



**HAL**  
open science

## D'une mosaïque d'imaginaires vers un univers co-construit ?

Claire Tardieu

► **To cite this version:**

Claire Tardieu. D'une mosaïque d'imaginaires vers un univers co-construit ?. Traitement cognitif des écarts entre les univers de croyance en didactique des langues, Mar 2008, Cergy-Pontoise, France. pp.101-122. <halshs-00670355>

**HAL Id: halshs-00670355**

**<https://shs.hal.science/halshs-00670355v1>**

Submitted on 15 Feb 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

## Journée d'Etude ALDIDAC-CICC

Les 28 et 29 mars 2008

Intitulé : **Traitement cognitif des écarts entre les univers de croyance en didactique des langues**

**D'une mosaïque d'imaginaires vers un univers co-construit ? Réflexion théorique pour une expérimentation arts-langues en formation des maîtres du premier degré**

**Claire Tardieu, Professeur  
IUFM de Paris - Université de la Sorbonne**

Un précédent travail de recherche sur l'imaginaire et l'imagination avait souligné l'importance du rôle de l'imagination en classe de langue qui permet d'apprendre en se représentant les objets (Bachelard, Durand), en les évoquant (La Garanderie), en les situant dans l'espace et le temps (Postic) et celui de l'imaginaire construit qui entrave ou autorise l'apprentissage (Osborn, Malrieu, Gallien). L'expérimentation auprès de professeurs des écoles en stage enseignant ou non la L2 avait montré que l'utilisation simultanée de deux moyens d'expression – arts plastiques et langues – favorisait l'imagination créatrice et stimulait les deux modes d'expression. Dans la continuité de ces travaux, notre interrogation porte désormais sur les écarts entre les univers de croyance en didactique des langues à partir de deux modèles théoriques : d'une part le *Discours de la méthode* de Descartes (1637) et, d'autre part, la réponse qui lui est faite (1708) par Jean-Baptiste Vico dans son *Discours de la méthode des études de notre temps*. Cette double référence permet en effet d'approfondir la notion même d'écart, de tension à résoudre, d'espace à réduire dans une dialectique diviser/relier. La référence à la notion de communauté humaine et au modèle « Sogo » d'Hosokawa (2006) pour l'enseignement des langues permet de traduire cette dialectique en termes et en gestes didactiques. Après la construction du cadre théorique, on présentera la démarche expérimentale d'un projet de traitement cognitif des écarts au sein d'une « communauté d'imaginaires » que constitue un groupe de stagiaires PE2 à l'IUFM de Paris.

### **I- De la méthode : diviser pour mieux relier ?**

Le terme de « méthodologie », ou d' « objectif méthodologique » est apparu dans les textes officiels pour les langues dès le milieu des années 80, de manière plus ou moins explicite, pour désigner non pas les méthodologies de l'enseignement, autrement dit, les ensembles de principes qui régissent les méthodes d'enseignement (Puren, 1988), mais les méthodologies de l'apprentissage – même si ces méthodologies de l'apprentissage ont des implications directes sur l'acte d'enseigner et le rôle de l'enseignant et inversement. Les auteurs de ces textes se placent le plus souvent du côté de l'élève et s'interrogent sur les méthodes qui peuvent être enseignées à ces derniers pour améliorer leur apprentissage, reconnaissant par là les modes individuels de relation au savoir. Peut-il y avoir une méthode d'enseignement, ou plutôt une méta-méthode capable de traiter ces écarts au sein de la classe ?

### **Méthode**

Bien évidemment, le terme de méthodologie renvoie d'abord à celui de méthode.

Le dictionnaire *Trésor de la langue française* (2007) définit ainsi la méthode dans le domaine de la pédagogie :

« Ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière. »

Cette définition n'est pas éloignée de celle de Descartes qui considérait la méthode comme « un moyen d'augmenter par degrés sa connaissance ». « Augmenter par degrés –faciliter l'apprentissage progressif », autant de termes qui renvoient à une nécessité inhérente à la nature même de l'appropriation du savoir – sa difficulté. Il s'agit donc de trouver un « moyen », « des principes et des règles propres » qui facilitent cet accroissement de connaissances et de compétences sur un sujet donné.

Les quatre principes définis par Descartes pour sa méthode sont les suivants (*Discours de la méthode*, 1637) :

Le premier était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que ne la connusse évidemment être telle ; c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention<sup>1</sup>, et de ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute. § 2.7

Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. § 2.8

Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connaissance des composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres. §2.9

Et le dernier, de faire partout des dénombrements si entiers et des revues si générales, que je fusse assuré de ne rien omettre. §2.10

Ces quatre principes se fondent sur la raison et peuvent se résumer ainsi : un principe de recherche de la vérité; un principe de division de la difficulté ; un principe d'ordre suivant une progression logique et non seulement chronologique - du plus simple au plus complexe; un principe d'hégémonie de la méthode.

De tels principes ont pu effectivement influencer l'enseignement en France, enseignement que l'on dit « cartésien ». La rigueur de la méthode de Descartes se retrouve dans les méthodes d'enseignement :

- la vérité de la norme, de la règle ;
- la division de la difficulté, la parcellisation des obstacles qui président souvent à l'élaboration de problèmes de mathématiques. Qui s'illustrent aussi dans l'enseignement des langues, avec les items de compréhension ou de production des livrets d'évaluation de début de seconde, ou encore, dans cet extrait des textes officiels du palier 2 du collège : « La compétence communicative est à coup sûr trop complexe pour qu'un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire. C'est pourquoi les cinq types d'activités présentés sous forme de tableaux constituent des subdivisions de la compétence langagière utilisée à des fins de communication. Ce découpage rend possibles à la fois des objectifs d'apprentissage et la mesure des acquis (l'évaluation) » ;
- la notion de progression pédagogique qui se traduit dans les programmes de langue par une progression linguistique du plus simple au plus complexe, ou par une programmation qui préside à l'élaboration de cursus, etc. ;
- enfin, la construction d'une attitude réflexive, son application au plus grand nombre de contextes possibles.

---

<sup>1</sup> Le fait d'avoir des préjugés

On pourrait croire que ces principes concernent les maîtres, les précepteurs, ceux qui sont chargés d'instruire et d'enseigner, mais en réalité, Descartes se place du côté de l'élève, du sujet apprenant :

C'est pourquoi, sitôt que l'âge me permit de sortir de la sujétion de mes précepteurs, je quittai entièrement l'étude des lettres ; et me résolvant de ne chercher plus d'autre science que celle qui se pourrait trouver en moi-même, ou bien dans le grand livre du monde, j'employai le reste de ma jeunesse à voyager (...) (§1.14) Mais, après que j'eus employé quelques années à étudier ainsi dans le livre du monde, et à tâcher d'acquérir quelque expérience, je pris un jour résolution d'étudier aussi en moi-même, et d'employer toutes les forces de mon esprit à choisir les chemins que je devais suivre : ce qui me réussit beaucoup mieux, ce me semble, que si je ne me fusse jamais éloigné ni de mon pays ni de mes livres. (§1.15)

### ***Diviser ou relier ?***

On pourrait en conclure que la méthode consiste à choisir ses propres chemins de connaissance. Ce qui en un sens revient à dire qu'en matière d'enseignement, il ne peut y avoir de méthode unique, valable pour tous, mais une méthodologie constituée de méthodes choisies. D'une certaine manière, la communauté humaine de la classe n'est pas un lieu homogène, mais éminemment hétérogène, composé d'imaginaires apprenants comparables à des monades isolées les unes des autres. En inscrivant dans les programmes de langue un objectif méthodologique n'assigne-t-on pas au « précepteur » contemporain, c'est-à-dire au professeur, la mission explicite d'aider chaque élève à « choisir ses chemins de connaissance » ? C'est là tout le paradoxe : car ce sont d'une certaine manière les maîtres eux-mêmes qui doivent enseigner aux élèves à se départir d'eux pour se forger leur propre jugement, à être les artisans mêmes de la division. Et ceci dans un contexte d'apprentissage de plus en plus complexe. En effet, l'approche communicative et cognitive qui met en avant l'authenticité comme principe des échanges a mis un terme à l'aspect simple et sécurisant du cours de langue pour faire entrer les multiples paramètres de la communication langagière. Autre paradoxe : si d'un côté on pratique la division de la difficulté, la parcellisation par la « révélation » des opérations en jeu dans la communication, des actes sociaux qu'elle favorise, de l'autre on attend que l'élève soit capable de faire du sens avec tout cela, de relier les parcelles pour en faire un grand tout cohérent. C'est précisément cette difficulté que pointe J.-L. Lemoigne en exhumant un autre texte, sorte de réplique au *Discours de la méthode* de Descartes : *Le discours sur la méthode des études de notre temps (1708)*<sup>2</sup> de Jean Baptiste Vico qui oppose à la raison qui sépare l'*ingenium* qui relie : « L'*ingenium* pour Vico c'est cette « étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier » : relier le moyen et la fin, l'action et le projet, le processus et le résultat, etc. ». (Lemoigne, in Puren, 2005 : 431) Et Lemoigne reprend l'expression de Pascal : « Travaillons donc à bien penser, voilà le principe de la morale ». (Ibid. 433)

C'est ce travail de la pensée –séparer et relier- (ou relier et séparer si l'on reprend le point de vue de Vico et les conclusions de Vandergrift) si difficile à effectuer qui est au coeur de l'objectif méthodologique contemporain.

Ne pourrait-on dire que les deux discours de la méthode nous parlent de ces écarts, difficiles à comprendre, à produire (autoriser les choix individuels) et à réduire (autoriser une communauté d'apprentissage) ? Comment relier ce qui est délié, comment délier ce qui est relié ? N'est-ce pas là une problématique de choix pour la classe de langue, que Hosokawa appelle « communauté humaine » ? Et n'est-ce pas au niveau de cette communauté humaine qu'une méthode d'enseignement doit nécessairement se situer ?

## **II-Le modèle Sogo de Hidéo Hosokawa et une interprétation possible en formation des maîtres**

---

<sup>2</sup> *De nostri temporis studiorum ratione*

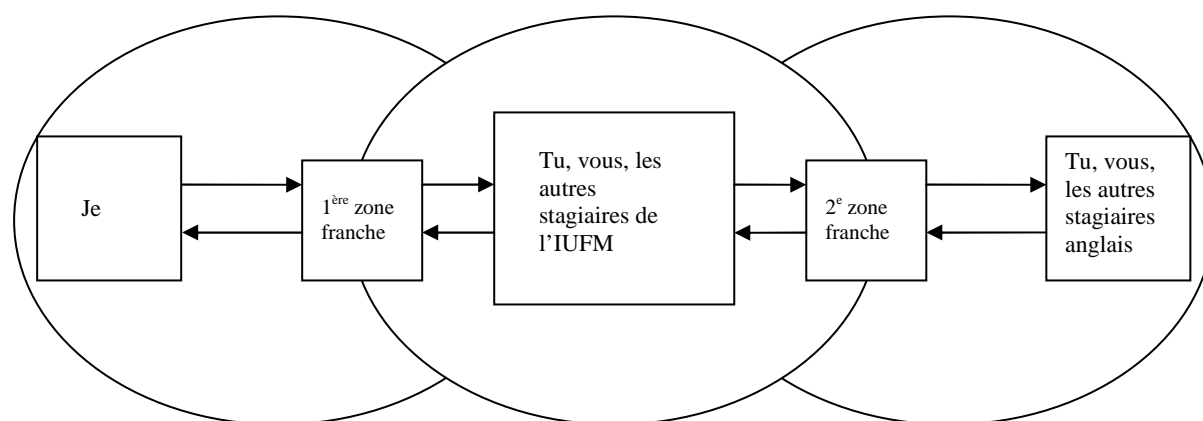
Modèle de Hidéo Hosokawa	Projet IUFM : UE2 « contrainte et création »
<p>Notion de classe comme « communauté humaine » Contexte du FLE</p>	<p>Notion de classe comme « communauté humaine » d'imaginaires Contexte de L2</p>
<p>Phénomène de « créolisation » : « Dans la classe de langue, les participants sont très variés et différents de telle sorte que l'activité de chacun, en fonction de sa langue et culture maternelles crée un phénomène de « créolisation »</p>	<p>D'une mosaïque des représentations à la « créolisation » des représentations ? Interculturation, « Créolisation » ? On lit dans le <i>Trésor de la Langue Française</i>: la notion de <i>créole</i> a évolué avec les connaissances linguistiques; d'abord péjoratif (<i>cf.</i> étymol. et hist.), le mot désigne aujourd'hui un système linguistique autonome, d'origine mixte, issu du contact d'une langue européenne avec des langues indigènes ou importées (Antilles), devenu langue maternelle et langue principale d'une communauté (par opposition à <i>pidgin</i> et à <i>sabir</i>). Créoliser (se), verbe pronom. vieilli. [Au sujet d'une pers.] S'adapter aux mœurs et à la manière d'être des créoles. Prendre certains caractères d'un créole. [...]. [En parlant d'une langue vernaculaire] Prendre le statut de langue principale d'une communauté. Dans le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, on considère aussi « la créolité » comme un syncrétisme. « Il s'agit de prendre en compte la totalité des peuples qui ont enrichi les cultures des pays concernés, et de les considérer non pas comme des éléments isolés, ce qui supposerait une sorte de multiculturalisme mais comme des éléments qui se sont fondus dans une culture nouvelle, du fait des différents processus de créolisation ». (Ferréol &amp; Jucquois, 2003 : 78)</p>

Dans quelle mesure le phénomène de créolisation applicable à la classe de FLE peut-il être repéré dans un cours de L2 pour apprenants partageant une L1 ? D'une certaine manière, toute communauté humaine au sein d'une classe génère des processus d'interculturation, de créolisation. Dans l'expérimentation auprès des professeurs des écoles stagiaires, il s'agit précisément de susciter l'émergence d'une représentation nouvelle, fruit d'une expression multiple interactive.

<p>« Approche Sôgô » (approche globale) Choix d'un thème, exposé thème et soi,</p>	<p>Choix d'un thème : l'école anglaise Exposé thème et soi : réalisation d'une fresque collective sur l'école anglaise avec les arts plastiques</p>
--	---

interaction avec classe	Interaction classe et recherches par groupes: expression des représentations : mosaïque, prise de conscience de « frontières culturelles », Repérage d'écarts ? La fresque : une mosaïque consensuelle ?
Entretien avec un partenaire, rapport d'entretien en classe, interaction avec les membres de classe.	Correspondance électronique avec écoliers anglais. Prise de conscience de « frontières culturelles », Repérage d'écarts ?
Réflexion et élaboration du thème Commentaires mutuels= prise de conscience de la frontière culturelle que chacun se dessine. »	Réflexion et élaboration de la représentation de l'école anglaise (construction d'une maquette – plusieurs lieux, d'un décor) Evolution des représentations ? Présence d'écarts ?
Comment décrire et enseigner les activités génératrices d'interactions thématiques, ce qui remplacerait l'utilisation de schémas (structures) linguistiques.	Créolisation des représentations ? Expression en L2 dans le décor de la maquette de l'école anglaise. Mosaïque d'expressions ou symbiose ?

L'activité langagière et culturelle peut se décrire au sein de 3 sphères : la sphère personnelle, la sphère du groupe de stagiaires IUFM, la sphère du groupe de stagiaires anglais



### *Dynamique d'interculturalisation langagière et culturelle*

#### ***Acculturation, interculturalisation, créolisation ?***

En fait, la réflexion sur l'interculturel bouleverse la définition de la culture. Pour Geertz : « Le concept de culture auquel j'adhère est essentiellement d'ordre sémiotique. Convaincu, comme Max Weber, que l'homme est un animal suspendu aux trames de signification qu'il a lui-même tissées, je tiens la culture pour être ces trames, et l'analyse de la culture pour être en conséquence non pas une science expérimentale en quête de lois, mais une science interprétative en quête de significations » (Geertz, 1975 : 9, cité par Byram, p. 142) L'idée de

trame, de tissu, prend bien en compte la notion d'épaisseur, de recouvrements, d'interpénétration, elle s'oppose en un sens à la notion de produit, d'objet clos. Ainsi, il ne s'agira pas tant d'enseigner un fait culturel en soi que ses réseaux de signification, de transmettre une représentation figée d'autrui que d'apprendre à manipuler des outils d'investigation de sa complexité. C'est bien d'investigation dont il sera question car l'épaisseur culturelle d'un être humain est peu souvent questionnée :

« La compétence acquise par un natif de sa langue et de sa culture maternelle relève de l'adhésion à un système de repères qui se fait à son insu. La mise en place de cette compétence, dans la mesure où elle est perçue, est souvent comme un conditionnement : la reproduction de comportements acceptables pour la communauté dans laquelle le natif se trouve inséré sans l'avoir choisi. » (Cain, Briane, 1994 : 11)

On pourrait ainsi adapter à la culture le concept de nativisation forgé par Andersen pour désigner ce phénomène « d'acculturation » à sa propre langue : « In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses (1983 : 20)<sup>3</sup>. Pour s'interroger sur les trames de signification qui nous construisent, il faut précisément entrer dans l'interculturel, par le dépassement de frontières, s'excentrer de soi-même pour mieux devenir soi-même. Ainsi Gaston Kelman rejette-t-il avec véhémence les schémas culturels qu'on veut lui imposer à cause de la couleur de sa peau : « On peut tout à fait être Noir, Bourguignon, cadre. Je n'accepte pas que mon fils et ma fille, nés en France, soient enfermés dans des schémas préétablis et à jamais pétrifiés, qui les associeraient viscéralement au Zambèze et non à la Corrèze ; qui leur feraient préférer la chenille de Ngoulemekon à l'huître d'Oléron ; la danse dombolo kinoise à la valse viennoise ». (2003 : 13).

### III- Réflexion sur une démarche

Ainsi les écarts de croyance se situent-ils à tous les niveaux : pas seulement entre les apprenants de la communauté humaine de la classe mais aussi au sein de chacun d'entre eux. Notre hypothèse est que l'utilisation du modèle Sogo favorise un va-et-vient entre soi et soi, soi et l'autre et permet de mettre à jour des écarts de croyance, terreau d'un travail d'expression multiple se nourrissant de la polyvalence. La manière dont ces écarts se creusent ou au contraire se réduisent à la faveur d'interactions entre apprenants est l'objet de notre expérimentation. Dans quelle mesure la dynamique ainsi créée au sein du groupe classe engendre-t-elle des phénomènes d'interculturalisation ? De créolisation ? Les premières conclusions du bilan mené grâce à un questionnaire final (annexe 2) permettent de mettre à jour l'évolution des représentations de l'école anglaise vers un certain consensus (avec une recherche partagée sur la nourriture à la cantine et la loi britannique de 2005) et l'importance accordée par les stagiaires au travail interdisciplinaire ainsi qu'à l'échange avec les écoliers anglais qui ont favorisé les recherches et l'évolution des représentations (annexe 3). Ce qui tendrait à prouver que les stagiaires ont bien perçu les enjeux de l'expérience : produire/réduire l'écart entre les disciplines et leurs représentations et produire/réduire l'écart entre les sphères de représentations (stagiaires/écoliers anglais). Le compte rendu de la

---

<sup>3</sup> Dans tous les cadres où l'apprenant possède déjà un langage quand il commence à en acquérir un autre, les traits linguistiques du (des) langage(s) acquis antérieurement sont pertinents pour le résultat de l'acquisition dans le langage additionnel. Cité par Muriel Grosbois dans *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*, thèse de doctorat dirigée par F. Demaizière, Paris III Sorbonne Nouvelle, 17 octobre 2006, p.15.

première séance (annexe 4) laisse entendre que la multiplication des prises d'information est un moyen pour faire évoluer les représentations.

Une méta-méthode d'enseignement pourrait se définir comme une méthode capable de favoriser la production-réduction d'écarts linguistiques et culturels au sein de la communauté humaine que représente la classe de langue.

La mesure de cette production-réduction d'écarts n'a pu être effectuée de manière rigoureuse lors de cette première expérience et n'a concerné qu'une ou deux séances de la séquence. Un nouveau protocole doit être mis en place l'an prochain qui s'appliquera à l'ensemble des séances et tiendra compte des hypothèses suivantes, recueillies cette année :

- l'utilisation des arts plastiques (artefact de l'expression en L2) a tendance à modéliser une représentation avec le risque de renforcer les stéréotypes (De Carlo, 1998) (morceau de fresque, annexe 5).
- Ce risque diminue avec la mise en place d'interactions au sein du groupe classe proprement dit, et avec des sources d'information variées (voir l'exemple de la question de la cantine scolaire, morceau de fresque, annexe 6).

C'est seulement en faisant varier les sources et les points de vue que l'on peut donner à saisir la complexité d'un aspect de la réalité linguistique et culturelle d'un pays.

## **Annexe 1**

### ***Protocole d'expérimentation***

#### **Présentation**

- Titre : Contrainte et créativité
- Sous-titre : Expression multiple – arts langues

#### **Aperçu disciplinaire**

- Anglais
- Arts plastiques
- Musique
- TICE
- Biologie

#### **Aperçu interdisciplinaire**

- Visées transversales communes : s'exprimer requiert à la fois des contraintes et de la créativité. Comment créer une synergie positive entre ces deux pôles ? Cette UE2 vise à développer une compétence transversale d'expression utilisant tantôt la langue (française ou étrangère), les arts plastiques, les TICE, la motricité, etc. Les stagiaires pourront expérimenter concrètement la tension entre contrainte et créativité.
- Compétences professionnelles visées : 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10. (cf. référentiel)

#### **Modalités**

##### ***Equipe :***

Pierre Couprie (TICE – C2i2e)  
Muriel Grosbois (TICE-anglais)  
Claire Tardieu (anglais)  
Catherine Erman (arts plastiques)  
François Giroux IMF (Musique)  
Aude Ferrand (biologie)  
Denis Jardinier IMF(anglais, théâtre)  
Catherine Valiant (Philosophie)

#### **Compétences professionnelles**

Parmi les 10 compétences professionnelles attendues (voir B.O. n°1 du 4 janvier 2007)

- 1- Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
  - 2- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
  - 3- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
  - 4- Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
  - 5- Organiser le travail de la classe
  - 6- Prendre en compte la diversité des élèves
  - 7- Évaluer
  - 8- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
  - 9- Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
  - 10- Se former et innover
- ils développeront en particulier : 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10.

### Démarche

50h de mars à juin 2008

Exprimer ses représentations de l'école anglaise (arts plastiques, anglais, TICE)

Les confronter à celles de stagiaires anglais (correspondance)

Construire une maquette d'école anglaise (travail d'équipe arts plastiques, anglais)

Créer des saynètes avec des enfants apprenant l'anglais

Jouer ces saynètes avec des playmobil, les filmer, les mettre en ligne sur l'ENT de l'IUFM.

Réfléchir à l'évolution des représentations de l'école anglaise et aux compétences acquises.

### Annexe 2

Questionnaire Bilan

Avez-vous aimé cette UE2 ?

Beaucoup	assez	Pas vraiment	Pas du tout

Votre représentation de l'école anglaise s'est-elle modifiée ?

Beaucoup	assez	Pas vraiment	Pas du tout

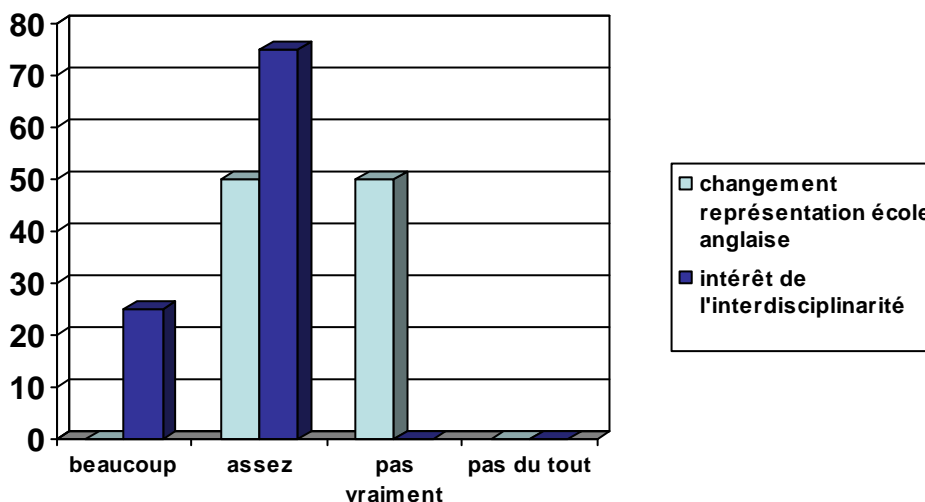
Avez-vous apprécié de travailler en interdisciplinarité ?

Beaucoup	assez	Pas vraiment	Pas du tout

Quelles séances vous ont le plus intéressé ?

Cette UE2 vous donne-t-elle des idées pour votre classe ?

### Annexe 3



## Annexe 4

### I- Questionnaire : an English Primary school

Write down 3 words which best represent an English school for you

Uniform – morning school - religious school –traditions – Discipline – Strict –independent, private – religious education –sports – Outdoors or artistic activities in the afternoon.

What is different from a French school according to you?

Less standardized, greater autonomy. Greater pedagogic freedom (National Curriculum) – Religion lessons – Not as many subjects - Primary school ends at 12. Children don't often go to nursery schools. Outdoors or artistic activities in the afternoon. Religion (all religions) is taught at school – Crucifix on the wall – Religion. Difference in the way to recruit teachers. Greater number of teachers for the same pupils within a form. Main subjects are taught in the morning. No separation between Church and State /school.

### II- Group Work on documents

- Authentic mail (mails from English teacher trainees)
- Website (the website of a school in Southampton)
- Video (a DVD about a school day: *Kids in Britain*)
- Video (a DVD about schools in Britain: *Window on Britain*)
- Others

### III- Reports on group work

Name	Source	Summary	Striking element
Agnès	Southampton School website	The parents are influent	On the website : Homework Guidelines
Claire	Southampton School website	Clubs : outdoors activities, sports, drama, cooking classes – some free – some others you need to pay Lots of pictures on the website Uniform: one for boys, one for girls, one for PE –colours: grey and green	Uniform: a very precise description is given It costs a lot of money
Christelle et Elise	Southampton School website	Children's pages: a sort of school paper written by the pupils. For instance an article on the new green doors of the school.	Pupils charter: more positive and ethical than in France where it tells you all that is forbidden...
Stéphanie, Férah et Krystel	DVD Window on Britain	About schools: Primary school is from 5 to 11. It starts at 9 and finishes at 4 o'clock in the afternoon. The afternoon is dedicated to sports, arts, music. The average number of pupils per form in primary schools is 27 (22 in junior	Frontal teaching is rare and the classroom is organized in small groups At lunchtime, two

		high schools)	possibilities: either the school dinner or the packed lunch prepared at home. 92% of the schools are state schools. 8% are independent among which some are boarding schools (for instance Eton, near Windsor)
Capucine and Lisa	Kids in Britain	A school day: From 9 to 12. Lunch at 12. Then the pupils play on the playground. At 1 p.m. they start more interactive activities such as music, sports, sciences – and a French lesson. The school dinner is composed of chips, fish fingers, baked beans, pudding and a fruit juice	The school day is very short Pupils seem more free (for instance in maths they play games and the teacher is not so present)
Violaine	Southampton School website	Sports Relief Day: a Charity to raise funds Victorian Day: a day where you pretend you live a hundred years back (you have to dress and eat and act the Victorian way...)	There are lots of parties and events (maybe the teachers have more time for that since they don't teach in the afternoon (?)) The parents are very important in the school
Mathieu, Jérôme et Pierre	Websites on Food in primary schools	In 2001, the government decided to introduce nutritional standards in all the primary schools to fight against bad food habits and obesity. Since then, the local education authorities get a budget for that. A special programme called <i>Phunky Foods</i> funded by the food industry provides weekly lessons about healthy food. The point is to make fun and learn at the same time through other activities (drama, cooking, and so on.) This programme will cost a school £295 a year and it can be paid with the e-learning credits	The British government has decided to fight child obesity

### *Annexe 5: Uniforms*



### *Annexe 6: junk food, healthy food*



### **Bibliographie**

- Andersen R. (1983) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.  
Cain A., Briane, C. (1994) *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue. Représentations et stéréotypes*, INRP, Paris.  
Byram M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*, coll. Lal, Hatier/Didier, Paris.  
De Carlo M. (1998) *L'interculturel*, CLE International, Paris.  
Duborgel B. (1983) *Imaginaire et Pédagogie, Le sourire qui mord*, Paris.

- Durand G. (1969, 2<sup>e</sup> ed. 1981) *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas.
- (1961, 2<sup>e</sup> ed. 1971) *Le décor mythique de la Chartreuse de Parme, Les structures figuratives du roman stendhalien*, José Corti.
- Ferréol G., Jucquois G. (2003) (dir.) *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin.
- Gallien, M.P. (1993) *Libérer l'imagination. Pour une gestion mentale de l'initiative*, présenté par A. de la Garanderie, Bayard Editions, Paris.
- Geertz C. (1975) *The Interpretation of Cultures*, London, Hutchinson.
- Harris, P. (2007) *L'imagination chez l'enfant*, Retz.
- Hosokawa H. (2006) (en japonais) *Planifier son projet de recherche*, Tokyo, Tokyo-tosho, 185 p.
- (2004) *Le japonais pour penser — initiation à des activités dans une classe qui découvre et résout des problèmes*, Tokyo, Akashi-shoten, 259 p.
  - (2002) *Ce que nous visons dans le japonais langue étrangère – la théorie et le pratique pour la symbiose entre langue et culture*, Tokyo, Akashi-shoten, 348 p.
- Jean, G. (1976) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman.
- Kelman G. (2003) *Je suis noir et je n'aime pas le manioc*, Max Milo Editions, Paris.
- Lemoigne, J.-L. (2005) « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un 'nouveau discours sur la méthode des études de notre temps'? », in Puren (coord.), *Interdidacticité et interculturalité*, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, n°140, octobre-décembre.
- Luria, A.R. (1997) *The working Brain, an Introduction to Neuropsychology*, Penguin, London.
- Malrieu, P. (1967) *La construction de l'imaginaire*, Charles Dessart, Bruxelles.
- Osborn, A.F. (1988) *Créativité. L'imagination constructive*, Bordas, Paris.
- Poirier F. (1988) *L'enseignement de la civilisation, langues vivantes second cycle*, Cain A. (dir.) coll. Lycée, INRP, Paris, pp.34-35.
- Postic, M. (1989) *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, PUF.
- Rieusset, I. (2005) « Le rôle des avatars et des mondes virtuels dans l'apprentissage des langues et des cultures : simulation, altérité et interculturalité », in *Langues et cultures, les TIC, enseignement et apprentissage*, (coord. C. Tardieu et V. Pugibet, Scérén, CNDP, CRDP Bourgogne, p.189-200.
- Rogers, C. (1984) *Liberté pour apprendre*, Dunod.
- Trocmé-Fabre, H. (1987) *J'apprends, donc je suis, Introduction à la neuropédagogie*, Les éditions d'organisation, Paris.
- (1996) *L'Arbre du savoir-apprendre, vers un référentiel cognitif*, Librairie Etre et Connaître.
- Vico, J.B., (1708) *Discours sur la méthode des études de notre temps*, trad. Franç.
- [http://mcxapc.org/docs/conseilscient/0511vico\\_pons.pdf](http://mcxapc.org/docs/conseilscient/0511vico_pons.pdf)
- Vygotsky, (1985) *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.