



HAL
open science

Ouverture à l'interculturalité dans une classe relativement homogène socialement et culturellement

Virginie Gueguen, Sarah Guillot

► **To cite this version:**

Virginie Gueguen, Sarah Guillot. Ouverture à l'interculturalité dans une classe relativement homogène socialement et culturellement. Education. 2013. dumas-00965316

HAL Id: dumas-00965316

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00965316v1>

Submitted on 25 Mar 2014

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.



BONNEVILLE

Année universitaire 2012-2013

**Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année**

**Ouverture à l'interculturalité dans une classe relativement
homogène socialement et culturellement**

Présenté par GUEGUEN Virginie et GUILLOT Sarah

Discipline : philosophie – interculturel

Responsable du mémoire : Jean-Henry CAUL-FUTY

SOMMAIRE

Introduction	p 3
Partie 1 – Approches théoriques sur l’interculturel	p 4
I. Définition de l’interculturel	p 4
A. Tentative de définition de l’interculturel	p 4
B. Historique de l’éducation interculturelle en France (infrastructures)	p 6
C. La place de l’interculturel à l’école (programmes et pédagogie)	p 9
II. L’interculturalité doit-elle rester centrée autour des enfants de migrants ?	p 13
A. La focalisation sur les enfants de migrants : de l’interculturel pour l’intégration	p 13
B. Quel est l’intérêt à faire de l’interculturel ?	p 14
C. Les limites et les carences de l’éducation interculturelle	p 15
Partie 2 – La pratique interculturelle : expérience de stage	p 17
I. Le contexte de la classe	p 17
II. Description de la séquence	p 17
III. Constats de la séquence	p 23
Partie 3 – Analyse de notre pratique	p 27
I. Quels ont été nos choix pédagogiques pour sensibiliser à l’interculturel ?	p 27
A. Pourquoi avoir mis en place cette séquence d’interculturalité ?	p 27
B. Le choix d’étudier l’interaction entre les cultures à travers la diversité culturelle au sein d’un même continent	p 28

II. L'évolution des idées et des représentations des élèves	p 29
A. La prise de conscience de la diversité des cultures	p 29
B. Une prise de conscience du non-cloisonnement dans sa propre culture	p 31
• <i>Les préjugés des élèves au commencement</i>	p 31
• <i>Vers une évolution des représentations des élèves</i>	p 32
• <i>La notion de métissage</i>	p 32
III. La difficulté d'un enseignant à aborder l'interculturalité et jusqu'où sommus-nous parvenues dans la découverte de l'altérité.	p 34
A. La nécessité de neutralité de l'enseignant	p 34
B. Quel vocabulaire utiliser ?	p 35
C. Quelle interculturalité peut-on faire dans une classe de CE1 ?	p 35
Conclusion	p 37
Annexes	p 38
Bibliographie	p 55

Introduction

« Qu'ils proviennent d'Afrique, d'Amérique, d'Asie, d'Europe ou d'Océanie, tous les humains sont producteurs de cultures irréductibles les unes aux autres et soumises à de nécessaires échanges et d'incessantes transformations ». Au regard de cette citation de Vinsonneau, nous pouvons dire que l'école est le premier lieu de synthèse de cultures différentes que rencontre l'enfant. Au moment où l'enfant construit son identité familiale (au sens d'appartenance à un groupe), celui-ci est aussi confronté à la multiculturalité au sein de l'école et aux échanges qui en découlent. L'école a pour objectif de décentrer l'enfant de lui-même et de lui ouvrir des perceptions du monde. C'est face à ce constat de diversité culturelle au sein des écoles, qu'il nous a paru intéressant de travailler sur l'interculturalité. Cependant, contrairement à ce qui se pratique habituellement, nous avons choisi de mener une séquence d'interculturalité au sein d'une école sans multiculturalité. En effet, l'interculturel a souvent lieu dans des écoles ayant une forte mixité culturelle et nous avons alors choisi de rentrer en rupture avec cette pratique. Ainsi, l'intitulé de notre séquence « semblables et différents » représente bien le lien qu'établit l'éducation interculturelle entre à la fois une culture humaine universelle et une culture propre à chacun. Nous avons voulu faire prendre conscience à des élèves de CE1 que malgré nos cultures et nos appartenances culturelles, nous appartenons au genre humain. L'identité de chacun se construit grâce à ses propres conceptions mais aussi par l'ouverture à l'altérité. Un des objectifs clé de notre travail a été de faire prendre conscience aux élèves de la différence entre le biologique et le culturel.

Nous nous sommes alors demandé s'il était possible et pertinent de faire de l'interculturalité dans une classe culturellement et socialement homogène ?

Ainsi, dans une première partie, nous tenterons de définir l'interculturalité puis nous éluciderons la politique interculturelle en France depuis les années 1970. Dans une deuxième partie, nous détaillerons notre séquence afin d'illustrer les apports interculturels qui ont été menés dans cette classe. Enfin, la troisième partie de ce mémoire s'attachera à l'analyse de nos choix pédagogiques et de nos difficultés mais aussi de nos réussites lors de cette séquence.

Partie 1 – Approches théoriques sur l’interculturel –

I) Définition de l’interculturel

A) Tentative de définition de l’interculturel

Cette partie sera consacrée à définir les termes autour de l’interculturel. Culture, multiculturalisme, interculturalisme, autant de mots ayant une même racine mais ayant une signification différente. Ainsi, afin d’éclairer et de mettre au clair ces différentes notions, revenons sur ces définitions.

Tout d’abord, la culture désigne en philosophie ce qui est différent de la nature, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre de l'acquis et non de l'inné. La culture a longtemps été considérée comme un trait caractéristique de l'humanité, qui la distinguait des animaux. En sociologie, la culture est définie comme "ce qui est commun à un groupe d'individus" et comme "ce qui le soude". Ainsi, pour une institution internationale comme l'UNESCO : « dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être 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 ».

Par abus de langage, on utilise souvent le mot "culture" pour désigner presque exclusivement l'offre de pratiques et de services culturels dans les sociétés modernes, et en particulier dans le domaine des arts et des lettres. On peut distinguer trois sens dans le mot culture. Un sens anthropologique qui englobe toutes les créations symboliques de l’homme, étant culturelles (non naturelles), les techniques, les langues, l’art, les religions et les mœurs en font partie : elles sont créées par l’homme, vivant en société c'est-à-dire dans la culture et non dans la nature. Par ailleurs, il serait réducteur de parler de la culture au singulier, en effet il y a autant de cultures différentes que de sociétés différentes (sens ethnologique), la culture s’exprime alors dans sa diversité. Enfin, la culture a un sens humaniste par lequel l’individu peut et doit s’élever dans sa culture.

Le terme multiculturel exprime lui, une situation de fait, la réalité d’une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un

certain nombre de valeurs et de normes. Les termes « pluriculturel » ou « multiculturel » correspondent le plus souvent à la reconnaissance de minorités ethniques ou autres, perçues comme différentes et à la marge de la communauté majoritaire. Le pluriculturel et le multiculturel relèvent davantage d'un constat ou d'une description, tandis que l'interculturel exprime plutôt une démarche ou une action. L'interculturel peut constituer une mise en question du modèle pluriculturel puisqu'il fait intervenir une dimension d'intégration, une prise en compte des rapports de force et de développement des interactions. Quand le multiculturalisme se limite à additionner les différences et à juxtaposer les groupes, il contribue à spatialiser des différences et à organiser une mosaïque. Selon Martine Abdallah-Preteuille, l'interculturel est la reconnaissance d'autrui dans sa spécificité, sa singularité et son universalité. En reconnaissant les différentes culturelles comme des faits objectifs et « naturels », le multiculturalisme a tendance à figer les cultures dans des modèles descriptifs, explicatifs et même prescriptifs.

Ainsi l'interculturel est-il une manière d'analyser la diversité culturelle, mais à partir des processus et des dynamiques. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. L'interculturel peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. Il présente alors une visée éducative, ce qui n'est pas d'emblée le cas du multiculturel. Celui-ci se contente généralement de reconnaître la pluralité des groupes avec pour objectif d'éviter l'éclatement de l'unité collective. Ainsi, le terme interculturel apparaît pour la première fois en 1975 dans les textes officiels en France. Il va susciter dans les années 1980 des approches, des activités, des pédagogies interculturelles variées, avec l'objectif de ne pas seulement décrire la diversité des cultures présentes en France mais d'analyser les échanges entre ces cultures et de se situer culturellement. L'interculturalité ébranle les limites entre le moi et le non-moi. Nous pouvons mieux comprendre le terme en étudiant sa morphologie, en effet il se compose du préfixe « inter » qui sous entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. On peut résumer l'interculturel à une confrontation identitaire, prenant en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié un caractère « interculturel » (Abdallah-Preteuille). La culture se caractérise par une appropriation individuelle mais aussi comme une identité collective. Les universalistes défendent cette idée

que nous sommes tous humains. Ainsi l'interculturel considère le lien entre ces deux tendances. Doit-il servir à construire l'unité ou la différence ? Soit on peut le rattacher à un enseignement du multicultural (on enseigne les différentes cultures) ou à un enseignement de l'unité du genre humain. L'homme appartient-il à l'humanité ou à une culture propre ? La culture est donc un concept mouvant qui suscite de nombreux débats. N'importe quel enfant est apte au changement de culture, en effet si celui-ci est adopté, il prend les éléments culturels de sa famille.

Ainsi pour conclure cette partie, l'interculturel caractérise l'ensemble des connaissances et des pratiques développées en situation culturellement hétérogène, d'où notre problématique. Dans le domaine de l'éducation la perspective interculturelle vise à favoriser le développement des bonnes relations entre les individus provenant de groupes ethnoculturels distincts. L'interculturel s'oppose au multiculturalisme qui se caractérise par la coexistence de divers groupes socio-ethniques (dans le sens de groupe humain possédant un ou plusieurs éléments socioculturels communs) mais qui maintiennent leurs particularités respectives.

B) Historique de l'éducation interculturelle en France (infrastructures)

L'interculturel a une origine française : c'est en effet en France, dans le contexte des migrations des années 1970, que face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées. En observant les trente dernières années, le résultat de la politique interculturelle française n'est pas à la hauteur des espérances et contribue plutôt à créer des minorités culturelles plutôt qu'à engendrer des interactions entre les cultures diverses. Dans les années 1970, l'Etat notamment à travers sa politique scolaire s'est emparé de « cette diversité culturelle », en voulant accompagner l'installation des immigrants en facilitant l'intégration. En effet, la République Française voit l'école comme garant de l'émancipation de l'individu. L'un des buts de l'école est bien de construire un individu libre de choix et capable de raisonner par lui-même. Elle doit à tout prix éviter l'enfermement dans une culture et ses stéréotypes. En effet, un individu libre de pensée n'est pas prisonnier de sa culture et peut s'ouvrir à la diversité culturelle qui existe aujourd'hui dans nos sociétés : ainsi l'école doit participer à la destruction du culturalisme c'est-à-dire éviter le cloisonnement dans une culture

(par exemple un arabe est différent d'un musulman). De plus, l'école, institution de la nation qui participe à la construction de la République et du peuple français - communauté de citoyens éclairés - se doit de créer une appartenance commune et non un morcellement culturel. Le principe universaliste qui régit l'école en France donne un statut égal à tous : lorsque l'on est à l'école, il n'y a pas d'autre appartenance que celle de la classe et de l'école. A travers son histoire la France et notamment depuis l'Antiquité est un pays traversé par différents peuples. Ce pays n'a jamais été homogène culturellement. La France est multiculturelle, au sens où différentes cultures coexistent sur son territoire, et certaines écoles sont le fruit d'une grande diversité culturelle. Comme nous le développerons dans le II), la modification de l'immigration en Europe a créé des minorités culturelles au sens psychologique c'est-à-dire des groupes traités de façon différente (cf. partie 2). A partir des années 1970, on commence à parler de problèmes d'intégration (avant il n'était question que de les accueillir et de les loger). En effet, avant cette période, l'immigration était purement une main d'œuvre masculine. Sous Valéry Giscard d'Estaing fut légalisé le regroupement familial, ainsi l'immigration change de forme avec l'arrivée des familles. Les parents d'élèves sont la seconde génération à vivre en France et ne sont plus dans l'optique de repartir, même s'il y a toujours quelques primo-arrivants. Ce thème est politisé et la diversité culturelle est traitée par l'école : même si c'est un phénomène extérieur à ses murs, celle-ci choisit de le traiter à sa façon. L'école s'arroge une mission autour de cette question : elle veut accueillir et valoriser les cultures ; ainsi on commence à lancer le terme « d'activité interculturelle » qui se justifie dans son discours officiel par une aide à l'adaptation des élèves et d'autre part, le souhait que les élèves ne perdent pas leurs racines et restent ancrés dans la culture de leur pays d'origine pour qu'ils puissent repartir. La diversité culturelle est un sujet de tension au niveau de l'Etat et est prise au sérieux. Les mesures interculturelles pour susciter le rapprochement culturel ont été notamment la création des ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) : à partir de 1973 à 1976, dans les écoles françaises, s'est organisé pour les enfants de ressortissants étrangers venus s'installer en France avec leurs familles, un enseignement de leurs langues et cultures d'origine. Actuellement, les objectifs sont avant tout de valoriser la culture et la langue d'origine des élèves et de permettre la mise en place d'activités interculturelles dans un but plus général : améliorer leurs compétences linguistiques et leur réussite scolaire. L'ELCO va permettre également une médiation école-famille. Ces

enseignements sont essentiellement dispensés en école primaire. Les CLIN (Classes d'initiation pour non-francophones) ont été aussi mises en place dans les écoles élémentaires et réservées aux élèves non-francophones venant d'arriver en France. Les élèves y sont orientés par le CASNAV de leur académie (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, structure de l'éducation nationale). L'enseignement au sein d'une CLIN a pour principe d'intégrer dans l'école l'élève non francophone. Il doit en effet y apprendre, lors de cours de français, tout le lexique spécialisé de l'école (les termes qui y sont employés), que les autres élèves ont pu apprendre en plusieurs années.

Ce fonctionnement subsiste toujours aujourd'hui avec des remaniements selon les gouvernements à la tête du pays. Mais ces projets ont un effet pervers, car ils vont dans le sens de l'ethnisation des jeunes et de leurs familles, c'est-à-dire un processus (social, historique, politique) de construction de frontières et de désignation de groupes sociaux par leur origine ou leur culture. Ce phénomène entraîne la politisation du thème de l'intégration et son retour sur la scène politique. Les parents étaient réticents à ces dispositifs, et le sociologue Abdelmayek Sayad affirmait que les enfants d'immigrés étaient des élèves français et qu'il n'y avait pas à faire valoir leur différence.

Voici une rapide esquisse de la politique interculturelle française : on voit se dessiner une deuxième phase du traitement de la diversité culturelle par l'école vers les années 1983-1984. Le ministre de l'éducation du moment Alain Savary veut améliorer le dispositif d'aide au développement avec une pédagogie novatrice et en améliorant le dispositif. Ceci est repris par son successeur Jean-Pierre Chevènement qui pense aussi qu'il faut réviser cette politique de scolarisation des enfants d'immigrés et voudrait mettre en place un véritable projet politique. Le changement de gouvernement aux présidentielles de 1981¹ empêche de faire passer des circulaires. Depuis, les enfants immigrés étant des élèves comme les autres, le droit commun leur est applicable. Il n'y a donc plus à proprement parler de politique d'intégration à grande échelle et de politique scolaire d'intégration des enfants d'immigrés depuis 1981. En 2001, le thème de l'intégration est repris par ministère et appliquée sélectivement aux élèves nouvellement arrivés en France. Ainsi la politique d'intégration à l'école est très ciblée quant au public qu'elle concerne. Le mot interculturel a été exclu et est devenu un sujet tabou. Les CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de

¹ François Mitterrand devient président de la République française (gouvernement socialiste).

Migrants) ont été chargés de participer à l'encadrement et l'intégration des « publics difficiles » (circulaire du 19 décembre 1985). Ces centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants ont pour mission générale de contribuer à informer et former, au plan académique, les personnels de l'enseignement des premier et second degrés ainsi que les personnels non enseignants concernés par l'éducation des enfants issus de l'immigration.

Cependant, on observe à nouveau, à travers ces dispositifs, un processus d'ethnisation des enfants d'immigrés et l'apparition de quartiers et d'écoles d'immigrés avec une augmentation de la violence due à l'absence de toute gestion réflexive de la diversité culturelle.²

C) La place de l'interculturel à l'école (programmes et pédagogie)

Tout d'abord, on peut définir l'éducation par ses objectifs qui sont d'instruire les enfants en leur apportant une ouverture sur le monde, une liberté de raisonner et une autonomie dans leurs actes. Cela est possible par un acte pédagogique qui réclame une rigueur intellectuelle dans le contenu et la construction de situations d'apprentissages permettant à l'élève de comprendre le monde qui l'entoure. Le terme interculturel fit son entrée dans le bulletin officiel de l'Education Nationale à la fin des années 1970, dans une nouvelle ligne pédagogique supposée favoriser l'intégration des enfants d'immigrés. Cependant, si la pédagogie interculturelle fit l'objet de deux expériences pilotes sous l'égide de la direction des écoles de 1976 à 1982, elle ne fut jamais dotée d'instructions concrètes pour sa mise en œuvre. Le noyau de sens de l'éducation interculturelle était alors « le dialogue des cultures, la compréhension des cultures et la compréhension entre les communautés ». Des formules qui en promettaient beaucoup mais qui ont été peu manipulées pédagogiquement, se limitant à une lecture des stéréotypes culturels. En France, l'interculturel a donc son origine dans le cadre du français langue maternelle, au début des années soixante-dix, et s'inscrit dans une pédagogie de compensation destinée aux enfants de migrants. Ainsi dans les années 1970-1980, avec l'arrivée des enfants immigrants s'est posé la question de l'intégration et son impact sur l'enseignement d'alors. Fallait-il reconnaître pédagogiquement les différences culturelles ou

² Citation de Jean-Paul Payet et Eric Debarbieux (La Revue pédagogique).

ne faire comme si de rien n'était pour les assimiler ? L'interculturel avait pour mission de garder le principe d'universalisme tout en reconnaissant les différences et en tirant profit de celles-ci ; le but de la politique éducative étant d'abord de construire un individu, un humain, un citoyen français, plus largement un membre de l'humanité. Il s'agit avant tout donc de condamner l'ethnocentrisme sous toutes ses formes, afin d'éviter toute hiérarchisation des cultures. En 1972, déjà la commission présidée par Edgard Faure avait critiquée la vision néocolonialiste qui tendait à assimiler les cultures des immigrés à celle des natifs (politique non multiculturaliste). C'est donc dans une optique d'intégration que des CLIN dans le primaire et quelques années plus tard en 1975 des CEFISEM sont mis en place. Ces premières expériences *« caractérisent une volonté de faire reconnaître par l'Ecole le droit à la différence et prétendent permettre aux enfants et adolescents d'origine étrangère d'assumer leur identité culturelle tout en valorisant, auprès de l'ensemble de la communauté scolaire, les différentes cultures d'origine. Pour la première fois, l'objectif éducatif de valorisation des langues et cultures d'origine, associé à l'organisation d'activités interculturelles ouvertes à tous les enfants dans le cadre d'activités d'éveil, acquiert droit de cité et reconnaissance officielle, dans la circulaire de l'Education nationale du 28 juillet 1978 »* (Chambeu). Ces projets avaient pour but principal de renforcer l'image positive de l'identité culturelle des immigrés. Mais cela en vain, en effet, ils ont davantage profité à isoler les communautés étrangères des autochtones que de les intégrer. En pointant ces familles nouvellement arrivées, le pouvoir politique a fait naître une minorité, souvent rassemblée dans un quartier et fréquentant la même école : on a donc perçu un renforcement de « l'étrangeté des autres », arrivés récemment.

A une échelle européenne, des prérogatives ont été prises par le Conseil de l'Europe dans les années 1984 sous la forme de programmes d'éducation interculturelle, qui devenait une dimension primordiale de l'éducation publique dans les sociétés européennes. A dater de 1984, le ministère français de l'éducation retira le terme interculturel du discours administratif car ce mot était jugé inopportun politiquement. Cependant la mise en évidence des discriminations ethniques par l'enquête statistique dans les années 1990 et la reconnaissance officielle de leur existence par le gouvernement en 1998 changea la donne. On peut ainsi se demander pourquoi l'intégration fut un problème et que beaucoup d'immigrants n'ont pas réussi à s'assimiler à la population ? La direction scientifique de la démographie a publié deux

résultats : d'une part les flux migratoires ont produit de nouveaux français, qui sont ainsi que leurs parents bien assimilés, qui abandonnent leur langue d'origine, parlent français, et qui n'exposent pas leur religion : ceux-ci ne sont pas à l'écart. Mais d'autre part, l'enquête révèle l'existence des discriminations à base ethnique. Elle montre que des enfants d'immigrés (surtout d'Algériens) sont beaucoup plus souvent au chômage, à diplôme égal, que des jeunes n'étant pas de l'immigration. On voit un début de la communication publique sur la question des discriminations qui devient une dimension essentielle du nouveau discours sur l'intégration. Le système scolaire donnait de riches perspectives en énonçant que le plus important était d'amener les uns et les autres à se sentir solidaires, à accepter d'échanger et donc à « tricoter ensemble » leur identité. D'un autre côté, une crispation nationale nouvelle voit le jour quant à la question des signes religieux à l'école et notamment de la question du voile : on observe une forte politisation alors qu'il n'y a pas eu de problèmes majeurs sur le terrain (commission Stasi). C. Camilleri affirme qu'il faut concevoir des formations amenant les jeunes à assimiler ce qu'est une culture au sens anthropologique c'est-à-dire comprendre le point de vue de l'autre même si on ne le partage pas (accepter l'altérité pour lutter contre le racisme). Aborder l'interculturel permet de protéger les échanges ainsi qu'une prise de recul quant à ses propres croyances et une acceptation de l'autre. L'interculturel doit être plus qu'un contenu d'enseignement : il s'agit d'un véritable travail de réflexion en profondeur, de décentration et de connaissance de sa propre culture. Ainsi pour Abdallah-Pretceille, « comprendre les cultures ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs, mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'autre sans l'anéantir ». Le principal rôle de l'enseignant est d'apprendre aux élèves à maîtriser et à utiliser à bon escient un certain nombre des codes culturels qui leur permettront de comprendre le monde et de s'y exprimer. Un travail préalable de repérage des stéréotypes et des ethnocentrismes enfantins est indispensable à la mise en place de pratiques interculturelles opérantes. Cependant, à l'école primaire on étudie davantage un pays en faisant des recherches de documentation, activités relevant plutôt d'une accumulation encyclopédique, d'un « savoir sur » que d'une prise de conscience vécue de l'intérieur, ce qui est le but de l'interculturel.

Si la maîtrise insuffisante de la langue française a d'abord été désignée comme cause de l'échec scolaire, l'écart supposé entre la culture de ces enfants et celle de l'école a très vite

pris le dessus dans les tentatives d'explication. Les pratiques pédagogiques relevant de l'interculturalité évoluent selon l'orientation donnée à l'éducation interculturelle. L'ouverture au monde, à commencer par l'Europe, provoque un besoin de dialogue et d'échanges interculturels. Pendant longtemps, les pratiques interculturelles en éducation se sont accompagnées d'un misérabilisme par rapport à la présentation des cultures autres, à commencer par celles des minorités. L'objectif est d'inciter les enfants à exprimer leur propre point de vue et un positionnement personnel sans avoir peur des conséquences que cela peut impliquer, de la part de son entourage.

Dans les sciences humaines et sociales, l'usage du terme « identité » désigne généralement, non pas la « nature profonde » d'un individu ou d'un collectif en soi, mais la relation entre les appartenances collectives (c'est-à-dire le fait pour un individu de pouvoir être identifié au moyen de catégories sociales : famille, école) et des personnalités individuelles (la manière dont chacun s'identifie lui-même). Ainsi ce lien entre les identités collectives et individuelles serait construit dans l'éducation interculturelle. Il s'agit de reconnaître et d'accepter la pluralité des apports humains qui constituent la société nationale. Il semble que toute cette politique culturelle a davantage stigmatisé les minorités culturelles, regroupées dans des quartiers. La carte scolaire, créée pour des questions d'urbanisation et pour faciliter la répartition des élèves donne lieu à des écoles à l'image du quartier où elle se situe. Ainsi l'école essaie d'être une résistance par le biais par exemple de la création de ZEP ayant plus de moyens financiers afin de donner le plus à ceux qui en ont le moins.

Cependant, le Ministère tente de prendre des directives afin d'aider les professeurs à analyser ces difficultés sociales. L'interculturel, plutôt qu'un apprentissage de la diversité culturelle serait un facteur de construction de sa propre identité. Ainsi, les pouvoirs politiques ont eu des difficultés à prendre en compte toutes les composantes culturelles de la France et l'école a réduit sa mission à l'accueil des élèves nouvellement arrivés. On peut se demander alors si l'éducation interculturelle doit rester centrée autour des enfants de migrants.

II. L'interculturalité doit-elle rester centrée autour des enfants de migrants ?

A) La focalisation sur les enfants de migrants : de l'interculturel pour l'intégration

Avant 1970, les textes officiels ne prennent pas en compte les enfants étrangers. Les maîtres devaient faire de leurs élèves de petits citoyens français et les fondre dans le creuset républicain. Puis, en 1970, sont créées les classes d'intégration (les CLIN) à destination des enfants immigrants dans un objectif de remédiation aux difficultés langagières. La création de ces classes d'accueil a été interprétée comme la première action visant l'instauration d'une éducation interculturelle¹. Ces enfants étant considérés comme ayant un manque au niveau cognitif, l'objectif initial de ces classes était d'assurer l'alphabétisation et l'apprentissage de la langue pour ces primo-arrivants. Cette volonté d'intégration partait d'un constat d'échec de cette intégration ; d'après l'opinion générale, les enfants de migrants subissaient un échec scolaire car leur culture n'était pas prise en compte. Ils auraient eu des difficultés à l'école en raison d'une mauvaise image de leur culture leur empêchant ainsi d'avoir une bonne image d'eux-mêmes et de se construire une identité forte. En revanche, les raisons qui ont conduit à la mise en place des enseignements de langue et de culture d'origine sont plus discutables.

Bien que d'une part, un lien ait été fait entre échec scolaire et les origines des enfants de migrants, il y a d'autre part des raisons diplomatiques. En effet, des accords diplomatiques entre les pays d'origine et la France ont été signés en vue d'un hypothétique retour au pays des populations immigrées dans un contexte de crise économique. La mise en place de l'éducation interculturelle a donc été insufflée par l'arrivée en France d'enfants étrangers dans un objectif d'intégration et pendant plusieurs années, elle restera centrée sur eux. Mais cette focalisation des activités interculturelles sur les enfants de migrants a entraîné « un renfermement de la problématique » et une « marginalisation renforcée des enfants de migrants au plan social et éducatif »³. En effet, lorsque l'on a voulu ouvrir l'éducation interculturelle à tous les élèves, les enfants de migrants ont encore été mis au centre des activités en tant que porteurs d'une

³ KERZIL Jennifer, VINSONNEAU Geneviève, *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, édition SIDES, Fontenay-sous-Bois, 2004

culture différente. L'éducation interculturelle étant intimement liée à l'intégration des primo-arrivants, celle-ci a eu bien du mal à se décentrer de cette population donnant l'impression d'une interculturalité destinée uniquement à ces enfants. On peut se demander alors dans quel contexte y-a-t-il un intérêt à faire de l'interculturel ?

B) Quel est l'intérêt à faire de l'interculturel ?

Les acteurs du monde de l'éducation se sont aperçus que les enseignements de langue et de culture d'origine, mis en place dans un objectif d'intégration des enfants de migrants, n'atteignaient pas leur but. Au contraire, ils renforçaient le sentiment de mise à l'écart et de non-intégration de ces enfants. Une politique d'élargissement de l'interculturel à tous les élèves a alors été mise en place dans le but de valoriser les cultures dont les primo-arrivants sont porteurs. En 1978, le terme « interculturel » est utilisé pour la première fois au monde scolaire en général et non plus uniquement aux enfants de migrants avec la publication de la circulaire du 25 janvier. En 1985, un nouveau texte officiel fait référence à l'éducation interculturelle mais cette fois par le biais d'une « sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement ». La généralisation de l'éducation interculturelle passe donc par une approche citoyenne et l'objectif « d'un mieux vivre ensemble ». Le but de ces pratiques interculturelles à l'école est de connaître les autres, pour mieux vivre ensemble au sein de l'école mais aussi dans le quartier. Martine Abdallah Pretceille précise d'ailleurs que « l'amélioration des relations ne passe pas par la connaissance mais la reconnaissance de l'autre comme sujet singulier et universel ». On cherche à comprendre les normes et les valeurs qui sous-tendent les cultures afin de se comprendre et de se respecter davantage. On peut donc voir qu'une certaine idéologie de l'éducation interculturelle prenant en compte les normes et valeurs des cultures de chaque enfant a tenté de s'imposer.

Enfin, l'interculturel ne se limite plus uniquement à la découverte des cultures en présence dans la classe. L'extension du champ d'action de l'interculturalité a été un moyen d'approfondir la compréhension des cultures différentes et l'altérité tente de devenir de moins en moins exotique et folklorique. L'interculturel ne doit donc plus se centrer exclusivement autour des enfants de migrants mais elle doit s'élargir à tous les enfants et à toutes les cultures

pour une meilleure compréhension, coopération et interactions entre elles. Aujourd'hui, l'école accueille moins d'enfants primo-arrivants que dans les années 1970 et pourtant l'éducation interculturelle semble avoir du mal à se détacher de ses débuts et à trouver un nouvel essor correspondant plus à la réalité actuelle. La volonté de généralisation de l'interculturel à tous les enfants dans un objectif de mieux vivre ensemble et de respect des différentes cultures (dans une optique de lutte contre le racisme) s'est donc mise en place progressivement, mais cette éducation interculturelle présente des limites.

C) Les limites et les carences de l'éducation interculturelle

Jennifer Kerzil et Geneviève Vinsonneau⁴ constatent que la mise en pratique de l'éducation interculturelle est en fort décalage avec les déclarations d'intentions et les possibilités réelles d'exécution du projet interculturel. D'après C. Clanet⁵, l'éducation interculturelle est l'ensemble des actions mises en œuvre dans le but d'obtenir des relations d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes. Ainsi les questions centrales d'une pratique interculturelle devraient être : qui suis-je ? Que fais-je ? Quelles sont les ressemblances et les différences entre moi et les autres ? Mais en pratique, l'éducation interculturelle est souvent cantonnée à la connaissance des modes de vie à travers l'habillement, la nourriture, l'habitat, le langage... On étudie un pays en faisant une recherche documentaire pour accumuler des « savoirs sur ». Ces activités n'amènent pas à une prise de conscience vécue de l'intérieure, ce qui est pourtant le but de l'interculturel. Un certain folklorisme teinte donc les activités interculturelles.

D'autre part, une mise en contact de cultures différentes ne suffit pas à constituer une action interculturelle. Chaque jour, dans la société, des cultures se côtoient sans pour autant entrer en relation. Comme le rappelle Françoise Lorcerie « l'enseignement ou la présentation des cultures à l'école ne produit pas une école interculturelle ; ce n'est pas une condition suffisante »⁶, mais en pratique l'éducation interculturelle se borne au concret et fait abstraction de l'explication et de la compréhension des valeurs qui régissent chaque culture.

⁴ KERZIL Jennifer, VINSONNEAU Geneviève, *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, op.cit.

⁵ KERZIL Jennifer, VINSONNEAU Geneviève, *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, op.cit.

⁶ KERZIL Jennifer, VINSONNEAU Geneviève, *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, op.cit.

N. de Smet et N. Rasson ont également mis en avant trois dérives des pratiques interculturelles :

- la première est l'objectivation de la culture qui risque de donner de la culture l'image d'un ensemble cohérent qui apporterait des informations sur des individus en particulier⁷.
- la seconde serait une sacralisation de la culture en considérant la culture comme une référence immuable et absolue.
- enfin, il existe une culturalisation de l'échec scolaire dans les pratiques interculturelles qui tend à stigmatiser les élèves en difficulté en fonction de leur origine culturelle.

D'autre part, le relativisme culturel, qui est défini comme l'acceptation de toute pratique parce qu'elle serait représentative d'une culture déterminée, est lui aussi objet de méfiances. Le relativisme ne doit pas être utilisé comme une excuse pour justifier tous les comportements d'une culture. L'éducation interculturelle se place au cœur d'un enjeu entre l'enseignement de cultures différentes et le risque d'un abus de relativisme culturel. Si en théorie l'éducation interculturelle est clairement définie, la mise en pratique n'est que très souvent un état des lieux des modes de vie différents. Cependant, comme le déplore Martine Abdallah Pretceille, c'est sans doute que les enseignants ont manqué d'outils, de temps et de moyens et surtout d'une formation appropriée⁸.

Pour résumer, l'éducation interculturelle est née de l'installation de familles d'immigrants dans un souci d'intégration. Politique de longue haleine, c'est aujourd'hui encore un thème controversé. En effet, celle-ci a des difficultés à se détacher des enfants de migrants et trouver un nouvel essor. C'est pourquoi, nous avons mis en place une séquence qui tend à se détacher de cette tendance qui veut une interculturalité dans des écoles à diversité culturelle.

⁷ KERZIL Jennifer, VINSONNEAU Geneviève, *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, op.cit.

⁸ KERZIL Jennifer, VINSONNEAU Geneviève, *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, op.cit

Partie 2 – La pratique interculturelle : expérience de stage –

I) Le contexte de la classe

Cette séquence en interculturelité a été réalisée dans une classe de CE1. Les élèves sont issus de familles de catégories socio-professionnelles moyennes à aisées. De ce fait, les 24 élèves de la classe ont l'habitude de voyager régulièrement à l'étranger. A titre indicatif, seul un enfant de la classe n'avait jamais pris l'avion. Les élèves ont donc côtoyé d'autres cultures de par leurs différents voyages et nous nous sommes appuyés sur leur vécu lors des échanges durant notre séquence d'interculturalité. Pour notre séquence, nous avons à disposition un vidéoprojecteur qui nous a été très utile pour la diffusion de photographies et de vidéos. Sept ordinateurs étaient également disponibles dans la classe ce qui nous a permis de faire une recherche d'images lors de notre séquence. D'autre part, c'est une école rurale où la diversité culturelle est minoritaire. Que ce soit dans l'école ou dans la classe, la majorité des élèves était né en France. C'est ce contexte qui nous a motivées à mettre en place une séquence d'interculturalité dans cette classe, qui au premier abord, semble relativement homogène culturellement rompant ainsi avec la tradition d'une interculturalité dédiée aux classes hétérogènes. De plus, le maître de la classe nous a rapporté qu'une petite fille de couleur de peau noire avait été victime de moquerie l'année précédente. La présence de racisme a été aussi un élément de motivation à la mise en place de cette séquence dans un objectif de découverte des autres et d'acceptation des différences. De plus, face à ce constat, le projet d'école de l'année était la lutte contre le racisme, ce qui nous a permis d'inscrire totalement notre séquence dans le projet.

II) Description de la séquence

Les objectifs de notre séquence « semblables et différents » étaient de faire évoluer la manière des élèves de voir l'autre mais aussi soi-même. Il est nécessaire pour cela de comprendre que la notion d'appartenance à une communauté regroupe trois aspects. En effet, l'humain se

caractérisée par son individualité, par son appartenance à une ou des communautés mais aussi par son universalité (il appartient au genre humain). L'élève doit prendre conscience de cette triple notion. Aussi, un des objectifs principaux de notre séquence est que l'élève prenne conscience qu'il existe des communautés différentes que la sienne, mais qu'il n'est pas prisonnier de sa culture. Celui-ci a la possibilité de découvrir et de s'ouvrir à d'autres cultures. Nous ne sommes donc pas cloisonnés dans une unique communauté.

D'autre part, en cassant les stéréotypes des élèves, cette séquence tendait à introduire l'idée de tolérance afin de lutter contre le racisme. Enfin, ce travail sur les stéréotypes a pour objectif aussi de mettre en évidence que l'on ne peut réduire un continent à une idée générale car une grande diversité culturelle et biologique constitue un continent. L'un de nos objectifs a été de définir la différence entre le biologique et le culturel.

Voici le contenu de notre séquence détaillée par séance :

Séances	Objectif(s)	Compétences	Contenu
Séance 1	Identifier les stéréotypes des élèves	- Prendre conscience de la relation affective entre un objet/lieu/monument et un pays.	<p>1. Mise en route Présentation de l'objectif de la séquence. Situer sur une carte la France. Montrer sur le planisphère du livre « Atlas des enfants »⁹ les différents continents que l'on va étudier (Afrique, Asie, Amérique).</p> <p>2. Activité de recherche Écoute de la chanson inventée « l'agriculteur et son tracteur ». Puis, les élèves doivent compléter la chanson à trous sur les pays basé sur le même modèle mais à propos des pays.¹⁰</p> <p>3. Par groupe, les élèves devaient ensuite replacer des images (différentes photos de paysages, personnes...) sur les</p>

⁹ Annexe 1

¹⁰ Annexe 2

			différents continents (planisphère tiré du livre) en fonction de leurs savoirs. Puis, mise en commun pour voir où ils ont placés les images et justification de leurs choix.
Séance 2	Découvrir des récits de vie étrangers (lecture) pour s'imprégner de cultures du monde	- connaître quelques éléments culturels d'un pays	<p>1. Mise en route Lecture du récit de vie de Constance, une jeune fille française. But : susciter l'envie de découvrir les récits de vie d'autres enfants.</p> <p>2. Chaque groupe reçoit un récit de vie différent à lire (Sénégal, Ghana, Etats-Unis, Viêt-Nam...) cf. annexe.¹¹ Ils doivent en faire un résumé.¹¹</p> <p>3. Résumé oral des contes par les élèves (pays, les personnages, les actions...).</p> <p>4. Recherche collective des informations que l'on apprend dans chaque récit de vie. Ecriture des mots-clés sur 3 affiches (une par continent).</p>
Séance 2 bis TICE	Illustrer son récit de vie en utilisant un ordinateur.	- utiliser l'outil informatique. - Rechercher dans une banque d'image illustrant son récit de vie - Faire un copier-coller - illustrer par un dessin son récit de vie	Plusieurs groupes selon effectif de la classe : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves recherchent dans une banque d'image, une image illustrant le récit de vie qu'ils ont lu. Ils doivent ensuite la copier et la coller dans Word et taper leur prénom avec le clavier. - En parallèle, les autres groupes illustrent par un dessin leur récit de vie avant d'aller sur un ordinateur.
Séance 3	Approche de la diversité culturelle	- Ecrire un court récit de type salade de contes avec	1. Expression écrite Ecrire un récit de vie en utilisant

¹¹ Annexe 3.

	<p>dans le monde</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le brassage culturel et le métissage <u>dans le monde</u> - prendre conscience du non-cloisonnement dans sa culture - création de contes pour montrer que l'on peut mélanger les cultures de différents pays, que le brassage culturel est possible. 	<p>des mots prédéfinis</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la notion de métissage - comprendre la notion de brassage culturel 	<p>des mots prédéfinis qui obligent l'élève à mélanger des éléments de différentes cultures.¹² Temps d'écriture : 15/20 minutes.</p> <p>Ramassage</p>
Séance 3 bis	idem	Idem	<p>1. Après correction des histoires, lecture de quelques expressions écrites (choisies en fonction de leur pertinence)¹³</p> <p>3. Appel d'un volontaire pour qu'il vienne illustrer le récit au tableau (au préalable des dessins et images de différents continents ont été disposés sur une table, but de reconstituer l'histoire.¹⁴ Questionnement : les récits de vie que vous avez inventés sont-ils possibles ? Un indien peut-il manger des frites sous la tour Eiffel ? But : comprendre qu'un individu n'est pas cloisonné dans sa propre culture.</p> <p>4. Explication de ce qu'est le métissage : pour clôturer séance, observation de différentes photos¹⁵ qui montre le brassage culturel. Explication du métissage culturel. Est-ce que</p>

¹² Annexe 4

¹³ Annexe 5

¹⁴ Annexe 6

¹⁵ Annexe 7

			<p>l'on peut tester différentes cultures ? Découvrir d'autres cultures ?</p> <p>Métissage : échange entre les cultures, cela peut se faire au niveau de la nourriture, du sport.</p> <p>Trace écrite distribuée¹⁶</p>
Séance 4	<p>Découverte de la diversité culturelle au sein d'un seul continent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la pluralité culturelle au sein d'un même continent. - différencier le biologique (le physique, la peau) et la culture. 	<p>Comprendre qu'il y a plusieurs types de paysages et de couleurs de peaux au sein d'un même continent (l'exemple de l'Afrique).</p> <p>Être capable de décrire l'Afrique par ses hommes et ses paysages (de dire qu'il n'y a pas que des noirs).</p>	<p>1. Rappel notion de métissage</p> <p>2. Retour sur la France : voir si élèves connaissent diversité de paysages.</p> <p>2. Diffusion de photographies de paysages prises en Afrique.¹⁷</p> <p>Question : Où a pu être prise cette photo ?</p> <p>2. Expliquer que toutes les photos ont été prises en Afrique</p> <p>3. Présentation de la carte des différents paysages africain et confirmation par la rediffusion des photographies.</p> <p>4. Présentation de la carte des visages d'Afrique, illustration par des photographies¹⁸. On replace des photos de visage sur la carte à l'aide devinettes.</p> <p>But : montrer la diversité des types de peaux au sein d'un même continent (plusieurs couleurs)</p>
Séance 5	<p>Comprendre la signification religieuse, politique, sociale des masques.</p> <ul style="list-style-type: none"> - découvrir que tout élément à un sens culturel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les significations politiques, religieuses et sociales des masques africains. - Etudier les différentes formes et couleurs des masques - Reproduire un masque 	<p>1. Présentation de photographies de masques africain.</p> <p>2. Questionnement sur la possible signification que les masques peuvent avoir (pour eux cacher la peau => pour fête, toutes les cérémonies, comme un</p>

¹⁶ Annexe 8

¹⁷ Annexe 9

¹⁸ Annexe 10

		africain en respectant les couleurs et graphismes traditionnels.	bijou). 3. Explication des significations et des croyances liées aux masques 4. Création d'un masque africain en respectant les couleurs et les graphismes traditionnels ¹⁹
Séance 6	Découvrir les instruments, les musiques et les danses africaines.	<ul style="list-style-type: none"> - découvrir différents instruments africain - utilisation d'instruments africains (bâton de pluie et djembé) - découvrir les danses africaines - danser aux rythmes de différentes musiques africaines 	<p>1. Diffusion de vidéos d'Africains dansant, chantant et jouant d'instruments de musique.</p> <p>2. Danse libre et utilisation des instruments (bâton de pluie et djembé) par groupe, sur différentes musiques africaines.</p> <p>3. Comparaison avec une musique d'un autre type : les différences, les ressemblances (Djembé plus qu'en Afrique) : échange.</p>
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - voir si les notions de métissage et de brassage culturels sont acquises - voir s'il y a une prise de conscience de la diversité culturelle dans le monde et au sein d'un même continent - voir s'il y a une prise de conscience du non-cloisonnement des individus dans leurs cultures. 	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre la notion de métissage - comprendre la notion de brassage culturel - comprendre la pluralité culturelle dans le monde - comprendre que l'on n'est pas cloisonné dans sa propre culture. - Comprendre qu'il y a plusieurs types de paysages et de couleurs de peaux au sein d'un même continent (l'exemple de l'Afrique) 	Distribution et réalisation par les enfants. ²⁰

¹⁹ Annexe 11

²⁰ Annexe 12

III) Constats de la séquence

Dans cette partie, nous allons faire un bref bilan de chaque séance.

Séance 1 :

Les enfants étaient pour la plupart tous actifs, ils ont porté un grand intérêt à l'exercice de création de la chanson. Nous avons constaté de bons résultats, tous les élèves ont écrit quelque chose. De plus, nous pouvons noter une bonne participation orale avec de nombreux échanges. On remarque que les enfants ont une bonne connaissance des différents continents mais qu'ils ont de nombreux préjugés²¹. Par exemple, les chinois sont appelés « Chinetoc » et ils « ont des yeux en amandes ». Les personnes de couleur noire sont d'après eux systématiquement des Africains et « ils travaillent tout le temps ». Nous avons ainsi pu évaluer, grâce à cette séance, leurs connaissances sur les peuples du monde et les préjugés qu'ils en ont.

Séance 2 :

Nous avons distribué des récits de vie, lus d'abord individuellement puis en groupe. Nous nous sommes heurtées à un manque de concentration et une mauvaise compréhension. La consigne que nous avons donnée était trop vaste, il aurait fallu donner un objectif unique et précis. Nous aurions dû leur demander par exemple d'entourer sur leur texte les mots caractérisant le pays. Aussi, le travail en groupe a été problématique et les élèves n'étaient pas motivés par les récits de vie contrairement à ce que l'on s'attendait. D'autre part, sur les trois affiches remplies collectivement, celle de l'Afrique était la plus complète. Les élèves avaient peu de connaissances sur l'Asie hormis les grands préjugés tels que le riz, les yeux bridés et la peau jaune. Il y a eu un débat entre Ilyan, qui a fait un safari au Kenya où il a vu des restaurants, des villes, de la bonne nourriture (l'Afrique touristique), et Alexis qui pensait que les africains étaient pauvres, qu'ils ont peu d'eau et de nourriture. Le problème qui peut se poser c'est amener les élèves comprendre qu'il existe bien des coins plus riches en Afrique mais qu'Ilyan ne doit pas généraliser, tout comme Alexis ne doit pas généraliser la pauvreté au continent. Les expériences personnelles des élèves de par leurs voyages ont permis de mettre en place de véritables échanges et débats.

²¹ Annexe 13

Séance 2 bis : ⇨ TICE

Il y a eu un très bon résultat de la séance, les enfants ont tous présenté de l'intérêt à l'activité. Ils étaient bien à l'écoute pendant l'explication et concentré sur le travail fait sur les ordinateurs, ainsi que sur leur dessin. On ne s'attendait pas à autant de rapidité de la part des élèves, on leur a donc demandé d'écrire leur prénom au clavier sous leur image. Cette séance en décalée nous a permis de relativiser l'échec du matin, car finalement les enfants se rappelaient de leur récit de vie et ont pu choisir une image qui correspondait tout à fait à leur récit. Ils avaient donc bien compris le travail fait le matin et son sens contrairement à ce que nous pensions juste après la séance des récits de vie. Avec du recul, nous nous sommes aperçues que les élèves avaient quand même retenu l'objectif de la séance sur les récits.

Séance 3 :

Cette séance consacrée à la création de textes type « salade de contes » a bien marché²². Chaque élève avait une feuille avec 5 mots prédéfinis, tous différents et mélangeant les différents continents (un personnage, un verbe, un animal, un objet et un lieu). Les élèves ont bien utilisé les mots clés dans leur production et ils étaient motivés. On peut noter quand même quelques difficultés pour certains élèves : certains se demandaient s'ils avaient le droit d'utiliser d'autres mots et si tous les mots clés devaient être utilisés dans une seule phrase. Certains élèves ont eu du mal à donner un sens cohérent à leur production. Les phrases n'avaient pas forcément un lien entre elles. Cependant, nous avons eu quelques productions intéressantes, sur lesquelles nous nous sommes appuyées l'après-midi pour aborder la notion de métissage.

Séance 3 bis : A la reprise de chaque séance, les enfants se rappellent bien de ce qu'on avait fait auparavant et le but de la séquence (découvrir les différentes cultures du monde). A ce stade, ils savaient déjà les grandes généralités sur les continents. Certains élèves ont lu leur production du matin (salade de conte) devant la classe et nous nous sommes appuyés sur cela pour aborder le métissage. La notion de métissage a été bien comprise dans l'ensemble. Nous avons également pu prendre appui sur des élèves comme Taïss qui a une maman Cambodgienne, Sol qui a un papa Péruvien et Ilyan qui a une maman marocaine. Nous avons

²² Annexe 5

expliqué ce qu'est le métissage, c'est le mélange et le brassage entre les cultures. Et nous avons mis en place une réflexion pour que les élèves comprennent que nous ne sommes pas cloisonnés dans sa propre culture mais que nous pouvons en découvrir d'autres et en adopter quelques éléments. Les notions de métissage et de non-cloisonnement ont très bien été comprises et cela a été facilité par les productions écrites des élèves, les origines des parents de certains enfants et la diffusion de photographies que nous avons faite. Les photographies²³ montraient un indien devant la tour Eiffel, une personne de couleur noire avec un téléphone portable, un McDonald's en Chine... Tout une réflexion avec les élèves a été faite pour savoir si ces photographies étaient vraies, possibles et par conséquent prendre conscience du métissage culturel. Cette séance a été la séance clé de la séquence.

Séance 4 :

Les enfants voient l'Afrique comme un pays, il faut donc bien insister sur le fait que c'est un continent comme l'Europe. Nous avons montré des photographies de paysages africains (sans le préciser) et nous avons demandé aux élèves où ces photographies avaient pu être prises. Pour les élèves, les paysages de montagnes et de verdure ne pouvaient pas être en Afrique car ils imaginent l'Afrique comme un pays sec et terreux²⁴. A l'aide d'une première carte, nous avons alors montré la diversité des paysages au sein d'un même continent : la savane, la forêt équatoriale, le désert, les montagnes... .

Dans un deuxième temps, nous avons voulu montrer la diversité des visages sur le continent Africain : il n'y a pas que des personnes de couleur noire, mais il y a aussi des maghrébins, des touaregs, des africains du sud... En effet, lorsque nous pensons à l'Afrique, nous pensons aux africains de couleur de peau noire. Nous avons donc montré la diversité des couleurs de peaux au sein d'un même continent²⁵, en l'occurrence l'Afrique. Nous avons également étudié les différences culturelles au niveau de ce continent à travers l'étude des habits, de la nourriture, des modes de vie... La culture intra-africaine est très diversifiée et nous voulions mettre en relief cela. Par exemple, un maghrébin ne vit pas de la même façon qu'un sénégalais ni qu'une personne de couleur blanche de Pretoria.

²³ Annexe 7

²⁴ Annexe 9

²⁵ Annexe 10

Cette séance a donc été une ouverture sur la diversité qu'il peut y avoir au sein d'un même continent et que l'on ne peut donc pas réduire un continent à de simples préjugés généraux.

Séance 5 :

En arts visuels, nous avons étudiés la symbolique des masques africains avec les élèves. D'après eux, les masques servent à faire peur ou à cacher sa peau noire. Nous leur avons donc expliqué qu'ils ont une dimension religieuse, culturelle et/ou politique. Puis, nous leur avons proposé la fabrication de masque africain. Cette activité leur a beaucoup plu et à donner un résultat très joli²⁶.

En musique, nous avons regardé des vidéos d'africains jouant de divers instruments de musique et dansant. L'objectif était une première approche et une découverte des musiques typiques africaine, leur signification et les instruments classiques du continent. Nous avons apporté un djembé et un bâton de pluie²⁷. Les élèves ont ensuite dansé et joué avec les instruments apportés sur de la musique africaine, en imitant les danses qu'ils avaient vues sur les vidéos. Cependant, nous avons remarqué une gêne pour certains élèves de s'exprimer avec leur corps devant leurs camarades. Mais en général, ces deux activités artistiques ont été une réussite et ont suscité un grand engouement de la part des élèves.

²⁶ Annexe 11

²⁷ Annexe 14

Partie 3 – Analyse de notre pratique –

I) Quels ont été nos choix pédagogiques pour sensibiliser à l'interculturel ?

A) Pourquoi avoir mis en place cette séquence d'interculturalité ?

Notre point de départ de la séquence était de développer chez l'enfant la manière de voir l'autre et soi-même c'est-à-dire la notion d'appartenance à des communautés et l'universalité en parallèle de son individualité. L'élève doit prendre conscience de ces trois notions et prendre en compte qu'il existe des groupes auxquels du sein il évolue, la communauté humaine et sa personne, mais qu'il n'est pas prisonnier de sa culture et qu'il a la possibilité de s'ouvrir à d'autres cultures ; une communauté n'est pas cloisonnée. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus lors du constat sur la classe, l'école regroupe des enfants d'un milieu socioculturel très favorisé, notamment dans notre classe. De plus, dès notre journée de tuilage, nous avons repérées la faible diversité culturelle dans la classe. Cependant, il est vrai que cette remarque a été établie sur un critère visuel et sur les connaissances de l'enseignant sur les situations familiales. Il serait donc plus opportun de dire que la classe est à première vue relativement homogène. En construisant la séquence, l'un des points importants était de se demander si l'interculturel pouvait être uniquement traité dans des lieux multiculturels sensibles car il peut être en effet difficile sans témoins d'autres cultures, présentes dans la classe, de faire comprendre cette notion compliquée aux enfants. La diversité culturelle étant faible à l'échelle de l'école et des élèves de couleurs différentes, souffraient de propos racistes et intolérants. Ainsi la problématique de notre séquence a été d'introduire l'idée de tolérance et de casser les stéréotypes connus des enfants²⁸ surtout dans ce milieu social protégé.

²⁸ Annexe 15

B) Le choix d'étudier l'interaction entre les cultures à travers la diversité culturelle au sein d'un même continent

Nous avons voulu montrer qu'il n'existait pas une seule culture par continent. Un choix des continents a été fait car l'ensemble était trop vaste et fastidieux. Nous avons décidé de travailler sur trois continents : l'Asie, l'Afrique et les Etats-Unis²⁹. Puis, afin de mieux faire comprendre la notion aux élèves, nous nous sommes appuyées plus en détails sur l'Afrique, pour laquelle de nombreux stéréotypes sont véhiculés. Ainsi une de nos séances s'intitulait « un continent pour des cultures » (séance 4) afin de montrer aux enfants le brassage culturel qui a lieu à l'intérieur de chaque continent. Approfondir le travail sur l'Afrique a permis aux enfants de vraiment observer ce brassage.

Tout au long de cette séquence, à chaque fin de séance, nous avons remanié les activités, en fonction de ce qui avait été dit, afin de réussir le plus possible à développer chez les enfants la perception du soi c'est-à-dire se construire en tant qu'individu humain mais aussi dans une optique d'acceptation de l'autre et donc plus largement un travail pour la collectivité (cela peut être aussi un prétexte afin de lutter contre le racisme). Le principal objectif de l'interculturel et donc de notre séquence était d'accepter les autres cultures et avoir la volonté de les découvrir et de ne pas se restreindre à sa propre culture. L'interculturel en développant les connaissances des autres cultures permet de respecter autrui mais aussi vis-à-vis de soi, de construire son savoir et donc d'accéder à ses propres opinions et représentations par la raison.

Cette séquence soulevait de nombreuses questions au cours de sa mise en place mais aussi toujours une remise en cause, due à l'évolution des représentations des enfants : où se situer dans un enseignement qui prend en compte l'interculturel ? Une de nos premières réponses portait sur la motivation des élèves lors de la séance. Une des questions était aussi la raison pour laquelle nous avons mis en place cet apprentissage : pourquoi voulait-on qu'ils découvrent le métissage ? Les dimensions de l'éducation sont multiples: la dimension d'instruction, la dimension antiraciste et la découverte d'autres horizons. Il y a une sensibilisation à l'altérité et à la richesse de la culture humaine. En étudiant tout peuple, toute civilisation, l'attitude de base est l'ethnocentrisme ; ainsi le savoir par le biais de l'éducation permet de changer cette vision des choses. Une difficulté émerge alors, celle de faire prendre

²⁹ Annexe 1

conscience que sa propre culture ne vaut pas forcément mieux qu'une autre. En effet, le premier réflexe culturel est de rejeter l'écriture et le langage des autres. De plus, dans la partie théorique, nous avons vu que l'interculturel se limite souvent à une étude stéréotypée des cultures. Par conséquent, nous avons voulu rompre avec cela en montrant par la diversité au sein d'un même continent que les cultures interagissent entre-elles. Il est bon de s'apercevoir du brassage culturel et d'en tirer profit pour la construction de soi.

Au commencement de ce projet interculturel, nous avons eu de réelles questions quant à la compréhension par les enfants de cette notion « d'interculturel ». Cependant, en CE1 l'enfant commence à acquérir une certaine maturité. Déjà vers 2/3 ans, l'enfant commence à comprendre qu'autrui voit ou expérimente les choses de façon différente de soi. Puis, vers 4/5 ans, commence le début de la compréhension qu'autrui ne peut, pas penser comme soi mais qu'il peut avoir un processus de raisonnement différent. Le concept de soi est l'ensemble des représentations que nous nous faisons de nous-mêmes, de nos caractéristiques et de nos traits. A 4 ans, ce concept de soi se base surtout sur les aspects extérieurs (l'apparence) et peu sur ses propres émotions et sa propre personnalité. De plus l'identité de genre est la représentation qu'une personne se fait d'elle-même selon son appartenance à un sexe et dans une société donnée. Ceci est d'autant plus important chez les enfants, dont leurs caractéristiques, leurs apparences, leurs pensées dépendent directement des parents. Ainsi dans une deuxième partie, nous allons observer et analyser l'évolution des représentations des élèves.

II) L'évolution des idées et des représentations des élèves

A) La prise de la conscience de la diversité des cultures

Lors de cette séquence, nous avons vraiment pu constater une évolution des idées et des représentations des élèves à propos de la diversité des cultures. La première séance nous a permis de voir que les élèves avaient de réelles connaissances sur les cultures (étant d'un milieu économique favorisé, tous les élèves ont voyagé), cependant celles-ci restaient très stéréotypées. On peut se demander si les parents n'influencent pas grandement l'état d'esprit de leurs enfants, ainsi que la masse médiatique. En effet les médias ont tendance à n'aborder que des points caractéristiques des continents, telle que la pauvreté en Afrique, l'obésité aux

Etats-Unis, la surpopulation asiatique. Ainsi les sujets réducteurs qui sont abordés peuvent laisser penser aux élèves que ce sont des généralités. Lors de la première séance, on a pu relever certains préjugés communs sans arrières pensées péjoratives, ce sont sans doute des termes qu'ils ont entendus autour d'eux. En voici quelques exemples : pour décrire un asiatique les enfants parlaient de « Chinois avec des yeux en amandes », ou encore de « Chinotoc aux yeux bridés ». Quant aux africains « ce sont tous des noirs, pauvres, sans eau et qui travaillent tout le temps »³⁰. Ainsi, cette séance a été en quelque sorte une évaluation diagnostique pour jauger les pensées des enfants et cela nous a conforté dans l'idée de mettre en place cette séquence sur l'interculturel. Même si du fait de leurs voyages, les enfants n'avaient pas acquis que la diversité des cultures était présente sur tous les continents. Pour eux, « un noir » est en Afrique et un « Chinotoc aux yeux bridés » en Chine. La double dimension de l'interculturel est ainsi mise en jeu, en permettant aux enfants de se familiariser avec l'autre, et se penser soi-même à travers cette découverte (pas enfermé dans sa culture). Une question peut ressortir : pourquoi voyager ? De plus, nous avons donc éprouvé le besoin, par un souci de clarté, de se recentrer sur l'Afrique (en effet, visiter l'ensemble des continents auraient été trop vaste). Un travail précis sur l'Afrique a permis tout d'abord de supprimer le préjugé de la couleur, en montrant la diversité des visages dans ce pays et les échanges culturels notamment en Afrique du Sud. Une des limites que l'on a pu percevoir est dans la justification de ce peuplement qui peut être expliqué dans le cas de l'Afrique du Sud par le colonialisme, ce sujet étant inadapté à des CE1, nous l'avons donc juste mentionné. Enfin, au cours de ce travail, certains élèves ont pris la parole pour expliquer leur métissage personnel : en effet dans la classe, quatre élèves étaient concernés par des parents de cultures différentes. Avant notre arrivée, personne n'était au courant. On peut penser que grâce à ce travail, les enfants ont pu s'exprimer sur leur culture mais aussi la montrer aux autres. On observe bien ici, que l'enfant tout en comprenant le brassage culturel, a réussi à se situer et à prendre conscience de sa richesse culturelle. Ainsi, au terme de cette séquence, les enfants avaient acquis que l'on ne pouvait réduire un continent à une seule culture, ce qui leur a permis de prendre conscience du non-cloisonnement entre les cultures et la leur, donc des échanges et du brassage culturels.

³⁰ Annexe 13

B) Une prise de conscience du non-cloisonnement dans sa propre culture

Comme nous venons de l'exposer, après une prise de conscience de la diversité des cultures, nous voulions amener les enfants à comprendre que nous ne sommes pas restreints à une unique culture. En effet, chacun est libre de découvrir d'autres cultures tout en s'appropriant quelques éléments.

- **Les préjugés des élèves au commencement**

Pour ce faire, l'un des premiers travaux a été de voir les préjugés des élèves à l'aide d'images pertinentes et marquantes prises dans le monde. Cela nous a servi de point de départ à notre séquence dans l'objectif de montrer le brassage culturel sur les continents. Cependant, on a perçu des limites quant à l'acceptation de cette diversité culturelle, ainsi pour leur démontrer, nous nous sommes à nouveau appuyées sur des photos exposant le brassage culturel et le non-cloisonnement des cultures. Ces images ont été très utiles pour casser les préjugés des enfants sur le cloisonnement culturel. Dans l'activité de production écrite type salade de contes (Cf. séance 3), on pouvait lire que les noirs étaient en Afrique et ne pouvaient être à Paris ou aux USA, un chinois ne pouvait pas travailler en Afrique (il n'a pas été évident pour tous les élèves de se projeter et de faire des phrases avec des mots si différents et éloignés)³¹. Ainsi, sur ces images³², nous avons montré qu'un pays pouvait exporter sa culture comme par exemple les Etats-Unis qui exportent sa nourriture dans le monde avec McDonald qui s'est développé internationalement dont la Chine (les enfants ont été très surpris de voir une affiche publicitaire McDonald en chinois). Egalement au niveau du sport, le basket est un sport né aux Etats-Unis mais la Chine a aussi une équipe, ce qui montre bien les échanges entre les cultures, et que chaque continent prend des éléments des autres cultures. Sur une photo on peut voir une rencontre sportive entre la Chine et les USA et donc des échanges entre ces cultures. En bilan de cette notion que nous compléterons dans la suite de notre développement lorsque nous parlerons du métissage, nous pouvons dire que les enfants ont

³¹ Annexe 5

³² Annexe 7

assimilé les interactions entre les différents groupes culturels, mais il a fallu sans cesse y revenir pour s'assurer de cet acquis.

- **Vers une évolution des représentations des élèves**

Au cours de la séquence nous avons perçu une évolution des représentations des élèves notamment lors de la séance 3. En partant des productions écrites faites le matin³³, nous avons choisi les productions les plus percutantes, que les auteurs sont venus lire au tableau. Pour certains élèves, cet exercice a été une réussite alors que pour d'autres, il a été une difficulté. Cependant nous pouvons nous demander si ces écrits - reflétant bien un brassage culturel - n'étaient pas le fruit des contraintes imposées par la consigne tout a fait faisable par un enfant imaginaire qui pouvait très bien créer un texte avec tous les mots sans pour autant comprendre l'objectif de la tâche. Ainsi, à la fin de la lecture de chaque enfant, un autre élève devait refaire l'histoire à l'aide de flashcards au tableau et notre question était « cette situation est-elle possible ? ». Une expression comme « un indien devant la tour Eiffel, ça c'est la meilleure » nous prouvait que la possibilité d'échanges culturels n'était pas encore bien comprise, d'où notre insistance continue à vouloir démonter ces préjugés. Un indicateur de l'évolution de leur façon de penser a été vu lors de la séance sur le métissage avec la réflexion au sujet de la photo de l'homme noir avec un portable: « tous les noirs ne sont pas forcément pauvres, car il sourit et cela veut dire qu'il a un peu d'argent pour être heureux ». Comme seconde limite, la question de la durabilité de l'acquisition se pose : à court terme, ils avaient probablement acquis cette notion de non-cloisonnement des différentes cultures, mais est-ce cas sur le long terme ?

- **La notion de métissage**

Une des séances clefs a été d'aborder le métissage. Dans l'ensemble, nous pensons que cette notion a été comprise et que les enfants ont intégré ce qu'on leur a montré. D'ailleurs, les métisses de la classe nous ont bien aidé à cette compréhension : Sol d'origine péruvienne l'a

³³ Annexe 5

dit d'elle-même ce qui montre une certaine compréhension de ce que l'on disait. Ainsi par toutes ces photos, on a pu observer que le brassage culturel a lieu sur la Terre entière, dans toutes les sphères, qu'elles soient politiques, culturelles ou économiques.

Après nous être assurées de la bonne compréhension des échanges entre les cultures, nous avons introduit le terme de métissage et plus particulièrement ce qu'était une famille métissée : « c'est un papa ayant une culture différente de la maman et leur enfant est la synthèse de ces deux cultures ». L'enfant issu de cette union est un métisse. Des enfants de la classe nous ont été d'une grande aide puisque l'on a pu étayer notre propos grâce à leur vécu (avec Sol (péruvienne), Taïss (Cambodgienne) et Ilyan (maman marocaine)). Après leur avoir demandé, ils nous ont dit qu'ils avaient goûté la nourriture de ces pays quand ils y sont allés. Deux personnes de couleurs différentes peuvent donc s'aimer, se marier, et échanger leurs habitudes culturelles, l'enfant aura ainsi une richesse culturelle puisqu'il profitera des deux cultures. On a tenté de montrer que le cloisonnement culturel n'existait pas en reprenant l'exemple du melting-pot américain, vu dans la séance précédente : un mélange de population où l'on peut y trouver des gens du monde entier. Des hommes de différentes cultures peuvent voyager et visiter tout en conservant leurs attributs culturels. Pour montrer cela, nous avons diffusé différentes photos telles qu'un indien à Paris, un chinois entouré de personnes de couleur noire, la collaboration politique entre un asiatique et un africain et enfin une photo représentant un homme noir avec un drapeau américain. Tout cela nous a permis d'exposer un brassage culturel présent dans toutes les sociétés et tous les domaines (politique, travail, voyage...).

Enfin, un des objectifs le plus important a été la différenciation entre le biologique et le culturel. La confusion des deux termes est source de racisme, même si les enfants n'en ont pas conscience. Pour les enfants, un noir était un africain, donc il a été nécessaire de faire une distinction entre éléments biologiques et culturels. Nous ne pouvons pas attribuer à une personne une culture en fonction de son physique c'est-à-dire du biologique. La séance sur l'approfondissement de l'Afrique a permis d'éclairer le fait qu'elle n'est pas seulement peuplée de noirs et que tous les noirs ne vivent pas en Afrique.

Cependant, par le choix de ces photos, et de certaines situations culturelles, ne véhiculons-nous pas des préjugés à nos dépens. Nous montrons une certaine image de la diversité culturelle aux enfants : ne faut-il pas avoir la crainte que l'enfant en fasse une

généralité? En pointant du doigt une culture, ne risquons-nous pas de tomber dans le cloisonnement culturel et de stéréotyper des enfants dans la classe ?

III) La difficulté d'un enseignant à aborder l'interculturalité et jusqu'où sommes-nous parvenues dans la découverte de l'altérité.

A) La nécessité de neutralité de l'enseignant

Avant de mettre en place cette séquence, nous nous sommes demandées s'il était possible de faire abstraction des idées préconçues pour enseigner l'interculturel : idées préconçues des enfants mais aussi des enseignants. L'observation critique et la connaissance des phénomènes ne constituent-ils pas le premier pas de la discussion et de la modification, n'y a-t-il pas un risque d'être nous-mêmes victimes de ce mal diffus, d'opposer à une simplification une autre simplification ? Notre volonté de limiter la vision stéréotypée de l'autre ne doit-elle pas faire preuve d'une construction attentive ? Notre attitude lors de cette séquence avait pour objectif de corriger une vision de l'autre considérée comme fausse, pour la rendre plus proche de la réalité. « La réalité n'est pas un livre qu'il suffit de déchiffrer pour en dévoiler le sens »³⁴. La connaissance est un processus complexe, tiraillé par la dynamique entre réalité objective, dimension subjective et contexte historico-social. Le stéréotype culturel est-il un passage obligé dans l'approche de l'autre ? L'enseignant comme tout individu est lui aussi porteur d'une vision du monde objective. Le véritable enjeu de l'éducation interculturelle serait alors de construire des représentations en relation avec l'autre et dans lesquelles il puisse aussi se reconnaître. Cependant, nos bonnes intentions ne suffisent pas, nous venons chacune d'un milieu culturel, avec des références, des représentations qu'il faut évincer de notre propos. De partir des stéréotypes des élèves pour les déconstruire était-il un choix pédagogique pertinent ? Notre séquence a due être articulée autour des stéréotypes des élèves.

³⁴ Maddalena De Carlo

B) Quel vocabulaire utiliser ?

Nous nous sommes longuement questionnées sur le vocabulaire (abondant et assez flou pour nous au départ) et le contenu à aborder avec les élèves pour rester neutre et leur donner la possibilité de construire leur propre opinion. L'enfant est dans une position passive et l'enseignant a pour rôle de l'éduquer ; ainsi il faut tenter de donner l'enseignement le plus ouvert pour que l'enfant puisse se situer et développer sa raison. Tout d'abord, il a été important de distinguer préjugé et stéréotype, deux termes souvent mélangés dans nos esprits et avec lesquels nous avons pu faire des confusions. Le mot préjugé indique un jugement qui précède l'expérience et il constitue un obstacle à la connaissance de la vérité. Il se réfère généralement à des groupes sociaux pour les dévaloriser. Le concept de stéréotype est selon la psychologie sociale, une classification et une catégorisation par le biais de processus cognitifs naturels, propres à l'activité humaine. Ces processus répondent à la nécessité d'opérer une simplification de la réalité, trop complexe pour être gérée dans la totalité de ses variantes ce qui entraîne une simplification de l'interprétation de ce que l'on voit (surcharge cognitive). Il consisterait à une hypergénéralisation (individu placé dans une catégorie sur la base d'un élément (couleur, sexe, langue...) et considéré comme identique à tous les autres membres sous tous les aspects. Le stéréotype est le résultat d'un processus cognitif neutre (sans valeur et jugement). Les stéréotypes sont des obstacles à la communication et aux échanges entre individus de culture différente. A notre arrivée, les élèves de la classe baignaient dans une culture unique renforcée par l'homogénéité culturelle. La nécessité de faire de l'interculturel est donc d'ouvrir à d'autres cultures afin d'extirper les enfants de leurs préjugés. Notre représentation des autres cultures est faite de jugements pré-construits qui nous empêchent d'atteindre une connaissance objective de celle-ci. Cela est renforcé par l'ethnocentrisme, qui est le fait de mettre sa culture au centre et de penser les autres cultures comme inférieures, qui est commun à toutes les sociétés humaines.

C) Quelle interculturelité peut-on faire dans une classe de CE1 ?

Maddalena de Carlo, dans son livre *L'interculturel* émet l'hypothèse que le stéréotype en tant qu'image de l'altérité est constitutif de l'identité de chacun : un individu construit son

image par rapport à son entourage culturel et ses rapports dans le groupe. Ce que nous sommes dépend de la façon dont nous nous voyons mais aussi de l'image que les autres se font de nous, de notre relation avec eux et ce qu'ils représentent pour nous : tout individu se construit donc dans l'altérité. Si un enfant n'est pas en mesure de revendiquer sa spécificité, c'est uniquement car il se sent dévalorisé. C'est en faisant de l'interculturalité dans cette classe que des élèves se sont sentis en confiance et se sont revendiqués en tant que métisse. Ces révélations ont bien été accueillies par les autres élèves et ils ont d'ailleurs cherchés à en apprendre davantage. Un intérêt de leur part envers eux s'est donc reflété, tandis que la petite fille de couleur noire que nous avons déjà évoquée à quant à elle été rejetée et soumise à une certaine indifférence faute d'un manque d'interculturalité dans l'école. Cette petite fille a passé une année scolaire difficile psychologiquement mais elle ne l'a avoué à ses parents qui en ont informés les enseignants, qu'à la fin de l'année, ce qui prouve qu'elle n'assumait pas son identité. On peut ici voir que faire de l'interculturel dans un milieu assez homogène culturellement n'est pas inutile car les quelques élèves différents dans l'école souffre d'un manque d'intégration. L'interculturel interroge surtout l'interaction c'est-à-dire un processus d'échanges mutuels et sollicite donc une reconnaissance de l'autre comme Sujet à part entière tout en acceptant son regard. Il n'est pas voulu d'enseigner une culture à l'autre mais permettre à l'élève de se découvrir au travers de sa culture et par ce biais développer son identité, dans l'optique de comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture.

Enfin, une réflexion sur la notion principale de notre séquence, en l'occurrence le métissage, s'est posée. Etait-ce un terme adapté à des élèves de CE1 ? C'est pourquoi, nous l'avons d'abord illustré par diverses situations avant d'apporter le terme théorique. Le but premier a donc été de s'attacher au sens du métissage plutôt qu'à une définition théorique et peu concrète. Tous les exemples imagés ont été à notre avis beaucoup plus pertinents et marquants pour les enfants. Nous avons pu voir par le biais d'une évaluation sommative que la notion de métissage a bien été assimilée.

Conclusion

La perspective interculturelle n'est pas seulement un enseignement transmissif de la part de l'enseignant mais il invite à considérer l'élève comme un véritable acteur porteur d'une culture propre. C'est par leurs propres jugements et stéréotypes que nous avons construits notre séquence et tenté de faire évoluer leurs représentations d'autrui. L'objectif final était de reconnaître l'individu comme un être de culture, à la fois produit de culture et producteur de culture, et ne pas considérer sa culture comme supérieure à une autre. Cette véritable quête de l'altérité est de comprendre que l'autre est producteur de morale, de vie, de sens, de culture, et qu'à son contact on peut apprendre et s'enrichir.

Enfin dans une classe à priori culturellement homogène, nous avons découvert des origines étrangères jusque là camouflées par certains élèves. Est-il donc vraiment possible de faire de l'interculturel dans une classe socialement et culturellement homogène dans un pays comme la France qui est multiculturel depuis des siècles ? Donc pour répondre à notre problématique, il est tout à fait pertinent de faire de l'éducation interculturelle même dans des classes homogènes car si à première vue elles paraissent homogènes, elles peuvent en réalité contenir une certaine diversité culturelle. Il serait donc réducteur de juger une classe comme homogène culturellement d'après un critère physique et donc stéréotypé. Nous avons également montré l'importance de prendre en compte les personnes différentes culturellement, dans ce milieu quasiment homogène, qui souffrent de leur individualité et du regard des autres.

Une éducation culturelle viserait donc, d'une part à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu et les conduire à généraliser les expériences de contact avec les autres cultures sans tomber dans le stéréotype. L'enseignant doit apprendre aux élèves à maîtriser et à utiliser à bon escient un certain nombre de ces codes qui leur permettront de comprendre le monde et de s'y exprimer. Et il doit ensuite les exercer à prendre conscience du caractère stéréotypé, culturel, et donc relatif de ces représentations, afin de pouvoir respecter celles d'autrui et de rester disponible. Un travail préalable de repérage des stéréotypes, ethnocentrismes et pré-racistes enfantins est indispensable à la mise en place de pratiques interculturelles opérantes.

ANNEXES

Annexe 1



Annexe 2 : chanson séance 1

1. Lire la chanson suivante sur les métiers.

« Comme un... »

Comme un agriculteur sans tracteur

Comme un coiffeur sans ciseau

Comme un boucher sans couteau

Comme une maîtresse sans tableau

Comme un plombier sans marteau

Comme un bûcheron sans scie

2. Compléter la chanson suivante sur les pays.

« Comme un... »

Comme un Américain sans hamburger

Comme un Australien sans kangourou

Comme un Chinois sans

Comme un Africain sans

Comme un Italien sans

Comme un Anglais sans

Comme un Indien sans

Comme un Mexicain sans

Comme un Français sans

Comme un Egyptien sans

Annexe 3 : récits de vie séance 2

France, Constance

Bonjour ! Je m'appelle Constance, j'ai onze ans, et je suis en sixième au collège Jacques-Prévert à Paris. J'aime la lecture, la télé, mes copines, et acheter des habits avec mon argent de poche. J'aime aussi écrire sur mon blog. Mon père surveille ce que j'y note ; je sais, c'est nul, mais je n'ai pas le choix. Grâce à mon blog, j'ai des amis dans toute la France. Il y a Clara13 qui habite dans les Alpes et qui adore le ski. Élisette, dont les parents sont vignerons en Alsace. Et SnoopThéo de Bordeaux : sur son blog, il met des vidéos où il rappe trop bien ! Qui d'autre ? Ah oui, Myriam1234. Elle a de la chance : elle vit en Guadeloupe, une île où il fait toujours chaud et où il y a plein de plages. C'est intéressant de discuter avec eux car ils ont une vie très différente de la mienne. J'aimerais aussi avoir des amis dans d'autres pays, mais j'écris mal en anglais. C'est dommage, ça me plairait de savoir comment vivent les jeunes de mon âge aux quatre coins du monde.



États-Unis, la belle équipe

- Salut ! Tu veux te mesurer à la meilleure équipe de basket du quartier ? Lui, le grand Black, c'est Samy, le champion des *dunks*. Pas vrai, Samy ?
- Yeah, man !
- Eux, c'est Juan et Antonio, des Latinos. Vos parents sont venus du Mexique, c'est ça ?
- Si, Señor !
- Et la Chinois, là, c'est Tchang, le roi de la passe.
- Tu l'as dit !
- Et moi, je suis John, le capitaine de l'équipe. Mes ancêtres sont arrivés d'Angleterre il y a trois cents ans. Notre coach dit que si notre équipe est si bonne, c'est parce qu'on fait un beau mélange de peuples. Le *melting-pot* américain, comme il dit. En réalité, c'est surtout parce qu'on s'entraîne beaucoup. Pas vrai, les gars ?
- Yeah !!!



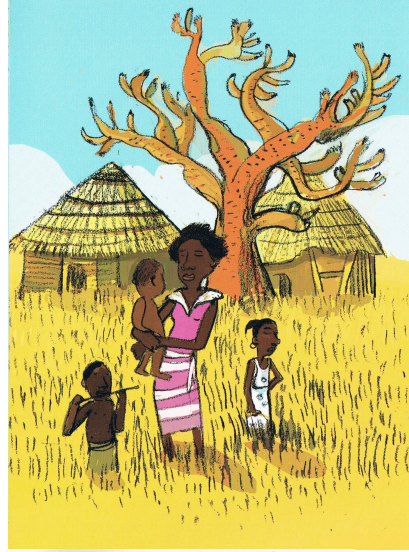
Ghana, Akosua

Le soir, après le repas, je prends le plateau en bois de l'awalé et je place quatre graines dans chacun des douze trous. « Maman, tu joues ? Papa ? Abedi ? » Abedi est toujours d'accord. La partie commence : je prends les graines d'une de mes cases et je les mets dans les cases voisines. Puis c'est au tour d'Abedi. Le but est de capturer les graines de l'autre joueur avec les siennes. Ça paraît simple, mais ça demande beaucoup d'intelligence. Et à la maison, c'est moi la plus intelligente !



Sénégal, Marietou

Mon papa est parti il y a deux ans. Ici, au village, on n'est pas riches. On cultive le mil, mais quand il y a la sécheresse, les céréales poussent mal et on a peu à manger. En Europe, il paraît qu'il y a beaucoup d'argent. Alors Papa est parti. Ça a été difficile d'arriver en France. Quand il envoie des lettres, Maman me les lit. Elle dit qu'il va très bien. Il a un bon travail. Il envoie de l'argent et reviendra bientôt. Mais moi, je vois bien que Maman pleure souvent. Je ne sais pas si Papa est très heureux là-bas. J'aimerais le revoir. Il me manque tant.



Viêt Nam, Hoang Kim

Avant d'avoir du riz dans son bol, il faut beaucoup de travail et de patience ! D'abord, il faut trier les meilleurs grains de la récolte précédente et les mettre dans un sac. Ce sac est laissé une journée dans de l'eau puis trois jours à l'air : ça permet aux grains de germer. Les grains sont alors semés dans un champ boueux pour que des pousses se développent. Pendant ce temps, il faut labourer les rizières avec une charrue tirée par un buffle d'eau. Une rizière est un champ entouré d'un petit muret de terre et inondé sous 10 centimètres d'eau. Fin août, le moment est venu d'arracher les pousses de riz du champ boueux pour les replanter dans la rizière. Elles continuent alors de pousser, elles fleurissent puis donnent des grains. Après six mois, c'est la moisson : on retire l'eau de la rizière et on coupe les graminées avec une faucille. Ensuite, on les frappe sur une pierre pour séparer les grains de l'épi puis on les vanne pour éliminer les bouts de paille. Enfin, les grains sont passés dans une meule en pierre pour ôter la petite coque qui les recouvre encore. Ça en fait du travail, pour un petit grain de riz, n'est-ce pas ?



Annexe 4 : production écrite séance 3

Je m'appelle :
Date :

Consigne : écris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Chang	Chasser	Un hamburger	Une girafe	La tour Eiffel
-------	---------	--------------	------------	----------------

.....

.....

.....

Annexe 5 :

Consigne : Ecris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Un enfant du Ghana	Vivre	Du poisson	Un éventail	La statue de la Liberté
--------------------	-------	------------	-------------	-------------------------

Un enfant du Ghana regarde la statue de la Liberté avec un éventail. Il vit en mangeant du poisson.

Consigne : Ecris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Un sénégalais	Regarder	Un buffle	Lait	Asie
---------------	----------	-----------	------	------

Un buffle tir une charrette.
Un sénégalais regarde la télé. Le lait si très rare en Asie. Les si partie regarder la télé.

Consigne : Ecris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Un mexicain	Discuter	Un chat	Un arc	Des huttes
-------------	----------	---------	--------	------------

Le mexicain mange chez lui.
Je discute avec ma sœur dans sa chambre.
Le chat vit dans la maison.
Je joue à l'arc sur la terrasse.
Il vit dans une hutte.

Consigne : Ecris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Un basketteur	Marcher	Des baguettes	Blé	Un village
---------------	---------	---------------	-----	------------

Un basketteur va au marché pour acheter du blé.
Dans mon village on mange avec des baguettes.

Date : 27/11

Consigne : Ecris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Un Sénégalais

Jouer

Un ballon de basket

Un chameau

New-York

Je jouer avec un sénégalais avec un ballon de basket et un chameau et après je vai à new-york.

Consigne : Ecris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Un paysan

Jouer

Un chameau

Un ballon de basket

La savane

Dans la savane il y a un beau paysage et des chameau, et aussi des paysans qui jouent avec un ballon de basket.

Date : 17/11/2012

Consigne : Ecris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Un chef de tribu

Manger

Taxi jaune

Un hamburger

Un désert

Un chef de tribu mange un hamburger et il conduit un taxi jaune pour aller au désert.

Consigne : Ecris un récit de vie en utilisant tous les mots suivants :

Chang

Chasser

Un hamburger

Une girafe

La tour Eiffel

Chang mange un hamburger sur la tour Eiffel depuis là ou il voit une girafe.

Annexe 6 : illustration récit de vie séance 3 bis



Annexe 7 : photographies séance 3 bis

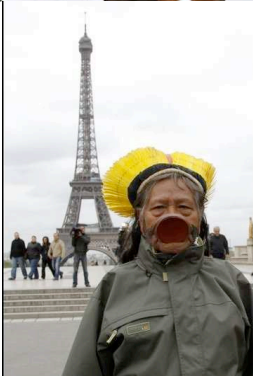


Annexe 8 : trace écrite sur le métissage

Le métissage

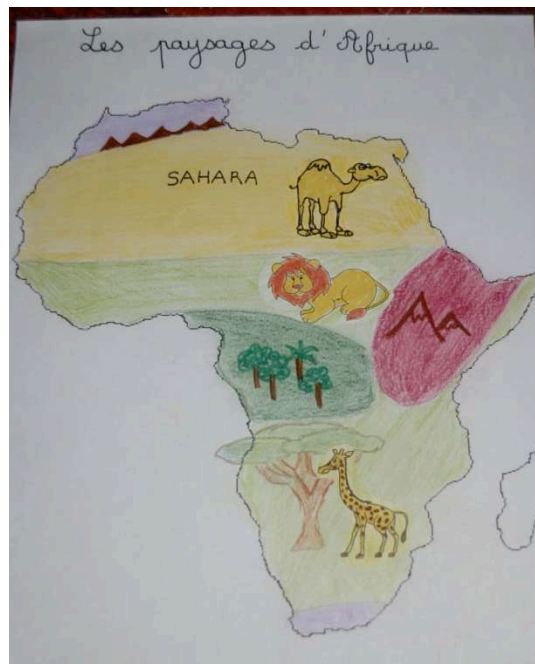
Le métissage est le mélange de cultures différentes.

Chaque personne peut découvrir une culture, comme sur les photos suivantes :

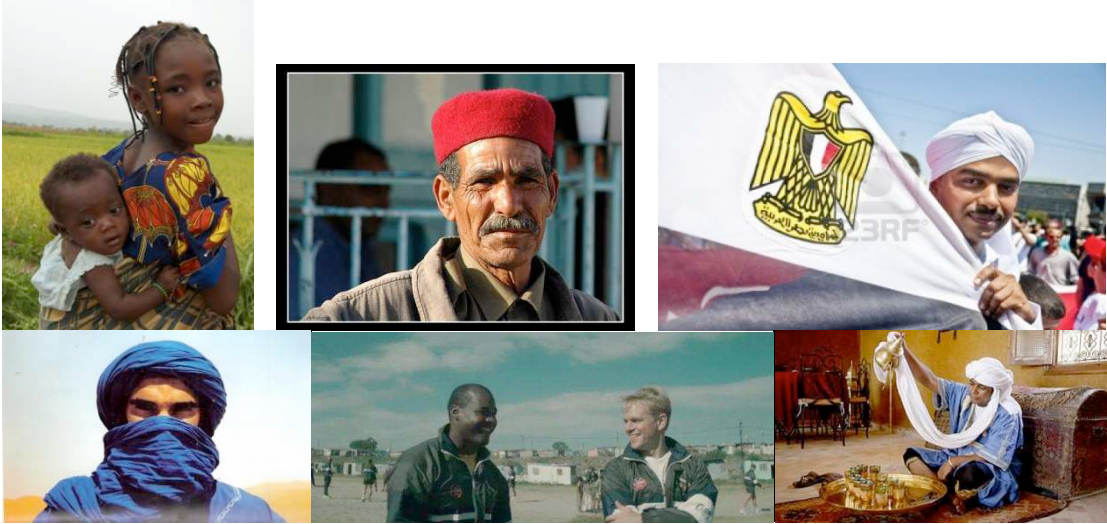


Ces photos illustrent les échanges entre les différentes cultures : nous pouvons voyager pour découvrir de nouveaux continents et partager la nourriture, le sport, le travail et même se marier avec quelqu'un de culture différente.

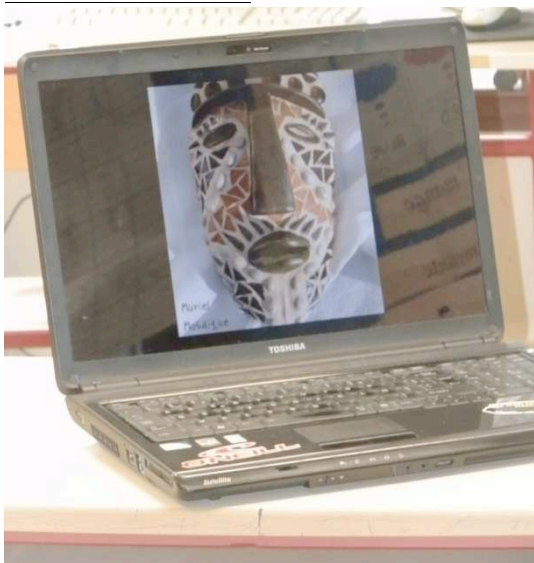
Annexe 9 : photographies diffusées en séance 4 + carte



Annexe 10 : photographies séance 4 + carte



Annexe 11 : atelier sur les masques africains – séance 5



Annexe 12 : évaluation

Evaluation sur la découverte du monde

1) Remplace au bon endroit les visages sur le continent africain.
Découpe les images et colle-les sur la carte au bon endroit.

LEO

2) Retrouve le paysage où vivent ses hommes.

LEO

3) Coche les phrases VRAI ou FAUX :

Remplace les mots suivants dans les cadres: désert, forêt équatoriale, savane.

	VRAI	FAUX
Le métissage c'est :		<input checked="" type="checkbox"/>
Rejeter les cultures que je ne connais pas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tous les humains sont égaux	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Un mélange des cultures	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je pense que ma culture est mieux que celles des autres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux voyager partout et découvrir de nouvelles cultures	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux être ami avec quelqu'un de couleur de peau différente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Si je suis Chinois, j'ai le droit de manger QUE du riz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Annexe 13 : photographies séance 1 et réflexions des élèves



-Drapeau américain
-Maison blanche



-Ils travaillent
-Ils sont noirs



-Grands immeubles
- taxis jaunes



-Ils travaillent
-Elles portent un vase
-Eau dans le vase



-Grand paysage
- le grand canyon => monument valley.



- Grands arbres
-Paysage desséché
-savane



- girafes



-Éléphants
-Même montagne que la précédente:
Kilimanjaro : un volcan



-Asie car il travaille
-Il mange du riz



-Toits recourbés, en pointe
-Maison asiatique



-Asie car à l'école
- mais il y a des écoles partout,
même en Afrique, alors pourquoi Asie
- elle a les yeux en amande
- chintoc, elle a les yeux bridés

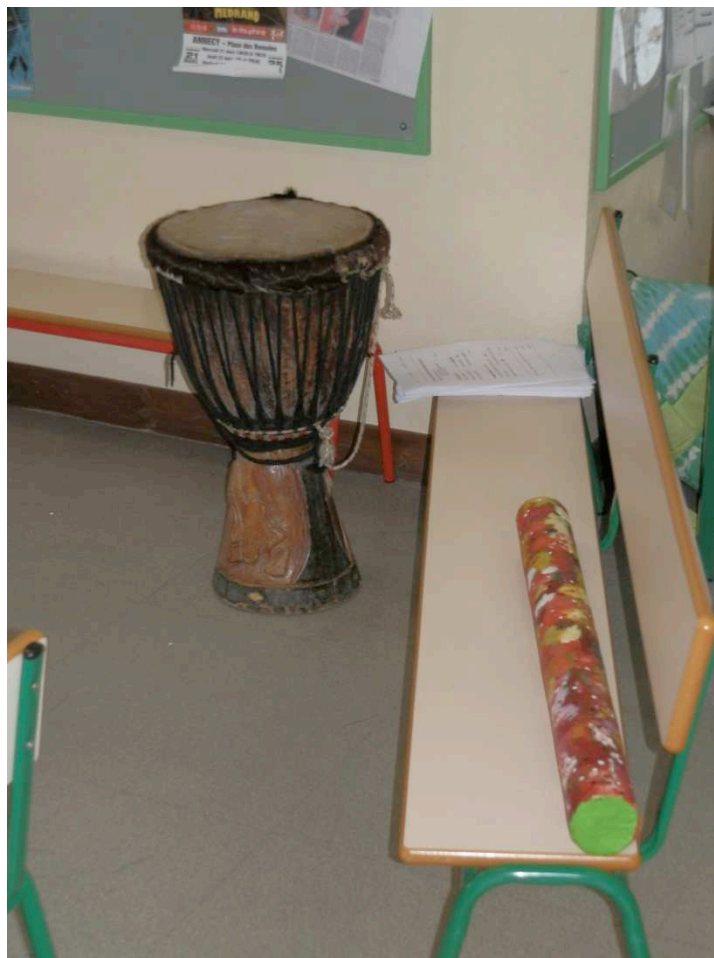


-Ils travaillent
- culture thé, café, chocolat
- riz => rizière



-Chapeau pointu, chapeau chinois
- ils travaillent
-Riz donc Asie

Annexe 14 : *instruments séance 6*



Annexe 15 : production écrite – chanson séance 1

Comme un Australien sans kangourou
Comme un Chinois sans chapeau
Comme un Africain sans nourriture
Comme un Italien sans spaghetti
Comme un Anglais sans reine
Comme un Indien sans ache
Comme un Mexicain sans taxi
Comme un Français sans voiture
Comme un Egyptien sans momie

Comme un Américain sans hamburger
Comme un Australien sans kangourou
Comme un Chinois sans chapeau
Comme un Africain sans peau avec de l'eau
Comme un Italien sans fromage
Comme un Anglais sans chausson
Comme un Indien sans plume
Comme un Mexicain sans banjo
Comme un Français sans maison
Comme un Egyptien sans dramadère

Comme un Américain sans hamburger
Comme un Australien sans kangourou
Comme un Chinois sans chapeau
Comme un Africain sans eau
Comme un Italien sans pâtes
Comme un Anglais sans draps
Comme un Indien sans orgue
Comme un Mexicain sans baguette
Comme un Français sans maison
Comme un Egyptien sans fouet

Comme un Américain sans hamburger

Comme un Australien sans kangourou

Comme un Chinois sans *chapeau*.....

Comme un Africain sans *ami*.....

Comme un Italien sans *spagétis*.....

Comme un Anglais sans *français*.....

Comme un Indien sans *poney*.....

Comme un Mexicain sans

Comme un Français sans *anglais*.....

Comme un Egyptien sans *patino*.....

2. Compléter la chanson suivante sur les pays

« Comme un... »

Comme un Américain sans hamburger

Comme un Australien sans kangourou

Comme un Chinois sans *rus*.....

Comme un Africain sans *travaille*.....

Comme un Italien sans *pizza*.....

Comme un Anglais sans *voiture*.....

Comme un Indien sans *drapeau*.....

Comme un Mexicain sans *chapeau*.....

Comme un Français sans *casquette*.....

Comme un Egyptien sans *pyramide*.....

Bibliographie

Ouvrages généraux sur la culture :

- LEVI-STRAUSS Claude, *Race et histoire*, 1952, coll. Méditations, éditions Gonthier, Paris, 1982.
- VINSONNEAU Geneviève, *Culture et comportement*, Cursus, Armand Colin, Paris 1997.

Ouvrages sur l'interculturel :

- DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, didactique des langues étrangères, CLE international, Baume-les-Dames, 1998.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, PUF, coll. Que sais-je ?, 1999.
- KERZIL Jennifer, VINSONNEAU Geneviève, *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, édition SIDES, Fontenay-sous-Bois, 2004.
- LORCERIE Françoise, *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*, collection Actions sociales/confrontations, Paris, 2003.
- JAMET Christian, LENOIR Yves, XYPAS Constantin, *Éducation et citoyenneté, un défi multiculturel*, Armand Colin, Paris, 2006.

Articles :

- Encarta : article sur la culture

- CATROUX Michèle, « La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2 », Les Cahiers de l'Acedle, volume 6, numéro 1, 2009 Recherches en didactique des langues, IUFM d'Aquitaine.
- CAMILLERI Carmel, « Anthropologie culturelle et éducation », Persée.

Sitographie :

- <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/Definitions/definitions.htm>
- <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/Defis/pedagogie.htm>



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : GUEGUEN Virginie et GUILLOT Sarah

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Jean-Henry CAUL-FUTY

TITRE : Ouverture à l'interculturalité dans une classe relativement homogène socialement et culturellement

RÉSUMÉ :

En France, l'interculturalité se pratique en général dans des classes avec une grande hétérogénéité culturelle. Nous avons ainsi choisi de créer une rupture face à cette pratique en nous demandant s'il n'était pas possible de mettre en place une séquence d'interculturalité dans une classe de CE1 (cycle 2) avec une diversité culturelle non visible au premier abord. De plus, nous nous sommes demandées s'il n'était pas tout à fait pertinent d'ouvrir ces élèves, ayant une culture commune, à l'interculturel. Ce mémoire va donc s'attacher à démontrer que la pratique de l'interculturalité n'est pas à réserver uniquement à des classes présentant des cultures diverses mais que au contraire il est tout à fait intéressant et judicieux de la pratiquer dans des classes culturellement et socialement homogènes, et ce dans un objectif d'ouverture d'esprit, de respect d'autrui et de prise de conscience que nous ne sommes pas cloisonnés dans notre propre et unique culture.

MOTS CLÉS :

Philosophie, interculturalité, CE1, cycle 2, non-cloisonnement des cultures, un continent pour des cultures.