseignement du latin classique, les enseignements de langues s'articulent autour de l'apprentissage par cœur du vocabulaire et de règles grammaticales, la traduction étant placée au centre de la méthode (notamment utilisée par les Jésuites).

Malgré la rapidité des enseignements, les limites de cette méthode sont apparues lorsque les chercheurs et enseignants de l'époque se sont aperçus que les élèves n'avaient pas tous les mêmes capacités cognitives et connaissances pour intégrer les notions.

### 1.2.2 La méthode directe

La méthode directe est l'approche qui essaie de réformer, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et début XX<sup>e</sup>, l'enseignement, face à la méthode traditionnelle forgée sur l'enseignement de langues mortes par des productions d'écrits jugées trop littéraires et devenues obsolètes. Développée en France et en Allemagne, cette approche se base, contrairement à la précédente, sur l'oral. L'objectif ici, est d'utiliser la langue pour communiquer en portant une attention sur la prononciation. C. Germain (1993) voit dans cette approche la théorie de « l'associationnisme » qui se définit par « l'association de la forme et du sens..., c'est-à-dire association du nom et de la chose » (Germain, 1993).

Pour autant, la méthode n'est pas sans faille. Selon l'analyse réalisée par Chr. Puren, l'oral est certes mis en avant, mais hors du contexte naturel. Uniquement, et bien plus tard, la civilisation est prise en compte. Les échanges proposés pourraient donc être jugés artificiels et ils ne prennent pas en compte les spécificités de la langue. De plus, l'auteur soulève la problématique de la formation des enseignants qui ont probablement suivi une formation linguistique par méthode traditionnelle, sans oral, et doivent à présent mettre l'accent sur ce dernier. C'est, entre autres, pour ces raisons qu'a vu le jour la méthodologie active, qui ne fut cependant pas l'innovation attendue. Elle est qualifiée par l'auteur comme une méthodologie où l'enseignant devient un « chef d'orchestre ». Elle n'a donc pas grandement modifié l'univers de la pédagogie. (Puren, 1988)

### 1.2.3 L'après-guerre

Dans ce début de milieu du XX<sup>e</sup> siècle, mouvementé et si lourd d'histoire, le monde de la pédagogie est en quête de changements et souhaite se renouveler comme le reste du monde. Mr. Watson définit les bases d'une théorie nouvelle dans les années 1920. C'est cependant B.F. Skinner qui va développer la branche expérimentale menée sur des animaux aboutissant à une théorie axée sur le comportement des personnes. D'où son nom anglophone : le béhaviorisme (qui provient du mot *behavior* signifiant « comportement » en anglais). Dans sa publication *The behavior of organisms* de 1938, le psychologue met en avant un modèle de comportement opérant, que l'on peut expliquer par le phénomène d'un *stimulus*. Un facteur provenant de l'environnement, auquel la personne va émettre un comportement répondant qui va avoir une conséquence, un comportement opérant, renforcé par

une récompense. C'est le modèle du Stimulus-Réponse-Conséquence. L'auteur explique l'apprentissage par le fonctionnement de l'essai-erreur. Cette théorie des comportements, prédominante dans toutes les formes d'apprentissage jusqu'à la moitié des années 60, se traduit ainsi dans les situations d'apprentissage linguistique : le stimulus étant, par exemple, une écoute sonore, l'apprenant va répondre en partie par répétition ou imitation et se voit récompensé par les félicitations de ce dernier ou par la satisfaction.

Sur le principe de cette théorie, a vu le jour une méthode d'apprentissage des langues appelée audio-visuelle. Basée sur l'audio-orale, elle est construite autour de la répétition, la construction de structures verbales, de modèles de dialogues et l'association de l'image au son. Cette méthode présuppose que la pratique est l'élément phare de l'apprentissage d'une langue vivante, comme le pense H. Gantier, doctorante dans l'enseignement des langues : « Enseigner une langue vivante, c'est d'abord faire... ...manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes, c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique » (Gantier, 1968, p. 51). Naturellement, l'oral est donc mis en priorité et les situations d'apprentissage proposées sont construites au plus près des conditions d'acquisition de la langue en milieu naturel.

La méthode est critiquable sur certains aspects, comme le manque de contexte authentique des apprentissages. Les situations sont artificielles, ce qui rend la communication avec des natifs, possible mais la compréhension reste compliquée. Chr. Puren dit que la méthode « privilégie la fonction dénotative ou référentielle du langage et... ...néglige la fonction phatique, émotive ou conative. Les dialogues travaillés en classe de langue sont artificiels et les situations d'utilisation sont jugées démotivantes » (Puren, 1988). L'essoufflement peu à peu de la méthode dans les années 70, marque un tournant dans les approches d'enseignement dans le temps. Les anciens courants laissent la place à des courants constructivistes, qui s'intéressent à la construction du savoir chez les élèves grâce aux avancées en neuroscience notamment.

#### 1.2.4 Les grandes théories de la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle

Sous le prisme des avancées en psychologie et en neuroscience qui marque ce xx<sup>e</sup> siècle, le linguiste américain Noam Chomsky développe la *théorie de l'innéisme*. C'est un courant qui s'oppose à celui de Skinner en avançant que toute personne dispose de facultés linguistiques innées se fondant sur un *Language Aquisition Device* (L.A.D.), un dispositif d'acquisition des langues interne propre à l'Homme. Il permet à l'enfant d'apprendre sa langue première de manière innée durant la période favorable d'acquisition du L.A.D (entre un et quatre ans). Même si cette théorie est discutable et a fait

l'objet de nombreuses critiques notamment face à l'absence du développement cognitif, de l'environnement de l'enfant et l'absence d'explications pour l'acquisition d'autres langues au-delà de la période favorable, Chomsky a marqué un tournant dans la compréhension du fonctionnement des langues en prenant en compte l'observation des enfants.

L'une des théories qui critique, voire qui contredit, l'innéisme est le *constructivisme* de Jean Piaget. Ce psychologue et biologiste met en avant que le développement linguistique relève des structures biologiques des personnes et défend qu'il existe une étroite relation avec le développement cognitif. Comme l'indique le nom de cette théorie, la perspective piagétienne explique que la construction du savoir des individus s'effectue tout au long de leur existence et ce, à partir des savoirs existants interagissant avec le monde extérieur. L'apprenant est donc actif de ses apprentissages en passant par différents stades définis par le théoricien. Par ceux-ci, l'individu essaie de comprendre son environnement et structure ainsi ses savoirs antérieurs pour en construire de nouveaux qui se succèdent. Cette théorie demeure jusqu'à aujourd'hui une référence dans l'univers de l'enseignement malgré la mise à l'écart des aspects sociaux, affectifs et des systèmes des représentations face à l'importance prégnante de la logique. Ce sont ces aspects qui structurent la théorie piagétienne et celle du psychologue Wallon, qui va considérer l'Homme comme un être social et développer ses études sur l'importance des émotions dans les différents stades de développement de l'enfant.

Vers la fin du xx<sup>e</sup> siècle, apparaît la théorie du pédagogue et psychologue Lev Vygotski qui porte son nom. Le rôle de l'interaction avec l'environnement social, économique, culturel, etc. sur le développement de l'enfant est crucial selon lui :

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. [...] Le langage apparaît d'abord comme moyen de communication de l'enfant avec ceux qui l'entourent. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur qu'il devient un mode de pensée fondamental de l'enfant lui-même, une de ses fonctions psychiques. (Vygotsky, 1997, p.111)

Pour lui, l'école et l'enseignant tiennent un rôle important dans le développement de l'enfant, car c'est à l'école que l'individu va développer la plupart des instruments, comme le langage, et des significations sociales. L'enseignant a, par ailleurs, le rôle de cibler des apprentissages qui se situent dans la zone proximale de développement, où l'enfant apprend de nouvelles notions, mais reste tout de même dans la capacité de les comprendre grâce à l'aide de l'autre. Ainsi, les interactions et les échanges avec les autres enfants et adultes sont primordiaux.

### 1.2.5 De l'approche communicative à l'approche actionnelle

Dans cette effervescence autour de l'aspect social de l'apprentissage, voit le jour, dans les années 1970, l'approche communicative dans l'univers des linguistes. Il est patent que, pour une interaction sociale réussie, la maîtrise des règles grammaticales et du vocabulaire d'une langue ne suffit pas. Les formes spécifiques et l'individualité de chaque situation de communication sont mises en avant. Il est considéré également que la communication est impactée par les personnes prenant part à la situation de communication et par l'intention de cette dernière. Il s'agit d'une véritable avancée, car, à l'image des théories de Mr. Piaget et de Mr. Vygotsky, l'apprenant est acteur de ses apprentissages en ne le limitant plus à la simple répétition, mais en ciblant la création. L'enseignant occupe un rôle d'accompagnateur pour laisser la place à l'apprentissage et la création de l'apprenant, stimulés par des documents authentiques et des activités mettant les élèves dans des situations qu'ils peuvent rencontrer dans la vie réelle.

C. Germain (1993), fait ressortir cinq phases : la présentation (qui correspond à l'explicitation des objectifs linguistiques) ; l'exercice réalisé par les élèves, après avoir été exposés au contenu ; la communication qui correspond à l'utilisation de la langue ; l'évaluation où l'erreur est considérée comme un processus normal de l'apprentissage ; et enfin, la consolidation qui se veut être un moment de réintroduction du savoir. Il est constaté que l'oral est au cœur de la démarche avec une importance laissée à l'appropriation de la notion et du contexte à l'élève afin qu'il appréhende les règles et les conventions de l'emploi de la langue.

Apparue parallèlement à l'approche communicative, l'approche notionnelle / fonctionnelle lui ressemble sur de nombreux points : positionnement central de l'acte de la parole, utilisation de documents authentiques et mise en condition des apprenants dans des situations se rapprochant le plus des conditions d'acquisition dans son milieu naturel. Cependant, cette approche va chercher à répondre à la volonté de communication résultant de l'acte de la parole. Et pour ce faire, l'approche s'effectue à partir des besoins et centres d'intérêt des élèves.

Ces deux approches ont été le résultat de travaux menés par le Conseil de l'Europe dans les années 70 à 80 dans le domaine de la didactique linguistique. À la suite de ceux-ci, le Conseil de l'Europe a publié le *Threshold Level* (Van Ek, 1976) afin de regrouper les compétences pour établir un niveau de seuil pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce référencement de compétences pourrait s'apparenter à l'ancêtre du Cadre Européen Commun de Référence Linguistique (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Ce sont des approches qui sont encore au cœur des méthodes linguistiques actuelles.

L'approche, qui semblerait être la plus récente, est l'approche dite actionnelle. Elle apparaît vers la fin du xx<sup>e</sup> siècle et début du xxi<sup>e</sup>. On y retrouve les éléments qui fonctionnaient dans les méthodes et approches précédentes pour tenter de les améliorer. Saydi T. nous explique que :

L'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt acteur social : l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Le fait que l'apprenant agisse corporellement, physiquement et utilise la langue pour atteindre un objectif le rend plus apte à retenir le langage. (Saydi, 2015, pp. 13-28)

Pour Puren « la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer ... » (Puren C. , 2014, p. 4). Saydi T. met en avant dans son article « deux nouveaux concepts clés offerts à la didactique des langues par l'approche actionnelle : activité-projet et technique d'apprentissage transparent » (Saydi, 2015). L'activité-projet est le fait que l'approche actionnelle inscrit les élèves dans des projets pour réaliser des faits concrets. Cette activité-projet, idéalement non simulée, inscrit l'apprenant et son groupe en tant qu'utilisateur concret et physique de la langue dans un milieu social. Cette démarche positionne la langue comme un outil et non pas comme un but. Le second terme de « technique d'apprentissage transparent », résulte et apparaît au cours de l'activité-projet. En effet, l'élève va se retrouver naturellement dans une situation d'auto-évaluation où il constatera les connaissances et compétences qu'il lui manque pour arriver à l'objectif du projet ; notamment en grammaire, syntaxe, etc., que l'élève voudra acquérir de lui-même ; il développera donc une motivation intrinsèque rendant les exercices et apprentissages transparents.

Analyser cette approche sous l'angle de vue des apprentissages en maternelle en France semble intéressant. En effet, l'objectif langagier de la maternelle est d'accompagner les élèves d'un langage en situation, qui accompagne une situation vécue comme « je mange une pomme », vers un langage d'évocation, davantage orienté vers l'étude de la langue. Il est à remarquer ici, que l'on part du langage acquis par les élèves dans leur langue maternelle face à des situations, des actions vécues pour les amener vers une distanciation de leur langage. Dans l'approche actionnelle, on essaie de combiner les deux langages en leur apportant la situation qui va les amener vers une analyse et étude de la langue et de la situation.

Les théories, ou encore les méthodes d'enseignement, ont accompagné et orienté le chemin des approches pédagogiques en langue étrangère depuis l'Antiquité. Celles-ci sont passées par les méthodes traditionnelles, orientées sur la transmission et écartant la communication orale, vers des

méthodes plaçant l'élève comme acteur de ses apprentissages linguistiques en positionnant la communication au centre et inscrivant l'apprentissage dans des situations et contexte linguistique de plus en plus authentique et réaliste. Mais quel est le contexte d'une langue ?

### 1.3 Le cadre de la langue

D'après le dictionnaire Larousse, *une langue* est un « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propres à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux » (Petit Larousse Illustré 2021, 2021). La langue est donc un moyen de communiquer associé à une communauté.

D'après ce même dictionnaire, une communauté est un État avec des caractères communs à plusieurs personnes, comme la manière de penser, liés par des relations d'intérêts, des habitudes communes, des opinions ou caractères communs. Plus synthétiquement, une langue est un moyen de communication et d'expression de personnes d'une même communauté, soit d'une même culture. Le contexte d'une langue commencerait donc par là.

Cela corrèle d'ailleurs bien avec les quatre grandes catégories d'objectifs pédagogiques d'apprentissage linguistique définies par la Grande-Bretagne pour l'apprentissage de la langue française citées par M. Byram qui sont « la communication », « l'enseignement portant sur la langue », « la prise de conscience de la dimension culturelle » et « le plaisir de l'apprentissage et de la stimulation intellectuelle ». (Byram, 1991, p. 30)

Mais à quoi correspond cette dimension culturelle ?

#### 1.3.1 Une « définition » de la notion de culture

La notion de « culture » semble être un phénomène apparu durant le XIX<sup>e</sup> siècle avec E. Taylor, anthropologue britannique qui va, au cours de sa carrière, élaborer plusieurs théories dont la « nouvelle définition de la culture » qui est pour lui un « *ensemble complexe qui englobe les connaissances, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes, et tout autre capacité et habitude acquise par l'Homme en tant que membre d'une société* » (Tylor, 2016). Nous avons donc ici une définition de la culture qui correspond aux définitions et aux idées que nous pouvons avoir aujourd'hui, presque trois siècles après. En effet, les recherches et les travaux sur la culture se sont multipliés durant le XX<sup>e</sup> siècle, avec T. Adorno, R. Barthes, P. Bourdieu, P. Burke, M. De Certeau, R. Chartier, H. R. Jauss. Tous ces auteurs semblent être d'accord pour dire que la culture est d'une extrême complexité. Dans les sciences humaines, en effet, les certitudes sont plutôt rares, nous

parlons plutôt de « grandes tendances », ce qui laisse la porte ouverte à de nombreuses interprétations. C'est pourquoi la notion de culture est un terme difficile à définir, ou, comme l'avance M. Byram, c'est « une tâche ardue » (Byram, 1991, p. 111). Selon le Petit Larousse, le mot « culture » tire ses origines du mot latin *cultura* (Petit Larousse Illustré 2021, 2021), qui renvoie, au sens premier, à l'action de cultiver. Dans *la Didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Cl. Tardieu nous précise p. 87 que c'est au sens figuré que le mot désigne « l'ensemble des connaissances acquises ; l'instruction, le savoir ».

Au cours du chapitre 5 du livre de M. Byram, l'auteur référence un grand nombre de définitions du mot « culture », de personnes phares comme Williams, Leach, Andrade, Goodenough, Gertz, Taylor et d'autres encore, afin de se rapprocher au plus près de la signification de cette notion en essayant de couvrir et aborder les différents aspects que l'on peut trouver dans ce terme de culture comme les différents savoirs, l'organisation de la société, l'histoire, les comportements, l'aspect changeant et évolutif de ce terme, le rapport à soi et aux autres, le partage entre les personnes appartenant à une culture, les éléments mentaux comme les croyances ou les valeurs, les institutions etc. (Byram, 1991)

À la suite d'un entretien avec O. Ullestrad, docteur et intervenant à l'Institut National Supérieur du Professorat et l'éducation (INSPE) dans le domaine de l'interculturalité et professeur de norvégien, je retiendrais la définition figurant dans la déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, définition également citée par Chr. Puren et Cl. Tardieu (2008). Elle définit la culture comme l'« ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et [qui] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (Tardieu, 2008). Le terme est montré sous un aspect global et opérationnel qui reprend la dimension matérielle, la dimension affective, la dimension intellectuelle et la dimension spirituelle.

Mr. O. Ullestard aborde également la notion de culture sous le prisme des cinq sens de l'Homme. Donc la culture est aussi ce que l'on voit, ce que l'on entend, les odeurs, les saveurs et l'aspect tactile. Nous pouvons valider cette approche avec le philosophe Michel Serres, qui parle de ces différents sens dans la vidéo *les Cinq Sens*, publiée par le réseau Canopé. M. Serres explique les cinq sens, parle même d'un sixième sens interne et nous explique que ce sont ces cinq, six sens qui nous ouvrent au monde et aux autres. Son discours est ici orienté sur l'explication des handicaps, mais nous savons que ce sont ces cinq sens qui nous font vibrer et cela se ressent dans les différentes cultures et, lorsque nous sommes exposés à une autre culture, ce sont ces cinq sens qui vont être stimulés.



Nous comprenons donc que la langue s'inscrit dans la dimension culturelle d'une communauté et que cette dimension est une partie intégrante de la culture puisque la langue représente une création intellectuelle d'une communauté et correspond au sens de l'ouïe de l'Homme, mis en avant par M. Serres comme étant pour nous l'un des deux plus importants. Qu'en est-il alors de ce lien entre la langue et la culture ?

### 1.3.2 La langue-culture

En définissant la notion de culture, nous comprenons donc que la langue en constitue une partie intégrante, créée par les membres d'une communauté pour communiquer entre eux. Cependant, il existe une certaine relation réciproque de dépendance entre les deux termes puisque la culture, elle, se véhicule à travers la langue.

Effectivement, Mickaël Byram met en avant, qu'« il est évident que l'accord sur les significations culturelles et leur formulation passent par la langue de la communauté. La langue a un rôle spécial à remplir – complété par d'autres formes de communication, particulièrement la musique et la peinture – ... » (Byram, 1991, p. 116), ce qui vient compléter l'argument de Taylor, cité par M. Byram, lorsqu'il dit qu'un « peuple [possède] une langue commune pour parler de la réalité sociale.... ». (Byram, 1991, p. 114) Pour l'auteur, la langue se réfère, représente et même incarne les valeurs et significations culturelles. Mais il affirme aussi que,

de par sa nature symbolique et transparente, la langue peut exister seule et représenter l'ensemble des phénomènes d'une culture donnée - l'exemple le plus réussi en est l'emploi littéraire de la langue - en même temps elle renvoie constamment à des éléments extérieurs, compromettant ainsi sa propre indépendance à tout instant... ... la langue ne peut s'employer sans comporter ni signification ni références extérieures... ...Les significations d'une langue donnée témoignent de la culture d'un groupement social donné. (Byram, 1991, p. 65)

Le risque d'utiliser une langue sans référence à la culture de rattachement et sans essayer de comprendre cette dernière, est de transformer la langue en ce que O. Ullestad nomme une « langue utile ». On apprend et utilise la langue uniquement pour son utilité de communication, comme l'anglais, langue universelle ; ce qui aboutit à ce que certains aspects de la langue échappent totalement à l'utilisateur, car il ne s'y intéresse pas.

Au cours de l'entretien avec O. Ullestad, le lien entre langue et culture prend de plus en plus de sens. En revenant sur l'idée des cinq sens de la partie précédente, la langue correspond au sens de l'ouïe. Et comme le précise le professeur, dans chaque langue, il y a une musicalité unique. Unique à chaque culture qui se reflète à travers cette musique. La langue permet une approche différente avec les éléments culturels. Et représente une autre porte d'entrée culturelle, comme par la structure de la

langue, qui peut en dire beaucoup sur une culture. O. Ullestad donne l'exemple de la culture arabe, considérée comme très mathématique. Et la langue l'est également, il suffit d'apprendre et d'appliquer les règles. La langue française est organisée à partir de beaucoup de règles de langage, la langue allemande place le verbe en fin de communication. Tant de règles autour des langues du monde qui peuvent refléter des caractères de la culture à laquelle elle appartient.

Le lien entre la langue et la culture est à présent clairement établi. La langue est un élément de la culture, représente et permet de parler de culture. La langue peut exister plus ou moins sans sa dimension culturelle, mais dans tel cas elle perdrait une partie intégrante d'elle-même. Comment cette relation intime transpire-t-elle dans l'univers didactique ?

### 1.3.3 Les compétences culturelles dans l'enseignement des langues

M. Byram met en avant qu'un enfant comprend sa propre culture de manière inconsciente et non explicite. Les significations culturelles sont présentes dans son quotidien et orientent même ses actions et réflexions sans qu'il ne s'en aperçoive. A travers son vécu, l'individu a développé une « dimension émotionnelle et affective, représentée dans la dimension connotative et affective de sa langue maternelle » (Byram, 1991, p. 123) qui mettent en corrélation des éléments individuels, personnels et culturels. Mais alors comment faire pour inculquer une nouvelle culture ? Il est impossible de faire revivre une enfance à un être humain.

La solution selon M. Byram passe par un « apprentissage conscient, [...] usant de son imagination » afin d'essayer de substituer « une seconde enfance » (Byram, 1991, p. 124). Il ne s'agit cependant pas d'une substitution totale, il n'y a effectivement pas la dimension individuelle et personnelle dans le sens où les nouvelles expériences s'effectueront au sein d'un groupe. Ce qui est à relativiser puisque, même au sein d'un groupe, chaque individu peut avoir sa propre démarche intellectuelle. C'est ici que notre approche actionnelle prend tout son sens, puisque, grâce aux projets et situations proposés aux étudiants, la dimension affective peut espérer se développer de manière plus complète et complexe.

« Toutefois, en général, l'individu [...] n'abandonne que temporairement » (Byram, 1991, p. 124) le cadre de sa propre culture, ce qui l'amène souvent à une démarche de comparaison. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cela n'est pas totalement problématique. Comme le présente Mr. Barth (1969) et ensuite Mr. Cohen (1982) cité par M. Byram, les cultures sont en contact et s'influencent. (Byram, 1991, p. 125) Le sentiment d'appartenance et de conscience de la culture se développe souvent auprès d'une frontière physique et il serait donc absurde de vouloir éviter les comparaisons

de culture. Le plus important est alors d'éviter les stéréotypes. R. Dumont, confirme cette approche en parlant de « l'anthropologie culturelle » qui rend possible de « penser l'autre et démontrer que l'autre n'est pas si différent de soi » ce qui permet, d'après lui, de « lutter contre l'ethnocentrisme » (Dumont, 2008, p. 158).

Cependant, Mr. Cohen met en avant qu'il n'y pas uniquement l'identité culturelle « dans un phénomène frontière » (Byram, 1991, p. 126). La dimension que l'on pourrait définir « d'interne aux frontières », associée au quotidien d'une personne, aux dimensions familiales et professionnelles, ne doit pas être oubliée. Ici encore, Renaud Dumont va dans le sens de Mr. Cohen en mentionnant l'aspect de l'« ethnométhodologie » de l'anthropologie, « sociologie du savoir quotidien élaboré à partir d'une analyse du langage parlé et écrit » et « la phénoménologie, permettant de saisir le sens des interactions entre les individus au sein d'un ensemble social » (Dumont, 2008, p. 159).

L'enseignement des compétences culturelles est aussi complexe, voire davantage, que la notion de culture. Pour essayer de couvrir le maximum de ces compétences et permettre aux enseignants d'avoir un cadre pour la transmission de ce savoir, une liste des notions et approches permettrait de faciliter la tâche.

C'est ce que Renaud Dumont tente de faire, en énumérant des thématiques qui semblent récurrentes dans les caractéristiques de chaque culture autour desquelles il est possible de travailler :

- Culture « sexuelle » : étude des différences entre les représentations masculines et féminines
- Culture générationnelle : les générations se caractérisent par une différence dans les pratiques culturelles, dans les modes de pensée, dans les manières de vivre. A ce propos, on pourrait parler aujourd'hui d'internationalisation des cultures.
- Culture professionnelle : étude des caractéristiques culturelles (du domaine de l'habitus = terme utilisé par Pierre Bourdieu. On peut ici le définir dans un premier temps comme "l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent et déterminent nos goûts et nos préférences."), pouvant varier selon les activités professionnelles.
- Culture régionale : la régionalisation des cultures nationales est un mouvement général.
- Culture religieuse : représentation de la vie et de la mort, imaginaires, conduites sociales, etc.
- Culture étrangère : l'Espagne ou l'Italie en France, les Pieds-Noirs, etc.
- Les héritages historiques : histoire ou mythologie ? Lieux de mémoire, etc. (Dumont, 2008, p. 163)

Afin d'éviter la création de stéréotypes, l'auteur recommande d'avoir, au-delà de ces grandes thématiques,

un fil d'Ariane dans ce labyrinthe que sont désormais pour nous l'enseignement et l'apprentissage d'une langue-culture :

- Indissociabilité de la langue et de la culture
- Multidisciplinarité, d'où complexité de l'approche

- Caractère non totalement systématique des cultures, surtout en cours d'évolution. (Dumont, 2008, p. 164)

Il est difficile de cerner entièrement le mot « culture », ce qui peut expliquer la difficulté insurmontable que peut sembler être d'enseigner des compétences culturelles. Cependant, nous avons bien compris qu'il s'agit d'un « itinéraire didactique obligé », comme l'indique Renaud Dumont dans le titre de son livre. Afin de dessiner les contours les plus réalistes de ces compétences, les auteurs essaient de nous guider afin de discerner les éléments à prendre en compte tels, les éléments internes au territoire, le quotidien d'un individu ou les interactions sociales entre les individus, mais aussi la dimension au-delà des frontières du pays qui nous amène à faire des comparaisons et des rapprochements avec d'autres cultures. Mais qu'en est-il alors de cette rencontre entre les cultures ? Qu'apporte-t-elle ? Quel est son impact et son importance dans notre sujet ?

#### 1.3.4 L'inter-culture

Lorsque l'on rencontre une autre culture, nous pouvons nous retrouver dans deux schémas interrogatifs, orientés autour de notre propre culture et de la nouvelle à laquelle on est confronté. C'est la description de cette posture qu'utilise Etienne Clément, docteur en sciences du langage à l'Université de Bourgogne-Franche Comté, pour définir la thématique de son entretien avec la Fondation Jean-Jaurès intitulé « l'interculturalité ». (Clément & Kourliandsky, 2018)

Dans ce mot, nous trouvons le préfixe latin "inter" qui signifie "entre", donc entre les cultures. Renaud Dumont nous indique que « l'interculturel, c'est la rencontre de Soi et de l'Autre. C'est l'ouverture sur l'Autre, sur son identité sur son Histoire, sur son passé, sur son présent, sa vie, ses valeurs, ses opinions, son actualité" pour "faire face à l'Autre, non pas pour l'affronter, mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui. Toutes les cultures sont égales, s'observent, s'inspirent mutuellement » (Dumont, 2008, pp. 7-8).

Avec l'actuelle ouverture du monde, il semble évident que ce phénomène est encore davantage présent dans notre quotidien. Cette notion d'interculture est aujourd'hui enseignée dans les sciences du langage et dans certaines écoles prestigieuses comme l'Ecole Nationale d'Administration ou des écoles de commerce et de management pour améliorer les communications internationales. Encore assez inconnue et floue, elle a fait son apparition à différents moments sociétaux dans différents pays du monde. En France, elle est apparue dans les années 70 et a commencé à être enseigné sous le titre de « l'enseignement à la différence » dans les années 80

auprès des enfants de l'immigration. Aujourd'hui, l'interculturel est enseigné dans le secondaire notamment par O. Ullestad à l'INSPE de Colmar.

C'est par ailleurs, lors de notre entretien avec M. Ullestad, qu'est apparue une autre finalité de cette dimension interculturelle dans le contexte de l'enseignement des langues, qui peut être un fil conducteur nous permettant de mesurer le dynamisme d'une culture. Nous avons vu, dans les chapitres précédents, qu'une culture est dynamique et changeante. Cela permettrait donc aussi de mesurer le dynamisme du niveau de langue. Les cultures, comme les langues, s'imprègnent des autres cultures et langues. Comme son nom l'indique, une langue vivante vit, change et se renouvelle. De nouveaux mots émergent dans une culture à la suite de la rencontre avec une autre et se diffusent. L'enseignant fait ressortir un processus en trois étapes : Émergence – Diffusion – Modification. L'émergence correspond à l'utilisation d'un mot souvent d'une autre culture. Le mot est marginal dans son utilisation ; puis, suit une période de diffusion, de plus en plus rapide grâce aux moyens de diffusion actuels. Finalement, on modifie le dictionnaire afin que le mot s'y retrouve définitivement. Ainsi, le lexicologue Jean Pruvost explique à Ouafia Kheniche à l'occasion de la journée mondiale de la langue arabe de l'UNESCO, dans une émission de France Inter « Il y a plus de mots arabes que gaulois dans la langue française », que les français « parlent arabe beaucoup plus que gaulois... Le gaulois, c'est à peine une centaine de mots. Pour l'arabe, on est à 500 mots » (Kheniche, 2017). La langue se positionne alors comme un instrument de mesure de la dynamique de la culture.

L'interculturel semble donc être également un vecteur important dans l'apprentissage d'une langue étrangère et des compétences culturelles. Cette démarche nous rapproche de l'origine de l'extrême dynamisme de la culture et de la langue. Face à cette grande mobilité de la richesse linguistique, cet aspect interculturel est important puisque lorsque l'on apprend une langue, des mots qui viennent d'ailleurs sont également maîtrisés. Mais alors si la langue et la culture sont deux éléments si indissociables, comment se positionnent les entités nationales ?

## 1.4 L'histoire de la place officielle de la compétence culturelle

### 1.4.1 L'histoire de la compétence culturelle dans les méthodes

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, des méthodes et approches de l'enseignement des langues vivantes et, comme le rappelle Claire Tardieu sous l'angle des cours de langues aux collèges et lycées, les premières méthodes utilisées au XX<sup>e</sup> siècle (la méthode directe et la méthode audiovisuelle) n'attribuaient qu'une place secondaire à la culture. Pour autant, elle met en

avant dans son analyse qu'en 1977, les programmes recommandent d'« utiliser des supports reflétant la vie quotidienne, mais aussi la réalité socioculturelle et proprement culturelle des "peuples" dont on étudie la langue » (Tardieu, 2008, p. 90).

Christian Puren parle de la méthodologie active de la moitié du xx<sup>e</sup> siècle, comme la naissance de l'association de la culture à l'apprentissage linguistique. Mais, face aux difficultés posées par l'objet de la culture, il expose les trois approches qui ont été proposées pour cette notion, l'approche « historique, géographique et artistique » (Puren C. , 2005). Nous pouvons voir que l'enseignement des compétences culturelles a pu être réduit à ces approches, nous le savons maintenant, très réductrices du terme « culture ». La méthode visuelle, ou encore l'approche communicative, étant considérées comme des bouffées d'air dans l'univers didactique des langues vu que la place donnée aux élèves et à la communication, intégrait bien peu la dimension culturelle.

C'est alors, avec l'évolution des besoins sociétaux du xxi<sup>e</sup> siècle de vivre et d'interagir avec les locuteurs natifs, que le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL)<sup>2</sup>, publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, met en avant l'approche actionnelle dans laquelle « il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère » (Puren C. , 2005). Cette perspective par l'action, permet de rendre l'apprentissage des langues étrangères concret et de répondre à l'objectif premier de l'intégration des compétences culturelles dans ces cours, qui est selon M. Byram de « faire naître la tolérance et la compréhension vis-à-vis d'autres peuples » (Byram, 1991, p. 39). Pour lui, sans cet objectif, on réduirait à nouveau cette dimension, aux approches de la méthodologie active du xx<sup>e</sup> siècle.

#### 1.4.2 L'histoire de la compétence culturelle dans les instructions officielles d'enseignement des langues

La circulaire du 5 septembre 2001, « Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée », est donc un jalon important pour l'enseignement des langues vivantes et régionales et pour la compétence culturelle. Les termes de langues et cultures vont bien de pair dès le titre. En effet, il est dit que l'Education nationale souhaite s'inscrire dans la modernité en faisant « vivre ce patrimoine culturel, de veiller au développement des langues régionales et de contribuer à leur transmission » (CIRCULAIRE N°2001-051 - Préparation de la rentrée scolaire 2001 dans le premier degré, 2001) afin de favoriser une continuité entre le contexte familial et social. L'esprit d'interculturalité que nous avons rencontré dans la partie précédente se manifeste

---

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe. (2001). *CECRL*. Disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

en encourageant le positionnement de cet enseignement dans « une perspective d'ouverture à d'autres voisinages culturels et linguistiques » (Nationale M. d., 2001). Il est précisé que cette orientation s'inscrit dans le plan général de développement des langues et de l'apprentissage des langues régionales.

Les objectifs auxquels répondent particulièrement les langues régionales sont les suivants :

- 1 - Préservation et transmission d'un élément de la richesse du patrimoine national
- 2 - Contribution à la reconnaissance de la diversité culturelle au sein de la communauté nationale
- 3 - Ouverture aux communautés linguistiques proches par le développement des relations créées par ces voisinages. Cette perspective, déjà présente dans certaines zones géographiques transfrontalières, s'inscrit également dans la volonté de faire de cet enseignement un élément de la construction de l'identité européenne à laquelle le système éducatif a pour mission de préparer les élèves
- 4 - Construction par les élèves de compétences de communication dans la langue régionale étudiée, tant en compréhension qu'en production, à l'oral et à l'écrit ; structuration d'acquisitions sur la langue.
- 5 - Acquisitions culturelles liées au patrimoine dans lequel s'inscrit la langue (histoire, géographie, littérature, arts, etc.). (Nationale M. d., DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES RÉGIONALES À L'ÉCOLE, AU COLLÈGE ET AU LYCÉE, 2001)

Il est possible de comprendre, que les cinq objectifs soient des éléments culturels. Effectivement, même le quatrième concerne la « construction par les élèves de compétences de communication dans la langue régionale étudiée » (Nationale M. d., DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES RÉGIONALES À L'ÉCOLE, AU COLLÈGE ET AU LYCÉE, 2001), ce qui nécessite des compétences culturelles. Des formes d'enseignements à l'école primaire sont proposées dès la maternelle avec la volonté de créer une continuité avec le milieu familial. A l'école élémentaire, les possibilités sont multipliées, allant d'une « information-sensibilisation » (Nationale M. d., 2001), jusqu'à remplacer la langue vivante pouvant aller jusqu'à trois heures par semaine avec la même évaluation prévue qu'en langue étrangère. La démarche actionnelle est bien visible dans le texte.

Ce sont les programmes de 2007 qui ont officialisé des « objectifs à atteindre pour chaque cycle, pour les compétences de communication et pour la connaissance de la culture des pays où la langue est parlée » (Nationale M. d., 30 août 2007). Le terme « culture » y est souvent employé et sont définis des « éléments de base des thèmes culturels et champs lexicaux proposés au niveau A1 » (Nationale M. d., 30 août 2007). De plus, ces programmes de 2007 sont organisés et construits en fonction du CECRL, une référence en matière linguistique. Il définit la compétence interculturelle comme : « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" (l'Europe, 2001). Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels se déclinent comme :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (l'Europe, 2001, pp. 83-84)

Ces éléments montrent l'importance de la dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Place qui ne sera qu'accentuée avec le volume complémentaire du CECRL qui définit une progressivité des compétences culturelles en fonction des niveaux, de A1 à C2. Par exemple, pour le niveau A1 : « Peut reconnaître différentes façons de numérotter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne » (VOLUME COMPLÉMENTAIRE - CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER, 2018, p. 167). Il inscrit les apprenants dans un rôle d'acteur social visant à servir une « cause plus vaste, la formation de citoyens plurilingues capable de défendre ces valeurs » (Nationale M. d., Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères par Alex Taylor, journaliste et Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l'éducation nationale - Oser dire le nouveau monde, 2018, p. 8) comme le met en avant la publication « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, avec un bagage culturel leur permettant de devenir un "intermédiaire culturel" ». (Catroux, 2009, p. 3)

Cette émancipation de la compétence culturelle dans le CECRL, se fait alors aussi ressentir dans les programmes et l'orientation prise par l'Education nationale. L'article *les Langues vivantes étrangères et régionales*, sur le site de l'Education nationale, démontre la volonté de la France de vouloir faire progresser tous les élèves en langues étrangères dès la maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire, comme le montre l'infographie qui début l'article (cf. Annexe 1). La culture est également présente en ciblant la « diffusion d'une culture de l'ouverture à l'international » (Nationale M. d., Les langues vivantes étrangères et régionales, 2020). Dès la maternelle, « les références culturelles, lexicales et phonologiques... ...serviront d'appui à l'apprentissage d'une langue vivante... ...se déterminent naturellement » (Nationale M. d., Les langues vivantes étrangères et régionales, 2020). Il est possible de comprendre ici que les références culturelles acquises en maternelle serviront à appuyer les découvertes culturelles prévues dès le cycle 2 puisque le programme de 2015 semble valider officiellement le lien entre langue et culture dans l'introduction même du chapitre des langues vivantes avec cette dernière phrase « le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture » (Nationale M. d., BO 2015 n°11, 2015). La culture est aussi inscrite dans les compétences à travailler avec « Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale : identifier



quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés ». Culture qui se retrouve dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (cf. Annexe 2) dans presque tous les domaines (1, 2, 3, 5) et invite à la transversalité des apprentissages. Par ailleurs, le programme propose des « approches culturelles » pour « observer et aborder les faits culturels et... ...développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle » (Nationale M. d., BO 2015 n°11, 2015) avec trois thématiques : l'enfant, la classe, l'univers enfantin.

Le livret personnel de compétences (LPC), utilisé à l'école primaire depuis 2008, vient confirmer l'intégration des compétences linguistiques et culturelles de l'enseignement des langues en évaluant et consignant ces dernières.

L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire n'a pas été une évidence. Officiellement considéré comme une discipline à part entière en 2001, soit il y a seulement 20 ans, force est de constater qu'une fois adopté, les évolutions n'ont pas tardé et se sont poursuivies sans cesse. Donc, malgré une arrivée tardive et assez floue de la compétence culturelle dans les textes officiels en France, nous pouvons constater qu'avec la volonté de développer l'enseignement des langues vivantes, son approche a évolué et la compétence culturelle a bien officiellement trouvé sa place de pair avec la compétence linguistique. Alors que, dès les années 80, nous pouvons constater dans des manuels scolaires allemands une approche interculturelle (l'Europe, LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE., 2003, pp. 22-23). La culture est donc reconnue par les autorités comme indissociable à la langue et aidant à son apprentissage. Nous avons aussi vu qu'avec le CECRL, la dimension culturelle, et donc interculturelle, semble avoir d'autres finalités que simplement permettre d'apprendre une langue dans sa plénitude. Quelles sont ces autres dimensions ?

## 1.5 Quelle approche culturelle pour demain ?

### 1.5.1 Les atouts individuels

Il est clair à présent que langue et culture sont indissociables vu leurs complémentarités, mais l'intégration et l'approche par la culture présentent d'autres plus-values. H. Madricardo met en avant, dans une étude consacrée à la place de la civilisation dans l'enseignement des langues<sup>3</sup>, qu'il ressort que la civilisation, ou la culture, « est motivante y compris pour les élèves faibles : « L'aide aux élèves en difficulté – précise un enseignant – passe par un apport culturel ». » (Madricardo, 2001, p. 328). La culture peut donc être une source de motivation, mais aussi un outil pour aider les élèves en difficulté.

---

<sup>3</sup> Enquête effectuée auprès d'environ 370 enseignants de différentes langues dans le Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, La documentation française. Paris, 1996, pp. 415-438

Par ailleurs, l'Education nationale nous indique que de nombreuses études font état aujourd'hui des capacités développées par les enfants bilingues, comme une plus grande plasticité phonologique, une plus grande flexibilité cognitive, une meilleure attention sélective ou une plus grande ouverture à la nouveauté. » (Nationale M. d., Guide pour l'enseignement des langues vivantes, 2019, p. 22). Le bilinguisme est forcément lié aux compétences culturelles.

Celles-ci sont également un moyen de faire sortir les élèves de leur zone de confort et d'appréhender plus largement. Comme l'avance M. Byram, « la présentation aux élèves des pays occidentaux des dimensions internationales et interculturelles de leur société pourrait s'enrichir grâce à l'expérience directe d'une culture étrangère uniquement accessible à travers la langue » (Byram, 1991, p. 34). C'est une manière, en effet, de se rapprocher du pays de la langue cible et donc peut-être même une manière de voyager et de traverser les frontières culturelles.

Être confronté à une culture différente que la sienne peut permettre de mieux appréhender la sienne et donc toucher du doigt la création de son identité propre. Et ainsi, comme l'énonce A. Manco, « des manières d'être, d'agir, de penser ou encore de communiquer au sein de la société » (Manco, 2015, p. 201), ce qu'il appelle « la construction de l'altérité » pour lutter contre la stigmatisation, rassembler les personnes et de mieux s'adapter. L'auteur fait ensuite référence à Appadurai (2013) afin de développer l'idée qu'avoir accès à assez de ressources et connaître ces différences, permet de développer « *the capacity to aspire* » pour trouver une place qui nous correspond dans la société. Mais Appadurai parle également de parvenir à la « légitimation sociale » (Manco, 2015, p. 201), soit la normalisation des différences afin que tous les individus soient reconnus avec leurs ressemblances et différences.

### 1.5.2 Les atouts collectifs

Avec la « légitimation sociale », les avantages individuels s'éloignent pour s'inscrire dans une dimension sociale. La compétence culturelle évoluant avec la situation sociale, il semble logique que le développement et le travail de cette compétence ait un impact sur l'aspect social. Renaud Dumont a fait ressortir quatre points forts de la situation sociale dont le premier est : « Il n'y a plus de société homogène. Toutes les sociétés sont aujourd'hui multiculturelles. » (Dumont, 2008, p. 162). Cette idée vient conforter le besoin de la compétence culturelle pour atteindre la « légitimité sociale » d'Appadurai dans une société multiculturelle.

Étienne Clément, dont nous avons déjà parlé, nous sensibilise au fait que l'interculturel peut également avoir un aspect négatif, une fenêtre de violence, de guerres et de génocide. Car « le terme de culture est une arme de domination, de prédation, entre les cultures de plusieurs pays mais aussi au sein d'un pays comme la culture professionnelle, la culture du genre... » (Clément & Kourliandsky, 2018). Face à cette problématique et à « l'incompétence culturelle », comme dans le monde du travail, Etienne Clément voit la « langue-culture » comme une des solutions.

Lors d'un colloque international en études interculturelles à l'Université Saint Mary's à Halifax en juin 2018 sur la thématique « Immigration, dynamiques identitaires et politiques de gestion de la diversité », a été effectué un point sur la situation sociale mondiale. L'immigration est présente depuis de nombreuses années et occupera une place peut-être de plus en plus grande. Les confrontations culturelles sont donc amenées à être de plus en plus nombreuses et peut-être de plus en plus variées alors que, parallèlement, « la tension croissante entre cosmopolitisme et nationalismes, entre société ouverte et société fermée, les phénomènes de doutes et de crispations identitaires » gagnent du terrain et se manifestent intrinsèquement dans les politiques migratoires et les modèles de gestion de la diversité culturelle des sociétés. « L'ouverture d'acceptation et l'adaptation face à l'Autre peuvent être vues comme un besoin de plus en plus pressant que l'immigration concerne des publics très variés, des hommes et des femmes de toutes générations et de tous horizons culturels, et peut être motivée par des motifs économiques, idéologiques, humanitaires, éducatifs ou de regroupement familial. » La vision interculturelle dès le plus jeune âge peut être une solution à ces besoins et éventuellement nous permettre de considérer l'immigration sous le prisme d'« une logique qualitative relativement aux besoins, aux aspirations, ou encore aux phénomènes d'adaptation et d'ajustements réciproques diversement négociés des identités sociales et individuelles. » (Bourgeois, Defert, & Ramdé, 2018)

La compétence culturelle permet donc non seulement d'enseigner la langue cible dans toute sa dimension, mais facilite également l'enseignement en motivant et aidant certains élèves. Elle permet l'initiation aux voyages et le développement de compétences beaucoup plus profondes comme l'altérité et aide sur des dimensions à long terme comme l'insertion sociale et la reconnaissance des individus dans leur globalité. L'interculturalité peut être vue comme un réel projet de société pour répondre aux problèmes d'aujourd'hui et besoins de demain.

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou d'une langue régionale suscite fascination, interrogations et envies d'investissement. L'enseignement étant un reflet des politiques nationales, l'apprentissage des langues vivantes n'a été reconnu qu'en 2001 après un travail d'unité linguistique nationale. On comprend que la langue est un réel outil, voire une arme par les messages et représentations qu'elle véhicule. Une prise de conscience a lieu en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle sur l'importance et la richesse que représente la connaissance des langues régionales et plus globalement des langues comme le montre la loi Molac, adoptée par une grande majorité des députés pour la protection et la promotion des langues régionales qui leur accorde par ailleurs un statut de patrimoine linguistique français. En Alsace, l'apprentissage de la langue régionale présente des cursus instaurés dès leur autorisation avec la loi Savary en 1982 et la circulaire de 1991. Pour autant, force est de reconnaître que 60 % de la population alsacienne ne connaissent plus le dialecte ou l'écrit du dialecte et que 13 % des élèves en cursus bilingue ne mènent pas le cursus jusqu'au double diplôme Abibac proposé par l'accord entre les deux pays frontaliers. En nous interrogeant sur le pourquoi, nous avons vu que l'évolution des méthodes et approches linguistiques nous a amenés à l'approche actionnelle qui semble être la plus appropriée en langue. Les méthodes d'enseignement linguistique modernes montrent que le contexte linguistique a pris de plus en plus de place dans ces derniers et qu'il est associé à la culture. Celle-ci est une notion si fascinante, sûrement due à sa complexité. Une définition grossière serait l'ensemble de toutes les créations produites manuellement ou intellectuellement par des Hommes appartenant à un même groupe. Le lien entre la culture et la langue est indéniable du fait de leur complémentarité. Les cours de langues ne peuvent donc pas se passer d'apports culturels, sans lesquels elle perdrait de son sens et également une partie d'elle-même. Cependant, la compétence culturelle est un élément complexe et difficile à enseigner. Mais, si langue et culture sont si intimement liées comme le mettent en avant les programmes scolaires, leur apprentissage simultané ne pourrait-il pas être une solution face aux besoins multilinguistiques et interculturels des régions, nations et du monde et face aux enjeux de la mondialisation et à un avenir incertain, vu notamment la crise climatique ? Autrement dit, ***l'intégration de la culture dans l'enseignement de langue en cursus standard ou bilingue améliore-t-elle l'apprentissage d'une langue vivante ?***

## 2 Quels sont les outils et les supports à notre disposition pour construire un curriculum ?

Le cadre général étant posé et après avoir présenté l'importance de l'intégration de la compétence culturelle dans le cours de langue étrangère, son historique et sa place dans les instructions officielles, il s'agit maintenant d'analyser cette compétence culturelle concernant l'enseignement d'une langue régionale et plus précisément le cas de l'allemand et des classes bilingues. Cela, en analysant les outils sur lesquels il est possible de s'appuyer tels que les instructions, les ressources officielles, les manuels ou, peut-être, des méthodes pédagogiques intégrant la culture qui peuvent nous accompagner dans notre réflexion. Le but étant de tendre vers la création de notre curriculum qui est, comme le définit le Conseil de l'Europe, un outil d'organisation des apprentissages (cf. Annexe 3). La suite de mon étude va concerner l'école élémentaire.

### 2.1 Le curriculum à différentes échelles

#### 2.1.1 Le curriculum macro – National, le système éducatif

La mise en place de l'enseignement bilingue est prévue dans la circulaire complémentaire n° 2001-167 du 5 septembre 2001 qui porte sur les « Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire ». Où est visible une volonté pour le long terme d'appliquer cette modalité d'enseignement privilégié pour l'enseignement des langues régionales. La voie bilingue est considérée comme un moyen de « développement des capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles. » La pratique plus intense de la langue et dans la langue, faisant référence à l'immersion linguistique et l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) en langue régionale comme langue d'enseignement, permet de développer la communication et l'expression en celle-ci, mais aussi de « s'ouvrir aux divers aspects des réalités culturelles véhiculées par cette langue » et de « faciliter l'apprentissage ultérieur d'autres langues vivantes ». Les objectifs de ce mode d'enseignement sont au nombre de trois : « les compétences de communication ; les compétences linguistiques ou langagières, compétences de production orale, de lecture et d'élaboration d'écrits ; les compétences relatives au fonctionnement de la langue ou compétences métalinguistiques. » La circulaire présente des compétences à développer avec des recommandations pédagogiques. Cependant le flou persiste car les capacités linguistiques ne sont pas clairement définies. L'enseignant en langue régionale doit essayer de s'aligner sur les compétences à atteindre en français. De plus, l'aspect culturel est inexistant jusqu'à la fin de la circulaire. (Nationale M. d., Modalités de mise en oeuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, 2001)

De l'application de la « loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République enrichie des retours des évaluations et bilans sur les éléments mis en place » est démontré notamment un « intérêt éducatif d'un bilinguisme français-langue régionale » (Nationale M. d., Les langues vivantes étrangères et régionales, 2020). Ces retours demandent à reformuler les perspectives. D'où l'origine de la circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales du 12 avril 2017. Les cours d'enseignements de langues régionales sont associés et se basent sur les mêmes programmes que les langues étrangères qui possèdent, depuis 2015, des thématiques culturelles pour permettre « des travaux transversaux et des comparaisons entre langues et cultures » (Nationale M. d., BO 2015 n°11, 2015) que nous avons abordés dans la partie précédente. Depuis les programmes de 2007, des objectifs à atteindre dans les différentes activités langagières sont fixés en se basant sur le CECRL. Il a fallu attendre la circulaire de 2017 pour obtenir des précisions sur les niveaux attendus pour la section bilingue au vu de la différence d'intensité. « Les niveaux visés sont les suivants : niveau A2 et au-delà la fin du cycle 3 ; niveau B1 dans toutes les activités langagières et B2 dans plusieurs d'entre elles en fin de cycle 4 ; niveau B2 dans toutes les activités langagières et C1 dans plusieurs d'entre elles à la fin du lycée. » (Nationale M. d., 2017)

Le programme en vigueur aujourd'hui pour orienter notre travail est celui de 2020, même si la partie « langues vivantes » n'a pas été mise à jour depuis 2015. Le point commun entre les programmes des trois cycles est de choisir un contenu linguistique et culturel adapté à l'âge des élèves. Le programme de cycle 3 recommande l'utilisation de la langue en contexte pour donner « du sens aux acquisitions » et indique que « l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer. » Les échanges avec des correspondants dans le pays de la langue cible et « l'exploitation de documents audiovisuels » sont mis en avant. Au cycle 2, l'aspect culturel est défini par la compétence « Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés » (Nationale M. d., 2020). Une partie y est réservée pour accompagner les enseignants dans l'apport culturel qui est dans un premier temps associé au domaine du SCCC « Les représentations du monde et l'activité humaine » qui vise « à observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle ». Cette approche s'oriente autour de trois thématiques qui permettent une progressivité : l'enfant, la classe et l'univers enfantin. La procédure de la comparaison et l'exploitation d'albums de jeunesse doivent aider l'apprentissage. Au cycle 3, une compétence culturelle vient s'ajouter à celle du cycle 2 : « Mobiliser ses connaissances culturelles pour décrire ou raconter des personnages réels ou imaginaires. » Afin d'atteindre ces compétences, les programmes stipulent que « les réalités culturelles des pays et des régions dont on étudie la langue restent l'entrée privilégiée » (Nationale M. d., Programme du cycle 3 En vigueur à la rentrée 2020, 2020). Cela, en utilisant des situations de communication pour s'inscrire dans une démarche

actionnelle. Trois nouveaux axes culturels sont ajoutés aux thématiques du cycle 2. Il s'agit de « la personne et la vie quotidienne », « des repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée » et « l'imaginaire. » (Nationale M. d., 2020). Le document propose des entrées culturelles possibles sur des éléments comme le lexique, la grammaire et la phonologie. La comparaison avec le français est encore encouragée comme la transversalité avec les autres disciplines par des projets interdisciplinaires. Une approche facilement imaginable dans le contexte bilingue.

### 2.1.2 Le curriculum méso – L'école

Le CECRL est un instrument au service des politiques linguistiques et de l'enseignement des langues, un curriculum (dispositif d'organisation des apprentissages) à l'échelle internationale (SUPRA). Il utilise donc des termes très génériques et donne des grands axes et orientations comme l'inclusion d'une compétence culturelle dans l'apprentissage d'une langue. Nous allons donc nous intéresser à des textes accompagnant ce CECRL, coordonné également par le Conseil de l'Europe, mais qui vise plus particulièrement la compétence culturelle, avec une approche beaucoup plus opérationnelle pour parvenir à un curriculum à l'échelle de la classe (MICRO).

#### 2.1.2.1 La détermination des finalités

Jean-Claude Beacco se réfère dans *Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle : Les enseignements du CECR* (2013) à de nombreux textes de référence dans l'éducation interculturelle. Ils ont vu le jour avec cette réflexion de l'apprentissage linguistique autour du CECR, un des éléments relevés dans les différents documents étant la détermination des finalités recherchées. Ceci est appliqué dans la préparation des cours de langues pour les autres disciplines en s'appuyant sur les objectifs du programme français. Mais, effectivement, pour une compétence qui peut paraître aussi floue et vaste que la compétence culturelle, définir des objectifs précis peut s'avérer complexe. Le document *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* de 2013, liste des compétences interculturelles, d'une manière non-exhaustive face à la nature même de la culture, pouvant être développées en éducation. Il les catégorise en trois grandes catégories : « attitudes, connaissances et compréhension, facultés et actions. » (L'EUROPE L. C., 2013, p. 83) (cf. Annexe 4). J.-Cl. Beacco souligne cependant que le document manque de clarté et d'opérationnalité faute de ne pas distinguer suffisamment « les attitudes visées (willingness, openness...), les compétences impliquées (learning, question...) ou les connaissances requises. » (L'EUROPE C. D., *Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR*, 2013, p. 5). L'analyse aboutit à une proposition d'organisation hypothétique des attitudes :

- partant des attitudes, qui sont la manifestation de croyances et de convictions à rapporter à des valeurs auxquelles on adhère ;
- définissant des compétences qui sont nécessaires à une gestion ouverte de l'altérité mais dont l'exercice est aussi un moyen de modifier les attitudes dans un sens interculturel ;
- identifiant les savoirs sociétaux impliqués ou sollicités (en relation avec ces compétences) et qu'il importe de faire distinguer en termes de statut épistémologique ;
- proposant des activités où utiliser et développer les compétences et les connaissances supra ;
- produisant des textes, verbalisations des apprenants qui sont la matière à partir de laquelle il est possible d'essayer de complexifier des attitudes, facilement ego- et ethnocentriques. (L'EUROPE C. D., Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR, 2013, p. 5)

Dans la pratique, il est nécessaire de réduire le niveau de complexité des descriptions d'attitudes interculturelles (ou le « savoir-être) pour les rendre accessibles aux élèves. Comme l'indique M. Fleming, cité par l'auteur, « La question n'est pas de savoir si les descripteurs sont réducteurs, mais s'ils sont trop réducteurs pour les objectifs qu'ils sont censés servir. » (L'EUROPE C. D., Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR, 2013, p. 6). La solution de Fleming pour le partage des finalités des attitudes est « l'exemplification ».

Après avoir rappelé ce qu'inclut une compétence (ou « le savoir comprendre »), le document nous donne accès à des idées utilisables pour les compétences en interculturalité. L'« évaluation critique des informations », « la capacité à interpréter son environnement social propre ou des sociétés peu ou non connues » (L'EUROPE C. D., Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR, 2013, p. 7) avec une approche anthropologique, comme l'avait mis en avant Renaud Dumont, pour éviter de tomber dans la folklorisations. Nous pouvons noter ici que, dans le contexte bilingue, la collaboration avec l'enseignant en charge de la partie française semble d'autant plus indispensable puisqu'il pourrait convenir que l'analyse à effectuer sur son propre environnement social pourrait l'être en français. L'utilisation des compétences sociales préexistantes semble être le point de départ pour aller vers une interprétation de « son propre espace social, culturel et sociolinguistique » qui semble plus facile à accepter, pour réitérer cette démarche ensuite sur les pays extérieurs. Une autre compétence consiste à s'exprimer autour de l'altérité. Il s'agit ici de faire verbaliser les élèves sur l'enseignement culturel qu'ils suivent. Différentes formes sont possibles : individuellement, en activités autonomes ou semi-autonomes, ou encore en groupe classe sous forme de débat. L'environnement où se réaliseront ces moments de verbalisations est à prendre en considération puisque l'enseignant est une forme d'autorité morale. Un code de comportement est mis en place dans la classe car des conflits personnels peuvent interférer dans le travail.



Les connaissances (ou « le savoir »), qu'il est nécessaire d'acquérir autour de la culture pour progresser dans son développement mental, relèvent un besoin de critique de l'information face à la surinformation d'Internet. De plus, la sensibilisation face à la simplification et donc la réduction de certaines connaissances est aussi à garder à l'esprit lorsque sont proposés des supports et activités.

Ces précisions sur les attitudes, compétences et connaissances doivent permettre de caractériser les activités culturelles ou interculturelles à mettre en place. Leurs fonctions globales (ou « le savoir apprendre/faire ») devraient être :

- de construire des rencontres avec l'altérité, en tant qu'elles constituent des occasions de découverte, d'apports de connaissances et d'informations ;
  - de susciter des réactions à ces rencontres, qui doivent se manifester verbalement pour accéder aux attitudes ;
  - d'écouter les apprenants et de transformer leur discours de « réactions spontanées (sans doute fondées sur des représentations sociales) à des réactions contrôlées, assumées et réfléchies ».
- (L'EUROPE C. D., Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR, 2013, pp. 9-10)

Les activités à proposer peuvent s'organiser autour de trois pôles d'activités cognitives et d'occasions d'expériences socio-affectives, appelés des « pôles solidaires » : « l'accès à des connaissances sociétales nouvelles, le développement de compétences interprétatives, la complexification des attitudes qui peut en résulter. » (L'EUROPE C. D., Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR, 2013, p. 10) J. Putsche confirme que pour une approche interculturelle auprès des jeunes élèves, il est possible de transmettre et découvrir des savoirs culturels et « à l'autre bout du continuum » (PUTSCHE, 2019) travailler non pas sur la nationalité de l'Autre ; mais sur l'Autre en tant qu'individu. Elle définit les finalités de l'interculturalité comme suit :

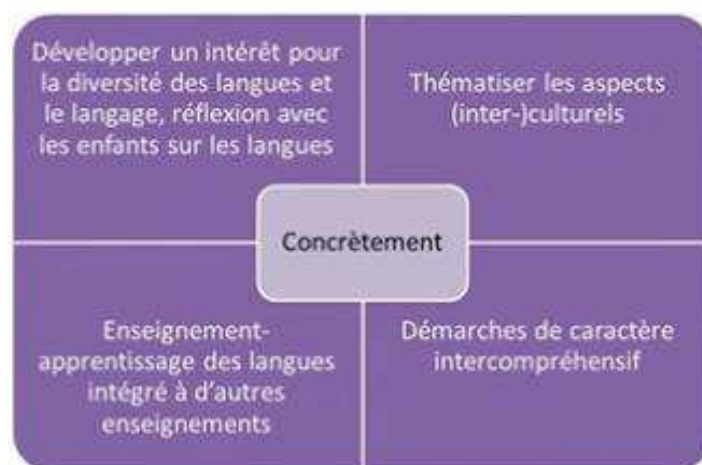


Figure 1. Extrait du diaporama de J. Putsche lors de la conférence.

## 2.1.3 Le curriculum micro – La classe

### 2.1.3.1 *Étapes clés pour la construction d'une séquence sur l'interculturalité*

Finalement, J-Cl. Beacco propose des étapes clés pour la construction de séquences afin de faire « émerger et à gérer les attitudes et valeurs » interculturelles auprès des apprenants (L'EUROPE C. D., Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR, 2013, p. 11) :

1 : Construire un contact virtuel. Développer la curiosité envers l'autre société sur la base de documents non-interprétatifs pour constituer un corpus.

2 : Faire émerger l'interprétation par les élèves de ce corpus dans une démarche réflexive et avec une allure socio-anthropologique.

3 : Confronter les hypothèses d'interprétations « à des analyses sociologiques, historiques, anthropologiques proposées dans les sciences sociales ; (interprétations internes) » (L'EUROPE C. D., Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR, 2013, p. 11)

4 : Faire verbaliser les élèves pour les amener à une interprétation personnelle des phénomènes observés.

5 : Mettre en place des débats pour confronter les points de vue qui sont explicités et justifiés.

6 : Remettre en question les points de vue et les attitudes.

Le document de 2002 « Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants » (cf. Annexe 4), répond à 12 questions autour de la thématique. Dans le chapitre trois, qui répond à la question « Comment l'enseignant peut-il transmettre la dimension interculturelle s'il n'a jamais quitté son pays ? » (CONSEIL DE L'EUROPE. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants, p. 17), la démarche actionnelle est mise de nouveau en avant en abordant un apprentissage par expérience grâce à la pratique des jeux de rôle en tant que touriste dans son propre pays. Ce afin de prendre conscience de la différence pouvant exister entre la perception que peut avoir l'élève et celle d'un touriste, avec l'exploitation d'un guide de voyage par exemple, afin ensuite de garder cette prise de conscience pour l'approche avec les autres pays. L'enseignant encourage l'apprenant à être observateur vis-à-vis des subtilités et l'intégration d'une dimension interdisciplinaire permet aux élèves de percevoir la transversalité des apprentissages et leurs circularités.

Les objectifs visés par la dimension interculturelle et la découverte culturelle d'un autre pays peuvent être rapprochés de l'enseignement moral et civique. En effet, les finalités de cette matière sont le respect d'autrui, d'acquiescer et partager les valeurs de la République autour de la liberté, l'égalité, la fraternité et de la laïcité puis, enfin, la construction d'une culture civique. Le programme du cycle 2 définit les compétences à travailler en différentes cultures pour atteindre les grandes finalités de cette discipline : « culture de la sensibilité », « de la règle et du droit », « du jugement » et de « l'engagement » (Nationale M. d., 2020, pp. 44-46). Nous pouvons remarquer les points communs qui existent entre l'EMC et l'interculturalité comme l'écoute, l'empathie, accepter la différence, confronter ses jugements, la réflexion critique, débattre, être responsable envers autrui ou encore s'inscrire dans une société. Au cycle 2, la démarche pédagogique part en général du familier de l'élève pour s'en éloigner. Dans cet esprit, le travail débute à partir de l'univers de l'école pour aller vers l'univers républicain et de la culture française. L'interculturalité pourrait être considérée comme un prolongement de cette discipline afin d'élargir le champ de vision vers un niveau mondial et multiculturel. L'enseignement moral et civique peut donc servir de point de départ pour un enseignement interculturel.

### 2.1.3.2 *Approches, typologies, idées de contenus*

Une typologie intéressante de tâches et d'exercices pour cet apprentissage interculturel est présentée par le Conseil de l'Europe. (L'EUROPE L. C., 2013, p. 57). Construite par Bachmann, Gerhold et Wessling en 1996, il s'agit d'une démarche structurée en quatre niveaux permettant une progressivité avec des activités très variées s'inscrivant dans des situations interculturelles avec des compétences de communications.

<p><b><u>Niveau 1 : Tâches</u></b> <b><u>développant la conscience et la perception interculturelles</u></b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Décrire et commenter des impressions visuelles et auditives</li> <li>2. Images (ce qu'on voit)</li> <li>3. Raconter une histoire (à partir d'une série d'images)</li> <li>4. Evaluer les situations et les gens</li> <li>5. Décrire les gens (coupures de presse)</li> <li>6. Imaginer des histoires à partir d'images</li> <li>7. Formuler une impression personnelle et interpréter des documents iconographiques</li> <li>8. Changer de perspective</li> <li>9. Décrire de mémoire des images et des situations</li> </ol>
<p><b><u>Niveau 2 : Concept et signification</u></b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Remplir les « blancs », dans une histoire par exemple</li> <li>2. Ecrire des associogrammes</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Réaliser des collages d'images et de textes</li> <li>4. Connotation - dénotation ; trouver l'intrus (mots)</li> <li>5. Trouver les antonymes et classer les mots (gradations)</li> <li>6. Parler de prototypes</li> <li>7. Trouver des critères pour des concepts</li> <li>8. Définir ses priorités</li> <li>9. Définir les différences (café – bar – Kneipe, par exemple)</li> <li>10. Formuler des questions pour définir un concept</li> <li>11. Recherche de projet sur un concept (le « séjour », par exemple)</li> </ol>
<p><b><u>Niveau 3 : Comparer les cultures</u></b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comparer et opposer</li> <li>2. Trouver des termes génériques</li> <li>3. Classer</li> <li>4. Parler des opinions</li> <li>5. Unités socioculturelles comparées</li> <li>6. Tournures impersonnelles (le « man » allemand)</li> <li>7. Comparer les stéréotypes</li> <li>8. Relations logiques propres à une culture</li> </ol>
<p><b><u>Niveau 4 : Développer les compétences communicatives dans des situations interculturelles</u></b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analyser les effets des actes de discours et leurs actualisations linguistiques</li> <li>2. Analyser les stratégies de communication</li> <li>3. Analyser les caractéristiques interculturelles de certains types de textes</li> <li>4. Analyser et comparer les styles d'expression</li> <li>5. Traduction et interprétation</li> <li>6. Donner des informations en retour (écoute active)</li> <li>7. Interaction culturelle</li> <li>8. Jeux de rôles dans une discussion</li> <li>9. Paraphraser</li> <li>10. La métacommunication (parler de la communication)</li> </ol>

Ces différents niveaux proposés par les auteurs, peuvent guider et orienter l'enseignant d'une manière très concrète pour entrer dans cette compétence interculturelle et l'aborder. Il est possible d'entamer cette progression sous différents angles : dans un premier temps, comme un projet d'école ce qui permettrait d'aborder niveau par niveau en fonction des niveaux de classes. De procéder aussi par tous les niveaux en n'utilisant qu'un certain nombre de tâches et en les adaptant en fonction du niveau des élèves sur une année.

L'Education nationale a publié en 2016 un guide pour « ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée » du cycle 2 au 4. De nombreuses ressources sont mentionnées, qui seront citées dans la sous-partie suivante. Différentes approches culturelles sont mises en avant comme « La culture à travers différents médias » (Nationale M. d., 2016) avec les récits, les poèmes, les légendes, l'observation de tableaux, les chansons et les vidéos. La multiplicité des supports médiatiques sur un même sujet dans des langues et cultures différentes doit permettre la comparaison et l'observation des différences. Le développement de « l'esprit critique » (Nationale M. d., 2016) pour construire la représentation de la culture de l'autre pays tout en affinant la sienne. L'orientation porte ici sur les mises en situation de visite virtuelle ou de débat autour de grand sujet en appréhendant les points de vue dans le pays cible. Pour l'« éducation à l'altérité » (Nationale M. d., 2016), c'est la verbalisation des élèves et l'accompagnement de l'adulte qui vont être nécessaires avec l'utilisation de récit de contes et d'autres documents liés à l'aire culturelle. Ce pour mobiliser l'imaginaire et différentes formes d'expression qui vont amener les apprenants à des interrogations, étonnements et inquiétudes, face à des remises en cause de leurs connaissances préalables. Il est précisé une nouvelle fois que l'apport d'éléments culturels ne se limite pas au cours de langue et nous pouvons constater une progression des éléments culturels sur les différents cycles comme pour l'exemple des fêtes calendaires (en anglais, mais adaptable en allemand).

### Exemple 2 : Les fêtes calendaires (anglais)

CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4
<p><b>L'enfant</b> Le temps, les grandes périodes de l'année, de la vie.</p> <p><b>L'univers enfantin</b> Les grandes fêtes et coutumes.</p>	<p><b>Des repères géographiques, historiques et culturels des villes, pays et régions dont on étudie la langue</b> Quelques grandes pages d'histoire spécifiques de l'aire étudiée.</p> <p><b>L'imaginaire</b> Littérature de jeunesse ; contes, mythes et légendes du pays.</p>	<p><b>Langages</b> Codes sociaux-culturels et dimensions géographiques et historiques, et/ou</p> <p><b>Rencontres avec d'autres cultures</b> Repères historiques et géographiques.</p>
Lien possible avec EMC	Lien possible avec EMC	Lien possible avec EMC

**Figure 2. Exemple de progressivité intercycle sur le thème des fêtes calendaires. (Nationale M. d., 2016)**

Durant son intervention autour du thème de l'interculturalité chez les jeunes enfants, J. Putsche présente une esquisse de typologie de contenus culturels qui se présentant ainsi :



*Figure 3. Extrait du diaporama de J. Putsche lors de la conférence : Esquisse de typologie de contenus culturels.*

Elle explique la peur actuelle de l'aspect de la civilisation par la frayeur d'un savoir encyclopédique. Cependant, nous avons vu précédemment que la transmission d'un savoir fait partie d'un besoin dans le processus de cet apprentissage au même titre que les autres et un travail sur la géographie, sur l'architecture comme sur les villes, peut être motivant, riche et dans le thème interculturel.

L'approche contrastive, ou comparative peut être très critiquée par certains et pourtant, elle parle aux élèves, partant de leurs représentations. J. Putsche met en garde sur la catégorisation qui est à éviter. Les éléments à comparer ne doivent pas être les mêmes, mais ressemblants. Mettre l'accent sur les similitudes.

Les éléments folkloriques sont à exploiter correctement pour ne pas tomber dans les stéréotypes.

Pour J. Putsche, le développement de l'altérité doit s'effectuer avec la rencontre et l'analyse de l'Autre, de l'individu et de sa personne en tant qu'être humain et non comme une personne appartenant à un groupe ou une appartenance nationale.

Un instrument pédagogique, ayant déjà fait ses preuves, est l'utilisation d'une marionnette dans la classe. Cet outil, beaucoup utilisé au cycle 1 et au CP, mais qui peut convenir jusqu'à la fin du cycle 2, invite les élèves à voyager avec la marionnette dans les histoires qui sont apportées par le personnage. Avec ce genre de support, les possibilités sont multiples, favorisant une éducation interculturelle, la construction des identités des élèves et leur imaginaire.

Le plurilinguisme présent dans une classe est également une porte d'entrée pour les compétences culturelles. Les langues parlées à la maison par les élèves qui ne sont ni la ou les langues

d'enseignement ou la langue vivante enseignée à l'école présentent une richesse supplémentaire au niveau de la culture ou de la langue. Le guide pour l'enseignement des langues vivantes indique que partir de leur répertoire langagier permet de montrer de l'intérêt envers l'élève en tant qu'individu, concept que l'on cherche à développer chez l'apprenant dans la démarche interculturelle, et de « déconstruire les hiérarchies implicites qui existent parfois entre les langues » (Nationale M. d., 2019, p. 22).

#### 2.1.4 Les instruments prêts à l'utilisation

L'utilisation de ressources authentiques semble être un point central pour une bonne pratique interculturelle. Pour cela, nous avons trouvé des plateformes sur Internet avec des documents, des exercices ou des dispositifs susceptibles de nous aider à concevoir des enseignements linguistiques interculturels :

- Le site de l'académie de Strasbourg regroupe tout un ensemble de ressources culturelles en allemand qui vont de sites germanophones, à des sites sur la grammaire, l'art, le cinéma en allemand jusqu'à des sites d'échanges comme E-Twinning ou de certification en langue : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/langues/ressources-par-langue/allemand/ressources-culturelles/>
- Eduthèque est un site du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports pour des ressources pédagogiques, culturelles et scientifiques mis à disposition par des grands établissements publics à vocation culturelle et scientifique tels ARTE, RTVE (52 reportages sur la thématique « Cultures et langues »), DW (Deutsche Welle, (10 programmes d'émissions directement par la chaîne avec des supports pédagogiques répertoriés par niveau du CECRL ou la BBC et l'Institut des monde arabes (465 ressources à exploiter autour du thème « Cultures et langues ») : <https://www.edutheque.fr/accueil.html> ).
- Le site du CNED, en partenariat avec le Goethe-Institut et l'OFAJ, référence de multiples activités en ligne sur des sites allemands (donc *via* une culture et un angle de vue allemands. S'y trouve également une partie « culturissime ») : <https://kinder.deutschfurschulen.fr/home>
- Le site Audio Lingua de l'académie de Versailles est une banque de données avec de multiples supports audios sur des thèmes très variés en 14 langues différentes, dont l'allemand. Les supports audios sont réalisés par des personnes natives ce qui donne de l'authenticité et de la qualité au support oral-audio : <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?rubrique3>
- Le site internet *Vivre dans le Rhin supérieur* met à disposition des ressources authentiques françaises et allemandes organisées en 10 thèmes qui sont elles-mêmes réparties en sous-parties avec, pour

chacune, une page explicative et une approche pédagogique à disposition et des documents pour les élèves. Dans les thèmes proposés, il y a notamment « Voir et comprendre », « parler et d'entendre », « se cultiver » et « vivre ensemble » qui peuvent correspondre directement à notre aspect interculturel. Tous les thèmes sont intéressants car ils traitent de la culture des élèves alsaciens ou s'organisent sur une approche au-delà des frontières : [http://www.crdp-strasbourg.fr/ork/10/index\\_f.htm](http://www.crdp-strasbourg.fr/ork/10/index_f.htm)

- Le réseau Canopé permet d'acheter un outil pédagogique, un DVD au titre de « Au bord du Rhin, l'aventure de notre langue / Am Rheinufer, das Abenteuer unserer Sprache »<sup>4</sup>, pour découvrir l'histoire de la langue alsacienne en langue française ou allemande. Trois volets, trois films sont disponibles qui traitent des sujets suivants : « Aux sources de notre langue / An den Ursprüngen unserer Sprache », « L'émergence de l'écrit / Die Entstehung der Schrift », « Écrire le présent, dire l'avenir / Gegenwart schreiben, Zukunft erzählen ». Au vu des sujets abordés, le niveau du projet semble concerner plutôt le cycle 3.

- Parmi les sites germanophones d'émissions pour enfants, zdf.de met à disposition des programmes comme « Löwenzahn » ou « Logo ! », émissions que les enfants regardent à la télévision allemande ; WDR.de propose « Die Sendung mit der Maus », émission phare de la culture allemande. Des chaînes sur Youtube peuvent aussi permettre une entrée et un apport culturel tout en restant dynamique et/ou en diversifiant les supports comme recommandé par les programmes avec, par exemple, « Hallo Deutschschule » ou « Deine Märchenwelt ».

- Le Conseil de l'Europe propose le plan PluriMobil pour effectuer de courts échanges entre classe à l'étranger qui peuvent s'accompagner également d'échanges virtuels :

<https://plurimobil.ecml.at/Mobilityinprimaryschool/tabid/3765/Default.aspx>

- eTwinning est un programme qui permet de mettre en relation des établissements scolaires européens grâce à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour les aider à mettre en place des projets collaboratifs en apportant un soutien, des outils et des services aux établissements scolaires : <https://www.etwinning.fr/>

---

<sup>4</sup> Plus d'informations sur <https://www.reseau-canope.fr/notice/au-bord-du-rhin-laventure-de-notre-langue-am-rheinufer-das-abenteuer-unserer-sprache.html>



## 2.2 L'approche interculturelle dans les méthodes pédagogiques d'enseignement de l'allemand à l'école primaire

Il est important de commencer l'analyse autour des manuels à disposition des enseignants pour l'enseignement bilingue en Alsace, vu le constat qu'il n'existe pas une grande quantité de manuels pour l'enseignement en allemand et de l'allemand en contexte bilingue. La matière la plus représentée sont les mathématiques avec le Cap Math existant depuis 2005 en version bilingue et la méthode pédagogique d'Accès Editions qui produit un guide pédagogique en bilingue pour le CP depuis 2020 et depuis cette année 2021 pour les CE1 et les CE2. Sur le site Canopé de l'académie de Strasbourg, parmi les quelques manuels pour les enseignants bilingues, sont disponibles un manuel de géographie pour le bilinguisme pour le cycle 3, les cahiers d'Ariena (cahiers élèves en bilingue sur l'environnement et la nature allant de l'école élémentaire au collège) et cinq livres didactisés.

Pour l'enseignement de l'allemand le site de Canopé, placé sous la tutelle du ministère de l'Education nationale, existent trois manuels :

- « Meine kleine Grammatik »<sup>5</sup> est un manuel édité par le réseau Canopé pour les CE2, CM1, CM2. Il vise à structurer et à approfondir les connaissances en grammaire, phonétique, vocabulaire, orthographe et en conjugaison pour améliorer leurs expressions orales et écrites, approuvées par le CECRL. Cependant le caractère culturel et interculturel mis en avant par celui-ci n'est pas présent.

- Le deuxième outil pédagogique mis à disposition sur le site est « Über neue Brücken »<sup>6</sup>. La méthode d'apprentissage d'allemand existe pour les classes de CP et de CE1 pour un enseignement d'allemand renforcé à hauteur de trois heures par semaine. Cette méthode risque de ne pas être assez développée pour une classe de CP ou CE1 bilingue, mais il est possible de l'utiliser pour un niveau en dessous comme en CP pour le manuel de CE1 par exemple, ou plutôt comme un fil conducteur pour le niveau de classe visé initialement à compléter. Le guide explique que le livre du maître met à disposition des consignes, méthodes, pistes de travail, points linguistiques et culturels et propose d'utiliser une marionnette pour représenter la langue-culture allemande. S'y retrouvent quelques points que nous avons développés précédemment : utilisation d'une marionnette, proposition de saynètes authentiques, évocations de la « Schultüte » comme pratique culturelle et de Berlin comme capitale géographique et culturelle, et accent l'utilisation de chants et comptines telle « Bruder Jakob », équivalent de « Frère Jacques », ce qui permet la comparaison. Cependant, l'approche interculturelle et la compétence culturelle ne semblent pas être le point central de la méthode.

---

<sup>5</sup> Plus d'information sur <https://www.reseau-canope.fr/notice/meine-kleine-grammatik.html>

<sup>6</sup> Plus d'information sur <https://www.reseau-canope.fr/notice/uber-neue-bruecken-cp.html>

- Le troisième manuel d'enseignement de l'allemand s'intitule « Mach mit ! »<sup>7</sup>, sur deux niveaux et s'adresse à tout le cycle 2. C'est encore un manuel dédié pour l'enseignement de l'allemand renforcé. Cet outil pédagogique est surtout orienté vers la démarche actionnelle avec des ressources informatiques et ludiques. La perceptive culturelle n'est pas mentionnée au premier abord.

L'Office Franco-Allemand de la Jeunesse (OFAJ) propose, depuis 2011, une valisette franco-allemande<sup>8</sup> avec deux marionnettes représentant les deux langues-cultures avec des outils pédagogiques pour son exploitation comme un jeu de cartes, un CD avec des chansons et des comptines, des affiches et illustrations. Cette approche permet des allers-retours entre les deux langues-cultures, leur mise en parallèle par des activités multisensorielles, motivantes et invitant au voyage et à l'imaginaire. La démarche interculturelle et la construction de l'identité de l'élève sont directement visées. Il est à noter qu'une formation de 6 heures est associée à l'achat du produit et intéressant de souligner que l'organisateur du projet, l'OFAJ, est un organisme franco-allemand ; donc la valisette est conçue dans cet esprit, outil mis en place dans les deux pays avec le même matériel. C'est donc une méthode construite sur une logique interculturelle où les deux cultures sont présentées en complémentarité. Tous les thèmes abordés présentent une dimension culturelle et linguistique. Cependant, la démarche visant une sensibilisation, elle n'est pas assez poussée d'un point de vue linguistique pour les cursus bilingues. Pour autant, la dimension interculturelle et l'approche adoptées dans cette méthode peuvent être un point d'entrée pour la démarche interculturelle en classe bilingue, où la dimension linguistique serait à élever jusqu'au niveau attendu.

« Felix aus Berlin »<sup>9</sup> est un ouvrage pédagogique pour l'apprentissage de l'allemand publié chez ABC Mélodie Editions. Dédié aux élèves de CE2, CM1, CM2, les situations langagières sont multiples et riches ; l'approche culturelle semble être au cœur de la méthode. Le fichier s'organise autour d'un album de jeunesse traduit en allemand du français qui parle d'un jeune berlinois, Felix. Il va faire découvrir l'univers culturel de la capitale et des jeux allemands authentiques autour d'activités linguistiques, culturelles et plastiques. A partir du sommaire du guide de l'enseignant, sont accessibles des supports variés et de la vie courante : plan de métro, cartes postales, plaques d'égout, affiches ou œuvres d'art. L'élève est invité à entrer dans la peau d'un artiste allemand en réalisant une affiche « à la manière de ... ». La découverte des monuments est au programme ainsi que l'exploitation de textes originaux comme « Max und Moritz ». Le manuel semble regrouper beaucoup d'éléments favorables

---

<sup>7</sup> Plus d'information sur <https://www.reseau-canope.fr/notice/mach-mit-cp.html>

<sup>8</sup> Plus d'information sur <https://valisette.ofaj.org/accueil>

<sup>9</sup> Plus d'information sur <https://www.abcmelody.com/oeuvres/felix-aus-berlin-fichier-pedagogique/>

à l'apprentissage d'une langue vivante comme des supports variés et réels et une pédagogie actionnelle avec des activités diversifiées. De plus, l'interculturalité semble mobilisée grâce à l'utilisation d'un personnage phare qui accompagne les élèves au cours de la démarche pédagogique, l'apport de connaissances culturelles, un savoir-faire et un savoir-être en visitant Berlin et réalisant les différentes activités. Celles-ci invitent les élèves à se mettre dans la peau de personnage de la culture cible avec des projets interdisciplinaires possibles.

L'éditeur Philipus-Education<sup>10</sup> a développé plusieurs méthodes pour l'apprentissage de l'allemand en fonction du niveau des élèves. *Luftballons* est une méthode pour tout le cycle 2. L'idée est d'accompagner deux jeunes enfants et un perroquet à travers l'allemand autour d'une histoire imaginaire. Le voyage mêle, tout au long de l'histoire, le surnaturel et le réaliste à travers des vidéos, des chansons, des activités artistiques et physiques. Autant de fenêtres pour découvrir l'Allemagne et sa culture, ce qui permet des liens avec les autres disciplines. La méthode est basée sur des supports audio-visuels accompagnés d'un cahier d'histoires avec les images des vidéos et le texte sous forme de planches entre la bande dessinée et le texte de théâtre.

« Komm wir spielen ! » est un autre manuel proposé chez le même éditeur. Ici encore les activités proposées sont très variées, allant des bandes dessinées, aux mathématiques jusqu'au théâtre. Le cahier d'histoires se présente sous forme de bandes dessinées avec des supports audios accompagnant le texte. L'approche est à la fois linguistique et culturelle et le lien vers les autres disciplines est mis en avant. Les méthodes proposées par cet éditeur semblent mobiliser une approche linguistique comme culturelle afin de développer des savoirs et des savoir-être. Des personnages principaux accompagnent les élèves dans une découverte de la langue-culture allemande avec des notions et compétences à transposer dans les autres disciplines. Les méthodes présentent des supports variés et authentiques.

Il est également possible d'avoir recours à des manuels allemands mais il faut être vigilant aux consignes, au niveau vocabulaire employé et au programme. « ABC der Tiere »<sup>11</sup> est un manuel d'enseignement de l'allemand des éditions au même nom, disponible de l'équivalent allemand du CP au CM1. L'avantage d'un manuel allemand est d'être construit par la culture cible elle-même. Il se base sur l'environnement dans lequel se développe un enfant de cet âge. Dans ce genre de démarche, il serait intéressant de sensibiliser les élèves à l'origine des supports pour investiguer tout au long des apprentissages sur les similitudes et différences auxquelles nous pouvons être confrontés face aux situations proposées. De plus, une méthode allemande permet aux élèves, s'ils en ont conscience, de

---

<sup>10</sup> Plus d'information sur <https://www.philipus-education.com/allemand-cp-ce1-ce2-cm1-cm2-6eme/>

<sup>11</sup> Plus d'information sur <https://www.abc-der-tiere.de/lehrwerke-und-materialien/abc-der-tiere-lese-und-schreiblehrgang-mit-der-silbenmethode/klassenstufe-2/konzeption/>

se mettre dans la peau d'un de leur homologue germanophone qui apprend à lire et écrire sa langue maternelle avec une méthode syllabique. Cependant, le manuel étant conçu pour apprendre la langue native des enfants, il ne semble pas y avoir d'approche interculturelle.

Les différents points qui peuvent être considérés comme positifs et/ou négatif dans le manuel allemand précédent, se retrouvent également dans les autres comme « Duden – Grundschule » ou encore « Bärenspaß ».

Les supports pour l'enseignement de l'allemand et en allemand ne sont pas nombreux. Si on prend en compte quelques critères supplémentaires comme le bilinguisme ou encore l'approche interculturelle, la liste diminue encore. L'unique manuel conçu pour le bilinguisme, « Meine kleine Grammatik », prévoit une démarche dynamique, mais ne vise que l'acquisition des compétences d'écritures et phonétiques. La Valisette proposée par l'OFAJ semble très intéressante au niveau de sa conception interculturelle et des objectifs culturels visés. Les méthodes proposées par ABC Mélodie et Philipus Eductions répondent également bien à une première approche culturelle qui pourrait nous amener vers de l'interculturalité. L'angle interculturel dans ces trois approches semblent laisser une certaine liberté à l'enseignant lui permettant de s'approprier la méthode et d'apporter les savoirs, les savoir-faire et savoir-être interculturels de diverses manières. Les supports authentiques sont accompagnés d'un contexte et d'une intention grâce aux histoires plus ou moins imaginaires proposées.

Mettre en place une approche interculturelle dans les apprentissages d'une langue vivante est donc le fruit de longue démarche réflexive. En effet, après s'être repéré dans les nombreux documents théoriques dont nous disposons, notamment suite à la démarche du Conseil de l'Europe de repenser l'apprentissage d'une langue vivante, il faut construire ce que le Conseil de l'Europe appelle le curriculum. Ce cadre général, donné par cet organisme, précise les compétences et objectifs généraux. A l'échelle nationale, la compétence culturelle est encadrée par les programmes et les différents textes officiels depuis 2015.

Des grands thèmes et compétences autour du sujet y sont fournis mais l'indisponibilité de la langue et de la culture est bien présente. C'est à l'échelle de l'école que la pleine application du curriculum se poursuit idéalement, avec les finalités de l'approche interculturelle. Ce autour des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre/faire. Finalement, c'est à l'échelle de la classe que l'on finit de construire le processus. Des étapes clés semblent être l'éveil de la curiosité, faire développer l'interprétation des élèves afin qu'ils puissent la confronter ensuite et parvenir à des débats. Les moments d'échanges sont très importants pour développer ses points de vue et son

identité. Pour mettre tout cela en place, les natures diversifiées des activités, les documents authentiques, la comparaison et la transversalité, voire l'interdisciplinarité sont des éléments phares. Nous avons listé un certain nombre de ressources en ligne utilisables directement pour construire nos apprentissages. Puis nous avons fait le point sur les manuels pédagogiques disponibles, pour finalement nous rendre compte que le nombre de manuel pédagogique allemand avec une approche culturelle sont peu nombreux. Dans tous les cas, l'utilisation d'un manuel demande une appropriation par l'enseignant qui pourra alors apporter une réelle tournure interculturelle au cours de langue. C'est le fruit d'une longue démarche réflexive pour cerner la notion et le cadre, pour lesquelles les ressources théoriques existent en nombre ; puis il faut définir le cadre, les ressources pédagogiques et les instruments, ressources opérationnelles qui restent, elles, limitées.

Avant de nous positionner sur des ressources et de construire notre approche pédagogique interculturelle dans une classe bilingue, nous allons essayer de comprendre ce qui se déroule déjà sur le terrain, quels avis ont les enseignants bilingues sur la culture dans les cours de langues et quelles sont les pratiques ?

### 3 Que se passe-t-il sur le terrain ?

#### 3.1 Les avis des enseignants bilingues en Alsace

Pour compléter ce travail, nous allons analyser un questionnaire (cf. Annexe 5, Annexe 6) réalisé auprès de professeurs bilingues en charge de la partie allemande dans des classes à des niveaux différents en Alsace. Ce afin d'aider à mieux envisager les représentations et avis des professeurs au sujet de la culture germanophone et de la place qu'elle occupe, ou devrait occuper, selon eux, dans leur classe.

L'échantillon de professeurs bilingues est constitué de 56 personnes. Environ 50 % travaillent depuis moins de 5 ans dans le bilinguisme, environ 20 % entre 5 et 10 ans, 20 % entre 10 et 20 ans et un peu moins de 10 % travaillent pour le cursus bilingue depuis plus de 20 ans.

Les professeurs travaillent à 72 % en école élémentaire et 79 % des classes regroupent entre 20 et 30 élèves.

En vue de comprendre les représentations de la culture allemande des professeurs interrogés, nous nous sommes interrogés sur leur relation avec l'Allemagne. Dans presque 54 % des réponses le lien affectif a été mentionné. 13 personnes ont répondu simplement « j'aime l'Allemagne » ; cependant, la majorité des personnes ayant donné cette réponse, l'ont combinée avec d'autres réponses comme le fait d'avoir de la famille en Allemagne, la situation géographique frontalière ou

encore avoir réalisé des études ou un travail dans ce pays. Ce lien affectif envers le pays de la langue cible est présent de manière indépendante ou en lien avec d'autres éléments, mais il est bien réel chez plus de la moitié des professeurs. La situation géographique frontalière est mentionnée dans 21 réponses, ce qui correspond à environ 38 %. Donc il est possible de conclure que la situation géographique a joué un rôle important dans la relation entre les personnes et le pays. Les personnes de nationalité allemande ne sont pas majoritaires, moins de 15 % de l'échantillon. 30 % ont de la famille dans le pays et 12 % ont effectué leurs études en contexte bilingue ou germanophone. Les relations sont de natures différentes, mais chacune d'elles permet d'appréhender la culture allemande. Ce qui amène à la question de la culture germanophone, que 91 % ont estimé connaître.

Au sujet de la définition de la culture, les réponses se diversifient largement. Pour autant, 88 % des personnes sont d'accord pour dire que les habitudes de vie font partie de la culture, 78 % pour les expressions langagières, 78 % pour les manières d'être des habitants et 75 % pour la gastronomie. 71 % des personnes indiquent que la langue fait partie de la culture. Dans la suite du classement, l'art est reconnu à 59 % comme partie intégrante de la culture, puis en fin de liste, l'histoire n'est mentionnée que par environ 5 % des participants. Nous retrouvons potentiellement ici la peur mentionnée par J. Putsche face à l'aspect de la civilisation et la culture « encyclopédique ». Trois personnes ont indiqué que la réponse à cette question était vaste et qu'elle correspondait un peu à toutes les propositions. Il est possible de ressentir ici la complexité que représente cette notion et l'absence d'une définition universelle qui peut la rendre floue. Cela pourrait expliquer l'abstention de cinq personnes à cette question. Cette multiplicité de combinaisons données comme réponses, nous montre que cette notion de culture ne fait pas l'unanimité et les représentations peuvent être très variées en fonction des personnes.

Si 71 % des personnes indiquent que la langue fait partie de la culture, quelle place est accordée à la culture en enseignement de langue ? Les professeurs interrogés sont unanimes pour dire qu'aborder la culture allemande en classe bilingue est une bonne chose. Néanmoins, un peu plus de 10 % n'ont jamais abordé la culture allemande en classe. Nous n'avons pas interrogé les personnes sur les raisons, mais, en analysant les réponses, il est visible qu'hormis une personne avec entre 5 et 10 années d'expériences, les autres ont tous moins de cinq ans d'expériences. En début de carrière, les priorités et objectifs à court terme des enseignants sont souvent orientés ailleurs que sur la culture. Deux profils sont ensuite distinguables : les personnes disant ne pas connaître la culture allemande, ce qui peut donner une nouvelle explication au fait de ne pas aborder la culture en cours. Il est toujours possible de se demander si la personne ne pense réellement pas connaître la culture allemande par manque de connaissances et d'expérience de vie dans le pays ou si la personne dit cela face à la complexité de la notion et l'impossibilité de la définir. L'autre catégorie de personnes prétend connaître la culture. La totalité des 10 % affirme ne pas avoir assez de ressources pour aborder la culture en classe et ne pas

avoir été assez sensibilisée et formée à la culture de la langue cible et à son intérêt dans les apprentissages.

Quant aux personnes qui abordent la culture en classe, 68 % affirment effectuer des liens vers la culture dès qu'ils le peuvent. Cependant, malgré les recommandations des programmes à faire une entrée par la culture dans l'apprentissage d'une langue vivante, personne ne prend la culture comme point de départ dans ces apprentissages linguistiques. Uniquement, 4 %, soit 2 personnes sur 56, abordent la culture tous les jours d'enseignement et 10 % une fois par semaine. Nous voyons ensuite 6 % l'aborder toutes les deux semaines, 12 % mensuellement, 14 % une fois par période et 6 % annuellement. Ces grands intervalles peuvent nous faire penser que la culture est abordée comme une notion détachée de la langue, ce qui est mieux que de ne pas la traiter du tout, mais qui s'éloigne de la représentation indissociable de la langue-culture que nous avons construite au préalable alors qu'elle est mise en avant dans les programmes et dans le CECRL. Pourtant, malgré cette approche de la culture qui semble plus ou moins irrégulière, les professeurs ayant déjà intégré la culture dans les enseignements ont constaté à 78 % un impact positif sur l'implication, l'intérêt ou la motivation des élèves et ces mêmes 78 % pensent que l'intégration de la culture dans l'apprentissage d'une langue vivante permet un meilleur apprentissage. Ces expériences et témoignages nous montrent que la culture, aussi peu abordée soit-elle, semble en général avoir un effet positif sur l'acquisition des apprentissages.

Les professeurs disposent-ils d'outils spécifiques pour leurs cours afin que cette approche culturelle soit facilitée ? 70 % des personnes ayant participé au sondage utilisent des manuels, que nous avons nommés, pour certains, dans la partie 2, comme "Meine kleine Grammatik" ou encore "ABC der Tiere" pour l'apprentissage de l'allemand et pour lesquels nous n'avons pas relevé de réelle approche culturelle. De plus, aucun participant n'a indiqué avoir choisi leur manuel sur un critère culturel. Existe-t-il peu de manuels se basant sur la culture ou encore sur l'interculturalité ? Ou bien ce thème n'intéresse-t-il pas les enseignants ? Toutefois, comme nous le fait remarquer un commentaire, en multipliant les manuels allemands pour les différentes disciplines, sont multipliés également les supports authentiques, parties intégrantes des approches culturelles. L'interdisciplinarité, encouragée par les programmes et les différents supports, est utilisée dès que possible par 60 % des professeurs. 98 % des professeurs pensent que cette notion est importante et bénéfique dans l'enseignement d'une langue vivante et dans le cursus bilingue.

Les données issues de cette étude mettent en avant que la culture est difficile à définir et aborder. La majorité des personnes pense que traiter la culture en classe est une bonne chose, de même que l'associer à la langue. Cependant, dans la pratique, la culture est abordée de manière très hétérogène et différemment. Ces hétérogénéités peuvent être dues au manque de formation des professeurs des écoles qui émerge dans 96 % des réponses. Pour connaître en effet l'intérêt d'aborder

cette notion et aussi comment l'exploiter et l'intégrer dans sa pratique, une formation est nécessaire ce qui est confirmé par celle de quelques jours prévus pour l'utilisation de la "Valisette" de l'OFAJ. Nous pouvons observer cette fragilité de la formation concernant la culture et l'interculturalité par l'examen de la plaquette des cours du Master MEEF 1<sup>er</sup> degré bilingue franco-allemand de l'académie de Strasbourg<sup>12</sup>. La formation comprend 12 heures d'enseignement à l'interculturalité, 12 heures d'enseignement sur le contexte bi et plurilingue et 12 heures de formation sur la diversité linguistique et culturelle à l'école sur les deux années de master. Ces 36 heures de cours représentent un peu moins de 4 % du temps d'heures de formation total du master. Nous pouvons ajouter quelques moments d'apports culturels germanophones durant les 70 heures d'enseignement didactique en langue allemande. Factuellement, ce sont des notions largement minoritaires dans ce cursus. Ces données sont à relativiser vu les informations mises à disposition par les formations similaires comme le master MEEF 1<sup>er</sup> degré bilingue franco-occitan<sup>13</sup> dans le Sud-Ouest ou encore franco-breton<sup>14</sup> dans le Nord-Ouest, où ces notions de culture et d'interculturalité vis-à-vis de la langue, n'apparaissent pas réellement. Par ailleurs, 82 % des personnes interrogées mettent en avant le fait de ne pas avoir assez de ressources pour intégrer la culture.

### 3.2 Avis d'une enseignante de FLE en Suisse

Un entretien avec Florence Munz, professeure de Français Langue Etrangère (FLE) qui travaille en Suisse, va essayer d'élargir le champ de vision et d'appréhender les éventuelles pratiques dans un autre contexte que le bilingue franco-allemand en école primaire. Le FLE correspond à l'enseignement de la langue française à des personnes non-francophones habitant, travaillant ou ayant des interactions avec un environnement francophone.

La professeure travaille depuis quatre ans dans une école privée qui enseigne les langues présentes partout dans le monde. La structure se charge de constituer des groupes en fonction des niveaux des apprenants, appelés « socle commun ». Il peut s'ensuivre des groupes très hétérogènes au niveau de l'âge ou de la nationalité des élèves. La moyenne des groupes est généralement d'une à deux personnes et le nombre maximal est de six personnes. Cela nous aide à comprendre et à se représenter les méthodes et stratégies pédagogiques utilisées par l'établissement et par l'enseignante.

---

<sup>12</sup> Plaquette disponible sur le Web : <https://inspe.unistra.fr/formation/masters/master-meef-1er-degre/enseignement-bilingue-francais-allemand/#data-rof-tab-cours>

<sup>13</sup> Plaquette disponible sur le Web : <https://www.inspe-bordeaux.fr/master-meef-mention-1er-degre>

<sup>14</sup> Plaquette disponible sur le Web : [http://www.inspe-bretagne.fr/sites/default/files/documents/maquette-pe\\_breton-vd\\_2.pdf](http://www.inspe-bretagne.fr/sites/default/files/documents/maquette-pe_breton-vd_2.pdf)



Mme Munz explique que cette école est une des rares à avoir développé sa propre méthode avec des manuels balayant du niveau A1 au niveau V1. Jusqu'au niveau B1, il s'agit d'un apprentissage assez général, puis à partir du B1, les supports deviennent de plus en plus spécifiques pour répondre directement aux attentes des apprenants comme pour l'apprentissage d'un vocabulaire médical par exemple. Les apprenants peuvent également vouloir s'entraîner à dialoguer sur des articles de presse par exemple ou des sujets spécifiques ; auxquel cas, la professeure a la charge de trouver ses propres supports pour répondre à la demande de la personne. Il y a donc une liberté pédagogique, semblable aux professeurs des écoles dans les établissements publics avec une méthode et des ressources complètes mises à disposition des salariés. Et la place de l'apprenant est centrale dans la méthode puisque l'on pourrait presque parler de cours particuliers, ce qui leur permet de réellement répondre aux attentes et intérêts des personnes qui viennent apprendre le français.

La langue française est enseignée sous toutes les formes prévues par le CECRL, à l'écrit avec l'orthographe, la grammaire, la lecture et la compréhension comme la production de l'oral. En effet, l'oral tient une place particulière dans la méthode de l'école qui pratique par immersion, comme dans le cursus bilingue. L'objectif est de rendre les apprenants capables de s'exprimer à la fin de la séance avec une notion traitée en cours.

Au sujet de l'interdisciplinarité, la professeure de FLE explique que les liens vers les autres thèmes, s'ils sont abordés sous le prisme de l'école primaire, ou vers les autres disciplines que la langue directement, sont réalisés en permanence. La méthode du manuel présente énormément de thèmes variés, allant de la vie de tous les jours à des sujets plus spécifiques, comme le cinéma par exemple. Un aspect de l'interculturalité est retrouvé ici, puisque le thème de la vie de tous les jours est une partie de la culture d'un pays. Cela met en avant que l'interdisciplinarité est un outil pour une approche culturelle et interculturelle dans un enseignement de la langue puisqu'en traitant différents thèmes, ou plutôt différentes disciplines, elle est abordée sous l'angle de vue de la langue-culture cible. Lorsque, dans l'échange avec Mme Munz, arrive le sujet de la culture il est patent qu'elle constitue réellement une porte d'entrée et un point central de son enseignement. Elle explique les deux approches utilisées. Elle demande toujours aux élèves s'ils connaissent la France et les images qu'elle leur évoque pour partir des représentations et des connaissances préalables des personnes, que ce soit la France en général ou plus spécifique, comme la gastronomie par exemple. L'enseignante écoute ce que les élèves ont à dire, ce qui les fait parler dans la langue apprise, apporte des éléments culturels supplémentaires et développe leurs connaissances. Le point de départ peut également être un sujet d'actualité ; l'enseignante va leur demander comment il est perçu en France ou comment cela se déroule en France. L'angle de vue français et la culture sont donc injectés dans les cours et les dialogues quelles que soient leurs natures. La seconde approche s'effectue à partir du manuel pédagogique de

l'école qui propose différents thèmes. A partir du niveau A2, se trouvent des thèmes comme "une année en France", les différentes fêtes, les événements comme le Tour de France, les festivals, le petit-déjeuner, etc. Dans ce cas, la professeure de français demande aux apprenants de faire ici le parallèle avec leur pays et ce que cela leur évoque. La comparaison permet d'apporter du vocabulaire et des structures de phrases sur des choses qu'ils ont déjà vécues. Dans les deux cas, la motivation et l'intérêt des apprenants sont sollicités puisque l'on part soit de leur environnement proche, de leur quotidien ou de leurs connaissances. Dans le second cas de figure, il leur est demandé de trouver le lien avec leurs connaissances et leurs origines. L'individu et son origine sont pris en compte afin de lui expliquer une nouvelle approche : l'approche française.

Les effets de cet apport et approche culturels semblent réellement omniprésents. Mme Munz indique dans un premier temps, que les personnes sont demandeuses de ce genre de démarches qui s'effectuent naturellement. Elle met en avant que la mémorisation se produit lorsque le sujet parle aux apprenants et, dans ce contexte, immédiatement. Cette affirmation, Mme Munz la présente avec son expérience. Lorsqu'elle suit des personnes sur plusieurs années, elle se rend compte que certains thèmes, certains points de grammaire ou des mots qui ont été vus dans un cours précis où la France était abordée, ont été retenus grâce au parallèle fait avec une notion culturelle. De plus, nous retrouvons l'aspect contextuel apporté par la culture à la langue lorsque Mme Munz explique que certains points de la langue sont indissociables à la culture comme le subjonctif pour le français. Afin de réellement les comprendre et les assimiler, le contexte culturel est nécessaire. Nous comprenons que Mme Munz se positionne comme une représentante de la France à l'étranger ce qui se ressent dans son approche et sa méthode pédagogiques. Son objectif est non seulement de transmettre une langue, mais aussi une culture, outil pour l'apprentissage de la langue, mais également unité d'apprentissage. Les stéréotypes sont abordés, explicités et démontés pour laisser place à une image plus réaliste.

Même si les conditions et le contexte ne sont pas réellement similaires au cursus bilingue franco-allemand en école primaire public, il y a un état d'esprit et des approches très intéressants et inspirants pouvant être repris par des professeurs bilingues. Nous voyons ici, que l'entrée par la culture et l'enseignement interculturelle n'est pas seulement un apprentissage, mais une façon de considérer les apprentissages.

### 3.3 Connaissances des élèves

Pour avoir une idée des représentations que peuvent avoir les élèves sur la culture germanophone, un questionnaire a été proposé à la classe de CE1/CE2 dans laquelle a été appliquée la solution proposée dans la prochaine partie de l'écrit. Il l'a été durant le mois de septembre afin de mesurer les connaissances acquises par les élèves les années précédentes et avant la mise en place de la proposition de la partie 4. Ce questionnaire (cf. Annexe 7) a été organisé en deux grandes parties : la première pour mesurer les connaissances des élèves autour de la culture germanophone et la seconde pour mesurer l'effet du cours de langue allemande et leur motivation pour ce dernier. Les réponses qui vont donc nous intéresser ici, sont les réponses aux questions 1 à 6 (cf. Annexe 9).

Les élèves qui ont répondu au questionnaire sont à 68 % des CE1 et à 32 % des CE2. La majorité des élèves, soit 86,4 %, apprennent l'allemand dans le cursus bilingue depuis la maternelle, ce qui est recommandé par les textes officiels. 9,1 % des élèves sont germanophones depuis leur naissance et 4,5 % ont intégré le cursus bilingue en CP. On peut en conclure que les classes bilingues présentent une certaine régularité au niveau de l'expérience des élèves face à l'apprentissage de la langue à l'école.

La première interrogation soumise aux élèves était : dans quel(s) pays parle-t-on allemand ? Nous remarquons que 100 % des élèves ont identifié l'Allemagne comme pays de référence pour la langue allemande. 77,3 % des élèves ont identifié la Suisse et l'Autriche, souvent associés à la langue allemande par leur proximité géographique et à leur histoire. De plus, la Suisse est assez présente sur le plan médiatique et beaucoup de personnes, dont des parents, vont travailler en Suisse, ce qui peut expliquer la connaissance de ces pays germanophones. Le Liechtenstein a été coché à 81,8 %. Petit pays encastré entre la Suisse et l'Autriche, il est en-dehors de l'Union européenne et souvent méconnu. Il est possible que la sonorité germanique de son nom ait incité les élèves à cocher sa case. Dans leur quotidien et durant les cours à l'école, les élèves entendent souvent parler de ces trois, quatre pays alors que la Belgique et le Luxembourg ne sont associés respectivement qu'à 4,5 % et 13,6 % à la langue allemande. Il est constatable ici qu'il n'y a pas une représentation égalitaire de tous les pays germanophones.

La question autour des fêtes traditionnelles fêtées dans les pays germanophones nous permet de se rendre compte que certaines semblent être plus abordées que d'autres. Le carnaval, Pâques, Oktoberfest et Noël sont les fêtes connues par 100 % des élèves interrogés. Le jour de l'Unité allemande est lui référencé à 95,5 %, cependant, les élèves peuvent s'appuyer sur le nom de la fête pour valider leur choix, comme pour l'Oktoberfest qui est un mot allemand. Au contraire, les noms en

français tels la Saint-Nicolas, le 1<sup>er</sup>-Mai, la Saint-Valentin ou encore en anglais comme Halloween ont été beaucoup moins souvent mentionnés.

88 % des enseignants intègrent les habitudes de vies des personnes à la culture. Pour autant, lorsque nous demandons aux élèves s'ils apprennent comment vivent les Allemands durant leurs cours de langue, la réponse est négative à 68 %. Nous pouvons alors nous interroger si malgré, le fait que les professeurs intègrent cette notion dans la définition de la culture, ils ne l'abordent pas en classe, ou peut-être que les élèves ne se rendent pas compte lorsque ce point est abordé en cours, ce qui pointerait un manque d'explicitation. Ce dont nous sommes certains, c'est que 32 % des élèves ont retenu des habitudes de vies quotidiennes germaniques.

La piste pédagogique proposée dans la partie suivante étant autour du voyage, il semblait intéressant de questionner les élèves à propos de leur vécu. Cette question nous permet de s'apercevoir que 77 % des élèves sont déjà allés en Allemagne ce qui est intéressant pour appréhender leur curiosité, l'investissement des parents, leur lien avec le pays et leur sensibilité aux voyages.

Comme le mettent en avant beaucoup de textes, les professeurs font ressortir une hétérogénéité au sujet du terme de culture. Certains points reviennent chez beaucoup de personnes comme les expressions langagières, les manières d'être des habitants, la gastronomie, la langue, l'art ou encore les habitudes de vie. Pourtant les apprenants eux, font ressortir à 68 % ne pas apprendre les habitudes de vie en cours de langue. D'autres parties, comme l'histoire, sont presque omises. Les outils utilisés par les enseignants sont tous différents, mais aucun n'a été choisi pour son aspect culturel. Et malgré les apports positifs que les professeurs semblent avoir pu observer avec l'intégration de la culture dans les cours, elle n'est pas toujours abordée sur l'année, et dans le cas contraire, ce n'est pas régulier et loin d'être systématiquement intégré au cours de langue. Les retours des élèves nous font penser à des notions superficielles de la culture comme certains stéréotypes. La professeure de FLE, nous explique que l'apprenant doit toujours être au centre. Nous devons lui proposer des choses qui l'intéressent, solliciter l'oral et intégrer la culture partout. Le travail par thèmes ou par projets peut être facilitateur pour l'entrée par la culture et l'apprentissage des élèves, ce qui rejoint l'interdisciplinarité et l'approche actionnelle mise en avant par les programmes. Ces difficultés, que nous constatons, peuvent être liées au manque de ressources pour cette approche culturelle, mais surtout au manque de formation à la culture et à l'enseignement par la culture.

## 4 La présentation de la solution

### 4.1 Les raisons pour ce choix

#### 4.1.1 Les éléments à prendre en compte pour la solution

La mise en relation de ses réponses aux questionnaires des élèves et professeurs avec les instructions officielles, les manuels, les ressources à disposition et les textes théoriques au sujet des enseignements linguistiques et culturels, fait émerger plusieurs éléments à retenir pour mettre en œuvre un apprentissage d'une langue-culture.

Tout d'abord, il est important de rappeler l'indissociabilité de la langue et la culture, tous deux imbriqués. L'entrée culturelle est reconnue par les textes officiels, comme par les professeurs de langues, pour son apport contextuel et son aide à la motivation comme à la mémorisation de notions linguistiques. Il est donc important de ne pas considérer la culture et la langue indépendamment, mais au contraire de considérer l'entrée culturelle comme une entrée globale et générale afin d'injecter en permanence de la culture, que ce soit en cours de langue ou dans les autres matières. Ce afin d'obtenir une transversalité des matières scolaires, voire de l'interdisciplinarité, permettant de voir la culture dans sa globalité et évitant de devoir mobiliser un temps spécifique pour cette notion, ce qui n'est pas préconisé. La confrontation à la diversité culturelle par la culture de la langue cible, doit permettre à l'apprenant de comparer sa culture à une autre. Ainsi il considère d'une manière décalée et distanciée sa culture en développant sa représentation (empathie, altérité et ouverture aux autres cultures avec leurs différences et similitudes). La confrontation aux stéréotypes afin de les déconstruire est l'un des objectifs premiers de cette approche. Enfin, il est important, comme dans la plupart des apprentissages scolaires, de partir de l'environnement et de l'univers proche de l'apprenant pour s'en éloigner. L'élève doit être au centre de l'apprentissage et le professeur doit partir des représentations, des intérêts et des connaissances des élèves, ce qui implique d'avoir un programme modulable et adaptable et non trop rigide ou préconçu.

Afin de bien construire sa séance de langue-culture, il est important d'élaborer le curriculum en définissant des objectifs clairs et considérant l'aspect culturel sous toutes ses dimensions (civilisation, approches touristique et contrastive et éléments du folklore). Vu les retours des questionnaires des professeurs, plusieurs stratégies pédagogiques ont été mises en avant telle la répétition, le travail en projet, l'interdisciplinarité, l'utilisation d'images, de chants et l'explicitation. Dans les différentes ressources analysées, nous avons rajouté l'utilisation de vidéos, d'audios, l'approche actionnelle par les jeux de rôles par exemple, les débats, les confrontations et l'utilisation de supports authentiques.

#### 4.1.2 Le contexte d'application de la solution proposée

Chaque approche et méthode doivent être choisies en fonction du contexte d'application. Parce que chaque situation peut demander une solution différente, il est donc important de connaître le cadre de déploiement.

La classe dans laquelle est mise en place la solution à suivre, est une classe à double niveau de CE1 et de CE2 avec respectivement 15 élèves de sept ans (68 %) et 7 élèves de 8 ans (32 %). Il s'agit d'une classe bilingue franco-allemande en Alsace, qui suit donc les enseignements scolaires en allemand à hauteur de deux jours par semaine. Comme présenté précédemment, presque la totalité des élèves de cette classe sont inscrits dans le cursus bilingue depuis la maternelle. 9,1 % sont des élèves germanophones de naissance et 4,5 % ont rejoint le cursus en CP. (cf. Annexe 9)

Globalement, les élèves ont donc de bons acquis en allemand. Il s'agit d'une classe dynamique qui montre une réelle volonté d'apprentissage et d'investissement. Il semble cependant ici important de rappeler que, à la suite de la fermeture des établissements scolaires en 2020 face à la pandémie du Covid-19, les élèves ont dû suivre quatre mois d'enseignement à distance et passé au total six mois sans avoir été en présentiel à l'école.

### 4.2 La composition de la méthode *Luftballons*

#### 4.2.1 La présentation de la méthode *Luftballons* et des supports

Après avoir présenté la classe et les éléments qui semblent importants à prendre en compte pour choisir une solution, il est temps de présenter cette dernière. Connaissant le niveau des élèves, les différents supports et méthodes relevées précédemment et l'intérêt de procéder par une entrée culturelle, le choix s'est orienté vers la méthode pédagogique *Luftballons* de Philipus-Education, parue en 2018. Il s'agit dans un premier temps d'une méthode conçue pour un enseignement renforcé de la langue allemande. Pour autant, il est préférable, dans tous les cas, de pouvoir garder une certaine souplesse vis-à-vis d'une méthode afin de pouvoir l'adapter à chaque situation, en l'occurrence ici, à une classe bilingue.

Cette méthode *Luftballons* s'applique aux trois niveaux du cycle 2. Elle va permettre aux élèves d'accompagner les frère et sœur, Mia et Till, à travers l'Allemagne pour aider le perroquet Kraxus à retrouver ses couleurs, perdues à la suite d'un mauvais sort jeté par une sorcière dans le Harz, région allemande réputée dans ce domaine. Cette histoire sera le fils d'Ariane de la classe. A travers ces expériences, les apprenants germanistes vont être plongés dans « une découverte linguistique et culturelle de l'Allemagne » (*Luftballons* - Livre du professeur, 2018). Le voyage mêle, tout au long de l'histoire, le surnaturel et le réalisme à travers des vidéos, des chansons et des activités artistiques et physiques permettant de découvrir l'Allemagne d'aujourd'hui et sa culture. Les recommandations du

programme de l'Education nationale de partir de l'univers enfantin et imaginaire, sont bien respectées dès le concept général de la méthode. L'aventure va emmener la classe à travers l'Allemagne (cf. Annexe 11), couvrant ainsi des aspects culturels et géographiques. Les activités autour de l'histoire générale sont de natures et formes variées (classe entière, groupes, binômes) pour générer de la motivation et la curiosité auprès des élèves. La méthode propose des parallèles avec les autres disciplines, ce qui facilite la transversalité des apprentissages et l'interdisciplinarité. *Luftballons* met l'accent sur la compréhension et expression orales et la compétence d'être capable de prendre part à une conversation. A travers les personnages de Mia, Till et Kraxus, le concept des « Persona Dolls » est retrouvé, ce qui permet de représenter la culture de la langue cible et, pour les élèves, de se représenter et plonger dans la peau des personnages. Ceux-ci, rencontrés tout au long de l'histoire, vont permettre de découvrir des manières de penser et de vivre, des paysages, des traditions, etc.

La méthode est constituée de plusieurs supports. Elle met à disposition, pour la classe, un DVD-Rom avec les histoires en format vidéo et un double CD audio contenant les chants, les comptines et les versions instrumentales. Les élèves peuvent être accompagnés du livre des histoires et du cahier d'activités. Le site internet<sup>15</sup> met à disposition des enregistrements audios des histoires, des cartes-images à visionner et à imprimer, des enregistrements audios pour le cahier d'entraînement, les solutions des exercices du cahier d'entraînement et des fiches d'activités supplémentaires. L'enseignant peut s'appuyer sur le livre du professeur. Ce dernier propose un découpage de séance type en différentes phases :

- 1) Mise en route
- 2) Réactivation
- 3) Découverte de l'histoire
  - a – Ecoute du support audio
  - b – Visionnage de la vidéo
- 4) Mémorisation des principales notions
- 5) Entraînement, appropriation et transfert
- 6) Retour au calme
- 7) Evaluation
- 8) Prolongement

---

<sup>15</sup> Disponible sur le Web : <https://www.philipus-education.com/de/>

Le guide du maître propose en plus, pour les phases 4 et 5, plusieurs propositions d'exercices pour la mémorisation des principales notions, l'entraînement, l'appropriation et le transfert.

#### 4.2.2 La gouvernance de la méthode *Luftballons*

*Luftballons* de *Philipus-Education* a été créée par Philippe Bonnard et Andrea Thionville, sa collaboratrice en charge des chansons, de l'histoire et de l'interdisciplinarité. M. Bonnard nous explique, lors d'un entretien, qu'il est professeur d'une classe de CE2 dans les Vosges. Il a créé cette méthode pour faciliter au mieux, l'apprentissage de l'allemand par un enseignement positif, générant plaisir et envie d'apprendre. M. Bonnard souligne en effet que les instructions officielles parlent beaucoup de performances et compétences, mais le vecteur de la motivation reste peut-être un peu de côté alors qu'elle est très importante, notamment pour les élèves en difficulté. L'approche essaie de faire rire les élèves pour dédramatiser l'école. Cette méthode cherche à faire voyager les élèves et les mettre dans la peau d'un voyageur. Pour autant, l'entrée dans la culture s'effectue de manière douce pour ne pas effrayer et troubler les comportements et pensées des élèves, car l'étranger peut faire peur. L'auteur met en avant que la méthode ouvre à des espaces peu parcourus dans les enseignements de l'allemand et sur des aspects culturels pas forcément traités habituellement, tels les manières d'être des personnes ou encore l'aspect écologique. Le but de cette méthode semble être réellement de rendre l'entrée dans l'apprentissage de la langue et de la culture la plus simple et efficiente possible.

#### 4.2.3 L'adaptation de la méthode dans la classe

La méthode *Luftballons* a été introduite dans la classe au cours de la première période de l'année scolaire (de septembre à octobre). Achetée par l'enseignant, et non par l'établissement scolaire, la classe dispose d'un unique exemplaire de l'ensemble pédagogique de la méthode. Ainsi, les élèves ne possèdent pas chacun un cahier d'exercices et un livre des histoires. L'utilisation en classe a donc dû être organisée : lorsqu'une étape de l'histoire est vue par la classe, la page du livre des histoires et les exercices à réaliser sont imprimés pour les élèves. Puis ces supports sont exploités et rangés dans le classeur d'allemand qui prévoit une partie réservée aux aventures de Mia et Till.

Le nombre de chapitres dans la méthode est parfaitement adapté à une année scolaire. En effet, la programmation sur l'année (cf. Annexe 12) réalisée dans le cadre de la classe, montre que deux chapitres peuvent être abordés par période. Chacun d'eux est constitué de trois thèmes différents, soit trois planches d'histoires différentes (cf. Annexe 13) pour le format écrit. Il est possible de parler d'épisodes lorsqu'il s'agit du format audio ou vidéo. Sur une période de sept semaines, un thème peut être abordé par semaine, ce qui représente deux jours en classe bilingue, en ayant une semaine de battement et de flexibilité, utilisée par exemple pour traiter un thème de manière plus conséquente. Cette planification valide alors bien que les histoires des trois personnages principaux



de *Luftballons* peuvent être un véritable fil conducteur sur toute une année scolaire, ce qui donne du sens et de l'importance aux apprentissages et aux personnages auprès des élèves au cours de l'avancement de l'année. D'un point de vue des compétences référencées par le CECRL à travailler en classe de langue, les histoires sont utilisées dans le cadre de la compréhension orale, lorsque les élèves découvrent et doivent comprendre ce qui se déroule dans l'épisode traité. La production orale en continu et en interaction est travaillée lors des échanges au sujet des histoires et du travail autour des tapuscrits. De manière générale, le premier jour de classe allemand de la semaine, le mardi, est consacré à l'écoute de l'audio et donc à la compréhension orale. Et le vendredi est consacré au visionnage du format vidéo de l'épisode ce qui permet un dialogue autour des images et d'éventuelles hypothèses émises lors de l'écoute de l'audio sans les images. Ainsi la production orale est travaillée en interaction et, par la suite, le texte de l'histoire est distribué aux élèves, qui en font une lecture théâtralisée. Ainsi a lieu une production orale en continu.

Au moment de l'introduction de l'histoire, un sentiment d'inquiétude était présent, car les élèves semblaient un peu perturbés par les voix des personnages qui peuvent paraître, au début, un peu surprenantes et comiques. Ils se sont finalement habitués aux voix correspondant au caractère enfantin et amusant de l'approche. Afin de matérialiser les personnages de l'histoire et pour aider les élèves à construire leur imaginaire et une éducation interculturelle, une peluche de perroquet a été adoptée dans la classe, et les élèves l'ont beaucoup appréciée.

La méthode de Philipus-Education pour le cycle 2 est très complète et construite autour de l'audio-visuel avec une approche culturelle prépondérante. L'histoire et les personnages sont attachants, ce qui fait s'investir les élèves dans le travail et les motive. Les photographies tout au long de l'histoire et les thèmes abordés permettent une réelle rencontre avec le pays, sa culture et sa langue. Les possibilités pour chaque chapitre sont nombreuses, qu'il s'agisse du déroulement des séances, des prolongements et des activités proposées, de la transversalité entre les disciplines ou de l'interdisciplinarité. Il s'agit à présent d'analyser plus précisément une séquence mise en place en classe afin d'appréhender l'utilisation concrète de la méthode, les possibilités et les effets sur les élèves et leurs apprentissages.

## 5 La mise en œuvre de la solution

### 5.1 La séquence analysée et sa mise en œuvre générale

La séquence présentée est la deuxième de la méthode *Luftballon* mise en place durant la deuxième période de l'année scolaire, soit durant les mois de novembre à décembre. L'histoire débute dans la région du Harz, dans le centre de l'Allemagne, et les personnages se dirigent à présent vers la capitale allemande à la recherche du super héros « Blitzgelb » pour permettre au perroquet de retrouver sa couleur jaune. La destination berlinoise représente deux chapitres et couvre toute la période. La finalité est donc la découverte de Berlin. Chaque séance présentée dans la fiche de séquence (cf. Annexe 14) correspond à un thème et se voit répartie sur les deux jours de cours en allemand, comme présenté précédemment. La première séance du thème, d'environ 30 minutes, débute par une phase de mise en route d'environ dix minutes ; puis vient, la découverte de l'histoire par l'audio. Cette phase dure approximativement une vingtaine de minutes et est constituée de trois écoutes et trois questions sur le contenu du support audio auxquelles les élèves doivent répondre dans leur cahier du jour. Cet exercice permet de travailler la production d'écrit et la formulation de réponses. Une correction en groupe classe est ensuite réalisée, donnant lieu à de nouveaux échanges. La seconde, d'environ 45 minutes, dernière séance sur le thème, débute avec un rappel des questions de la session précédente. Ensuite vient le visionnage de la vidéo, accompagné de questions posées, cette fois-ci oralement afin de faciliter la prise de parole. La phase de mémorisation est souvent constituée de jeux pour répéter et ancrer le vocabulaire. La phase d'entraînement est une phase de transfert des notions vues en mémorisation. Il est souhaité que les élèves s'approprient les notions et qu'ils les appliquent donc dans une autre situation : chants, comptines ou jeux par exemple. Finalement, le retour au calme peut s'effectuer en parallèle de la phase d'évaluation par un exercice dans le cahier d'entraînement par exemple. Ce déroulement général se répète toutes les semaines pour toutes les séances. Ce sont les histoires et donc les thèmes, les jeux, les questions, les chants, les exercices et les échanges qui vont changer. La liste de vocabulaire nouveau est, elle aussi, changeante à chaque séance et définie au préalable dans la préparation.

### 5.2 La présentation de la démarche de mise en œuvre de la séquence

La première double séance du double chapitre sur Berlin, débute par l'envol des personnages avec un ballon en direction de la ville. Les éléments culturels abordés autour de la région du Harz sont revus et donnent lieu à de nouveaux échanges. Les nouvelles images proposées par l'épisode permettent de découvrir et d'asseoir les repères pour reconnaître des paysages naturels (forêt), comme prévu dans le programme du cycle 2 en QLM. La sorcière, que les personnages fuient, permet

d'amorcer un travail autour des adjectifs utilisés pour la décrire, qui aboutira, plus tard, à une comptine. Les adjectifs sont accordés au féminin, ce qui permet également de changer le nom auquel ils se rapportent pour les passer au masculin. De plus, dans l'histoire, les deux émotions simples « *glücklich* » (heureux) et « *traurig* » (triste) engagent également un travail et le chant « *Wir fliegen* » permet de transférer le vocabulaire vu dans la description des actions de l'histoire.

La double séance suivante « *Was ist los ?* » correspond à l'entrée dans la ville et donc à sa première découverte de cette dernière, vu du ciel. Avant d'entrer dans Berlin, les élèves découvrent le fleuve l'Elbe et des éoliennes, introduisant le sujet des énergies vertes et du climat. Arrivés en ville, ils découvrent l'emblème de Berlin, l'ours de Berlin, sujet d'une séance en arts plastiques pour réaliser leur propre ours de Berlin. Les couleurs, outils plastiques et méthodes seront travaillés dans cette séance parallèle. Le chant et les adjectifs vus lors de la première séance sont de nouveau énoncés. Quelques sites touristiques berlinois, comme le *Tiergarten* (le jardin des animaux) ou encore la *Siegessäule* (la colonne de la victoire), sont découverts. Ces deux endroits sont revus et accompagnés de nouveaux sites touristiques durant l'exercice d'appropriation qui est en lien avec la scène où les personnes tombent dans le vide à la suite de l'explosion du ballon. L'exercice donne lieu à une mini séance détachée autour des dangers de la vie quotidienne et des gestes qui sauvent ; il introduit une séquence sur ce thème en éducation morale et civique. Dans cet exercice sont dessinés d'autres sites touristiques tels le « *Brandenburger Tor* » (La porte de Brandebourg), le palais du Reichstag, le « *Fernsehturm* » et le « *Kanzleramt* » (La Chancellerie fédérale). Ces bâtiments seront revus ultérieurement : il s'agira d'un réinvestissement des noms et de les reconnaître physiquement.

Durant la double séance suivante, apparaît un nouveau personnage : *Blitzgelb*. C'est le personnage qui redonnera la couleur présente dans son nom, le jaune, à Kraxus. Les sites touristiques abordés lors de la séance précédente sont réinvestis lors de la nouvelle écoute et le visionnage donne lieu à un travail et réinvestissement sur l'émotion de la tristesse déjà abordée. Les groupes de mots « *ein bunter Papagei* » (un perroquet multicolore) et « *Kein bunter Papagei* » (pas de perroquet multicolore) donnent lieu à un travail sur la négation sous forme de jeu créé par les élèves eux-mêmes. Le perroquet explique à son nouvel ami que c'est la sorcière qui lui a pris ses couleurs ce qui permet de demander aux élèves de réaliser en art plastique une représentation de la sorcière pour la montrer à *Blitzgelb*. La séance d'arts plastiques est l'occasion de travailler l'utilisation de supports variés, ici un rouleau de papier toilette récupéré, correspondant à l'esprit de recyclage des déchets en Allemagne. Cette séance se prolonge par l'analyse de la photographie d'un panneau dans le Harz indiquant un chemin nommé « *Harzer-Hexen-Stieg* », sentier de randonnée très réputé que les élèves voient grâce à une vidéo sur *Youtube*.

Ce premier chapitre sur Berlin, par la description d'images, visait la découverte de la ville dans sa globalité et l'aspect naturel était encore très prégnant. Pour le second, les élèves vont être plongés dans la vie berlinoise. Dans la quatrième séance de la séquence, les personnages sont à la recherche de fruits jaunes que *Blitzgelb* a demandés afin de redonner sa couleur au perroquet. Ainsi, ils traversent la ville et découvrent deux nouveaux lieux touristiques : le mur de Berlin et l'église du Souvenir. Le parallèle et le passage par l'abord des faits historiques pour expliquer l'origine de ces monuments semble nécessaire. C'est un sujet à approfondir en QLM dans la sous-partie Temps. Les élèves découvrent l'environnement urbain avec les différents moyens de transport : voiture, bus, scooter, vélo, tramway et train. La familiarisation avec le vocabulaire en allemand permettra de faciliter et donner un cadre à la séquence afin d'apprendre à se repérer dans l'espace et lire un plan pour se déplacer dans la ville avec différents moyens de locomotions. Le retour au calme de cette séance s'effectue à l'aide d'un chant, « *Ich bin in Berlin* », dont le site internet de la méthode propose un clip vidéo reprenant les différents moments de l'histoire à Berlin, vus pour le moment avec des vidéos réelles de la ville. Les élèves sont réellement plongés dans la ville berlinoise.

L'avant-dernière double séance sur la capitale fait se séparer les personnages : Mia et Till vont dans un restaurant et Kraxus poursuit sa recherche dans le fameux Zoo de Berlin où est revu le vocabulaire des animaux. La comptine sur les animaux africains permet de travailler une nouvelle fois les adjectifs. Comme elle est répétitive, une production écrite est proposée aux élèves pour qu'ils ajoutent une ligne à la comptine avec l'animal de leur choix et un adjectif pour le décrire.

Durant la dernière double séance à Berlin, les élèves sont évalués sur la lecture et la théâtralisation des scènes des séances quatre et cinq, ce qui permet de réviser. Les élèves ayant accompagné Kraxus dans le Zoo de Berlin durant la séance cinq, vont accompagner cette fois-ci Mia et Till dans le restaurant. Ils sont confrontés à un petit-déjeuner allemand. Un travail parallèle sur le petit-déjeuner et les aliments est fait en demandant aux élèves de décrire leur repas matinal et de donner leur avis sur le repas germanophone. Les personnages trouvent finalement l'autre partie des fruits dans un distributeur de fruit frais, ce qui permet de faire le parallèle avec les formes de distributeurs existant en France. Sur les fruits rencontrés dans l'histoire, il est proposé aux élèves de constituer un visage pour travailler le nom de fruit, mais aussi les prépositions spatiales. Le perroquet retrouve sa couleur jaune et le super-héros invite les personnages principaux à aller voir sa sœur à Rügen, étape suivante de l'histoire.

Un prolongement est prévu pour conclure et affiner le travail sur la capitale autour d'une vidéo *Youtube* allemande d'une femme qui fait visiter la ville. Les élèves ont des questionnaires à remplir afin de les investir dans l'écoute et relever les points qu'ils souhaitent retravailler. L'objectif de ce

prolongement est de réinvestir les notions culturelles vues durant la séance à travers de nouvelles images de la ville, découvrir d'un peu plus près et sous un autre format les habitants berlinois, multiculturels et ouverts. C'est aussi, pour les élèves, une occasion de découvrir de nouveaux aspects tels l'accent berlinois, un musée sur les années 90 ou encore la réputée Curry Wurst.

### 5.3 Les objectifs et les compétences visés

Les objectifs définis dans cette séquence (cf. Annexe 14) sont multiples ainsi que les liens avec les autres disciplines, comme nous avons pu l'observer durant la présentation de la démarche de mise en œuvre de la séquence. Pour structurer et permettre une bonne vision d'ensemble des objectifs en fonction des disciplines, un organigramme est l'outil idéal (cf. Annexe 15). Il permet d'aller plus loin que la fiche de séquence qui définit les objectifs de séquences en fonction des matières abordées directement dans la séquence, les objectifs langagiers, les attitudes et comportements travaillés. En effet, l'organigramme, lui, regroupe tous les éléments définis dans la fiche de préparation de séquence ; il prend également en compte les disciplines qui sont liées et parallèlement vues à la séquence. C'est un outil qui met en évidence la transversalité des apprentissages et le caractère interdisciplinaire de la séquence.

La langue allemande est abordée sous trois formes au cours de cette séquence : la langue orale, l'étude de la langue et la production écrite. Les quatre objectifs définis par le CECRL pour l'oral sont travaillés : « comprendre l'oral », « prendre part à une conversation », « s'exprimer oralement en continu » et « s'exprimer en interaction ». L'oral est également traité à travers le vocabulaire. Les objectifs en étude de la langue sont de repérer quelques adjectifs et de savoir utiliser la négation avec « *nicht* » ou « *kein* ». L'objectif en production écrite est, lui, de pouvoir effectuer une production libre selon un modèle. Dans le programme de l'Education nationale pour les langues vivantes se trouve aussi l'objectif de la découverte culturelle de la langue cible, également visé dans cette séquence. La préparation de celle-ci va encore plus loin en définissant des objectifs culturels à part entière, comme la connaissance et la reconnaissance de certains monuments, de la gastronomie et des habitudes de vie. Ceux-ci correspondent aux savoirs culturels. Cependant, la culture ne correspond pas seulement à des savoirs mais aussi des savoir-faire et des savoir-être. Après l'analyse et le rapprochement effectué précédemment avec certains objectifs en EMC, l'organigramme regroupe les objectifs d'EMC et d'interculturalité pour travailler les savoir-faire et savoir-être associés à l'apprentissage de la culture. Les objectifs sont les suivants :

- Respecter autrui, accepter et respecter les différences.
- Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui.

- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue.
- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.
- Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Accepter le point de vue des autres.
- Identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments.

Ce format met en avant le côté transversal proposé par la méthode. Des parallèles, en effet, sont faits avec la discipline QLM à travers plusieurs domaines : celui du temps, où est travaillé le repérage de périodes historiques du monde occidental ; de l'espace, en lisant des plans et des cartes ; et de l'organisation du monde, en identifiant des paysages. Les objectifs en arts plastiques aussi sont nombreux, telle la réalisation d'une construction à partir de matériaux de recyclage, l'appropriation d'un support, suivre des étapes de construction, l'utilisation d'outils, de supports et de méthodes d'arts plastiques, diversifier les moyens d'expression et l'appropriation d'un sujet. Finalement, le guide du maître propose plusieurs activités en éducation physique et sportive à travers la course d'orientation et les jeux collectifs.

## 5.4 Le retour d'expérience

### 5.4.1 La gestion des risques

Lors de la mise en place d'un projet, la gestion des risques est un point primordial afin d'optimiser sa mise en place. Effectivement, si les risques sont identifiés, il est possible de les prévenir et donc de les éviter. Pour ce faire, la méthode d'Ishikawa, aussi appelée plus couramment la méthode des 5M, est un outil mondialement reconnu qui permet une analyse complète et en profondeur. Créé par K. Ishikawa en 1962, il s'agit d'une réflexion autour d'un effet, en général négatif que l'on souhaite donc éviter, et pour lequel vont être définies des causes possibles dans cinq familles différentes. Ce concept ayant été beaucoup utilisé, il s'est vu évoluer des 5 M, aux 7 M, les deux derniers de la liste suivante étant les plus récents. Les différentes familles sont les suivantes :

- Matière
- Milieu
- Méthode
- Matériel

#### Exemple de diagramme causes-effets

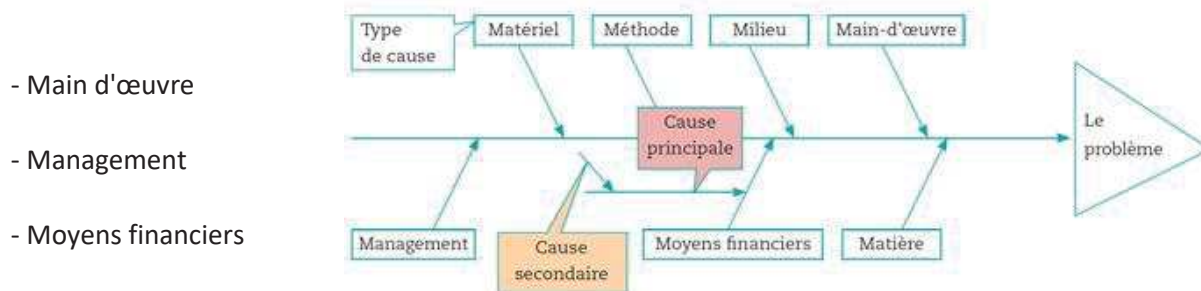


Figure 4. Exemple de diagramme d'Ishikawa.

Généralement utilisé pour les projets dans le milieu des entreprises privées, ce concept peut être intéressant afin d'orienter une réflexion autour des risques éventuels pour la mise en place de la séquence culturelle et transdisciplinaire avec la méthode *Luftballons*.

Le problème à éviter lors de la mise en place de cette séquence est l'échec de la séquence. Il peut se traduire par le fait que les élèves n'arrivent pas à s'investir dans la séquence ou ne parviennent pas à l'apprentissage souhaité. Pour éviter cet insuccès et prévenir le maximum de risques éventuels, une réflexion autour de chaque catégorie définie par la méthode semble appropriée. Il est important de noter que les éléments cités ci-dessous ne sont pas exhaustifs et qu'il est possible d'enlever et/ou ajouter des éléments en fonction de sa personnalité et de sa situation.

La matière correspond dans le cas de la séquence, aux savoirs, savoir-faire et savoir-être à transmettre aux apprenants. Les problèmes qui peuvent survenir dans la famille de la matière peuvent être les suivants : le professeur peut perdre de vue certains savoirs ou en oublier entre la conception et la réalisation. Ils peuvent également être trop compliqués ou inatteignables pour les élèves. Ce risque peut survenir si les savoirs, savoir-être et savoir-faire ne sont pas bien définis. Pour prévenir ceci, il est important de bien préparer sa séquence au préalable avec une fiche préparatoire définissant bien les savoirs que les élèves doivent acquérir. Pour ne pas en oublier, il est intéressant de définir différentes catégories de savoirs comme langagier, culturel, attitudes, compétences, etc. En les déterminant au préalable, ils peuvent être comparés avec les savoirs et compétences attendus des textes officiels et aussi de ne pas perdre de vue le niveau des élèves si ce dernier n'est pas encore bien cerné par l'enseignant. Le contenu d'apprentissage doit être atteignable, mais aussi motivant et intéressant pour les apprenants afin qu'ils s'investissent dans l'apprentissage. Pour ce faire, la méthode essaie de rendre le travail le plus intéressant possible pour les élèves. Cela, par leur possible identification par rapport aux deux personnages principaux, grâce à l'utilisation d'un univers réaliste mais aussi enfantin afin que les élèves retrouvent des repères et en proposant des scénarios ludiques et intéressants. C'est ensuite aussi au professeur de prévoir des parallèles et contenus complémentaires à la méthode pour poursuivre ce travail intéressant et en suscitant l'intérêt des élèves.

Le milieu correspond ici à l'environnement de la classe. La cause de non-réussite de l'enseignement peut être due à un environnement de classe peu propice aux apprentissages. Une mauvaise disposition des élèves en classe peut favoriser les bavardages, ne pas leur permettre de suivre correctement le cours par manque de visibilité du tableau ou difficulté à écouter le professeur ou les supports sonores par une qualité acoustique insuffisante. En fonction du support ou de la méthode de travail employés, il faut s'assurer que les conditions et les ambiances soient bonnes. Par exemple penser à adapter l'éclairage lors du visionnage d'une vidéo. Ce type d'éléments et variants ponctuels est à prendre systématiquement en compte chaque fois que la situation se présente. Mais des éléments, comme le positionnement des élèves dans la classe, sont à travailler tout au long de l'année scolaire. Evolutifs, ils sont à repenser si le besoin se présente. Un des risques peut être également que le milieu habituel de travail vienne à changer, comme en cette période de pandémie, où les risques sont assez élevés de devoir faire cours en distanciel. Dans cette situation, il est important d'avoir réfléchi à l'avance comment procéder. Il faut pouvoir faire parvenir le matériel nécessaire au travail aux élèves à distance et adapter les méthodes. Pour la méthode *Luftballons*, il est possible de transposer le travail en classe à un nouveau milieu en préparant, par exemple, un questionnaire que les élèves doivent compléter à la suite du visionnage de la vidéo. Cette dernière peut être transmise par *WeTransfert* aux familles, et s'il y a un problème avec la vidéo, il est possible de leur transmettre une numérisation du livre des histoires.

Dans les méthodes, se retrouvent les procédures d'apprentissages utilisées et les flux d'informations. Il va s'agir ici de s'assurer que les méthodes soient adaptées et ludiques afin que l'apprentissage des élèves se déroule dans les meilleures conditions. En variant les différentes formes de travail (en individuel, en groupe ou en classe entière), ce risque peut être minimisé. C'est par la programmation préalable des différentes formes de travail qu'il est possible de le gérer et rendre le travail le plus intéressant et ludique possible. Le choix et la variété des activités et des supports sont aussi à prendre en compte. Ces derniers sont, en effet, multiples tels le chant, l'audio, la vidéo, le parler, l'écoute, l'écrit, le jeu, la théâtralisation, la lecture, etc. Il est intéressant d'avoir connaissance d'une liste plus ou moins exhaustive des différents supports et activités avec lesquels « jongler » en fonction des objectifs et de la programmation.

Le matériel correspond aux outils et équipements à disposition pour la mise en place de la séquence. En fonction de celui-ci il faut adapter l'approche utilisée. Si la classe ne dispose pas d'un livre des histoires et d'un cahier d'entraînement pour chaque élève, il est possible d'imprimer les deux cahiers en fonction de l'avancement de la classe. Anticiper est nécessaire afin de d'imprimer les bons supports avant le moment classe et, bien sûr, une possibilité d'impression. La méthode est également établie sur des enregistrements audios mis à disposition sur le site internet, des chants et comptines



sur un CD-Rom et des supports vidéo sur un DVD. Il est nécessaire alors de disposer d'un ordinateur dans la classe avec une connexion internet d'un débit suffisant et d'un lecteur DVD sur l'ordinateur. Si l'ordinateur n'a pas de lecteur DVD, il est possible de graver les supports sur une clé USB pour les utiliser directement sur l'ordinateur. Pour pallier les problèmes de connexion à Internet pour les supports audio des histoires, il est possible que l'enseignant réalise une lecture théâtralisée, ce qui peut être vu comme une solution ponctuelle à ce problème. Afin que la classe entière puisse bien suivre les supports audio ou vidéo, il est important qu'elle soit équipée d'un moyen de projection pour les images et de haut-parleurs pour la diffusion du son.

La main-d'œuvre est constituée du professeur des écoles qui dispense le cours. De manière générale, il faut qu'il comprenne et parle la langue allemande. Et qu'il ait validé une formation d'enseignement pour être compétent à dispenser cette méthode, savoir prendre de la hauteur et faire preuve d'adaptabilité, des compétences qui font partie du référentiel des compétences communes à tous les professeurs. Si l'enseignant vient à être remplacé, l'application d'un protocole de la mise en œuvre de la méthode sera précieuse pour le remplaçant. Il est important que la personne dispensant le cours soit formée de manière générale à l'enseignement, mais aussi, spécifiquement, à la culture, de manière générale, et spécifiquement allemande. Car les compétences interculturelles sont aussi un avantage. Ce, pour pouvoir définir et soulever les éléments correspondants et pouvoir les transmettre aux élèves. De plus, il est nécessaire que l'enseignant soit motivé et investi dans le travail, car ces éléments ont un impact direct sur l'attitude et l'intérêt des élèves. La transmission de ces notions doit être le but de son action. En fait, « la main-d'œuvre » doit faire preuve d'auto-organisation pour pouvoir organiser et préparer correctement les séances, de capacités de communication, d'empathie et d'autorité pour essayer d'obtenir la meilleure ambiance de classe possible et des conditions d'apprentissage optimales.

Le « management » des élèves est le reflet de la méthode pédagogique utilisée, la méthode active. Celle-ci est appliquée dans *Luftballons*, bien qu'une pédagogie de découverte semble aussi y être utilisée. Il semble important d'être au clair sur la méthode pédagogique que l'on souhaite utiliser et celle finalement appliquée afin de l'exploiter correctement et totalement. Une pédagogie par projet, active et trans, voire interdisciplinaire, demande beaucoup de préparation et de réflexion en amont pour une bonne organisation.

La dernière catégorie à prendre en compte est les moyens financiers. Effectivement, la méthode *Luftballons* représente un coût qui s'élève à 99 € pour un lot comprenant un exemplaire du guide du maître, du livre des histoires, du cahier d'entraînement, un CD et un DVD. Il faut donc que l'établissement scolaire veuille, ou puisse, investir dans la méthode, afin que tous les élèves disposent

d'un exemplaire du livre des histoire et du cahier d'entraînement. Sinon, il est possible d'adapter la méthode en utilisant uniquement les supports audio, accessibles gratuitement sur le site internet de *Philippus-Education*. Mais le travail de l'enseignant sera d'autant plus important qu'il faudra pouvoir fournir l'apport culturel par un autre dispositif que les vidéos du DVD de la méthode.

#### 5.4.2 L'évolution des élèves

De manière générale, les élèves se sont montrés intéressés et investis dans les histoires proposées par la méthode. La structure réitérative leur a permis de prendre des habitudes et de se sentir à l'aise avec le déroulement et les activités proposées. Le parallèle proposé par la méthode, et réalisé comme présenté dans l'organigramme, a permis de réelles contextualisations des sujets vus avec les autres disciplines. Cette contextualisation est parallèle aux histoires avec des personnages appréciés par les élèves, facilitant ainsi la mémorisation des éléments. Afin de mesurer l'effet d'une séquence culturelle et interdisciplinaire comme celle présentée précédemment sur les élèves, un questionnaire leur a été proposé avant la séquence et réitéré après, ce qui permet d'effectuer une comparaison et d'apprécier leur évolution. (cf. Annexe 9, Annexe 10)

Alors que 31,8 % des élèves estimaient apprendre comment vivent les Allemands avant la mise en œuvre de la séquence, ils étaient 55 % après. Ce qui montre que la séquence semble avoir un réel impact sur le ressenti des élèves sur les cours d'allemand et en langue allemande. Entre les deux questionnaires, 4,5 % d'élèves supplémentaires sont allés en Allemagne. Ceci peut ne pas être directement lié à la séquence, cependant les différents lieux géographiques vus durant celle-ci peuvent susciter intérêt et curiosité et aussi l'envie de se rendre dans le pays de la langue cible. Les occasions d'échanges avec des natifs sont donc, d'après les chiffres, plus élevées, ce qui peut expliquer les 20 % d'augmentation d'élèves qui ont déjà échangé avec un natif. Les élèves peuvent également se sentir davantage en confiance avec la langue allemande et la culture et donc aller plus facilement à la rencontre de locuteurs natifs. A la question « Aimerais-tu visiter l'Allemagne ? » les élèves ont répondu « oui » à 85,7 % la première fois. Après la séquence *Luftballons*, ils étaient 95,5 %, ce qui montre que l'envie et la curiosité vis-à-vis de l'Allemagne concernent presque 100 % des élèves. Il est également intéressant de constater que les noms des souhaits de visites sont de plus en plus précis avec des sites touristiques moins connus, mais tous vus avec la méthode.

La séquence semble également avoir un impact sur le ressenti affectif des élèves à l'égard du pays de la langue cible. Alors que la majorité d'entre eux ne se sent pas proche de l'Allemagne lors du premier questionnaire, la tendance s'est inversée pour le second. Cette évolution est identique lorsque les élèves sont interrogés sur leurs émotions suscitées par l'Allemagne : lors du premier questionnaire,

les réponses se situaient, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup), entre 3 et 5 à hauteur de 14,3 % pour 3, 42,9 % pour 4 et 42,9 %. Après la mise en place de la séquence de Mia, Till et Kraxus, 90,9 % des élèves aiment « beaucoup » l'allemand, ce qui se traduit par une plus grande appétence des élèves pour apprendre l'allemand, qui est passée de 90,9 % à 100 %.

Les intérêts et envies envers l'apprentissage de la langue semblent également s'être diversifiés. En effet, comparé au premier questionnaire, 36,1 % des élèves mentionnent qu'ils aiment travailler l'allemand grâce aux personnages de Mia, Till et Kraxus, 22,7 % d'élèves en plus aiment découvrir le pays, 54,5 % apprécient voir des monuments et 31,8 % aiment découvrir comment vivent les Allemands. Les élèves s'intéressent donc après la séquence de *Luftballons* à des savoir-être et des éléments culturels de l'Allemagne et les personnages précités semblent susciter la motivation et l'intérêt des élèves. Leurs impressions de voyager à travers le cours d'allemand a également augmenté de 11,6 %. Le second questionnaire présente deux questions supplémentaires pour essayer de mesurer directement l'effet de la mise en œuvre de la séquence. 100 % des élèves disent que Mia et Till les aident à comprendre et à parler l'allemand et pour 52,4 % des apprenants, c'est le cours où ils ont le moins peur de parler allemand.

#### 5.4.3 Le retour de l'enseignant

D'un point de vue de l'enseignement, il est très intéressant et enrichissant d'avoir un fil conducteur pour toute une période, et même pour toute une année. Il permet aux élèves d'avoir des points d'appuis dans les différentes disciplines et à l'enseignant de donner du sens aux apprentissages. Afin de se repérer plus facilement, l'organigramme de la séquence permet de visualiser l'ensemble des disciplines et objectifs balayés par la séquence. Cet outil permet également d'adapter plus facilement la méthode à un contexte bilingue. La programmation et la préparation avec la fiche de séquence et un organigramme permettent de bien définir les objectifs et les liens réalisables.

La méthode *Luftballons*, fondée sur la pédagogie active et sur l'oral, permet d'accompagner l'enseignant et de lui donner des ressources supplémentaires diversifiant ainsi les ressources vocales et les sujets abordés. Le guide de l'enseignant propose un certain nombre d'informations culturelles dans la présentation de la nouvelle histoire abordée. De cette manière, tous les enseignants, même sans avoir de connaissance sur la culture allemande ou certaines régions de l'Allemagne, peuvent apporter des notions culturelles dans les cours germanophones.

L'organisation des séances proposée par le guide de l'enseignant est très bien construite et les activités sont très riches et diverses. Néanmoins, il est important de proposer des activités nouvelles pour qu'elles varient auprès des élèves afin de maintenir leur enthousiasme. De plus, beaucoup de

points intéressants sont abordés dans l'histoire sans être approfondis. Une préparation et réflexion en amont sont fortement recommandées, surtout en contexte bilingue, afin de cerner tous les points pouvant être traités ; mais également ceux qui ne le sont pas, et qui le pourraient, afin de pouvoir les aborder de manière plus complète en classe. Par exemple, les vidéos supplémentaires, proposées durant la séquence à Berlin, ont permis de parler du savoir-être allemand, et plus spécifiquement berlinois, à l'origine pas réellement traité par l'histoire. Les élèves étaient très intéressés et faisaient encore des comparaisons et des références aux personnes qu'ils avaient dû voir dans cette vidéo des mois après.

Une des pédagogies recommandées de manière générale, et particulièrement en enseignement de langues, est la pédagogie par projet, qui découle de la pédagogie actionnelle. Cette dernière n'est pas réellement utilisée par la méthode, mais pourrait aisément l'être. Pour cela, il faudrait avoir à disposition un nombre plus important de documents et ressources de la vie quotidienne tels des plans de cartes, plans de bus, menus de restaurants, recettes de cuisine, etc. Le guide de l'enseignant pourrait proposer des ouvertures comme aller consulter des cartes virtuelles ou encore de se procurer des ressources complémentaires. Les photographies sont, elles, de réelles invitations au voyage, pas facilement trouvables pour les enseignants. Elles leur permettent de faire découvrir des régions méconnues par la plupart des élèves et parfois même des enseignants. Cependant, il ne faut pas se restreindre aux propositions de la méthode et à ses ressources. Et ne pas hésiter à se montrer créatif en apportant des ressources supplémentaires afin de compléter les cours et les amener vers un travail de projet.

Un autre aspect intéressant de la méthode est qu'elle permet facilement une évaluation en continue en fonction des objectifs définis au préalable. Pour autant, cela demande beaucoup de travail et de préparations et souvent la méthode propose, au niveau de l'évaluation, d'utiliser les exercices qui se trouvent dans le cahier d'entraînement. Cependant, pour une classe bilingue, ces exercices ne semblent pas correspondre au niveau des élèves. L'évaluation de cette séquence paraît donc complexe et fastidieuse.

## 5.5 Les modifications à apporter

Après les différentes adaptations apportées à la méthode pour la mise en place de la séquence dans une classe de cycle 2 bilingue, certains éléments peuvent être améliorés afin de perfectionner l'efficacité de la séquence dans le cas d'une nouvelle utilisation.

Plonger les élèves dans une démarche totalement actionnelle par un fonctionnement par projet serait réellement intéressant pour leur apprentissage. Pour y parvenir et affiner la mise en place de la méthode et de la séquence, il serait intéressant de fixer un objectif en donnant une mission explicite aux élèves. Il pourrait, par exemple, leur être demandé de se mettre dans la peau d'amis des personnages principaux de l'histoire et de les accompagner dans leurs aventures. Leur mission serait de les aider dans toutes les situations où ils se trouvent. Ainsi, ils seraient amenés à devoir se repérer dans la ville pour trouver leur chemin grâce à un plan de ville, en le demandant à quelqu'un ou encore en prenant le bus ou le tramway. Ils se retrouveraient dans un restaurant et pourraient passer une commande au serveur, se mettraient dans la peau d'un guide touristique pour faire visiter la ville et devraient réussir à acheter une entrée pour aller au zoo. Une préparation accrue serait nécessaire tant pour les élèves que pour l'enseignant qui devrait prévoir des documents authentiques supplémentaires, mais cette approche donnerait un but concret aux élèves et ferait basculer les apprentissages de la transdisciplinarité à l'interdisciplinarité.

*Luftballons* étant utilisée comme un fil d'Ariane sur une année, il pourrait être intéressant de réfléchir à une trace écrite qui le soit également. En effet, les traces écrites sont le point faible de la méthode qui se résume aux cahiers d'entraînement. Cependant, souvent, ils ne permettent pas de faire le bilan sur l'ensemble des savoirs acquis durant la séquence. Il pourrait être envisageable de faire produire à chaque élève une trace écrite à la fin d'une séquence, c'est-à-dire à la fin de la visite d'un lieu. Elle pourrait prendre la forme d'un Lap Book, aussi appelé livre-objet ou livre animé. Il s'agit d'un dossier regroupant des informations sur un thème sous différentes formes comme des images, des tableaux, des écrits, des dessins, etc. Il serait donc envisageable de construire neuf Lap Book sur l'année, et ce, durant la semaine de battement prévue dans la programmation. Cette démarche permettrait la libre création des élèves et l'expression de leurs savoirs acquis et des éléments qui les ont marqués. Cette production écrite serait exploitable par l'enseignant pour une évaluation.



Figure 5. Exemple d'un Lap Book.

Il est question d'offrir aux élèves un but précis pour la séquence, il en est de même pour les différentes phases. Au cours de l'année scolaire, une amélioration au niveau de la phase de la découverte de l'histoire par l'intermédiaire de l'audio a été réalisée. Pour que les élèves aient un réel but durant l'écoute et des points de repère, des questions leur étaient posées auxquelles ils devaient trouver réponses dans l'enregistrement audio. Ainsi leur attention était focalisée sur des éléments précis, aboutissant à un investissement plus accru, comme expliquer au préalable certains mots de vocabulaires. Leur estime de soi se trouvait renforcée par leur réussite. Et, par ailleurs, une vérification et évaluation de la compréhension orale par l'enseignant est possible. Cette amélioration a donc fait ses preuves.

Un élément mis en avant au cours de la partie 3 de recherche sur la culture, était la comparaison. Il ne s'est finalement pas retrouvé dans la séquence alors qu'il y mériterait une place. La séquence sur la capitale allemande permettrait une très enrichissante comparaison avec la capitale française. Elle permettrait aux élèves d'acquérir des savoirs culturels sur les deux pays et de pouvoir mettre les deux villes en lien pour visualiser les différences et similitudes entre les monuments, les manières de se déplacer, de vivre, d'être, etc.

Le concept des « Persona Dolls » aurait pu être développé davantage. Il est vrai qu'en raison des restrictions sanitaire dues à la Covid-19, la peluche de Kraxus a été mise de côté. Pourtant, cette dernière aurait pu offrir un grand nombre de possibilités et d'activités avec un investissement des élèves garanti. Il aurait, par exemple, pu être envisageable que la peluche amène la nouvelle histoire par le biais de photographies. L'idée d'un rituel aurait pu aussi être développée. Les élèves auraient pu, à tour de rôle, amener la peluche chez eux et se prendre une ou deux en photo avec la peluche et présenter ce moment en classe. Les compétences travaillées et la motivation auraient été ainsi augmentées.

Le savoir-être, savoir le plus complexe à cerner, et donc aussi à enseigner, mérite d'être amélioré et affiné dans la mise en place de la méthode. Les personnages de l'histoire étant fictifs, il semble difficile pour les élèves de voir comment se comportent réellement les germanophones. Même si, durant la séquence, les vidéos utilisées en complément à la méthode ont déjà essayé d'apporter des éléments sur cette notion, il peut être cependant intéressant de creuser davantage cet aspect auprès des élèves : en, par exemple, leur montrant et faisant écouter des enfants de leur âge afin qu'ils puissent se comparer à eux. Aussi l'écoute des dialectes des différentes régions allemandes serait intéressante pour leur montrer que des formes différentes de la langue allemande existent. Cette approche pourrait donner lieu à un parallèle avec une écoute des différents dialectes français.

La préparation de la mise en place de la séquence au moyen de la fiche de séquence et l'organigramme, met en avant la multiplicité des sujets et des objectifs visés par cette dernière. Beaucoup d'éléments sont à prendre en compte pour une bonne mise en place de la séquence. La méthode des 7 M d'Ishikawa permet, au préalable, de réfléchir aux risques éventuels et donc de les éviter. Celui qui semble le plus incertain et complexe, est la main-d'œuvre puisqu'elle doit être formée et à l'aise avec la méthode, les savoirs culturels et capable de délivrer le cours. Après la mise en place de la séquence par entrée culturelle, le questionnaire comparatif met clairement en avant que les élèves semblent s'intéresser davantage à l'Allemagne et à la langue allemande. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être font partie des motivations d'apprentissages des élèves ce qui signifie que la séquence leur a permis d'avoir accès à ces savoirs et d'attiser leur intérêt. L'enseignant est satisfait de la transdisciplinarité et de l'accompagnement sur l'année proposé par *Luftballons*, avec une entrée culturelle après y avoir apporté des adaptations pour une classe bilingue. Pour autant, après la mise en œuvre, émergent des pistes d'améliorations. L'approche par projet en est un point important, car elle est recommandée par les textes officiels, pour ses apports positifs dans les apprentissages des élèves. La comparaison, le développement des savoir-être et la réflexion des traces écrites et des évaluations sont des éléments à renforcer.

## Conclusion

La question qui a orienté cette recherche était « L'intégration de la culture dans l'enseignement de langue en cursus standard ou bilingue est-elle la clé pour un bon apprentissage d'une langue étrangère ou régionale ? ».

Le problème rencontré par le cursus bilingue en Alsace réside au nombre guère élevé d'élèves inscrits et de voir celui-ci se réduire au cours de l'avancée dans le cursus. Une des raisons peut être le manque de cadre et de diversité donné à la langue allemande dans son enseignement, ce qui ne la rend pas attractive. Et cette raison émerge bien des réponses des élèves au questionnaire. Les faits culturels ne paraissent pas très développés ni diversifiés. La culture semble pouvoir apporter le cadre manquant et encore plus, rendre la langue allemande digne d'intérêt et donc d'apprentissage.

Ce sont les instructions autour des langues et cultures régionales de 2001 qui ont intégré le terme de culture dans les programmes. De plus, les programmes nationaux en langue vivante étrangère se structurent, depuis 2007, sur le CECRL de 2001. Ce dernier fait également référence à la culture, mais surtout dans des textes parallèles. A partir des programmes de 2015, l'Education nationale inscrit officiellement l'indissociabilité entre la langue et la culture, ce qui marque un tournant dans l'aide qu'elle apporte à ce sujet. Alors paraissent des documents d'accompagnement pour les enseignants comme « Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée » ou encore dans les programmes directement alors qu'il y avait tout à construire. Cependant, en comparaison avec les textes sur les compétences culturelles du Conseil de l'Europe, ces aides et ressources restent très légères. L'analyse des supports et outils à disposition des enseignants bilingues franco-allemands n'ont pas pu apporter davantage de soutien. Car la diversité des manuels à leur disposition étant déjà très faible, ceux qui comportent une approche culturelle l'était d'autant moins.

Les professionnels linguistiques ayant participé à la recherche, soulignent unanimement que l'apport représenté par l'intégration de la culture dans l'enseignement des langues est une bonne chose en classe bilingue. Car elle impacte positivement l'implication, l'intérêt, la motivation et l'apprentissage linguistique des élèves. Même si beaucoup de professeurs des écoles essaient d'aborder la culture en classe de langue, un nombre de professeurs ne l'ayant pas du tout abordé est encore observable. Aucune des personnes interrogées ne prend pour point de départ, ou comme entrée, la culture en cours d'allemand malgré les recommandations des programmes. Force est de constater qu'en enseignement linguistique germanophone, la culture n'est pas une priorité et donc pas considérée au même niveau que la langue elle-même. Ceci peut découler du manque de ressources, mais également d'un manque de formation pointé par presque la totalité des participants au questionnaire. C'est également un point relevé à la suite de l'analyse des programmes



d'enseignement réalisée sur trois centres de formation INSPE, mais également lors de l'analyse de la gestion des risques avec la méthode Ishikawa, où la main d'œuvre est une catégorie qui peut générer des causes d'échecs, la formation du personnel rentrant ici en compte. En effet, si les enseignants ne sont pas formés, ni même sensibilisés, ils peuvent difficilement discerner l'intérêt et les méthodes d'enseignement allant en ce sens.

Ces constats ont dirigé la recherche vers le choix, l'adaptation et la mise en place d'une méthode, et plus précisément d'une séquence d'apprentissage, prétendant répondre à cette volonté de combiner la langue et la culture. Au vu du niveau de la classe et l'entrée culturelle proposée, le choix s'est orienté vers la méthode *Luftballons* de Philipus-Education. Véritable fils conducteur sur toute l'année scolaire, il permet de répondre à de nombreux objectifs recherchés en compétences culturelles. Après un retravail, des adaptations au contexte bilingue, un approfondissement de certains aspects culturels par l'intermédiaire de l'organigramme pour la transdisciplinarité et l'apport de documents authentiques supplémentaires, la séquence a été une réussite tant pour les élèves que pour le professeur. La comparaison des réponses à deux questionnaires, avant/après séquence, relève que les élèves se sentent plus attirés par la langue et le pays, que ce soit pour apprendre la langue ou pour visiter le pays. Les élèves semblent plus à l'aise avec la pratique de la langue et connaissent un nombre de références culturelles plus importantes et précises. Ces références sont de nature géographique, historique, culinaire et touristique. La séquence a permis de réels parallèles avec d'autres disciplines, de travailler toutes les compétences linguistiques et toutes les composantes des compétences culturelles : les savoirs, savoir-faire et savoir-être. La méthode, fondée sur la pédagogie active, permet aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages. Certaines améliorations sont cependant possibles, comme le fait de développer l'approche par projet pour entrer dans une pédagogie par projet.

Pour conclure, la culture ne facilite pas seulement les apprentissages d'une langue vivante, mais elle en est indissociable. Par son apport de cadre, elle donne également du sens, de l'intérêt, des points de repère et, par là-même, de la motivation aux élèves. La notion de culture facilite la pédagogie actionnelle, et en la prolongeant par projet, permet de positionner les élèves au cœur de leurs propres apprentissages. Il semble clair que la culture fait partie et facilite l'apprentissage d'une langue vivante. Personnellement convaincue par cette thèse, vu un vécu personnel où la culture germanophone m'a permis de garder un lien fort avec le pays et pouvoir revenir très facilement vers la langue allemande, procéder par une intégration culturelle semble une évidence. Cependant, ayant eu la nécessité de rédiger un mémoire sur le sujet pour me former au sujet, la question suivante sera donc : comment former les professeurs des écoles à l'intégration de la culture en cours linguistique, et plus largement à l'interculturalité ?

## Bibliographie

- Académie Strasbourg. (2015, juin). *Convention cadre portant sur la politique régionale plurilingue période 2015–2030*. Consulté à l'adresse [http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Politiques/Politique\\_des\\_langues/Convention\\_cadre\\_2015-2030.pdf](http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Politiques/Politique_des_langues/Convention_cadre_2015-2030.pdf)
- Académie de Strasbourg. (2020). *Chiffres clés 2020 2021*. Consulté à l'adresse [https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/public/documents\\_de\\_reference/Chiffres\\_cle\\_ues\\_2020.pdf](https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/public/documents_de_reference/Chiffres_cle_ues_2020.pdf)
- Académie de Strasbourg, A. S. (2020). *Cursus bilingue - Allemand*. Académie de Strasbourg. Consulté à l'adresse <https://www.ac-strasbourg.fr/delecoleausuperieur/cursus-bilingue-allemand/>
- Académie Strasbourg. *Cursus bilingue - Langues vivantes - Académie de Strasbourg*. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/langues/programmes-et-textes-officiels/cursus-et-sections-en-langues-vivantes/cursus-bilingue/>
- Académie de Strasbourg. *Ressources pédagogiques par langues vivantes Allemand*. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/langues/ressources-par-langue/allemand/>
- Academic Service. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire Allemand*. (2007, août). Consulté à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs8/hs8\\_allemand.pdf](https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs8/hs8_allemand.pdf)
- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact : Essays on the Global Condition* (1<sup>re</sup> éd.). Verso.
- Bourgeois, D., Defert, J-J. & Ramdé, J. (Éd.). (2018). *Colloque international en études interculturelles - Immigration, dynamiques identitaires et politiques de gestion de la diversité*. Consulté à l'adresse [https://5d28eb29-2b32-4bb7-8c80-41f32607e7dd.filesusr.com/ugd/c0f8cb\\_b38629f9aca84224a4004ca0f6e72fbc.pdf](https://5d28eb29-2b32-4bb7-8c80-41f32607e7dd.filesusr.com/ugd/c0f8cb_b38629f9aca84224a4004ca0f6e72fbc.pdf)
- Byram, M. (1991). *Langue Et Apprentissage Des Langues (LAL) (French Edition)* (0 éd.). DIDIER.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- C. (2020a). *Larousse de poche 2021 (Dictionnaires généralistes)*. LAROUSSE.
- C. (2020b). *Petit Larousse Illustré 2021 (French Edition)*. Larousse - Educabooks.
- Cameroun, L. C. (s. d.). 5M, 7M – Diagramme d'Ishikawa. 5M & 7M – Diagrammes d'Ishikawa. Consulté à l'adresse <http://www.logistiqueconseil.org/Articles/Methodes-optimisation/5m-ishikawa.htm>

- Carsac, J. (2013–2014). *Mémoire de master - La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire*. Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01108382/document>
- Catroux, M. (2009). *La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2*. OpenEdition Journals. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.4000/rdlc.2045>
- Charles, C. (2010). *Peut-on écrire une histoire de la culture européenne à l'époque contemporaine ?* Annales. Histoire, Sciences Sociales, 65e année (5), 1207–1221.
- Clément, E. & Kourliandsky, J. J. (2018, 26 février). *L'interculturalité : qu'est-ce que c'est ?* Fondation Jean-Jaurès. Consulté à l'adresse <https://jean-jaures.org/nos-productions/l-interculturalite-qu-est-ce-que-c-est>
- Conseil de l'Europe. (2001). *CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER*. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3aa>
- Conseil de l'Europe. (2003). *LA COMPETENCE INTERCULTURELLE*. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16806ad2de>
- Conseil de l'Europe. (2013). *Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle - Les enseignements du CECR*. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/specifier-la-contribution-des-langues-a-l-education-interculturelle-le/16808ae53a>
- Conseil de l'Europe. (2013). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Conseil de l'Europe. (2018). *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER VOLUME COMPLÉMENTAIRE AVEC DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS*. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Convention portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace prenant appui sur un apprentissage précoce de la langue régionale*. (2007, septembre). Consulté à l'adresse [https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/langues/Allemand/Cursus\\_bilingue/convention\\_signe\\_langues\\_strasbourg\\_2008\\_2013.pdf](https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/langues/Allemand/Cursus_bilingue/convention_signe_langues_strasbourg_2008_2013.pdf)
- Cros, R. & Serres, M. (s. d.). *Les cinq sens*. Corpus 2014. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/corpus/video/les-cinq-sens-38.html>

- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales (French Edition)* (NATHAN éd.). LA DECOUVERTE.
- Dumont, R.(2008). *De la langue à la culture - Un itinéraire didactique obligé*. L'Harmattan.
- Duverger, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Albin Michel.
- Ecole bilingue A.B.C.M. Zweisprachigkeit Haguenau - Lieu de cours - Université populaire européenne*. (2019). Université populaire européenne Haguenau. Consulté à l'adresse <https://haguenau.upe-alsace.fr/lieux/haguenau/ecole-bilingue-abcm-zweisprachigkeit-2-25.html#:~:text=Pr%C3%A9curseur%20de%20l%27enseignement%20bilingue,3%20ans%20%C3%A0%2011%20ans>
- Gantier, H. (1968). *L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE*. PUF.
- Gautherot, J-M., Morgen, D. & Rudio, Y. (2010). L'enseignement bilingue en Alsace et en Moselle. *Les Langues Modernes la revue de l'APLV*, 4/2010, 6. Consulté à l'adresse <https://www.aplv-languesmodernes.org>
- Germain C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 801-802. Consulté à l'adresse <https://id.erudit.org/iderudit/031683ar>
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues (2e édition)* (2nd éd.). CEC.
- Hannachi, R. (2005, décembre). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. HAL. Consulté à l'adresse <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776251/document>
- Huck, D. (2002). Les politiques linguistiques éducatives en Alsace. *Enseigner en classe bilingue*, 31. Consulté à l'adresse <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2019/12/A.-Lensemble-des-actes.-Document-complet.pdf>
- Kheniche, O. (2017, 20 décembre). *Il y a plus de mots arabes que gaulois dans la langue française*. France Inter. Consulté à l'adresse <https://www.franceinter.fr/culture/plus-d-arabe-que-de-gaulois-dan-la-langue-francais>
- L'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle. (2009). *Daniel Morgen; Armand Zimmer*, 31, 110. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.4000/trema.981>
- Légifrance. (2017, avril). *Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales*. Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=42043>
- Lev Vygotski, V. L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Madricardo, H. (2001). *LANGUES ET CULTURES À L'ÉCOLE* (N° 123-124). Éla. Études de linguistique appliquée. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.3917/ela.123.0325>

- Manco A. (2015). *Culture, interculture, transculture. . . et mixité ? Pratiques pour une école inclusive - Agir ensemble*.
- Manço, A. (2015). *Pratiques pour une école inclusive : Agir ensemble (Compétences interculturelles) (French Edition)*. Editions L'Harmattan.
- Ministère de l'Education Nationale. (1989). *Circulaire n89- 141, « Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat) »*, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* (N° 14). Consulté à l'adresse <http://annick.gibaud.free.fr/tetyc/resdoc/bo2689.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (2001a, mars). *Préparation de la rentrée scolaire 2001 dans le premier degré* (CIRCULAIRE N°2001-051). Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010329/MENE0100640C.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (2001b, septembre). *DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES RÉGIONALES À L'ÉCOLE, AU COLLÈGE ET AU LYCÉE* (C. n° 2001-166 du 5-9-2001). Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo//2001/33/encartc.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (2001c, septembre). *MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE À PARITÉ HORAIRE* (C. n° 2001-167). Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010913/MENE0101626C.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire : B.O. Hors-série n°8 du 30 août 2007* (N° 8). Consulté à l'adresse <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article463>
- Ministère de l'Education Nationale. (2015, 31 mars). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Eduscol. Consulté à l'adresse <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>
- Ministère de l'Education Nationale. (2015, novembre). *BO 2015* (N° 11). Consulté à l'adresse [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/35/1/BO\\_SPE\\_11\\_26-11-2015\\_504351.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf)
- Ministère de l'Education Nationale. (2016). *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée*. Consulté à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues\\_vivantes/42/6/RA16\\_langues\\_vivantes\\_ancrer\\_apprentissage\\_culture\\_568426.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/42/6/RA16_langues_vivantes_ancrer_apprentissage_culture_568426.pdf)
- Ministère de l'Education Nationale. (2018, septembre). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères par Alex Taylor, journaliste et Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l'éducation nationale - Oser dire le nouveau monde*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangeres-7052>

- Ministre de l'Education Nationale et de la jeunesse. (2019, juillet). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Consulté à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi\\_cycles\\_/74/0/Guide-LV\\_1151740.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf)
- Ministère de l'Education Nationale. (2020a). *Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (2020b). *Les langues vivantes étrangères et régionales*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>
- Ministère de l'Education Nationale. (2020c). *Programme du cycle 3 En vigueur à la rentrée 2020*. Consulté à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)
- Ministre de l'Education Nationale. (2020). *Programme du cycle 2 - En vigueur à la rentrée 2020*. Consulté à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe (French Edition)* (POINTS éd.). POINTS.
- Philipus-Education. (s. d.) (2018). *Luftballons*. Philipus Education.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Consulté à l'adresse <https://www.aplv-languesmodernes.org>
- Puren, C. (2014). *APPROCHE COMMUNICATIVE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE, DEUX ORGANISMES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉTIQUEMENT OPPOSÉS. . . ET COMPLÉMENTAIRES*. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>
- Putsche, J. (2019, mars). *Développer une approche interculturelle auprès des élèves*. CNESCO. Consulté à l'adresse <https://www.dailymotion.com/video/x75982g>
- Putsche, J. (2019, mars). *PEUT-ON DÉVELOPPER UNE APPROCHE INTERCULTURELLE AUPRÈS DES JEUNES ÉLÈVES ?* Consulté à l'adresse [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV\\_PUTSCHE\\_MEF-v2.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_PUTSCHE_MEF-v2.pdf)
- Ronjat, J. (1913). *LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE OBSERVÉ CHEZ UN ENFANT BILINGUE*. LIBRAIRIE ANCIENNE H. CHAMPION.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28. Consulté à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Schumacher, R. (1998). Des classes bilingues dans l'académie de Strasbourg. *OpenEdition Journals*, 17, 89-95. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.4000/ries.2956>

- Skinner, B.F. (1938). *THE BEHAVIOR OF ORGANISMS An Experimental Analysis*. The Century Psychologie Serie. Consulté à l'adresse <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/The%20Behavior%20of%20Organisms%20-%20BF%20Skinner.pdf>
- Tardieu, C. (2008). *La didactique en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation* (ELLIPSES MARKETING éd.). ELLIPSES.
- Tylor, E. B. (2016). *Primitive Culture Volume I (Dover Thrift Editions)* (First Edition, First éd.). Dover Publications. Consulté à l'adresse [https://books.google.fr/books?id=AucLAAAIAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.fr/books?id=AucLAAAIAAJ&redir_esc=y)
- UNESCO. (s. d.). *UNESCO - Qu'est-ce que le patrimoine culturel immatériel ?* Consulté à l'adresse <https://ich.unesco.org/fr/qu-est-ce-que-le-patrimoine-culturel-immateriel-00003>
- Van Ek, J.A. (1976). *Threshold Level series - Reference Level Descriptions for national and regional languages*. Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>

## Deutsche Zusammenfassung

Die Anzahl der gesprochenen Sprachen pro Person als Reaktion auf die Globalisierung nimmt ständig zu. Dagegen nimmt die Anzahl der Schüler, die im Elsass das zweisprachige deutsch-französische Schulsystem während ihrer Schulzeit besuchen, ab. Dennoch ist dieser bilinguale Zug ein sprachliches Sprungbrett für die Kinder und ein Weg für das Elsass, das Weiterbestehen seiner Regionalsprache zu sichern. Einer der Gründe für die Abnahme der Schülerzahlen im bilingualen Zug mag darin liegen, dass die deutsche Sprache im Unterricht zu wenig Rahmen und Attraktivität erhält und dadurch unattraktiv wird. Diese Arbeit versucht, eine Lösung für diesen Mangel an Engagement und Motivation der Studenten beim Sprachenlernen zu finden.

Das französische Bildungssystem hat den Fremdsprachenunterricht erst 2001 als vollwertigen Lerngegenstand für alle Schüler anerkannt. Dies zeigt ein spätes Bewusstsein für die Bedeutung dieses Faches. Der Unterricht in den Regionalsprachen und in zweisprachigen Klassen befindet sich auch heute noch mitten im Existenzkampf, wie das im April 2021 abgestimmte Molac-Gesetz zeigt. Trotz eines schwierigen und späten Starts legt der Staat nun Wert auf das Sprachenerlernen, sowohl aus nationaler als auch aus regionaler Sicht. Dies führt zu Fragen über den Unterricht dieser Sprachen, um die Effizienz für die Schüler zu maximieren und den Mangel an Rahmenbedingungen und Attraktivität dieses Unterrichts auszugleichen.

Die Sprachlehrmethoden haben mit den traditionellen Methoden angefangen, die weit vom Hauptzweck der Sprache, nämlich der mündlichen Kommunikation, entfernt waren. Heutzutage haben sie sich in projektbezogenen Aktivitäten und transparentem Lernen entwickelt. Die Schüler sind Akteure ihres sprachlichen Lernens, wobei die Kommunikation mit authentischen und realistischen Kontextsituationen im Mittelpunkt steht. Aber was ist der Kontext einer Sprache? Eine Sprache ist spezifisch für eine Gemeinschaft. Das Wort Gemeinschaft bezieht sich auf eine Gruppe von Menschen mit gemeinsamen Merkmalen. Kurz gesagt, eine Sprache ist ein Kommunikations- und Ausdrucksmittel für Menschen aus der gleichen Gemeinschaft, d.h. aus der gleichen Kultur. Der Kontext einer Sprache würde also dort beginnen. Michael Byram, Autor zahlreicher Forschungsarbeiten im Bereich der Interkulturalität, weist darauf hin, dass Sprache auf kulturelle Werte und Bedeutungen verweist, diese repräsentiert und sogar verkörpert. Die Verflechtung und Interdependenz zwischen Sprache und Kultur führt zu Interkulturalität, die ein wichtiges Element für das Erlernen einer Sprache und die damit einhergehenden kulturellen Kompetenzen ist. Eine Verbindung, die in der Theorie offensichtlich erscheint, in der Praxis jedoch selten pädagogisch zum Tragen kommt. Kultur scheint sinnstiftend zu sein und den fehlenden Rahmen für Sprache zu liefern und könnte daher eine mögliche Lösung für das identifizierte Problem in den bilingualen Zügen sein.



In der Tat zeigt ein Fragebogen, der mit Schüler durchgeführt wurde, um ihr Wissen über die deutsche Kultur und ihre Erfahrungen mit ihr zu messen, dass die kulturellen Fakten nicht sehr entwickelt und auch nicht vielfältig zu sein schienen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es zu zeigen, dass Kultur ein wichtiger Faktor und ein Vektor beim Erlernen einer Sprache ist. Daher lautet die Problematik: Verbessert die Integration von Kultur in den Sprachunterricht im Standard- oder bilingualen Lehrplan das Erlernen einer neuen Sprache?

Die Antwort scheint nach der theoretischen Analyse weitgehend ja zu lauten. In den nationalen Anweisungen zu regionalen Sprachen und Kulturen von 2001 wird der Begriff Kultur verwendet, und die Sprachprogramme von 2007 basieren auf dem CECRL des Europarats, der weitgehend von Forschungen zu den kulturellen und interkulturellen Aspekten von Sprachen begleitet wird. Im Jahr 2015 hat das französische Bildungsministerium die Untrennbarkeit von Sprache und Kultur offiziell in die Lehrpläne aufgenommen und einige Dokumente zur Unterstützung des Unterrichts in diesem Sinne veröffentlicht. Die Analyse der Hilfsmittel und Ressourcen, die den deutsch-französischen zweisprachigen Lehrern zur Verfügung stehen, war jedoch nicht mehr siegreich. Da es bereits sehr wenige Lehrbücher für die Zweisprachigkeit gab, waren diejenigen, die einen kulturellen Ansatz enthielten, noch weniger.

Die Sprachprofis, die an der Arbeit teilgenommen haben, betonten einhellig, dass die Integration von Kultur in den Sprachunterricht eine gute Sache im bilingualen Unterricht ist. Es hat einen positiven Einfluss auf das Engagement, das Interesse, die Motivation und das Sprachenlernen der Schüler. Obwohl viele Lehrer versuchen, die Kultur im Sprachunterricht anzusprechen, ist die Anzahl der Lehrer, die sie überhaupt nicht ansprechen, immer noch zu beobachten. Keiner der Befragten nutzte Kultur als Ausgangspunkt oder als Einstieg in den Deutschunterricht, trotz der Empfehlungen des Programmes. Es ist klar, dass die Kultur im Deutschunterricht nicht im Vordergrund steht und daher nicht als so wichtig wie die Sprache selbst angesehen wird. Das kann an fehlenden Ressourcen liegen, aber auch an mangelnder Ausbildung, was von fast allen, die am Fragebogen teilgenommen haben, festgestellt wurde. Dies ist auch ein Punkt, der nach der Analyse, der in drei INSPE-Ausbildungszentren durchgeführten Unterrichtsprogramme angesprochen wurde, aber auch bei der Analyse des Risikomanagements mit der Ishikawa-Methode, bei der die Belegschaft eine Kategorie ist, die Fehlerursachen erzeugen kann, und hier kommt die Schulung des Personals ins Spiel. In der Tat, wenn Lehrer nicht ausgebildet sind oder auch nur sensibilisiert werden, können sie kaum behaupten, das Interesse und die Lehrmethoden in dieser Richtung zu sehen.

Basierend auf den Ergebnissen ist eine Lernsequenz, die Sprache und Kultur kombiniert, in einer Schulklasse ausgesetzt. Die Implementierung einer Lernsequenz erlaubt, die Entwicklung der Interessen und Motivationen der Schüler in Richtung Deutsch und die Auswirkungen der Integration von Kultur zu messen.

Diese Erkenntnisse führten zur Auswahl, Anpassung und Implementierung einer Methode, genauer gesagt einer Lernsequenz, die diesem Wunsch, Sprache und Kultur zu verbinden, gerecht werden sollte. In Anbetracht des Niveaus der Klasse und des vorgeschlagenen kulturellen Inputs fiel die Wahl auf die Luftballons-Methode von Philipus-Education. Sie zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Schuljahr und ermöglicht es, auf viele der in der Kulturkompetenz geforderten Punkte einzugehen. Nach einer Überarbeitung und Anpassung an den bilingualen Kontext und einer Vertiefung bestimmter kultureller Aspekte durch das Projektflussdiagramm für Transdisziplinarität und das Einbringen zusätzlicher authentischer Dokumente, war die Sequenz ein Erfolg bei den Schülern und dem Lehrer. Der Vergleich eines Fragebogens vor und nach der Sequenz zeigt, dass sich die Schüler mehr von der Sprache und dem Land angezogen fühlen, egal ob es darum geht, die Sprache zu lernen oder in das Land zu gehen. Die Studenten scheinen sich in der Praxis der Sprache wohler zu fühlen und kennen momentan eine Reihe von wichtigen und präzisen kulturellen Bezügen. Diese Elemente sind geografischer, historischer, kulinarischer und touristischer Natur. Die Sequenz erlaubte echte Parallelen zu anderen Disziplinen, um an allen sprachlichen Fähigkeiten und allen Komponenten der kulturellen Fähigkeiten zu arbeiten: das Wissen, die Fachkompetenz und das Verhalten. Die Methode basiert auf aktiver Pädagogik und ermöglicht es den Schülern, Akteure in ihrem Lernen zu sein. Dennoch sind einige Verbesserungen möglich, wie z.B. die Weiterentwicklung des projektbasierten Ansatzes zu einer projektbasierten Pädagogik.

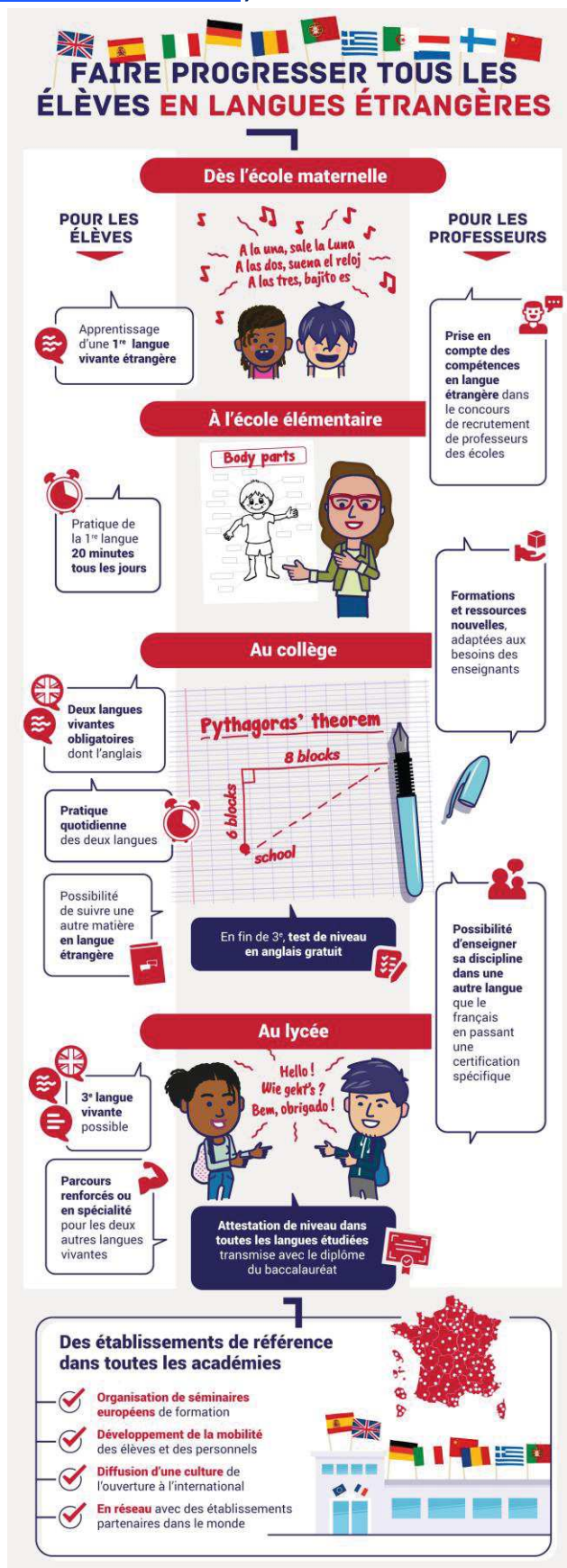
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kultur das Erlernen einer Sprache nicht nur erleichtert, sondern untrennbar mit ihr verbunden ist. Indem sie einen Rahmen bietet, bringt die Kultur auch Bedeutung, Interesse, Bezugspunkte und Motivation für die Schüler. Der Begriff der Kultur erleichtert die Aktionspädagogik und als Erweiterung davon die projektbasierte Pädagogik, die es den Schülern ermöglicht, im Zentrum ihres eigenen Lernens zu stehen. Es scheint klar zu sein, dass die Kultur Teil einer Sprache ist und das Erlernen dieser Sprache erleichtert. Die Frage, die durch das Ergebnis dieser Arbeit aufgeworfen wird, ist dann, wie man Lehrer für die Integration von Kultur in Sprachkurse und im weiteren Sinne für Interkulturalität ausbilden kann.

## Liste des annexes

<i>Annexe 1. Ministère de l'Éducation nationale. (2019). « Infographie Faire progresser tous les élèves en langues étrangères ».</i> (Disponible sur le Web : <a href="https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249">https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249</a> )	92
<i>Annexe 2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2007. (Disponible sur le Web : <a href="https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512">https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512</a> )</i>	93
<i>Annexe 3. Composantes de la planification curriculaire du Conseil de l'Europe. (Disponible sur le Web : <a href="https://rm.coe.int/16806ae64a">https://rm.coe.int/16806ae64a</a>, page 19.)</i>	94
<i>Annexe 4. Liste des compétences culturelles définie dans « Développer la compétence interculturelle par l'éducation ». (Disponible sur le Web : <a href="https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258">https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258</a> )</i>	95
<i>Annexe 5. Questionnaire aux professeurs des écoles.</i>	99
<i>Annexe 6. Dépouillement du questionnaire aux professeurs des écoles.</i>	104
<i>Annexe 7. Questionnaire 1 aux élèves (avant la séquence).</i>	113
<i>Annexe 8. Questionnaire 2 aux élèves (après la séquence).</i>	119
<i>Annexe 9. Dépouillement du questionnaire 1 aux élèves (avant la séquence).</i>	124
<i>Annexe 10. Dépouillement du questionnaire 2 aux élèves (après la séquence).</i>	133
<i>Annexe 11. Carte de l'Allemagne avec les destinations de la méthode Luftballons.</i>	142
<i>Annexe 12. Programmation sur l'année de Luftballons.</i>	143
<i>Annexe 13. Exemple d'une planche d'histoire de la méthode Luftballons.</i>	144
<i>Annexe 14. Fiche de préparation de la séquence Luftballons – Berlin – Période 2.</i>	145
<i>Annexe 15. Organigramme du chapitre 3 et 4 de Luftballons.</i>	153

## Annexes

**Annexe 1. Ministère de l'Éducation nationale. (2019). « Infographie Faire progresser tous les élèves en langues étrangères ».** (Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249> )



**Annexe 2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2007.**  
 (Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512> )



**Annexe 3. Composantes de la planification curriculaire du Conseil de l'Europe.** (Disponible sur le Web : <https://rm.coe.int/16806ae64a>, page 19.)

**Tableau 1 – Composantes de la planification curriculaire**

Composantes			Niveau déterminant le plus fréquent
1)	Finalités	Dans quel(s) but(s) apprennent-ils?	MACRO (nation, État, région)
2)	Objectifs/compétences	Quels objectifs visent-ils/leur sont fixés?	
3)	Contenus	Qu'est-ce qu'ils doivent apprendre ?	
4)	Démarches et activités	Comment doivent-ils apprendre ?	MICRO (classe) et MÉSO (établissement scolaire)
5)	Regroupements et lieux	Où et avec qui apprennent-ils ?	
6)	Temps	Quand apprennent-ils ? Combien de temps ont-ils à leur disposition ?	
7)	Matériaux et ressources	Avec quoi apprennent-ils ?	
8)	Rôle des enseignant(e)s	Comment l'enseignant(e) suscite, organise et facilite-t-il(elle) les apprentissages ?	
9)	Coopérations	Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique, sont nécessaires pour favoriser les apprentissages ?	
10)	Évaluation	Comment évaluer les progrès et acquis ?	Du NANO (individu) au SUPRA (international)

## 2. Les composantes de la compétence interculturelle

Les recherches menées depuis une cinquantaine d'années sur la compétence interculturelle ont permis de dresser un tableau détaillé des éléments qui la composent. Les listes qui suivent sont fournies à titre indicatif, sans prétendre à l'exhaustivité : il s'agit avant tout d'insister sur les éléments qui peuvent être développés par l'éducation. En consultant ces listes, le lecteur gardera à l'esprit la description de la culture fournie dans le chapitre précédent.

Les composantes de la compétence interculturelle peuvent être classées selon les catégories suivantes : attitudes, connaissances et compréhension, facultés et actions.

Parmi les **attitudes** figurent :

- apprécier la diversité culturelle et le pluralisme des vues et des pratiques ;
- respecter les personnes ayant d'autres références culturelles que les siennes propres ;
- être ouvert, intéressé et prêt à apprendre de la part et au sujet des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles ;
- être prêt à comprendre ce que peuvent ressentir des personnes ayant d'autres références culturelles ;
- être prêt à remettre en question ce qui est habituellement considéré comme « normal » au regard de ses connaissances et de son expérience personnelles ;
- être prêt à tolérer l'ambiguïté et le doute ;
- être prêt à saisir les occasions d'entrer en contact et de coopérer avec des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles.

Les **connaissances** et la **compréhension** recouvrent notamment :

- la conscience de la diversité et de l'hétérogénéité internes de tout groupe culturel ;
- la conscience et la compréhension de ses propres hypothèses, idées préconçues, stéréotypes, préjugés et discriminations apparentes ou cachées, et de ceux des autres ;
- la conscience de l'influence exercée par la langue et les références culturelles sur la perception que l'on a du monde et d'autrui ;

- la conscience de ce qu'est la communication, notamment du fait qu'une autre langue peut appréhender une même idée d'une manière différente ou véhiculer des idées difficiles à appréhender dans sa propre langue, et du fait que les conventions de communication verbale et non verbale peuvent être différentes pour les personnes ayant d'autres références culturelles ;
- la connaissance des convictions, valeurs, pratiques, propos et produits que peuvent posséder ou utiliser les personnes ayant une orientation culturelle donnée ;
- la connaissance des mécanismes d'interaction au niveau culturel, social et individuel, et la conscience du fait que le savoir est une construction sociale.

Parmi les **facultés** figurent :

- la multiperspectivité – la faculté de relativiser sa propre perspective en tenant compte des perspectives d'autres personnes ;
- la faculté d'obtenir des informations sur d'autres références et perspectives culturelles ;
- la faculté d'interpréter d'autres pratiques culturelles, convictions et valeurs, et d'établir des liens avec les siennes propres ;
- l'empathie – la faculté de comprendre la pensée, les convictions, les valeurs et les sentiments d'autrui, et d'y réagir de façon appropriée ;
- la flexibilité cognitive – la faculté de revoir et d'adapter ses schémas de pensée en fonction de la situation ou du contexte ;
- le sens critique appliqué à l'appréciation des convictions, valeurs, pratiques, propos et produits associés à ses propres références culturelles comme à d'autres cultures, et la faculté d'expliquer son point de vue ;
- la faculté d'adapter son comportement à de nouveaux environnements culturels ; par exemple, éviter les propos et les gestes susceptibles d'être considérés comme impolis par des personnes ayant d'autres références culturelles ;
- des facultés linguistiques, sociolinguistiques et rhétoriques, y compris la faculté de gérer les problèmes de communication ;
- des facultés de plurilinguisme permettant de répondre aux besoins de communication lors de rencontres interculturelles, telles que la maîtrise de plusieurs langues ou variétés linguistiques ou l'utilisation passive d'une langue (« intercompréhension ») ;



- la faculté d'intervenir en tant que médiateur dans des échanges interculturels, y compris celle de traduire, d'interpréter et d'expliquer.

Les attitudes, les connaissances, la compréhension et les facultés sont des éléments indispensables de la compétence interculturelle, mais il ne suffit pas de posséder ces qualités pour être interculturellement compétent : il faut également *les déployer et les mettre en pratique à travers des actions* lors de rencontres interculturelles. Se prévaloir d'une attitude et acquérir des connaissances et des facultés est une chose, les appliquer dans des situations concrètes en est une autre, qui souvent fait défaut. C'est pourquoi la compétence interculturelle doit également être attestée à travers des actions.

Parmi ces **actions** figurent :

- rechercher des occasions de rencontrer des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles ;
- interagir et communiquer, de manière appropriée, efficace et respectueuse, avec des personnes ayant d'autres références culturelles ;
- coopérer avec des personnes ayant d'autres orientations culturelles au sujet d'activités et de projets communs, discuter des différences de vues et de perspectives, et construire des vues et des perspectives communes ;
- remettre en question les attitudes et les comportements (y compris les propos et les écrits) qui portent atteinte aux droits de l'homme ; agir pour défendre et protéger la dignité et les droits de l'homme, quelles que soient les références culturelles des personnes concernées.

Ce dernier élément peut comprendre tout ou partie des actions suivantes :

- intervenir et faire connaître son opposition face à l'expression de préjugés ou à des actes de discrimination à l'encontre de personnes ou de groupes ;
- remettre en question les stéréotypes et les préjugés culturels ;
- encourager les attitudes positives à l'égard des apports de toute personne à la société, quelles que soient les références culturelles de cette personne ;
- assurer une médiation en cas de conflit culturel.

En résumé, les actions qui font partie intégrante de la compétence interculturelle jettent les bases d'une **citoyenneté mondiale**. L'action, l'interaction et la participation sont des dimensions importantes de la compétence interculturelle, qui suppose que l'intéressé développe sa capacité à construire des projets communs, à assumer des responsabilités partagées et à créer les fondements

communs d'une coexistence pacifique. C'est pourquoi la compétence interculturelle est une compétence clé et un élément indispensable de la citoyenneté démocratique dans un monde empreint de diversité culturelle.

Etant donné que la compétence interculturelle se compose non seulement d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés, mais aussi d'actions, l'éducation à la compétence interculturelle contribue à renforcer le pouvoir d'action des apprenants. Dans la mesure où l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) a aussi pour objectif de donner aux apprenants les moyens « d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique »<sup>6</sup>, et l'éducation aux droits de l'homme (EDH) celui de « leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société »<sup>7</sup>, le développement de la compétence interculturelle apparaît comme un objectif clé de l'ECD et de l'EDH. L'éducation interculturelle est ainsi étroitement liée à l'ECD et à l'EDH, qu'elle contribue à renforcer.

---

6. Conseil de l'Europe (2010), *op. cit.*

7. *Ibid.*

## Annexe 5. Questionnaire aux professeurs des écoles.

# Sondage sur l'intégration de la culture allemande en classe bilingue



Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de master bilingue, je m'interroge sur la place de la culture dans l'apprentissage d'une langue vivante.

J'aurais besoin de vos précieux retours d'expériences et de vos avis, pour me faire une idée de ce qu'il se passe sur le terrain.

Pour ce faire je vais, à travers ce sondage, essayer d'apprendre à vous connaître, vous et votre situation professionnelle, vos manières de travailler. Puis, je vais recueillir votre avis sur la place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante.

Je vous remercie par avance pour votre aide, car sans vous mon travail de recherche ne serait pas le même.

Quel niveau de classe avez-vous en charge ? \*

- Petite section
- Moyenne section
- Grande section
- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2

Combien d'élèves avez-vous ? \*

- Entre 10 et 20
- Entre 20 et 30
- Plus de 30

Depuis combien de temps enseignez-vous en classe bilingue ? \*

- Depuis moins de 5 ans.
- Depuis moins de 10 ans.
- Entre 10 et 20 ans.
- Depuis plus de 20 ans.

Enseignez-vous depuis toujours dans le cursus bilingue ?

- J'ai toujours enseigné en classe bilingue.
- J'ai déjà enseigné en classe monolingue.

Quelle est votre relation avec l'Allemagne ? \*

- Je suis Allemand(e).
- J'ai de la famille en Allemagne.
- J'aime l'Allemagne.
- La situation géographique m'a rapproché de ce pays.
- Autre...

Utilisez-vous un manuel en allemand ? \*

- Oui
- Non

Quel manuel utilisez-vous ? \*

Réponse courte

---

En êtes-vous satisfait ?

- Oui
- Non

Pourquoi l'avez-vous choisi ? \*

Réponse courte

---

Avez-vous, malgré tout, recours à des ressources supplémentaires au manuel ?

- Oui
- Non

Avez-vous des stratégies pédagogiques particulières pour l'enseignement bilingue ? \*

- L'enseignement explicite
- Le travail de groupe
- Travail par projets
- L'interdisciplinarité
- Maximiser l'autonomie des élèves
- Comparaison entre l'allemand et le français
- La répétition
- Autre...

Pensez-vous que l'interdisciplinarité est importante dans l'enseignement d'une langue vivante et dans le cursus bilingue ? \*

- Oui
- Non

Utilisez-vous beaucoup l'interdisciplinarité dans votre classe ? \*

1. Un peu.
2. Quand j'ai le temps.
3. Dès que je peux. J'essaye toujours de trouver des liens entre les disciplines.

Y voyez-vous un bénéfice auprès des apprentissages de la langue allemande ? \*

- Oui
- Non

Estimez-vous connaître la culture allemande ? \*

Oui

Non

Selon vous, qu'est-ce que la culture ? \*

La gastronomie

Les habitudes de vie

La langue du pays

Les expressions de la langue

La manière d'être des habitants

L'art

Autre...

Pensez-vous qu'aborder la culture allemande en classe bilingue soit une bonne chose ? \*

Oui

Non

Avez-vous déjà abordé la culture allemande en classe ? \*

Oui

Non

En moyenne, à quelle fréquence abordez-vous la culture allemande en classe?

- La culture n'est pas ma priorité.
- Je fais des liens vers la culture allemande dès que je peux.
- La culture est le point de départ de mes enseignements.
- Je l'aborde une fois dans l'année.
- Je l'aborde une fois par période.
- Je l'aborde une fois dans le mois.
- Je l'aborde une fois toute les deux semaines.
- Je l'aborde une fois par semaine.
- Je l'aborde tous les jours.

Lorsque vous avez intégré la culture dans vos enseignements, avez-vous constaté un impact positif sur l'implication, l'intérêt ou la motivation des élèves ? \*

- Oui
- Non

Est-ce que vous pensez que l'intégration de la culture dans l'apprentissage d'une langue vivante permet un meilleur apprentissage ? \*

- Oui
- Non

Estimez-vous que votre formation pour devenir professeur des écoles vous a assez formé sur la culture allemande et son intérêt dans les apprentissages ? \*

- Oui
- Non

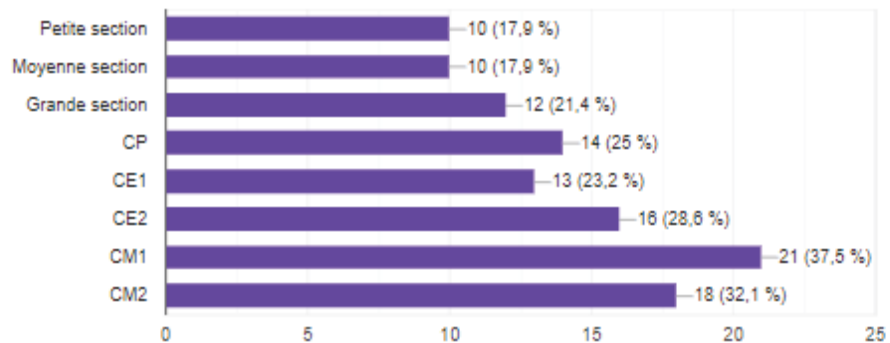
Estimez-vous avoir assez de ressources à votre disposition pour intégrer la culture allemande dans vos enseignements en classe bilingue ? \*

- Oui
- Non
- Autre...

## Annexe 6. Dépouillement du questionnaire aux professeurs des écoles.

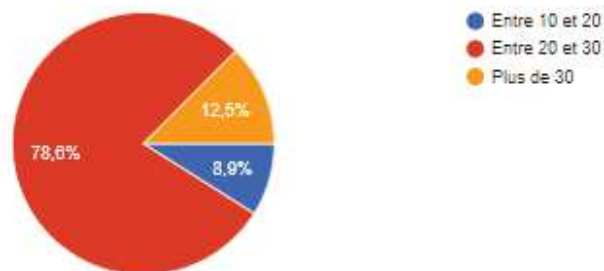
Quel niveau de classe avez-vous en charge ?

56 réponses



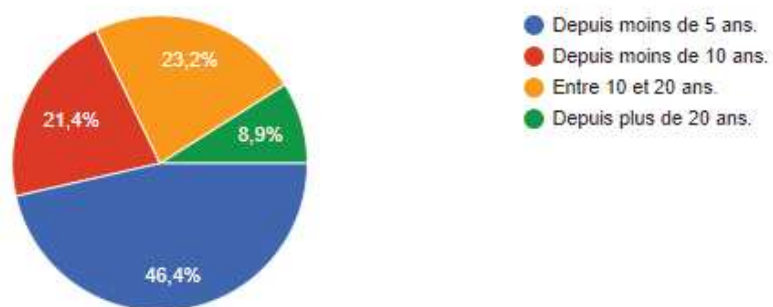
Combien d'élèves avez-vous ?

56 réponses



Depuis combien de temps enseignez-vous en classe bilingue ?

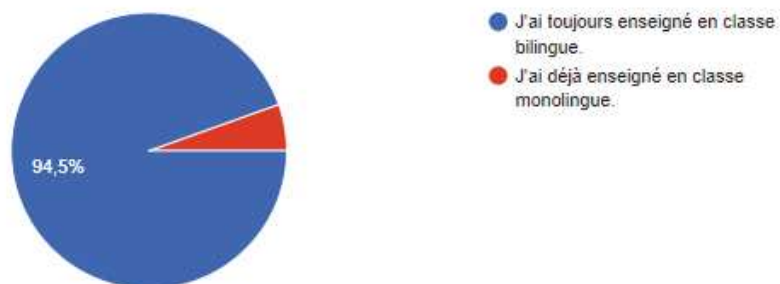
56 réponses





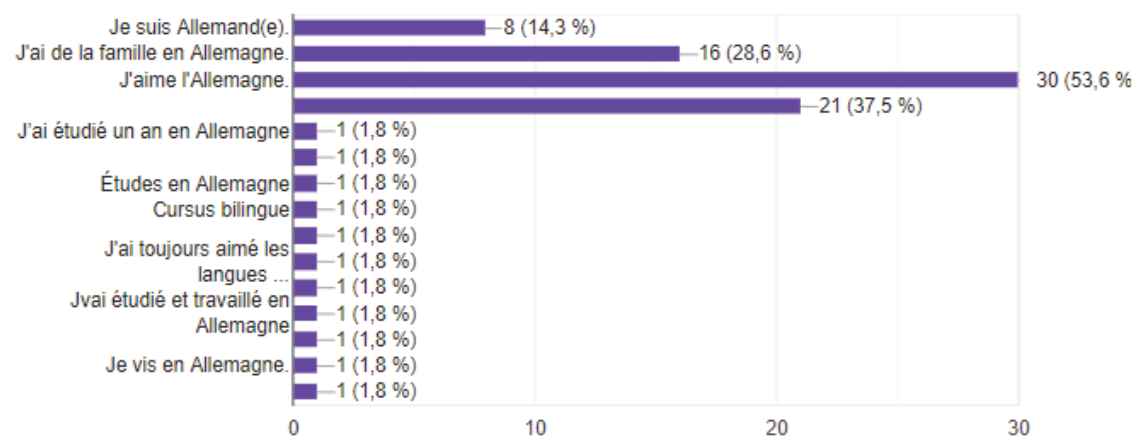
### Enseignez-vous depuis toujours dans le cursus bilingue ?

55 réponses



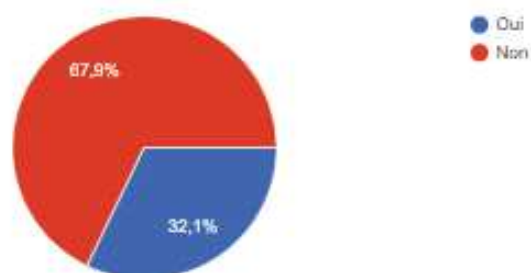
### Quelle est votre relation avec l'Allemagne ?

56 réponses



### Utilisez-vous un manuel en allemand ?

56 réponses



### Quel manuel utilisez-vous ?

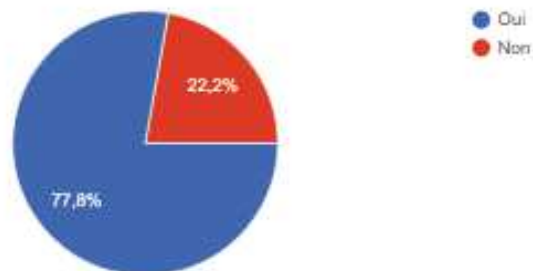
18 réponses

- MKG + Cap maths allemand
- ABC der Tiere
- Maths au CP et CE1 de accès
- Meine kleine Grammatik
- Duden Grundschule, Klett.
- Manuel numérique ELAN
- Accès
- Die Deutschprofis
- Abc der Tiere + Paul Lisa and co

- ABC de Tiere, Mathe Stars, Primo
- Tout ce que je trouve
- Bärenspass, divers albums, Maths au CP /au CE1 VERSION ALLEMANDE (Acces) , revues, livres ...
- Sprachbuch, Pustebume, Nussknacker, Zauberzahlen....
- Geografiebuch
- Livre de lecture
- Jojo-Buch ABC der Tiere
- Cornelsen 1. KLASSE der die das
- ABC der Tiere 1: die Silbenfibel (CP) et Willkommen in Deutschland I (CE1)

### En êtes-vous satisfait ?

18 réponses



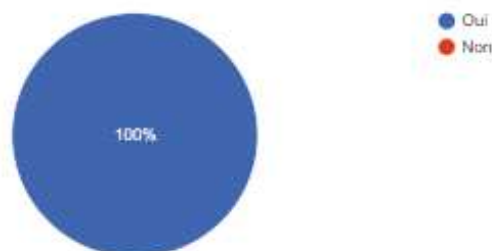
Pourquoi l'avez-vous choisi ?

18 réponses

- C'est ce qu'il y avait dans la classe
- Sa méthode
- Pafce que les consignes sont déjà en allemand et pour avoir un outil commun aux deux parties (fr/all)
- Les ressources sont assez limitées. Je m'en inspire de temps en temps mais je conçois beaucoup mes propres outils
- Avoir moins de travail de préparation
- Diversité des supports, place de l'oral
- Imposé
- Manuel de DAF adapté à l'âge et au niveau de mes élèves. Il existe une version numérique de la méthode idéale pour mon TBI
- Correspond bien aux besoins des élèves bilingues en cycle 2.
- Übersichtlich
- Je prends à droite à gauche
- au début très peu de supports , j'ai fait avec ce que j'avais puis j'ai recherché d'autres supports comme le manuel de maths qui est très récent !
- en math, les exercices sont clairs et en allemand, ça permet d'utiliser des textes authentiques, même s'il faut souvent les choisir dans les niveaux inférieurs
- Seul manuel bilingue disponible pour la géographie
- Pour le faciliter la tâche
- Exercices et leçons en allemand et pas besoin de traduire
- Adapté DaF.
- Toujours utilisé à l'école

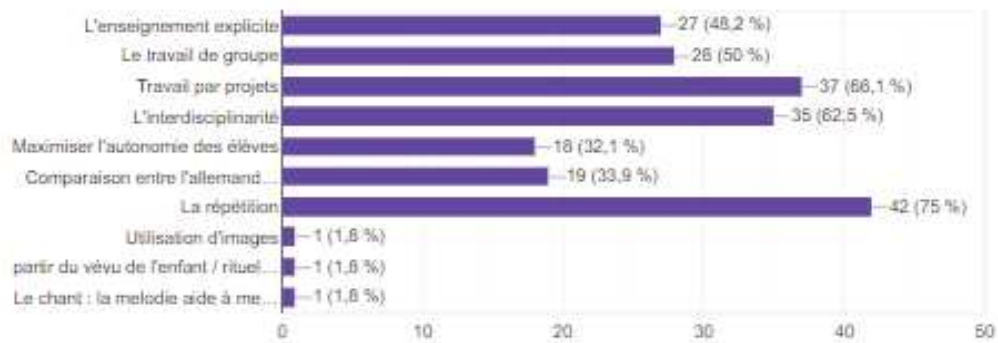
Avez-vous, malgré tout, recours à des ressources supplémentaires au manuel ?

18 réponses



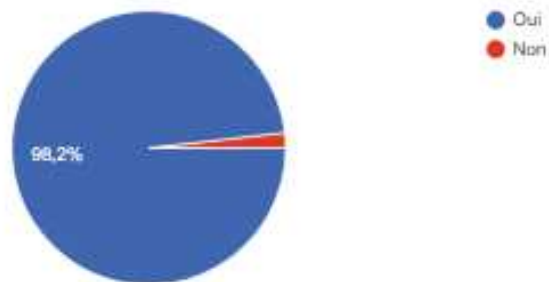
Avez-vous des stratégies pédagogiques particulières pour l'enseignement bilingue ?

56 réponses



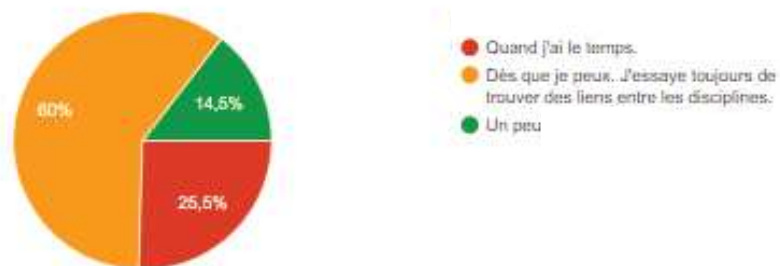
Pensez-vous que l'interdisciplinarité est importante dans l'enseignement d'une langue vivante et dans le cursus bilingue ?

56 réponses



Utilisez-vous beaucoup l'interdisciplinarité dans votre classe ?

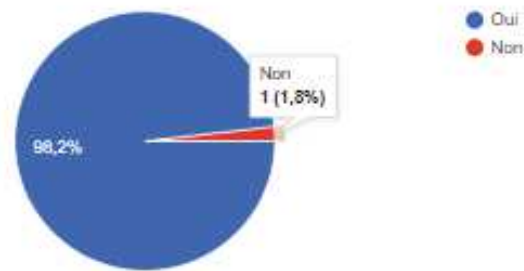
55 réponses



Y voyez-vous un bénéfice auprès des apprentissages de la langue allemande ?

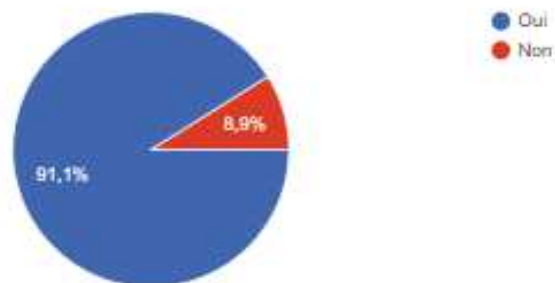


55 réponses



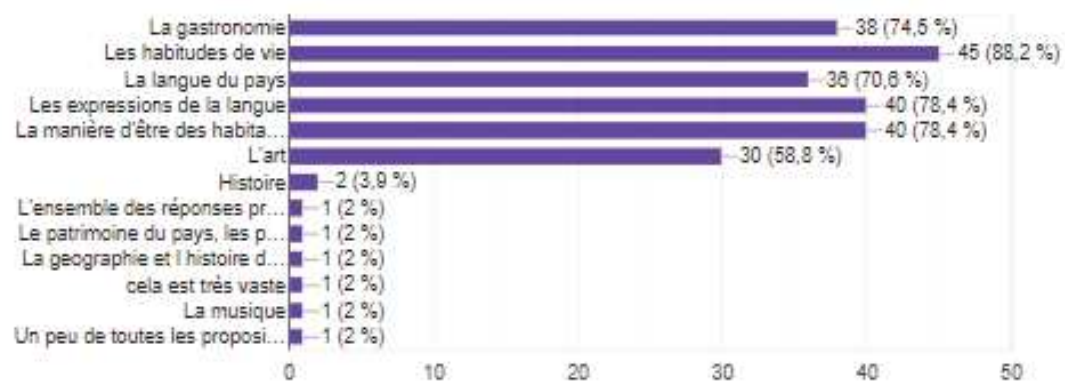
Estimez-vous connaître la culture allemande ?

56 réponses



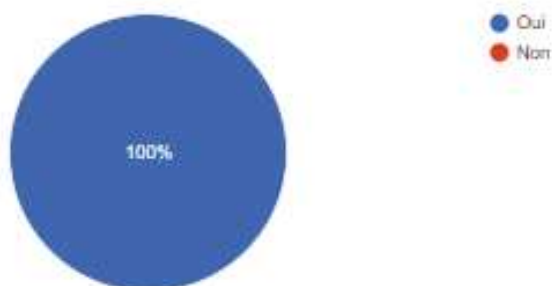
Selon vous, qu'est-ce que la culture ?

51 réponses



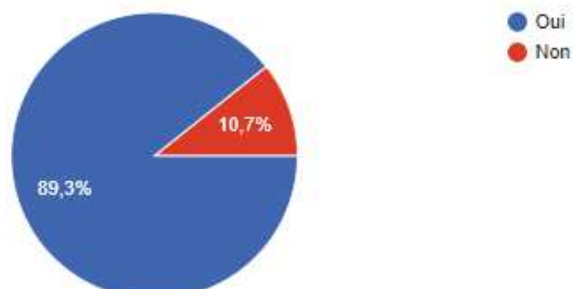
Pensez-vous qu'aborder la culture allemande en classe bilingue soit une bonne chose ?

56 réponses



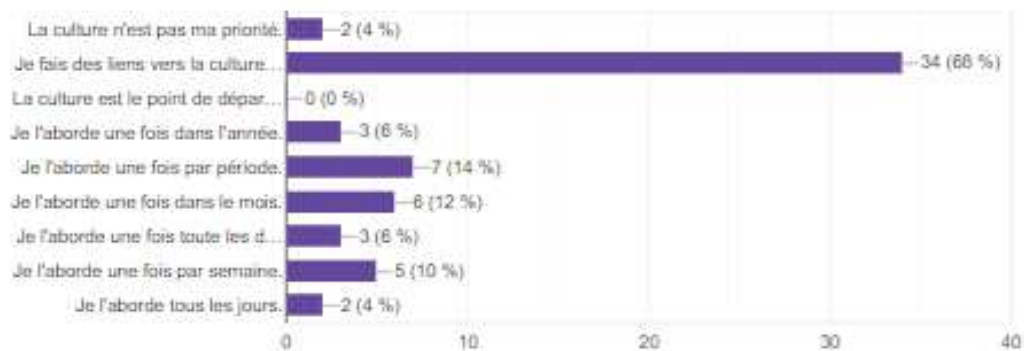
Avez-vous déjà abordé la culture allemande en classe ?

56 réponses



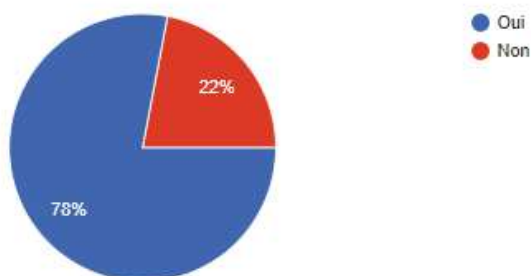
En moyenne, à quelle fréquence abordez-vous la culture allemande en classe ?

50 réponses



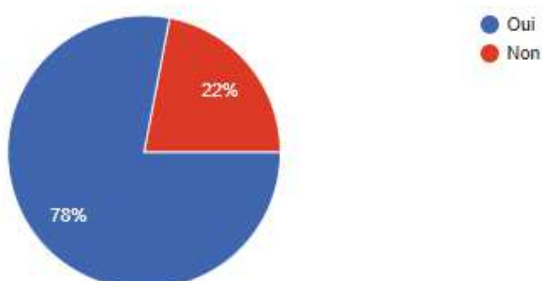
Lorsque vous avez intégré la culture dans vos enseignements, avez-vous constaté un impact positif sur l'implication, l'intérêt ou la motivation des élèves ?

50 réponses



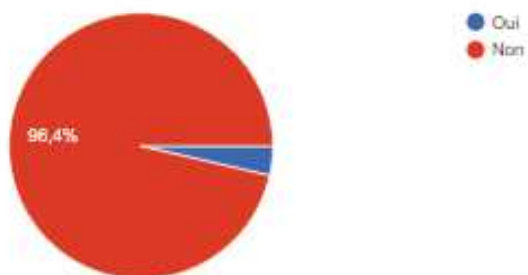
Est-ce que vous pensez que l'intégration de la culture dans l'apprentissage d'une langue vivante permet un meilleur apprentissage ?

50 réponses



Estimez-vous que votre formation pour devenir professeur des écoles vous a suffisamment formé sur la culture allemande et son intérêt dans les apprentissages ?

56 réponses



Estimez-vous avoir assez de ressources à votre disposition pour intégrer la culture allemande dans vos enseignements en classe bilingue ?

56 réponses





**Annexe 7. Questionnaire 1 aux élèves (avant la séquence).**

Quel est ton niveau de classe ?

CE1

CE2

Depuis quand apprends-tu l'allemand ?

Depuis la naissance

Depuis la maternelle

Depuis le CP

Autre...

Dans quel(s) pays parle-t-on allemand ?

Allemagne

Suisse

Autriche

Belgique

Luxembourg

Liechtenstein

Autre...

Parmi les fêtes suivantes, lesquelles sont des fêtes présentes dans les pays germanophones?

- Carnaval
- Pâques
- Noël
- La Saint-Nicolas
- La Saint-Martin
- Le jour de l'Unité allemande
- Le 1er mai (la fête du travail)
- Oktoberfest
- Halloween
- La Saint-Valentin
- Autre...

Est-ce que en cours d'allemand, tu apprends comment vivent les allemands?

- Oui
- Non

Es-tu déjà allé en Allemagne?

- Oui
- Non

As-tu déjà parlé avec un(e) Allemand(e) ?

- Oui
- Non

Si oui, à propos de quoi ?

Réponse courte

---

Si oui, as-tu bien aimé ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Réponse courte

---

Aimerais-tu visiter l'Allemagne ?

Oui

Non

Qu'aimerais-tu visiter là-bas ?

Réponse courte

---

Est-ce que tu te sens proche de l'Allemagne ?

Oui

Non

Aimes-tu l'allemand ?

J'aime pas du tout      1      2      3      4      5      J'aime beaucoup

As-tu envie d'apprendre l'Allemand ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

Réponse courte  
.....

Est-ce que tu trouves ça utile d'apprendre l'allemand ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

Réponse courte  
.....

Est-ce que tu te trouves fort(e) en allemand ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Réponse courte  
.....

Est-ce que tu aimes aller à l'école ?

Oui

Non

Qu'est-ce que tu aimes faire en allemand ?

- Jouer
- Lire
- Chanter
- Parler
- Découvrir le pays
- Voir des monuments
- Découvrir comment les Allemands vivent
- Autre...

Qu'est-ce qui te plaît le plus les jours de classe en allemand ?

- Les cours avec Kraxus
- Voir un autre pays
- Parler une autre langue
- Les activités proposées

Est-ce que tu as l'impression de voyager en Allemagne avec les cours d'Allemand ?

- Oui
- Non

Qu'est-ce qui te donne le plus envie de parler allemand ?

- La musique
- Mia, Till et Kraxus
- Questionner le monde
- Les mathématiques
- La grammaire
- Autre...

Dans quel cours tu te sens le mieux ?

- Les mathématiques
- Français
- Sciences
- Questionner le monde
- Arts-Plastiques/Musique
- Mia, Till et Kraxus
- Allemand

**Annexe 8. Questionnaire 2 aux élèves (après la séquence).**

Quel est ton niveau de classe ?

CE1

CE2

Es-tu déjà allé en Allemagne ?

Oui

Non

As-tu déjà parlé avec un(e) Allemand(e) ?

Oui

Non

Si oui, à propos de quoi ?

Réponse courte

.....

Si oui, as-tu bien aimé ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Réponse courte

.....

Aimerais-tu visiter l'Allemagne ?

Oui

Non

Qu'aimerais-tu visiter là-bas ?

Réponse courte  
.....

Est-ce que tu te sens proche de l'Allemagne ?

Oui

Non

Aimes-tu l'allemand ?

	1	2	3	4	5	
J'aime pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'aime beaucoup

As-tu envie d'apprendre l'Allemand ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

Réponse courte  
.....

Est-ce que tu trouves ça utile d'apprendre l'allemand ?

Oui

Non



Si oui, pourquoi ?

Réponse courte

---

Est-ce que tu te trouves fort(e) en allemand ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Réponse courte

---

Est-ce que tu aimes aller à l'école ?

Oui

Non

Qu'est-ce que tu aimes faire en allemand ?

Jouer

Lire

Chanter

Parler

Découvrir le pays

Voir des monuments

Découvrir comment les Allemands vivent

Autre...

Qu'est-ce qui te plaît le plus les jours de classe en allemand ?

- Les cours avec Kraxus
- Voir un autre pays
- Parler une autre langue
- Les activités proposées

Est-ce que tu as l'impression de voyager en Allemagne avec les cours d'Allemand ?

- Oui
- Non

Qu'est-ce qui te donne le plus envie de parler allemand ?

- La musique
- Mia, Till et Kraxus
- Questionner le monde
- Les mathématiques
- La grammaire
- Autre...

Dans quel cours tu te sens le mieux ?

- Les mathématiques
- Français
- Sciences
- Questionner le monde
- Arts-Plastiques/Musique
- Mia, Till et Kraxus
- Allemand

Est-ce que Mia et Till t'aident à comprendre l'allemand et à le parler ?

- Oui
- Non

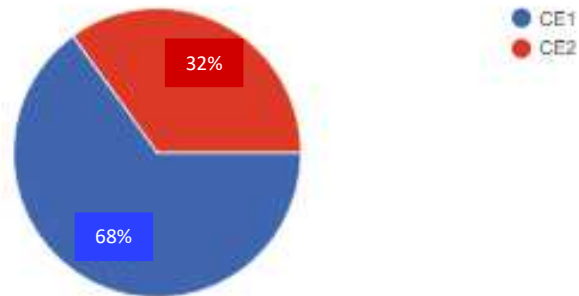
Quand est-ce que tu as le moins peur de parler allemand ?

- La musique
- Mia, Till et Kraxus
- Matière et vivant
- Les mathématiques
- La grammaire

## Annexe 9. Dépouillement du questionnaire 1 aux élèves (avant la séquence).

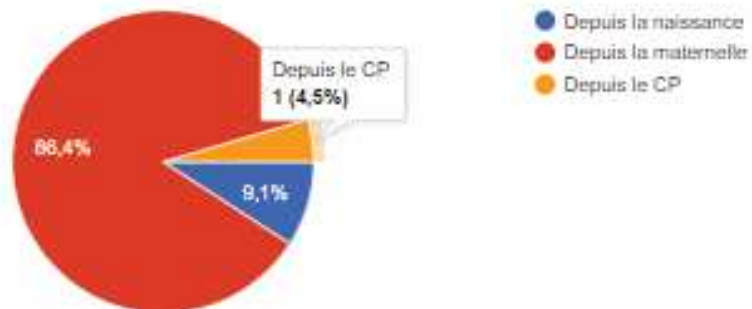
Quel est ton niveau de classe ?

22 réponses



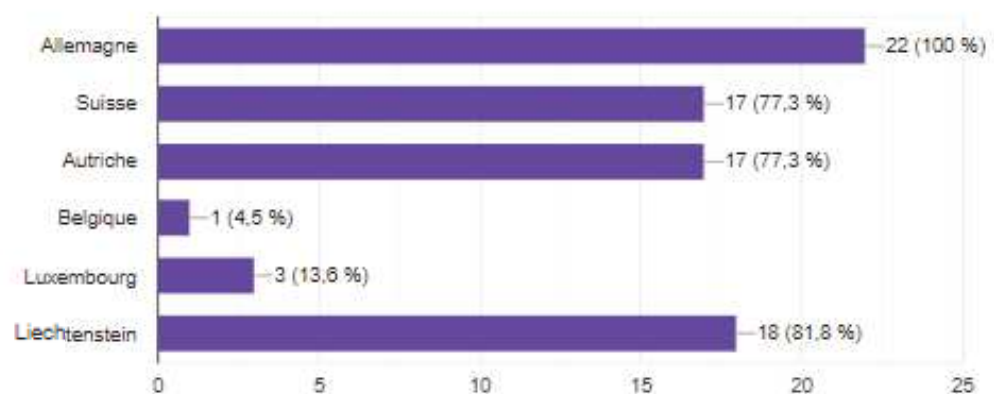
Depuis quand apprends-tu l'allemand ?

22 réponses



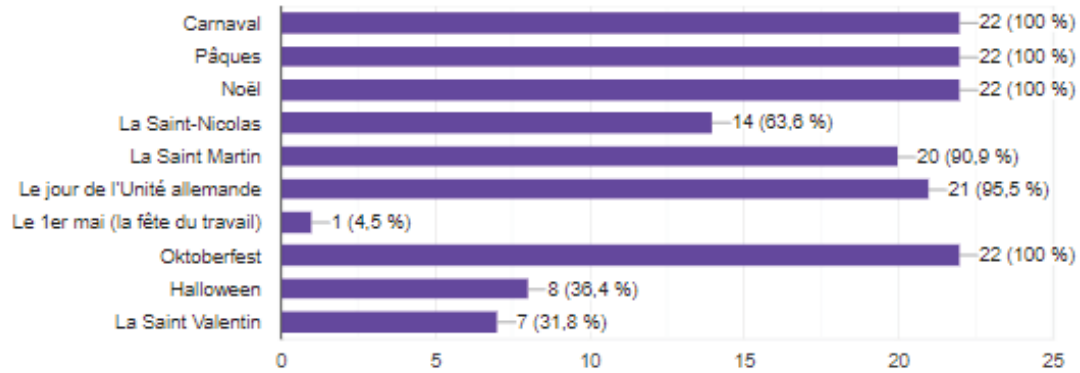
Dans quel(s) pays parle-t-on allemand ?

22 réponses



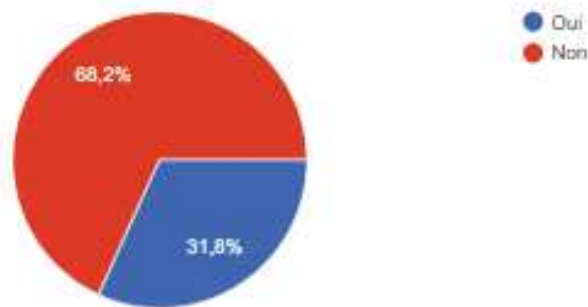
Parmi les fêtes suivantes, lesquelles sont des fêtes présentes dans les pays germanophones?

22 réponses



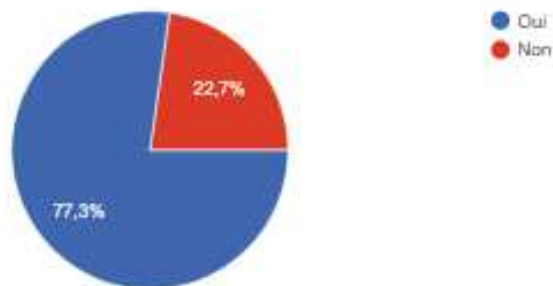
Est-ce que en cours d'allemand, tu apprends comment vivent les allemands ?

22 réponses



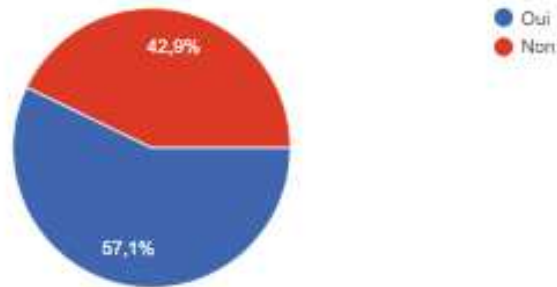
Es-tu déjà allé en Allemagne ?

22 réponses



As-tu déjà parlé avec un(e) Allemand(e) ?

21 réponses



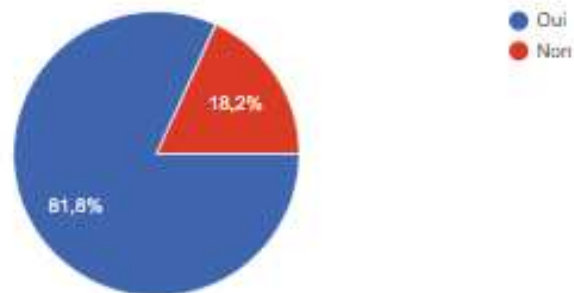
Si oui, à propos de quoi ?

11 réponses



Si oui, as-tu bien aimé ?

11 réponses



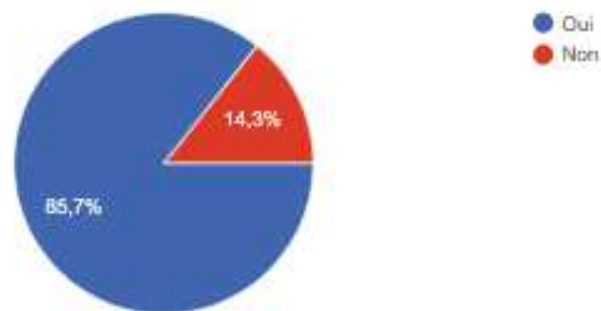
### Pourquoi ?

6 réponses

Je trouve ça jolie
Parce qu'elle est devenu ma meilleur amie
Parce que j'apprend
J'aime l'Allemand
Parce que j'aime pas la pression
Parce que j'ai appris des choses sur l'Allemagne

### Aimerais-tu visiter l'Allemagne ?

21 réponses



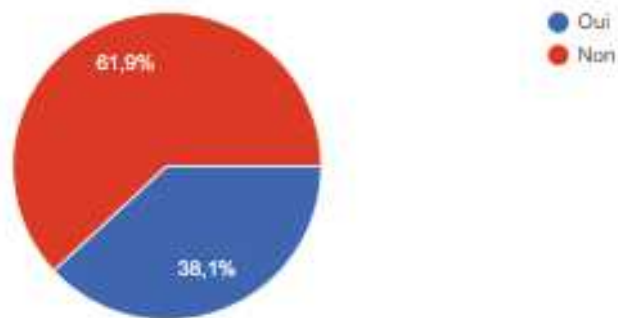
### Qu'aimerais-tu visiter là-bas ?

13 réponses



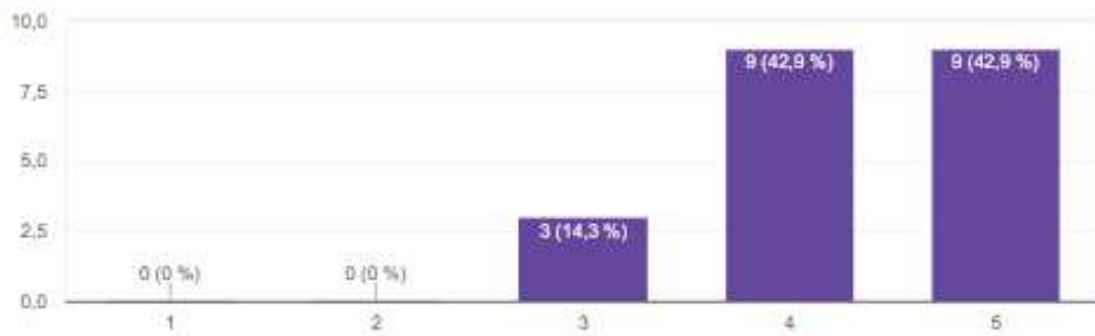
Est-ce que tu te sens proche de l'Allemagne ?

21 réponses



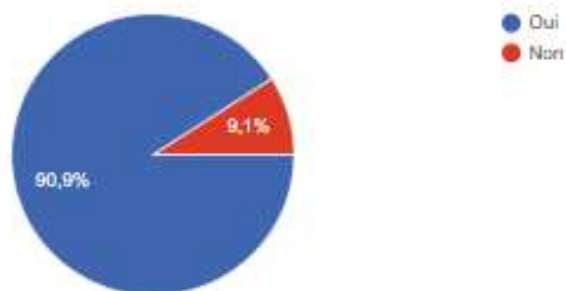
Aimes-tu l'allemand ?

21 réponses



As-tu envie d'apprendre l'Allemand ?

22 réponses





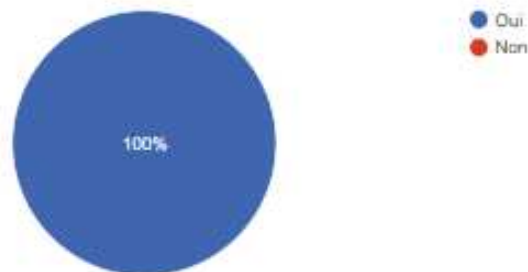
Si oui, pourquoi ?

15 réponses



Est-ce que tu trouves ça utile d'apprendre l'allemand ?

22 réponses



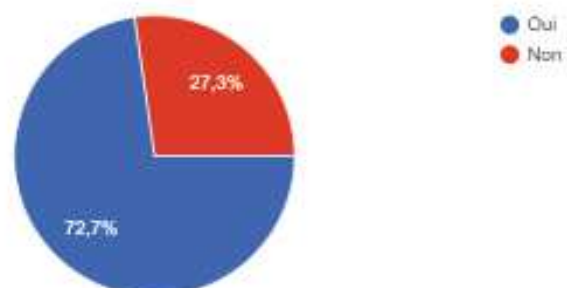
Si oui, pourquoi ?

9 réponses

- Pour faire les magasins
- J'aime l'allemand
- Parce que pour travailler il faut parler Allemand
- Parce que parfois ont fait des jeux
- Parce que tu peux parler avec les Allemands
- Pour le métier
- Si tu vas en Autriche tu sauras parler Allemand.
- Parce que ça m'aidera peut-être quand je serais grande
- Quand je serais grande ça me sera utile

Est-ce que tu te trouves fort(e) en allemand ?

22 réponses



Pourquoi ?

5 réponses

Parce que j'écris

Parce que j'ai des bonnes notes

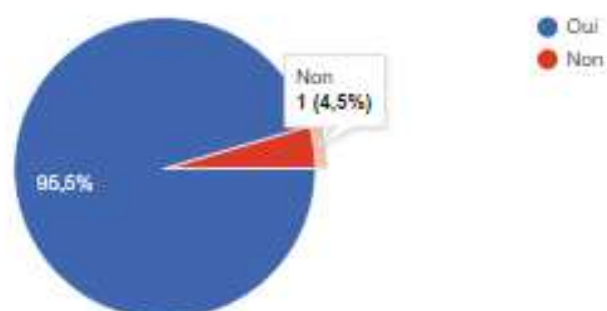
Parce que la dernière fois il était fâché

Je suis nals en Autriche

Parce que je travaille bien

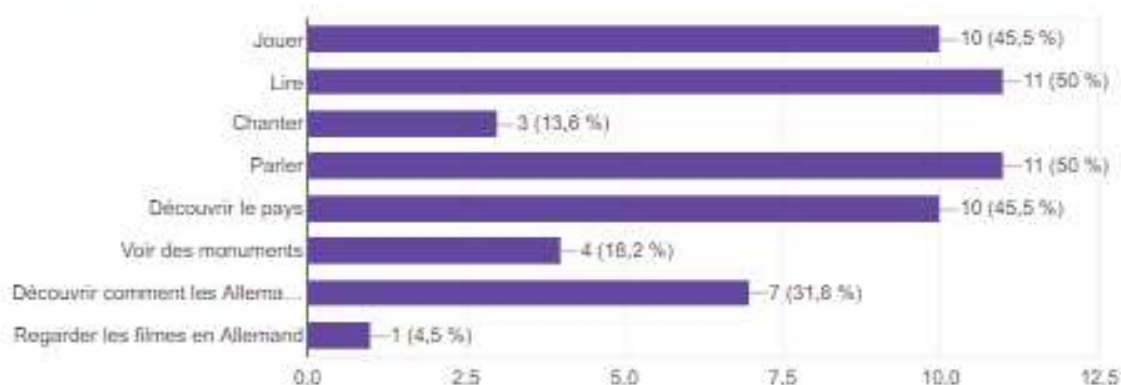
Est-ce que tu aimes aller à l'école ?

22 réponses



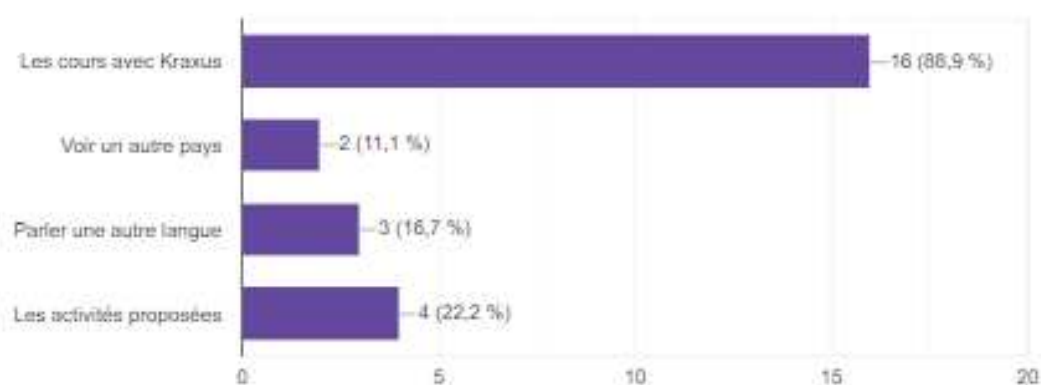
### Qu'est-ce que tu aimes faire en allemand ?

22 réponses



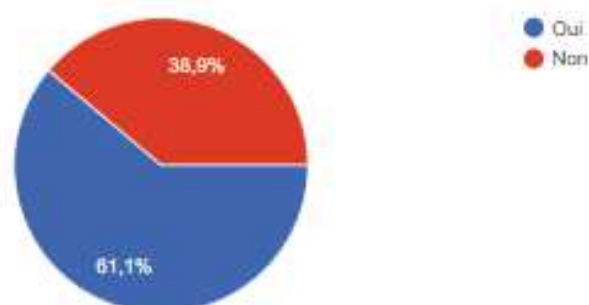
### Qu'est-ce qui te plaît le plus les jours de classe en allemand ?

19 réponses



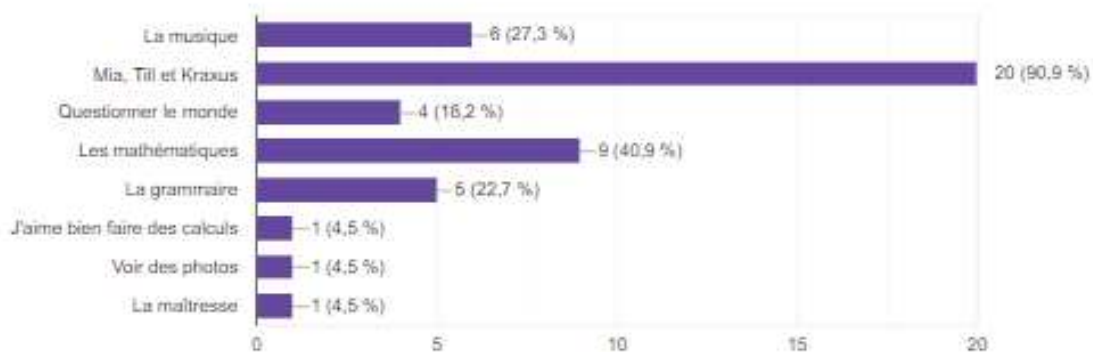
### Est-ce que tu as l'impression de voyager en Allemagne avec les cours d'Allemand ?

19 réponses



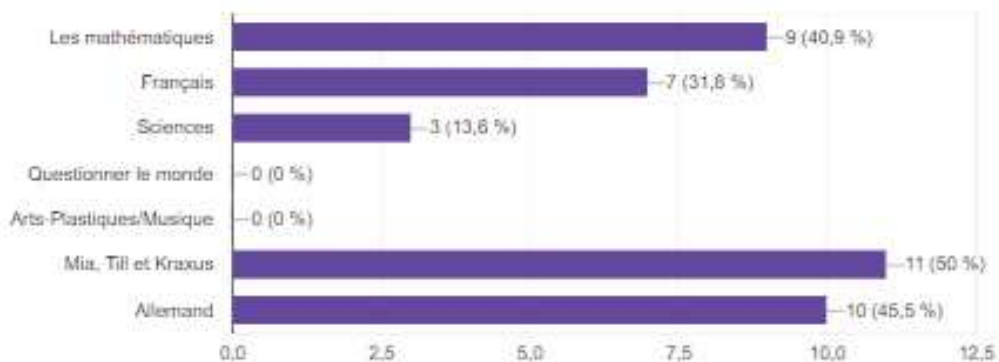
### Qu'est-ce qui te donne le plus envie de parler allemand ?

22 réponses



### Dans quel cours tu te sens le mieux ?

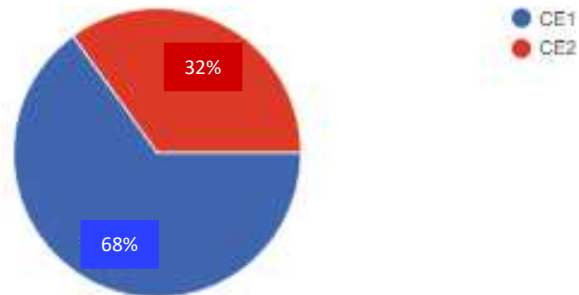
22 réponses



**Annexe 10. Dépouillement du questionnaire 2 aux élèves (après la séquence).**

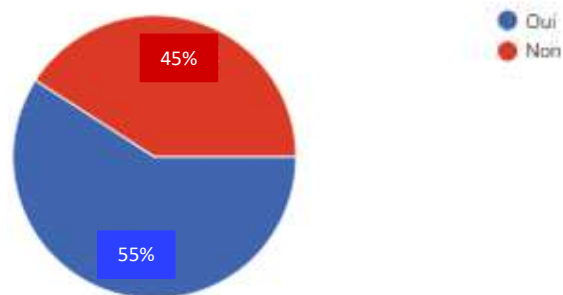
Quel est ton niveau de classe ?

22 réponses



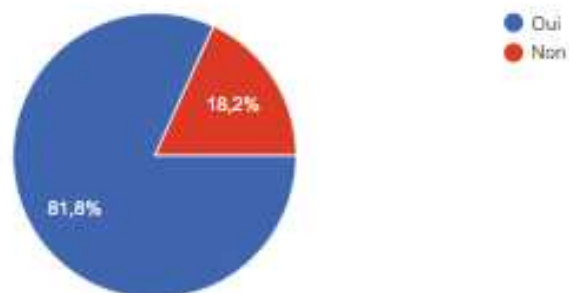
Est-ce que en cours d'allemand, tu apprends comment vivent les allemands ?

22 réponses



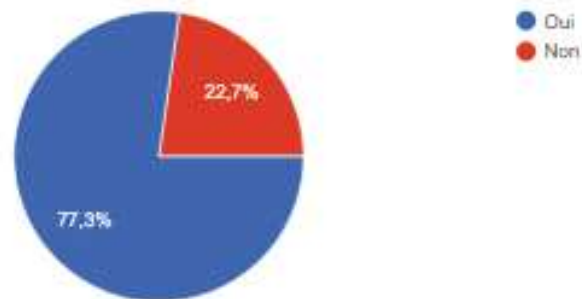
Es-tu déjà allé en Allemagne ?

22 réponses



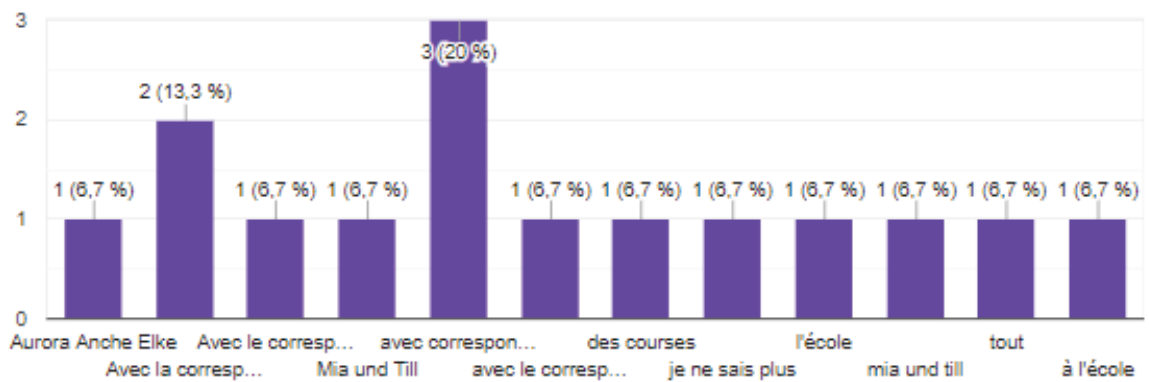
As-tu déjà parlé avec un(e) Allemand(e) ?

22 réponses



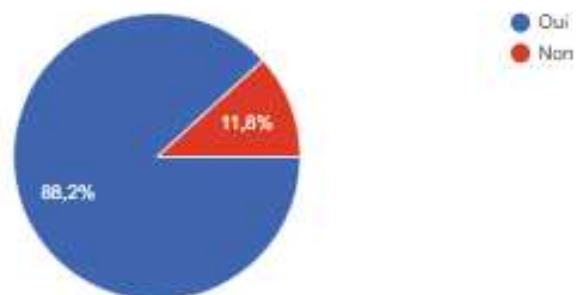
Si oui, à propos de quoi?

15 réponses



Si oui, as-tu bien aimé ?

17 réponses



Pourquoi ?

5 réponses

je ne sais pas

C'est très jolie

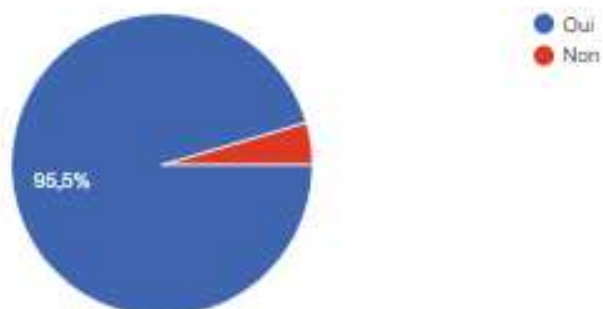
parce que c'est bien

J'ai bien aimé l'école

parce que je ne vois que les magasins

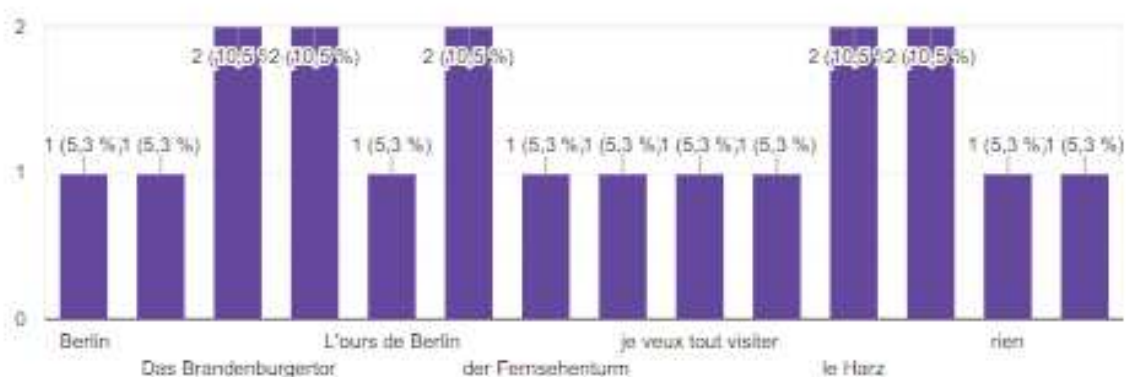
Aimerais-tu visiter l'Allemagne ?

22 réponses



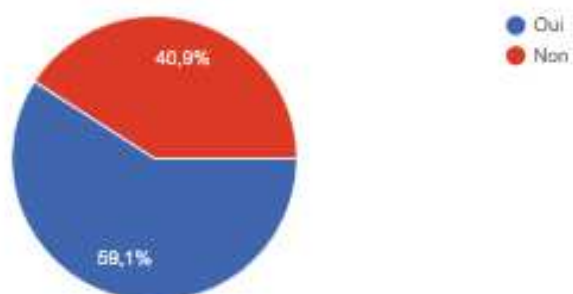
Où aimerais-tu visiter là-bas ?

19 réponses



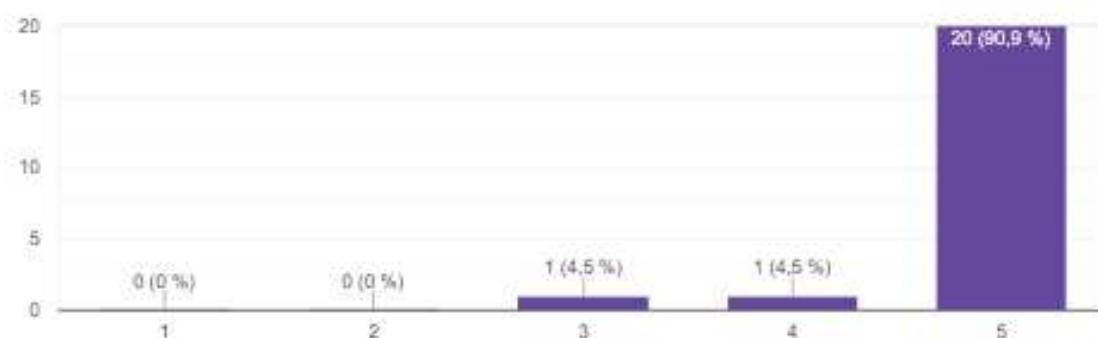
Est-ce que tu te sens proche de l'Allemagne ?

22 réponses



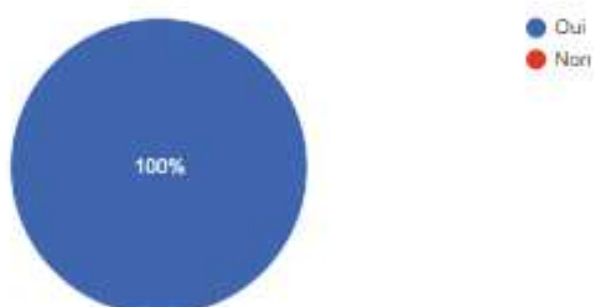
Aimes-tu l'allemand ?

22 réponses



As-tu envie d'apprendre l'allemand ?

22 réponses





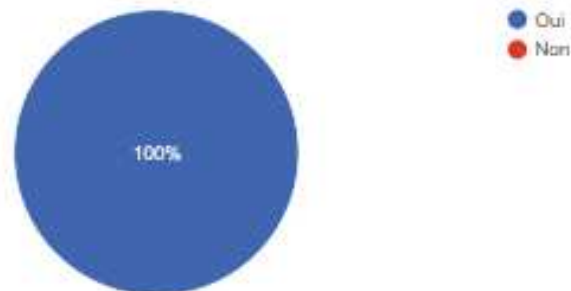
Si oui, pourquoi ?

20 réponses



Est-ce que tu trouves ça utile d'apprendre l'allemand ?

22 réponses



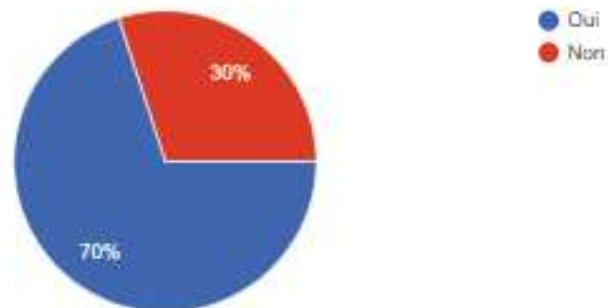
Si oui, pourquoi ?

17 réponses

- si jamais tu croises un allemand tu peux lui parler
- pour parler en allemand
- comme ça on peut visiter beaucoup de pays
- ça permet de savoir plus de chose
- pour aller parler avec des allemands
- parce que c'est intéressant
- on peut apprendre
- Pour parler avec les gens
- on peut parler une autre langue

Est-ce que tu te trouves fort(e) en allemand ?

20 réponses



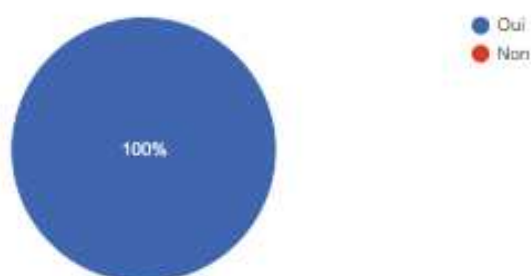
Pourquoi ?

9 réponses

- en Diktat
- je ne sais pas
- parce que c'est intéressant
- j'y arrive pas
- Parce que ma maman est allemande
- Parce que j'ai des bonnes notes
- je comprend pas tout
- parce que je m'améliore pour parler allemand
- je suis nul

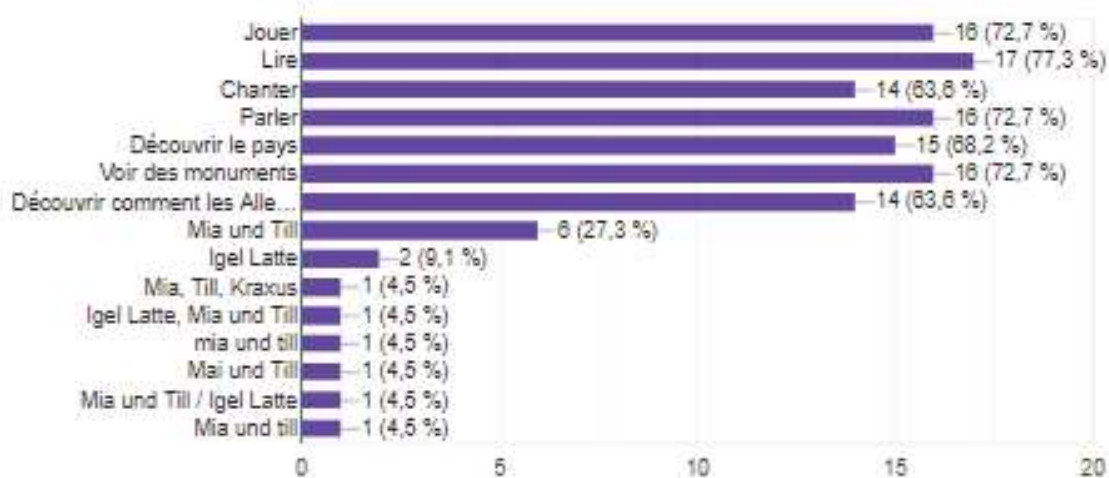
Est-ce que tu aimes aller à l'école ?

22 réponses



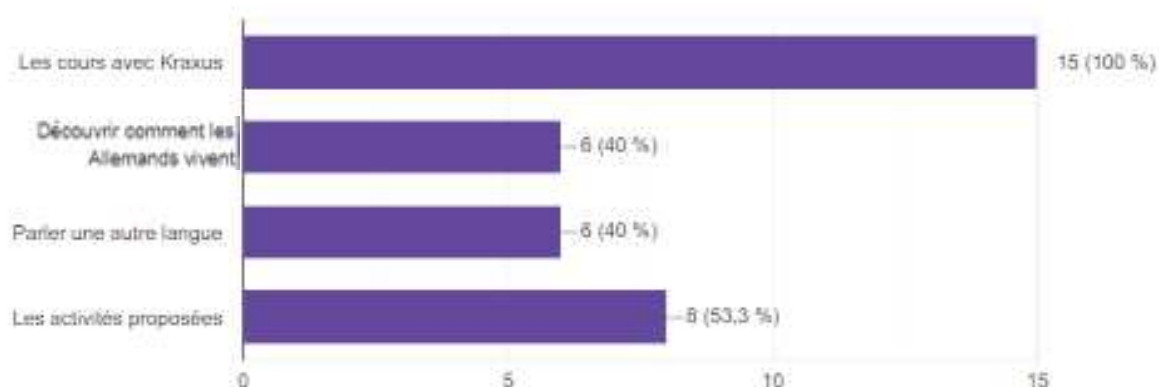
Qu'est-ce que tu aimes faire en allemand ?

22 réponses



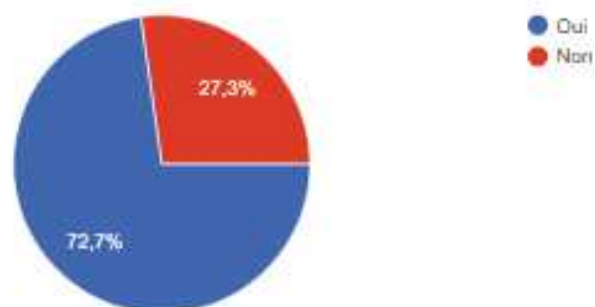
Qu'est-ce qui te plaît le plus les jours de classe en allemand ?

15 réponses



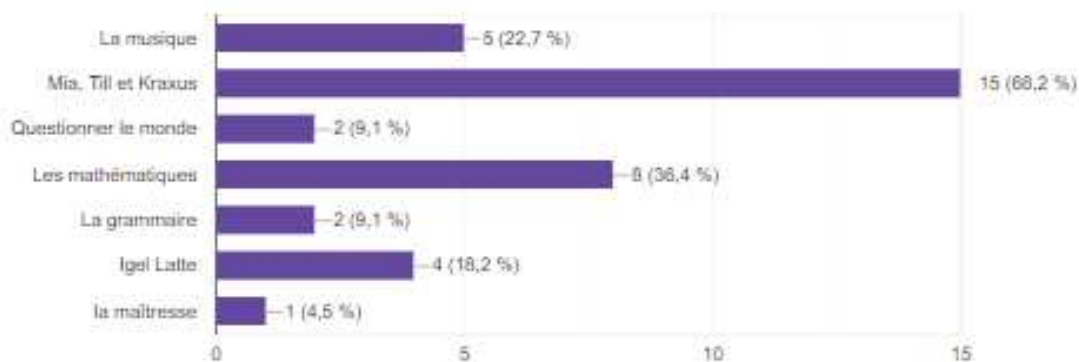
Est-ce que tu as l'impression de voyager en Allemagne avec les cours d'Allemand ?

22 réponses



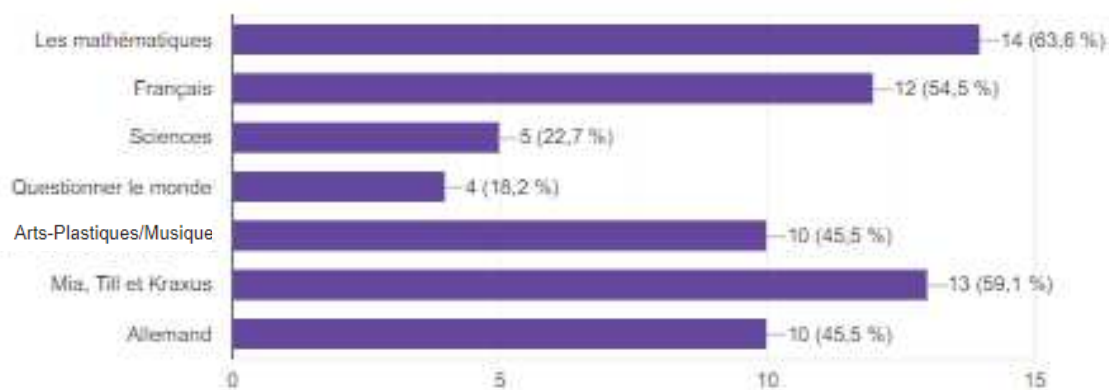
Qu'est-ce qui te donne le plus envie de parler allemand ?

22 réponses



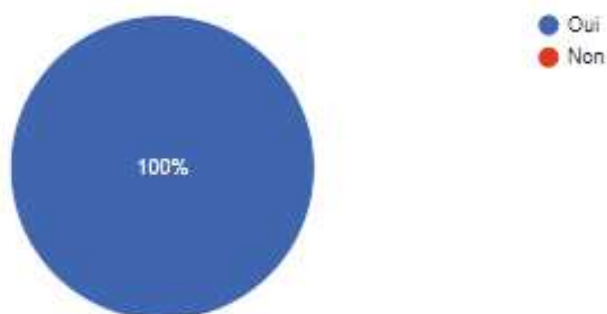
Dans quel cours tu te sens le mieux ?

22 réponses



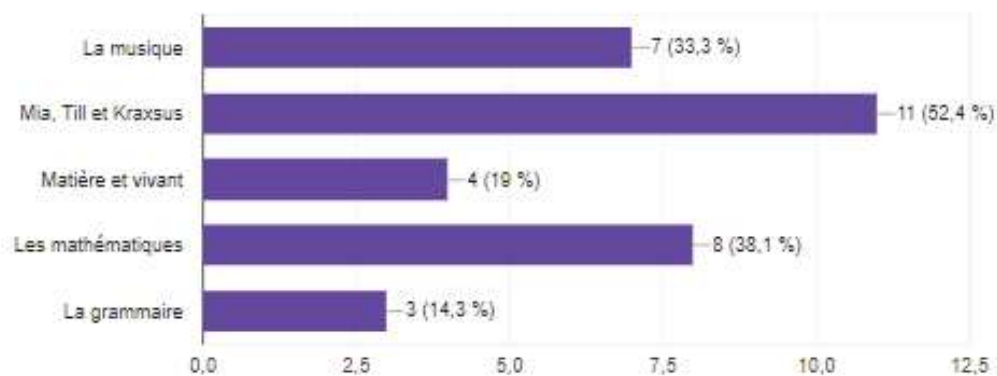
Est-ce que Mia et Till t'aident à comprendre l'allemand et à le parler ?

22 réponses



Quand est-ce que tu as le moins peur de parler allemand ?

21 réponses



Annexe 11. Carte de l'Allemagne avec les destinations de la méthode Luftballons.

## La méthode **LUFTBALLONS**



[www.philippus-education.com](http://www.philippus-education.com)

Un voyage à travers l'Allemagne

**Annexe 12. Programmation sur l'année de Luftballons.**

	<b>Chapitre</b>	<b>Thèmes abordés</b>
Période 1	<b>Kapitel 1 : Im Harz 1</b>	Laufen und lachen Der Papagei Wer bist du?
	<b>Kapitel 2 : Im Harz 2</b>	Die schwarze Katze Die schwarze Kiste Die schwarze Hexe
Période 2	<b>Kapitel 3 : In Berlin 1</b>	Wir fliegen Was ist los? Blitzgelb
	<b>Kapitel 4 : In Berlin 2</b>	Eine Idee Im Zoo Wieder gelb
Période 3	<b>Kapitel 5 : Auf Rügen</b>	Das Wetter Blitzlila Lila Muscheln
	<b>Kapitel 6 : In Hamburg</b>	Fliegen und fahren Blitzblau Mit dem U-Boot
Période 4	<b>Kapitel 7 : In Bonn</b>	Auf der Reise Blitzrosa Rosa Blumen
	<b>Kapitel 8 : Im Schwarzwald</b>	Die Ruine Wie geht's Blitzrot und Blitzgrün
Période 5	<b>Kapitel 9 : Am Bodensee</b>	Schüler, Musik und Wasserski Essen und trinken Die Flucht
	<b>Kapitel 10 : In München</b>	Unterwegs Auf dem Markt Auf dem Fest

**Annexe 13. Exemple d'une planche d'histoire de la méthode Luftballons.**

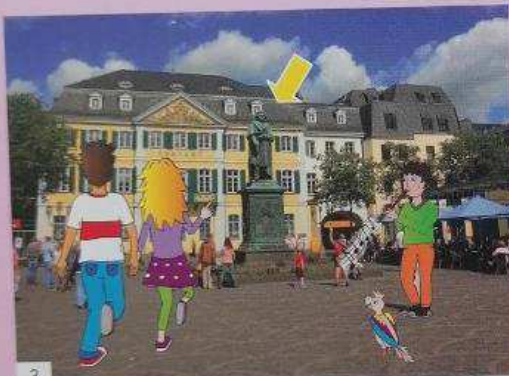
**KAPITEL 7: In Bonn      ETAPPE 2: Blitzrosa**



1  
**Mia:** Wer ist das?  
**Herr Metzger:** Guten Morgen, ich bin der Metzger.  
**Mia und Till:** Guten Morgen, Herr Metzger.  
 Wo ist Blitzrosa?  
**Herr Metzger:** Ich weiß es nicht. Geht zur Bäckerei!



2  
**Till:** Wer ist das?  
**Herr Bäcker:** Guten Morgen, ich bin der Bäcker.  
**Mia und Till:** Guten Morgen, Herr Bäcker.  
 Wo ist Blitzrosa?  
**Herr Bäcker:** Ich weiß es nicht. Geht zur Post!



3  
**Kraxus:** Wer ist das?  
**Mia:** Das ist der Komponist Ludwig van Beethoven!



4  
**Mia und Till:** Guten Tag, Herr Beethoven!  
**Beethoven:** Guten Tag! Willkommen in Bonn!  
**Till:** Wir suchen Blitzrosa. Wo ist Blitzrosa?



5  
**Beethoven:** Blitzrosa ist vor meinem rosa Haus.  
**Mia:** Prima, danke schön, Herr Beethoven!  
**Mia und Till:** Auf Wiedersehen!  
**Beethoven:** Auf Wiedersehen!



6  
 (Blitz und Donner)  
**Blitzrosa:** Guten Abend, Kinder! Ich bin Blitzrosa.  
**Mia und Till:** Guten Abend, Blitzrosa!  
**Blitzrosa:** Kann ich helfen?  
**Kraxus:** Ja, ja!



## Annexe 14. Fiche de préparation de la séquence Luftballons – Berlin – Période 2.

<b>Séquences n°3 - 4 Berlin</b>	
Niveau: CE1 – CE2 Cycle 2	
<p><b><u>Objectifs de séquence</u></b></p> <p><b>EMC :</b> - S'ouvrir aux autres cultures et manière de vivre.</p> <p><b>QLM :</b> - Se repérer dans l'espace et le représenter. - Situer un lieu sur une carte, sur un globe. - Découvrir la ville de Berlin. - Passer d'un environnement rural à urbain. - Se repérer dans la ville. - Repérer et situer quelques événements dans un temps long. - Identifier des paysages.</p> <p><b>Allemand :</b> - Comprendre l'oral - Prendre part à une conversation - Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante - S'exprimer oralement en continu et en interaction</p> <p><b>Musique :</b> - Apprendre un chant et le présenter devant un public</p> <p><b>Culturel :</b> - Les monuments : das Brandenburger Tor, der Fernsehturm, die Spree, der Reichstag, der Tiergarten, das Kanzleramt - La gastronomie : die Curry Wurst, das Deutsche Frühstück - Des habitudes de vie : berliner Schnauze, accent berlinois, ouverture d'esprit, dynamisme, multiculturelle</p>	<p><b><u>Objectifs langagier (lexique, grammaire)</u></b></p> <p>Vocabulaire autour de la ville, des moyens de transports, des monuments historiques/touristiques, le petit-déjeuner, les animaux „ich habe / ich habe nicht/kein“</p> <p><b><u>Attitude(s) / Compétence(s)</u></b></p> <p>- S'ouvrir aux autres cultures et manière de vivre, prendre part à une discussion, - Un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres - Ecouter autrui et accepter le point de vue des autres - Formuler un point de vue - Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique - Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale - Les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur - S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie - Accepter le point de vue des autres - Identifier et exprimer en régulant ses émotions et ses sentiments.</p>

PROGRESSION				
Séance	Objectif	Déroulement des différentes phases de travail + durée...	Vocabulaire, consignes	Matériel
1 Wir fliegen		<p><b>1. Mise en route / Réactivation</b> Was ist letztes mal passiert? Réécoute de l'enregistrement audio et les élèves suivent l'écrit. Expliquer que la région du Harz c'est la région des sorcières (reprise des éléments de la dernière séance).</p> <p><b>2. Découverte de l'histoire</b> Ecoute du support audio : - relever le vocabulaire sur la sorcière - wie geht es Kraxus, Mia und Till? - was machen Mia und Till?</p> <p>-----</p> <p>Visionnage de la vidéo: - Quel est le paysage (Landschaft) Bild 2 ? - 1142. A quoi correspond ce nombre associé aux image 3 et 4 ? ( Der Brocken : der höchste Berggipfel/Bergspitze im Harz. Wir können ihn wieder erkenne mit seiner Antenne). - Qu'est-ce qui apparaît sur l'image 5 et 6 ? (Die Teufelsmauer : Ein Cliff der wie eine Mauer aussieht. Die Legende sagt das dieser Cliff den Teufel beschwört).</p> <p><b>3. Mémorisation des principales notions</b> die böse, gemeine, schreckliche, furchtbare, herzlose Hexe : die Hexe = Feminimum Demander ce qu'il y a de pareil dans tous ces mots : le « e » du féminin. Le changer en masculin avec Lehrer par exemple</p> <p>Jeu autour de Traurig/Glücklich Wir : première personne du pluriel</p> <p><b>4. Entraînement, appropriation et transfert</b> Chant : Wir fliegen</p> <p><b>5. Retour au calme</b></p> <p>Exercice 22</p> <p><b>6. Evaluation</b></p> <p>Exercice 21 et 23</p>	Vocabulaire : traurig, „die böse, gemeine, schreckliche, furchtbare, herzlose Hexe“, der Brocken, die Teufelsmauer, die Fledermaus, Wartel! , wir fliegen (hoch, weg)	Impression de l'histoire écrite P14.
2 Was ist los ?		<p><b>1. Mise en route / réactivation</b> Chant : Wir fliegen Wie hat Kraxus die Hexe genannt?</p> <p><b>2. Découverte de l'histoire</b> Audio : Repérer les différents moments et éléments de l'histoire. Que s'est-il passé ? Il y a un nouveau personnage.</p> <p>-----</p> <p>Vidéo : Décrire les images Jeu de Kim avec : der Fluss (die Elbe), das Windrad, die Siegessäule, der Tiergarten.</p>	Die Elbe, das Windrad, der Tiergarten, die Siegessäule, Keine Angst! , der Bär, Berlin,	

		<p>3. Mémorisation des principales notions</p> <p>Le genre des mots : pour les mots composés se référer au genre du dernier mot.</p> <p>4. Entraînement, appropriation et transfert</p> <p>Chant : Hilfe</p> <p>Education civique et morale :  Utilisation de la scène et de l'image de Berlin <b>ex24</b> pour parler des dangers que l'on peut rencontrer au quotidien et les gestes qui sauvent.  // identifier les Sehenswürdigkeiten in Berlin. (Die Siegessäule, das Brandenburger Tor, der Tiergarten, der Reichstag, der Fernsehturm, das Kanzleramt).</p> <p>5. Retour au calme</p> <p>Exercice 25  A : Die Sonne ist gelb.  B : Die Fledermaus ist Schwarz.  C: Die Katze ist auch Schwarz.  D: Der Stern ist gelb.  E: Die Siegessäule ist (auch) gelb (Die Siegessäule ist golden).  F: Der Bär ist braun.  G: Blitzgelb ist gelb.</p> <p>Référence avec le drapeau de l'Allemagne : Schwarz-Rot-Gold.</p> <p>6. Evaluation  Sur les productions orales (comptines, chants, réalisations des exercices)</p> <p>7. Prolongement  Parler de l'image 5 : description de l'image et parler autour de Berlin CE1 : épeler le mot en allemand et en français.  Comprendre que la différence se fait à l'oral.</p>		
--	--	---	--	--

<p style="text-align: center;"><b>3 Blitzgel b</b></p>		<p>1. Mise en route / Réactivation Rappel de la séance précédente.</p> <p>2. Découverte de l'histoire Audio avec les images : qu'est-ce que vous voyez comme monuments ? (monument vu la dernière fois), attente du mot « der Fluss », das Brandenburger Tor, der Tiergarten, der Bär. Berlin.</p> <p>-----</p> <p>Visionnage : Wie fühlt sich Kraxus? (traurig) Wie weißt du das? (Er weint) Warum? (Er hat seine Farben verloren).</p> <p>3. Mémorisation des principales notions</p> <p>Travail sur la négation : Ein bunter Papagei / Kein bunter Papagei. Ecrire une phrase (recto) et sa négation (verso), donner sa feuille à un camarade d'un sens et l'élève doit écrire la phrase en affirmation ou négation en fonction de ce qu'il a eu et faire une autocorrection.</p> <p>4. Entraînement, appropriation et transfert Comptine : Die Hexe (CE1 : 4 vers / CE2 : tout)</p> <p>5. Retour au calme Chant : Wir fliegen + écoute de la 4 symphonie de Beethoveen.</p> <p>6. Prolongement Analyse du panneau „Harzer-Hexen-Stieg“. Description plus émission d'hypothèse. Visionnage de la vidéo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_TokFdfqrQ">https://www.youtube.com/watch?v=_TokFdfqrQ</a> (sentier réputé pour leurs légendes de sorcières. <i>Braunlage</i> et <i>Andreasberg</i> sont des villes des environs) Ex 26</p>	<p>Der Reichstag, die Spree, Blitz, der Bär, das Brandenburger Tor, der Tiergarten, Berlin</p> <p>Interdisciplinarité avec Art visuel : projet de réalisation d'une sorcière. (Matériel à prévoir : rouleau de papier toilette)</p>	
--	--	--	---	--

<p style="text-align: center;"><b>4</b> <b>Eine</b> <b>Idee</b></p>	<p>1. Mise en route / Réactivation In welcher Stadt sind die drei Charakter? Prendre les phrases de la dernière séance pour faire le jeu de réactivation avec phrase affirmative/phrase négative</p> <p>2. Découverte de l'histoire Audio : écoute. Essayer de remettre dans l'ordre et de mettre des mots sur ce qui se passe.</p> <p>-----</p> <p>Visionnage : accent mis sur la description d'image, découverte des monuments : faire la description ensemble au tableau et noter. Visite de Berlin. Apport d'éléments historiques (berliner mauer, gedeshniskirsche). Mise en évidence des différents moyens de locomotion // avec la géographie (ville, environnement urbain)</p> <p>3. Mémorisation des principales notions Jeux de Kim sur internet : <a href="https://www.philipus-education.com/in-der-stadt-berlin/">https://www.philipus-education.com/in-der-stadt-berlin/</a></p> <p>4. Entraînement, appropriation et transfert Faire le jeu de « Ich bin... » en binôme pour faire deviner aux autres le monument ou le moyen de locomotion choisi avec les descriptions du tableau.</p> <p>5. Retour au calme Chant « Ich bin in Berlin » <a href="https://www.philipus-education.com/fr/allemand-au-cycle-2/ich-bin-in-berlin-kinderlied/">https://www.philipus-education.com/fr/allemand-au-cycle-2/ich-bin-in-berlin-kinderlied/</a></p> <p>6. Evaluation Ex 27 : <a href="https://www.philipus-education.com/fr/allemand-au-cycle-2/ich-bin-in-berlin-kinderlied/">https://www.philipus-education.com/fr/allemand-au-cycle-2/ich-bin-in-berlin-kinderlied/</a></p> <p>7. Prolongement Analyse du bus de l'image 5 p 22. Emettre des hypothèses sur la finalité du bus, relever des informations : Stadtrundfahrten : Tour de la ville Alle 15 Min. : Toutes les 15 min Sightseeing (mot anglais) : visite guidée</p>	<p>Das Fahrrad, der Motorroller, die Straßenbahn, der Fernsehturm, die Berliner Mauer, gelbe Früchte, der Zug, der Bus, suchen</p> <p>// Arts visuels: Der Bär von Berlin</p>	
	<p>Séance parallèle en QLM : travail autour des cartes de tram de Berlin. Les élèves doivent se repérer sur la carte, trouver des points de repères et aller d'un point A à un point B. (préposition spatiale)</p>		

<p><b>5</b> <b>Im Zoo</b></p>	<p>1. Mise en route / Réactivation Chant « Ich bin in Berlin » Welche Sehenswürdigkeiten haben wir das letzte Mal gesehen? (der Fernsehturm, die Berliner Mauer, Der Reichstag, das Brandenburger Tor, der Tiergarten). In welcher Stadt sind wir? In Berlin.</p> <p>2. Découverte de l'histoire Audio : écoute. Essayer de remettre dans l'ordre et de mettre des mots sur ce qui se passe. Wo gehen Mia und Till hin ? Ins Restaurant. Wo geht Kraxus hin? Im Berliner Zoo. Wenn begegnet Kraxus im Zoo? Kraxus begegnet eine Giraffe, ein Elefant, Zebras und ein Gorilla. (// grammaire Begleiter au pluriel). Was sucht Kraxus? Kraxus sucht gelbe fruchte.</p> <p>-----</p> <p>Visionnage : accent mis sur la description d'image : les adjectifs : groß, dick, stark, die (groß) Giraffe, der (dicke) Elefant, die Zebras, der (starke) Gorilla.</p> <p>3. Mémorisation des principales notions <a href="https://www.philipus-education.com/zoo-de-berlin-allemand-cp-ce1-ce2/">https://www.philipus-education.com/zoo-de-berlin-allemand-cp-ce1-ce2/</a></p> <p>4. Entraînement, appropriation et transfert Comptine « Afrikanische Tiere ». Lire une fois, réciter ensemble avec les mouvements : <i>Groß/die Giraffe</i> : les bras en l'air et se mettre sur la pointe des pieds <i>Dick/der Elephant</i> : montrer un gros ventre, se balancer lentement de gauche à droite. <i>Stark/der Gorilla</i> : montrer les muscles du bras.</p> <p>+ faire un prolongement en production d'écrits pour poursuivre la comptine: On rajoute un animal avec d'autres adjectifs qui le qualifie. Exemple : <i>Bunt, bunt, bunt – Ich bin bunt! – Ich bin der Papagei.</i> (demander aux élèves de faire un animal eux-mêmes en classe ou à la maison)</p> <p>+</p> <p>Demander aux élèves de lire à la maison Etape 2 : Im Zoo, pour faire un saynète la fois d'après en groupe, présentation devant la classe.</p> <p>5. Retour au calme Exercice 29.</p> <p>6. Evaluation Exercice 28, 30 <a href="https://www.philipus-education.com/fr/allemand-au-cycle-2/audioaufnahmen-fuer-das-arbeitsheft/">https://www.philipus-education.com/fr/allemand-au-cycle-2/audioaufnahmen-fuer-das-arbeitsheft/</a> (enregistrement 13,14)</p>	<p>Begegnen, suchen Gelbe Früchte, groß, dick, stark, die (groß) Giraffe, der (dicke) Elefant, die Zebras, der (starke) Gorilla, „Hast du...?“ „Nein, ich habe kein...“, „Ja, ich habe...“, „im Restaurant“, „Schade!“, „Gute Idee!“, „Wo können wir... finden?“, „Ich gehe in den Berliner Zoo!“, „Habt ihr eine Ananas?“, „Nein, wir haben keine Ananas.“, Afrikanische Tiere</p>
-----------------------------------	---	---

<p>6</p>	<p>1. Mise en route / Réactivation Entraînement des saynètes en groupe de 5 ou 6. + passage des saynètes dans le zoo.</p> <p>2. Découverte de l'histoire Audio : écoute. Essayer de remettre dans l'ordre et de mettre des mots sur ce qu'il se passe.</p> <p>Was passiert in dieser Szene? Mia und Til gehen ins Restaurant. Sie sehen ein Frühstück mit Ananas. Sie finden danach viele Früchte (Birnen, Äpfel, Kirschen, Zitronen) und nehmen drei Zitronen. Sie gehen im Zoo, sehen Blitzgelb. „Schmeckt gut“, Kraxus hat sein Gelb wieder, Blitzgelb gibt ein gelber Luftballon und sagt „Geht jetzt nach Rügen“.</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Visionnage : accent mis sur la description d'image Description du petit-déjeuner.</p> <p>Die Frühstückstankstellen mit Selbstbesinnung. Der Spielplatz im Zoo.</p> <p>3. Mémorisation des principales notions Faire la comparaison avec les petits déjeuner « français ». Demander aux élèves de préparer une table avec leur petit déjeuner.</p> <p>4. Entraînement, appropriation et transfert Travail sur la comptine (CD 14) Gelbe Früchte. Travail avec les cartes-images. Introduction du vocabulaire : <i>Das ist eine Banane. Das ist eine Zitrone. Das ist eine Ananas. / Die Banane ist gelb ect. Das sind gelbe Früchte. Ist die Zitrone gelb? Ja, die Zitrone ist gelb. Ist die Kirsche gelb? Nein, die Kirsche ist nicht gelb.</i> En montrant les cartes-images à chaque fois. Distribuer les cartes images aux élèves et ensuite leur faire dire « <i>Wo sind die gelben Früchte ?</i> » et au signal les enfants qui ont les cartes images répondent chacun leur tour « <i>Guck mal ! Ich habe Zitronen/eine Zitrone</i> » « <i>Guck mal ! Ich habe Bananen/eine Banane</i> » « <i>Guck mal ! Ich habe Ananas/eine Ananas</i> ». Au fur et à mesure, le PE dessine les fruits au tableau pour former un visage. Les élèves peuvent aussi en dessiner un avec leur fruit.</p> <p>5. Retour au calme Exercice 31 + relecture de leur comptine sur les animaux avant passage.</p> <p>6. Evaluation Exercices 34, 33 et 32 (33 et 32 avec enregistrements 16 et 15) Présentation des comptines améliorées de chacun.</p>	<p>Das Frühstück, Prima!, ein Stück, „Ja, klar!“, die Birnen, die Äpfel, die Kirsche, die Zitronen, „Das schmeckt gut!“, „Ich habe mein Gelb wieder!“, meine Schwester, „Wir gehen ins Restaurant.“, „Wo sind die gelben Früchte?“, „Geht jetzt nach Rügen!“, der Orangensaft, der Kaffee, der Kakao, der Tee, die Milch, der Zucker, das Ei, die Wurst, die Marmelade, das Croissant, Brötchen, die Butter, die Frühstückstankstellen, Selbstbesinnung, der Spielplatz, die Säfte</p>	
----------	--	--	--

**PROLONGEMENTS POSSIBLES** ... (commentaires, observations...)

Visionnage d'une vidéo de visite réelle à Berlin :

[https://www.youtube.com/watch?v=l\\_tYfkmgn5Q](https://www.youtube.com/watch?v=l_tYfkmgn5Q) (+ <https://www.welcome-to-berlin.com/de/entdecke-berlin/berlin-videos> )

Ici les élèves vont pouvoir suivre une Allemande durant sa visite à Berlin qui est à la recherche des « berliner Schnauze ».

**Objectifs** : Découvrir Berlin avec de nouvelles images, rencontrer des personnes vivant à Berlin.

Il s'agira d'écouter les témoignages, d'entendre l'accent berlinois, et que les personnes rencontrées sont gentilles, multiculturelles et ouvertes.

La vidéo commence à la East Side Gallery, nous voyons le Fernsehturm, le Brandenburgertor, le Bundestag, le Reichstag, la Spree, un musée sur les années 90 avec la Berliner Mauer. La personne demande un chemin pour se rendre au Brandenburgertor et prend la ligne 100 en Bus. → Proposer ici des plans de bus aux élèves et leur demander de se rendre quelque part avec le bus.

La vidéo se termine avec la fameuse Curry Wurst.



**Annexe 15. Organigramme du chapitre 3 et 4 de Luftballons.**

