



HAL
open science

L'ouverture à l'interculturel en classe de maternelle, ou le passage nécessaire par les stéréotypes ?

Marine Burgniard, Mathilde Petit

► **To cite this version:**

Marine Burgniard, Mathilde Petit. L'ouverture à l'interculturel en classe de maternelle, ou le passage nécessaire par les stéréotypes ?. Education. 2013. dumas-00965422

HAL Id: dumas-00965422

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00965422v1>

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.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

**L'ouverture à l'interculturel en classe de maternelle,
ou le passage nécessaire par les stéréotypes ?**

Présenté par BURGNIARD Marine et PETIT Mathilde

Discipline : Philosophie

Responsable du mémoire : CAUL-FUTY Jean-Henry

Sommaire

Introduction	2
I) De la prise de conscience de l'intérêt d'une démarche interculturelle à la volonté d'une éducation interculturelle dès le plus jeune âge	3
A) « Culture » : un terme ambiguë lié à des concepts en constante évolution	3
B) L'éducation interculturelle à l'école, entre tâtonnements et paradoxes	9
C) Pistes pour une éducation interculturelle à l'école	15
II) De la théorie à la pratique : proposition concrète d'action interculturelle en maternelle	18
A) Une prise en compte de la spécificité du public de maternelle, quelques pistes issues de la psychologie...	18
B) ... qui ont mené à des choix pour la mise au point de notre dispositif	21
Conclusion	35
Bibliographie	36
Albums mis à la disposition des élèves	38
Annexes	39
Remerciements	54

Introduction :

Ouvrir à l'interculturel par le biais des stéréotypes culturels... Ceci peut sembler paradoxal, car, spontanément, les stéréotypes semblent davantage être responsables de l'enfermement de l'autre dans une vision restrictive qu'un moyen d'ouverture à l'autre. En effet, le mot « stéréotype » nous paraît instinctivement négatif, nous le relierions à la notion de « préjugé ». Les stéréotypes ont mauvaise réputation et évoquent « *malignité, schématisation, vulgarité, populisme* » (Jeanneney, 2000 : 203).

En tant qu'enseignants, nous souhaitons être autant que possible fidèles à la réalité lorsque nous présentons une culture étrangère à nos élèves, pour qu'à terme, ils soient à-mêmes de relativiser leur propre culture et de réaliser des efforts pour comprendre les autres. Or, la notion de stéréotype « *renvoie inmanquablement à l'idée de généralisation et d'erreur dans le jugement* » (Bourhis & Leyens, 1999 : 128), elle serait donc en contradiction avec les valeurs transmises par l'école, dont la mission est l'ouverture d'esprit des enfants. Ainsi, selon C. Gouriou, il est du rôle des professeurs des écoles de « *déconstruire les stéréotypes sclérosants et clichés dépréciateurs* »¹ lorsqu'ils enseignent une culture étrangère.

Néanmoins, en nous penchant sur la question spécifique de l'école maternelle, nous nous sommes demandées s'il était possible pour des enfants si petits, centrés sur eux-mêmes et dont la connaissance du monde est très restreinte, d'apprendre à connaître et à comprendre une autre culture sans passer par sa simplification... Nous avons donc décidé de considérer les stéréotypes sous un angle bénéfique, comme un premier pas vers l'autre, sans autres ambitions que celles de faire émerger chez l'enfant l'idée qu'il n'est pas seul sur Terre, que son mode de vie n'est pas l'unique modèle existant, et de développer chez lui la curiosité, l'intérêt pour la différence, de le préparer, donc, à une démarche interculturelle.

Nous avons essayé, au cours de la séquence que nous avons mise en place lors de notre stage, de nous mettre au maximum au niveau de l'enfant et de nous fonder dans le mode de fonctionnement de l'école maternelle. Au cours de ce mémoire, nous allons tout d'abord tenter de retracer le cheminement qui nous a menés à élaborer notre dispositif de cette manière, au regard de la recherche et des textes officiels ; puis nous proposerons une analyse de son déroulement effectif en classe de petite et moyenne section.

¹ Catherine Gouriou, IUFM de Versailles, CICC/ALDIDAC, Conférence « *Construction identitaire dans la formation des maîtres en langue vivante : du stéréotype à l'autonomie culturelle en classe de langue* » dans le cadre du colloque national organisé par l'Université de Clergy-Pontoise les 24 et 25 mars 2006, intitulé « *Construction identitaire et altérité : Créations curriculaires en didactique des langues* »

I) De la prise de conscience de l'intérêt d'une démarche interculturelle à la volonté d'une éducation interculturelle dès le plus jeune âge

A) « Culture » : un terme ambiguë lié à des concepts en constante évolution

Il n'y a qu'une trentaine d'années que le mot « interculturel » est apparu dans le vocabulaire institutionnel. Depuis, l'usage de ce mot est devenu récurrent et est encouragé, mais la réalité qu'il recouvre mérite d'être éclaircie. Le préfixe « inter- » associé au radical « culture », donne un premier indice sur la signification de ce concept : l'interculturel s'intéresse de toute évidence aux relations entretenues entre différentes cultures. Néanmoins, ce champ des relations peut-être très vaste, au même titre que la notion de « culture ». C'est pourquoi, avant de nous aventurer dans la définition de l'interculturel et d'aborder les différents types de relations possibles entre les cultures, il nous semble utile d'interroger la notion même de « culture ».

Définition de la culture

Le terme de culture est multidimensionnel et polysémique, et ses différentes significations n'ont de cesse d'évoluer. Ce terme possède tout d'abord un sens propre, concret, puisqu'il désigne le travail de la terre et des champs.

Il a par la suite été utilisé au sens figuré pour désigner le fait de « cultiver », de développer son esprit. Nous devons en particulier cette interprétation à Cicéron, qui émet très tôt l'hypothèse que c'est par la « *cultura animi* »², la culture de l'âme par l'étude des belles idées et des grandes œuvres humaines, que l'individu pourra développer sa personnalité, sa sensibilité et son intelligence. Pour lui, la culture est ce qui permet, en un mot, de devenir « humain », c'est pourquoi il parle d' « *humanitas* », comme étant « *le traitement à appliquer aux enfants pour qu'ils deviennent hommes* »³. L'individu doit alors adopter une position d'apprentissage constant et d'ouverture à toutes les réalisations humaines, en les considérant comme potentiellement enrichissantes. Cette idée fondatrice a été reprise au cours des siècles, en particulier à la renaissance avec le mouvement humaniste –dont Erasme et Léonard de Vinci sont parmi les plus illustres représentants–, qui se caractérise par un appétit insatiable pour toute forme de savoir pouvant mener à la culture. C'est cette vision de la culture, bien qu'elle ait été remise en question par le passé, qui a par ailleurs servi de fil conducteur pour la formation des enfants dans l'école publique. Les programmes de l'école primaire font, depuis 2005, une large place à l'enseignement de la « culture humaniste ». Cette approche est

² Cicéron, Les Tusculanes, II, 13

³ De oratore, I, 71, et II, 72

justifiée dans le socle commun de connaissances et de compétences de la manière suivante:
« *La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires, qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle* »⁴.

Depuis le XVIII^e siècle, le terme de « culture » est doté d'une nouvelle signification, particulièrement complexe. La « culture » n'est plus comprise uniquement dans un sens individuel, elle devient collective. Herder pense ainsi que toutes les nations fonctionnent d'une manière qui leur est propre, c'est ce qui caractérise pour lui « l'esprit d'un peuple ». La culture peut maintenant définir un groupe de personnes, elle admet un sens plus « populaire ». « *Auparavant, la culture était surtout liée à la personne : elle était la culture de quelqu'un, la qualité de l'homme cultivé. Ce sens « subjectiviste » fera peu à peu place à un sens plus « objectiviste » : les ethnologues se mirent à décrire les cultures comme des objets rattachés à des groupes et à des comportements sociaux. La reconnaissance de leur existence chez des peuples dont on pensait jusque-là qu'ils en étaient dépourvus permit de décliner le mot au pluriel.* » (Verbunt, 2001 : 22). De nombreux types de cultures sont en effet distingués, que ce soit selon l'origine sociale (la culture populaire face à la culture savante), le contexte (la culture familiale face à la culture scolaire), ou encore, et c'est le type de culture qui nous intéresse ici, la culture « propre » à une société donnée (Collet, 2001 : 181). Nous écrivons « propre » entre guillemets, car la réalité n'est pas si simple.

Une culture n'est pas, et n'a jamais été, quelque chose de « naturel », « pur » dénué de toute influence. Les cultures ont été, au fil du temps, créées et modifiées par les groupes humains, elles ne sont qu'à un moment donné, « *le reflet et le témoin d'une histoire et de rapports de force, vers l'intérieur du groupe et vers l'extérieur* » (Verbunt, 2001 : 107). Aucune culture n'a été construite de toute pièce par une société, tous les éléments d'une culture ne sont pas « propres » à une unique société. En effet, les cultures que l'on connaît actuellement, avant même d'entrer dans une démarche interculturelle, sont déjà le fruit de découvertes, de rencontres, de mélanges via des successions d'emprunts. Toutes les cultures continueront de

⁴ Voir eduscol.education.fr : Le socle commun de connaissances et de compétences, La culture humaniste

se transformer, à leur manière, que ce soit au contact d'autres cultures, ou suite aux changements des sociétés, des mentalités et des comportements. En effet, aucune culture ne peut se targuer d'être un objet parfait et abouti, les cultures ne sont pas des objets figés. « *Ni la culture, ni l'identité ne peuvent être confondues avec des totalités continues, stables, et simplement transmissibles, tel un héritage patrimonial. Il s'agit de phénomènes complexes, dynamiques, dépendant à la fois de la créativité des acteurs sociaux, de leur ancrage historique et des circonstances de leurs rencontres.* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004 : 16). Tôt ou tard, les sociétés évoluant, les cultures sont poussées à se modifier également. Ces changements ne se font jamais sans résistance de la part des individus, souvent attachés à l'idée qu'ils se font de leur culture. Ainsi, une culture peut être, et sera toujours, discutée.

Si la notion de culture est à ce point mouvante, comment la définir concrètement ? De nombreux auteurs ont cherché à dresser des listes exhaustives des divers composants englobés dans le terme de « culture », comme ce fut le cas pour la première définition ethnologique du terme: « *La culture ou la civilisation, prise dans son sens ethnographique général, est cet ensemble complexe qui comprend connaissances, croyances, arts, lois, morale, coutumes et toutes autres capacités et habitudes que l'homme acquiert comme membre de la société* » (Tylor, 1871). Les définitions de ce type, même si elles sont concrètes, restent nécessairement incomplètes. Nous privilégions donc ici une définition générale, présentant la culture comme la vision et le rapport particulier entretenu par l'individu avec le monde environnant, comme une approche qui lui aurait été transmise par la société dans laquelle il vit. La culture serait alors « *l'ensemble des idées et des formes acquises de comportement dans une société humaine* » (Ferréol & Jucquois, 2003 : 78-79), qui agit comme « *un moule qui façonne les conduites et les représentations.* » (Idem), sans pour autant aller jusqu'à dire que l'individu ne peut s'en séparer, bien au contraire. C'est en cela que cette définition s'éloigne fondamentalement de la vision culturaliste, laquelle considère les cultures comme ce qui conditionne, non seulement inconsciemment, mais surtout irrémédiablement, les réponses des individus, et influe sur leur personnalité. C'est cette vision restrictive et réductrice qui a pu conduire, au cours de l'Histoire, à la justification de certaines pratiques telles que l'esclavage ou le nazisme. « *Les tenants du racisme ont [...] tendance à répartir l'humanité selon des clivages culturels. Les acquis culturels d'un individu ou d'un groupe sont alors « naturalisés », en ce sens qu'ils sont censés déterminer leur comportement de façon irrésistible : leur culture est devenue leur nature.* » (Verbunt, 2001 : 33). Pourtant, bien au contraire, si tout individu peut s'identifier à une seule culture (bien que plurielle de fait), il

peut également s'identifier à une multitude de cultures en même temps, sur des plans différents ou non. Il peut même, au cours de sa vie et selon son parcours, changer de « cultures de référence », si sa culture d'origine ne lui correspond plus. Les cultures ne sont donc ni naturelles, ni pures, ni indiscutables, ni irréversibles. Pourquoi, alors, chercher « *la préservation d'un idéal de « pureté » ou d' « authenticité »* » (Ferréol & Jucquois, 2003 : 128-129) ? Pourquoi, dans ces conditions, craindre qu'une culture soit « dénaturée » au contact d'autres cultures? Au contraire, pourquoi ne pas apprendre à considérer ce contact comme profondément enrichissant ? C'est là qu'intervient la démarche interculturelle.

Principes de l'interculturel

La démarche interculturelle se caractérise par la recherche d'une voie originale pour vivre la diversité culturelle de manière constructive. Elle s'oppose en cela à différentes manières de considérer et de « combiner » les cultures étrangères au sein d'une société multiculturelle –multiculturel étant compris au sens le plus large, comme la simple cohabitation sur un même territoire de différentes cultures. L'interculturalisme peut donc être défini en creux vis-à-vis de ces autres approches.

La démarche interculturelle se caractérise tout d'abord par le refus de considérer le contact entre différentes cultures comme dangereux et destructeur, dans un monde où la réponse face à l'autre serait plus spontanément « *de créer de la distance, de s'entourer de frontières étanches et de murs de plus en plus hauts.* » (Verbunt, 2011).

Il ne s'agit pas non plus, pour une société, de chercher à intégrer l'autre au détriment de sa, ou ses, culture(s) d'origine, en le faisant entrer dans un « moule » défini comme la culture de référence pour cette société, perçue comme irréprochable. Il n'est pas question de faire intégralement disparaître les différences de l'autre, en public comme en privé. Ainsi, l'interculturel s'oppose à l'ethnocentrisme, défini comme la « *position de ceux qui estiment que leur propre manière d'être, d'agir ou de penser doit être préférée à toutes les autres* » (Ferréol & Jucquois, 2003 : 128-129). Dans la logique interculturelle, aucune culture ne mérite d'être imposée aux autres sociétés dans un élan d'impérialisme culturel ; le mythe de la « mission civilisatrice » est profondément anti-interculturel. Une société qui ne reconnaît qu'une seule culture, la sienne, et cherche l'assimilation de toutes les autres va à l'encontre des fondements de l'interculturel, qui vise au contraire à interroger toutes ses certitudes, à se mettre à la place de l'autre, à essayer de le comprendre pour comprendre son comportement.

Entrer dans une démarche interculturelle, ce n'est pas non plus repousser les différences de l'autre dans la sphère privée, même si ceci est fait dans le but d'assurer l'égalité de droits de tous les membres de la société au nom de l'égalité des esprits, comme le prône l'universalisme républicain. Cette approche, défendue par la République française, s'appuie sur un principe unificateur, l'unité du genre humain l'emporte sur les différences. Néanmoins, l'interculturel ne peut ignorer les spécificités de chacun, puisque ce sont ces spécificités mêmes qui l'intéressent... Toutefois, ces deux approches ne sont pas forcément irréconciliables, la République peut encourager une forme d'interculturalisme.

Si l'interculturel n'ignore pas les différences, il ne s'agit pas pour autant d'enfermer l'autre dans une catégorie, à l'inverse du culturalisme. « *La société interculturelle reconnaît l'importance des appartenances culturelles, mais refuse d'y enfermer les individus* » (Verbunt, 2001 : 93). L'approche interculturelle s'oppose de ce fait au communautarisme, qui clame que « *l'individu n'existe pas indépendamment de ses appartenances, soient-elles culturelles, ethniques, religieuses ou sociales* » (Halpern, 2004). Le communautarisme a beau faire consensus dans certains pays, comme aux Etats-Unis, en France cette approche est perçue péjorativement et pour cause, elle semble justifier un renfermement exclusif et réducteur sur le groupe : « *loin d'incarner le droit à la différence, le communautarisme renverrait donc plutôt à la tyrannie du groupe sur l'individu* » (Idem). A l'inverse, l'interculturel se veut une voie constructive, en transformant le réflexe défensif en une ouverture propice à l'échange.

Il ne s'agit pas, non plus, de ne jamais remettre en question les façons de faire de l'autre, sous prétexte que « toutes les cultures se valent » comme le prétend le relativisme. Même si cette attitude part d'une bonne intention, tout n'est pas à accepter ni à adopter. Certaines cultures peuvent par exemple bafouer les principes universels des Droits de l'Homme. Entrer dans une démarche interculturelle ne veut donc pas dire qu'il faut tout autoriser au nom de la culture et de la tradition. La démarche interculturelle ne nie pas le libre-arbitre, elle doit empêcher le jugement mais elle autorise le débat et la réflexion, même si ceci peut mener à une certaine forme de conflit. « *Tout en continuant à vivre ensemble, le conflit est constitutif de l'interculturel plus que la recherche de l'harmonie. La recherche de l'harmonie conduit trop facilement à des réflexes de soumission, pour avoir la paix, pour ne pas avoir à affirmer son autonomie* » (Verbunt, 2011 : 100).

L'interculturel ne se traduit pas dans la société par une simple juxtaposition des cultures, sinon cette société s'arrête au stade du multiculturalisme, qui reconnaît certes l'existence de différentes cultures, qui cherche à obtenir leur égalité au sein de la société, mais qui ne s'engage pas plus sur la voie de l'échange et de l'enrichissement mutuel. Il y a donc une différence d'approche entre le multiculturalisme et l'interculturalisme. « *Le multiculturalisme est différentialiste, c'est-à-dire que la différence prime sur l'universalité. On se trouve ainsi pris dans une logique de fermeture puisque le multiculturalisme se contente d'additionner les différences, de juxtaposer des groupes.* » (A-Preteille, 2001 : 21-22) Au contraire, la société interculturelle est une société multiculturelle où la différence est perçue comme une richesse à partager, dans une logique d'ouverture. Si là où il y a interculturalité, il y a multiculturelle, la réciproque n'est pas systématique : le système d'apartheid en est un exemple.

Enfin, même si l'interculturel induit une forme de métissage, ce mélange culturel ne peut être à lui seul considéré comme interculturel : « *L'interculturel n'est pas seulement un fait, ce n'est pas seulement la réalité de peuples ou d'individus qui interagissent, mais aussi la volonté de donner du sens à cette interaction, d'en faire un ressort pour améliorer les relations entre les personnes et les peuples.* » (Verbunt, 2011 : 9). La démarche interculturelle requiert de connaître l'autre, mais cette connaissance n'est pas le but en soi. S'engager dans une démarche interculturelle est un procédé actif, dans lequel les acteurs n'hésitent pas à se remettre en question, à relativiser leur propre culture, et à essayer de comprendre le point de vue de l'autre ou les mécanismes qui lui ont fait adopter ce point de vue. Cette démarche nécessite donc une certaine empathie et une véritable volonté de compréhension. L'interculturel est une manière d'appréhender le multiculturel, de vivre avec d'autres cultures malgré les obstacles, en ayant conscience du bénéfice à tirer de cette rencontre.

La conception française

La société française est dans les faits multiculturelle, plusieurs cultures coexistent. Néanmoins, elle ne se définit pas comme une héritière du multiculturalisme et pour cause, elle ne mène pas, comme certains de ses voisins se revendiquant comme tel, de politique de discrimination positive. Si ce type de politique peut favoriser la diversité culturelle à divers niveaux de la société, en France, elle n'a pas lieu d'être, car la société française a fait le choix d'ignorer les différences culturelles. « *Alors qu'un nombre important de sociétés se définissent comme multiculturelles [...] la France s'est toujours refusée à reconnaître l'existence de minorités.* » (Carpentier, 2012 : 5). Ainsi, il est par exemple interdit en France d'établir des statistiques sur le pourcentage de personnes de telle ou telle culture d'origine, car

non seulement ceci impliquerait de décider plus ou moins arbitrairement quelle personne entre dans quelle catégorie, mais ceci risquerait d'aller à l'encontre du principe d'égalité de droit et de stigmatiser certains groupes. La société française est en effet très attachée au principe d'universalité hérité des Lumières, et dans la tradition républicaine, l'intégration de tous les citoyens est primordiale, contrairement au régime multiculturaliste, qui « *met l'accent sur la protection des cultures sur un même territoire, et donc sur une séparation des populations porteuses de ces cultures. Le cadre commun de la société nationale est secondaire. Le repli sur la communauté prévaut sur l'intensité des relations avec les autres.* » (Verbunt, 2011 : 85). Ceci s'oppose à la notion fondamentale en France de sphère publique et privée. « *Un pilier de ce modèle est la « neutralisation » de la sphère publique. [...] Les différences ne sont ni niées, ni réprimées, elles sont rejetées dans la sphère privée de la vie individuelle. Elles ne sauraient être admises dans l'espace de la citoyenneté, qui doit rester « neutre » et où l'individu reçoit – et non pas apporte – son identité de citoyen.* » (Semprini, 2000 : 109)

Il est donc aisé de comprendre pourquoi, dans cette logique, le multiculturalisme n'a pas sa place dans la société française. Ceci explique également pourquoi les manifestations de l'interculturel restent discrètes dans notre société à ce jour. Il y est historique, et culturel, de ne pas considérer l'interculturel comme quelque chose qui va de soi !

B) L'éducation interculturelle à l'école, entre tâtonnements et paradoxes

Pourquoi éduquer à l'interculturel ?

L'interculturel doit développer l'intérêt, la curiosité pour l'Autre, et le désir de se comprendre et d'apprendre à se connaître, tout d'abord pour vivre ensemble dans de bonnes conditions. Pour J.-M.-G Le Clézio, « *L'interculturel n'est pas un luxe d'intellectuel, c'est une nécessité pour échapper à la violence et à l'enfermement communautaires* ». Comme le note Verbunt, c'est la méconnaissance de l'autre qui effraie. Il constate en effet que le rejet des « étrangers » est plus manifeste et plus fort dans les quartiers où il y a peu d'immigration que dans les quartiers multiculturels. « *La rencontre pacifique familiarise avec les cultures, exorcise les peurs et met en question les fantasmes. Les personnes qui vivent avec les autres dans un esprit d'ouverture généreuse et réfléchissent sur leurs relations avec les autres découvrent alors toutes les richesses que peut apporter la démarche de l'interculturel.* » (Verbunt, 2011 : 101).

La démarche interculturelle ouvre effectivement vers un enrichissement. La confrontation avec différentes cultures doit permettre de découvrir d'autres façons de faire, de penser, de vivre... Nous réalisons alors que des choses nous semblant évidentes et naturelles ne le sont pas, qu'elles ont été acquises au cours de notre socialisation, et nous apprenons à nous connaître nous-mêmes. Seul, il est difficile d'admettre que certains aspects de notre comportement ne sont que le fruit d'un long « conditionnement ». La confrontation avec l'autre est l'occasion de se remettre en question et donc de se décentrer, d'élargir son horizon, de se débarrasser de ses œillères. Néanmoins, cette prise de recul est difficile, et peut être brutale. *« La reconnaissance de l'autre ne s'impose pas d'emblée, surtout lorsqu'on a grandi dans une ambiance d'« ethno-satisfaction ». Le franchissement de cet obstacle est source d'enrichissement, mais aussi d'insécurité. L'insécurité résulte de la prise de conscience de la relativité de sa propre vision du monde et sa façon d'agir. L'enrichissement vient du fait qu'en acceptant de reconnaître l'autre, l'horizon habituel s'élargit et que d'autres façons d'agir, plus efficaces dans certaines situations, deviennent familières »* (Verbunt, 2001 : 37-38). Si dans un premier temps l'interculturel fait douter de soi et de son identité, c'est pour à terme l'approfondir : cette démarche doit permettre à l'individu d'en sortir grandi.

L'interculturel dans l'Ecole française, une notion qui s'impose petit à petit

Les principaux objectifs de l'Ecole sont de former des citoyens responsables, émancipés et prêts à la vie en société. Or la société est multiculturelle, donc l'école doit préparer les enfants à se confronter, tôt ou tard, à cette diversité. L' Ecole est même, bien souvent, le premier lieu de contact avec l'autre car elle peut accueillir des enfants de toutes origines. Or, vivre avec l'autre, et non simplement vivre « à côté » de l'autre, n'est pas quelque chose de spontané. *« L'interculturel est une façon de vivre avec nos cultures. C'est de l'ordre du culturel, c'est-à-dire artificiel. L'interculturel n'est pas naturel : cela s'apprend et se transmet comme un élément de notre socialisation. »* (Verbunt, 2011 : 100). L'attitude interculturelle nécessite un apprentissage, qui n'est pas toujours réalisable au sein des familles. Il paraît donc normal à ce titre que l'Ecole se donne pour mission d'éduquer à l'interculturel. Pourtant cette conclusion ne s'est pas faite naturellement, elle est le fruit d'un long processus.

Historiquement, l'Ecole publique a pour objectif d'enraciner la République française. Elle doit transmettre les valeurs républicaines aux enfants, les y faire adhérer pour qu'adultes ils soutiennent ce régime, qui a été si difficile à installer en France. L'Ecole est donc tenue d'appliquer les principes républicains et doit assurer l'égalité des individus, les différences y

sont donc lissées au profit d'une identité commune. L'Ecole est, originellement, assimilatrice. Pendant de longues années, les textes officiels n'ont donc pas mentionné le cas des enfants étrangers, ne les ont pas reconnus. Les cultures étrangères sont dans une sens perçues comme une menace. « *Tout se passe comme si ce tabou permettait de préserver le principe de non-discrimination, qui régit le projet politique et laïc de l'école publique. Les enseignants, au nom de cette règle de non-discrimination, ne tiennent pas compte des spécificités culturelles de leurs élèves. Un élève est un élève.* » (Collet, 2001 : 186). L'unité en termes de culture et de valeurs est préférée à la reconnaissance des différences, repoussées dans la sphère privée. « *C'était habituellement les communautés religieuses [...] qui se chargeaient, en cercle fermé, de la transmission de quelques éléments culturels* » (Verbunt, 2001 : 121).

Pourtant, au XXe siècle, cette vision évolue. La seconde guerre mondiale fait prendre conscience des dangers des dérives nationalistes, et elle développe « *la volonté d'œuvrer à la réalisation de la paix dans un esprit de compréhension internationale et de tolérance entre les nations et les hommes* » (C.E.R.I, 1989 : 69). L'ouverture vers l'Autre paraît alors nécessaire. Puis, la période de la décolonisation cause un nouveau changement dans ce sens, puisque les colonisés revendiquent leur indépendance et leur unité en tant que nation. Cette période fait naître la notion de « *droit à la différence* » et, au nom de la tolérance, les spécificités culturelles commencent à être reconnues. Enfin, les années 1970 marquent un tournant décisif dans le rapport aux autres cultures. Cette période est caractérisée par une vague d'immigration en France, et donc par l'arrivée massive d'enfants d'origine étrangère dans l'Ecole française, qu'il n'est plus possible d'ignorer : « *gommer les différences qui existent réellement signifie ne pas pouvoir donner l'enseignement dont les enfants de migrants ont besoin, c'est exiger de ces enfants un effort souvent impossible, c'est provoquer l'échec et l'exclusion d'une partie d'entre eux.* » (Malewska-Peyre, 1989 : 139). Ceci débouche sur une prise de conscience : continuer dans le sens d'une simple assimilation irait à l'encontre de la mission d'intégration de l'Ecole.

Dès lors, la demande pour une pédagogie et une éducation interculturelle se développe. En 1985, des enseignants se mettent à militer dans ce sens et clament que « *l'école doit être en mesure de reconnaître ce droit fondamental : être autre. [...]* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004 : 58). Ils plaident en faveur de la diversité, et veulent que celle-ci soit considérée comme un bénéfice et non comme un handicap : « *Ce qui veut aussi dire que nous considérons la présence d'enfants « autres » comme une richesse et une chance. Une richesse parce que plus la somme d'expériences est grande, plus il peut y avoir à échanger et à apporter* » (Idem). Ils

veulent « *donner à l'enfant les moyens d'exprimer tout ce dont il est porteur, accepter sa parole, l'aider à la confronter à celle des autres, l'aider à (re)trouver –s'il le désire- ses origines* », et c'est ce qu'ils entendent par « l'interculturel ».

Les adaptations de l'Ecole française, prise de conscience et tentatives diverses

L'Ecole commence alors à s'adapter de diverses manières, tout en essayant de maintenir la tradition laïque. En 1970, on peut lire ainsi au Bulletin Officiel : « *La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français [...]. Si dans certains cas cet apprentissage peut se faire par imprégnation naturelle [...] il n'en va pas de même lorsque les enfants non francophones représentent une forte minorité, voire la majorité de la population d'une école : des solutions spécifiques s'imposent alors* »⁵. Avec cette circulaire, les classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers, les futures classes d'intégration pour non-francophones (CLIN), sont instituées. Celles-ci doivent permettre aux primo-arrivants de bénéficier d'une pédagogie adaptée pour apprendre le français et de « rattraper » leur retard, avant d'être réintroduits dans des classes ordinaires. D'autres solutions sont également disponibles, comme des classes dans lesquels les élèves ne restent qu'une durée variable selon leurs besoins, ou des cours de rattrapages intégrés, qui consistent à « *placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour sept à huit heures d'enseignement de la langue* »². Ces différentes mises en œuvre ne sont pas encore réellement interculturelles. Elles ont pour but essentiel de favoriser l'assimilation des enfants immigrés. Néanmoins leur création montre un changement de position de la part de l'institution scolaire, qui commence à reconnaître les différences, à autoriser une forme de distinction entre les enfants.

Puis, dans les années qui suivent, l'Ecole s'engage dans une voie radicalement opposée à l'assimilation, tout en renforçant la prise en compte des différentes cultures. En 1973, une circulaire instaure l'enseignement du portugais pour les élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire⁶. En 1975, l'institution persévère dans ce sens et affirme que « *le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les*

⁵ Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, B.O.E.N. n° 5 du 29 janvier 1970, Texte adressé aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie

⁶ Circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973

établissements scolaires français »⁷. Les enseignements de langues et cultures d'origine (ELCO) peuvent alors se développer, se destinant, à l'origine, « *aux seuls enfants de la nationalité concernée, ou dont l'un des parents possède ou a possédé cette nationalité* »⁸. Cette mesure repose sur des accords entre la France et les pays d'origine, conclus dans diverses mesures. Les ELCO sont disponibles de manière hétérogène, selon les moyens offerts par les pays concernés, car ce sont eux qui recrutent et rémunèrent les enseignants.³

Désormais, l'intérêt est porté sur la culture d'origine des primo-arrivants : « *la pluriculturalité est officiellement reconnue à l'intérieur de l'école et une hétérogénéité culturelle acceptée* » (Clanet, 1993 : 55). Les enfants sont clairement différenciés selon leur origine, et le lien avec leur pays d'origine est préservé. Il y a derrière cette démarche l'idée que ces mesures laisseraient aux enfants la possibilité, plus tard, de se réinsérer dans leur pays d'origine. L'idée d'intégrer les enfants est certes toujours présente, mais moins prégnante. L'intégration recherchée est scolaire plus que sociale : le but n'est plus de transformer ces enfants en de « bons citoyens français », mais de leur permettre d'étudier dans de bonnes conditions et de réussir leur scolarité. En effet, l'institution émet l'hypothèse que la préservation et le développement des spécificités est bénéfique pour l'équilibre psychologique des enfants et la construction de leur identité. « *Les enfants de migrants auraient des difficultés à l'école en raison d'une mauvaise image de leur culture qui les empêcherait d'avoir une bonne image d'eux-mêmes et de se construire une identité forte* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004 : 69). L'idée est donc de valoriser leur culture d'origine pour combler ce sentiment dépréciateur : leurs deux cultures doivent être considérées par les enfants comme également constitutives de leur personnalité. Outre ces aspects, apprendre à connaître leur culture d'origine doit permettre aux enfants « déracinés » de ne pas la sacraliser du fait de l'éloignement et de leur attachement affectif, mais de l'apprécier objectivement. C'est en cela que ces mesures tendent vers l'interculturel : il ne s'agit pas simplement de connaître des cultures, mais aussi de les penser et les remettre en question.

Malgré ces bonnes intentions, les ELCO ont été fortement critiqués (Idem: 66-67). D'une part, parce que les langues et cultures enseignées n'étaient pas forcément si proches des enfants, car seules les langues et cultures officielles des pays d'origine étaient enseignées. Ensuite, parce que ces enseignements, se déroulant sur le temps scolaire, ont semblé prendre

⁷ Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975, B.O.E.N. du 17 avril 1975, n° 15, Aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie

⁸ <http://eduscol.education.fr>; Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)

la place des apprentissages fondamentaux. Aussi la demande de la part des familles immigrées n'a pas été si forte que prévue. Enfin, parce que ces enseignements ont semblé marginaliser les enfants, certes d'origine étrangère mais parfois issus de la deuxième ou troisième génération de migrants, en leur imposant « *des références, une histoire qui n'est plus la leur, tout au plus celle de leurs parents* » (de Smet & Rasson, 1993 : 155). Plutôt que les aider à s'intégrer, les ELCO auraient eu tendances à les stigmatiser. « *Dans quelques écoles, les cultures d'origine étaient mises à l'honneur. Les mauvaises langues ont baptisé ces initiatives « pédagogie du couscous ». [...] Cette approche trop folklorique contribuait à mettre à part des élèves, qui ne demandaient qu'à ressembler aux autres enfants. Quant à la culture française, elle n'était jamais présentée comme une culture parmi d'autres : c'est seulement les autres qui étaient différentes.* » (Verbunt, 2001 : 121-122). A partir des années 1980, les critiques sont aussi venues du côté des familles françaises, auxquelles les ELCO n'étaient pas adressées alors qu'il était officiellement affirmé depuis 1978 que l'ouverture aux autres cultures est bénéfique sur de nombreux points. « *L'interculturalité est institutionnellement reconnue comme élément structurant positif pour l'enfant* » (Clanet, 1993 : 55). Devant tous ces arguments, en 2003, le rapport Stasi a donc recommandé la suppression progressive des ELCO au profit du développement des langues vivantes sans lien avec l'émigration, pour s'aligner au CECRL et que tous les enfants profitent équitablement des richesses de l'interculturel (Kerzil & Vinsonneau, 2004 : 67). A l'heure actuelle, les ELCO n'ont toujours pas été supprimés pour des raisons diplomatiques entre les pays partenaires, mais maintenant ils sont ouverts à tout enfant dont la famille en fait la demande, et donc ils « *s'intègrent progressivement dans l'offre d'enseignement linguistique* »⁹.

Position actuelle du système éducatif français : « interculturel » et « immigration » désolidarisés

Devant l'échec de l'ouverture vers les cultures liées à l'immigration, l'Ecole a progressivement glissé vers une démarche interculturelle pour tous, dont l'objectif est de valoriser toutes les cultures, de développer des attitudes positives envers l'autre, sans pour autant montrer du doigt certains élèves ni les enfermer dans une catégorie ne leur correspondant pas réellement. L'institution a réalisé que la question des cultures étrangères n'avait pas à concerner uniquement les enfants de plusieurs origines, mais que ces thèmes avaient une vocation plus universelle, et qu'il fallait développer l'interculturel d'une manière plus « neutre ». « *Le véritable enjeu de notre temps n'est pas la question de l'immigration*

⁹ <http://eduscol.education.fr>; Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)

mais celle de l'apprentissage à la diversité et de l'altérité, dont l'immigration n'est qu'une des formes. » (Abdallah-Preteceille, 1999 : 86).

L'éducation interculturelle « pour tous » a pour la première fois été évoquée par le Ministère de l'Education nationale dans une circulaire de 1978: « *La prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constituera également un moyen d'enrichissement des élèves français qui pourront ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers dont les richesses intellectuelles ne sont pas toujours suffisamment perçues. Elle devrait conduire, par un mouvement naturel, à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société* »¹⁰. Cette volonté est donc apparue relativement tôt. Pourtant, l'approche interculturelle a mis du temps à s'installer, car « *l'élargissement des mesures mises en place pour les enfants d'immigrés aux autres élèves n'allait pas de soi.* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004 : 73). D'autant que la question de la forme que doit prendre cette éducation interculturelle est loin d'être évidente : l'écart entre théorie et pratique concrète en classe est particulièrement difficile à combler, et les écueils sont nombreux.

C) Pistes pour une éducation interculturelle à l'école

Développer une attitude interculturelle

L'Ecole ne doit pas chercher à « empiler » des savoirs concrets sur des cultures précises, mais plutôt développer une attitude chez les enfants, les préparer à mener une réflexion plus complexe lorsqu'ils en seront en mesure. L'éducation interculturelle doit leur permettre de se familiariser avec un certain nombre de concepts interculturels, et d'adopter une attitude curieuse, ouverte, et assurément positive envers la différence, pour qu'ils puissent par la suite s'engager véritablement dans une démarche interculturelle. « *Seuls peuvent entrer dans la course interculturelle ceux qui sont disponibles pour s'ouvrir aux autres. Ceux qui ont peur des étrangers ou des changements s'abstiendront : la pratique de l'interculturel est un voyage éprouvant. Ceux qui sont curieux de mieux connaître les autres ont un point d'avance.* » (Verbunt, 2011 : 13). L'interculturel n'a donc pas à être traité comme une discipline à part entière. « *Il doit s'agir d'un véritable travail de réflexion en profondeur, de décentration et de méta-connaissance de sa propre identité culturelle et du rôle qu'elle joue dans notre construction identitaire.* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004). L'interculturel doit être transversal, intégré aux autres enseignements scolaires, il est en lien avec l'apprentissage de la socialisation, du vivre-ensemble. Pour Clanet, la pédagogie interculturelle a trois fonctions:

¹⁰ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, Scolarisation des enfants immigrés, B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Texte adressé aux recteurs.

« *apprendre à vivre avec l'hétérogénéité culturelle par la relativisation ; apprendre à négocier, à accepter le conflit, faire des compromis ; apprendre à emprunter, à faire l'expérience, à critiquer, à voyager intelligemment* » (Verbunt, 2011 : 100, citant Clanet dans « L'Etat des sciences sociales » in Sciences de l'éducation, La Découverte, 1986). Elle doit permettre aux apprenants de s'interroger sur l'autre, sans le juger. En réfléchissant sur le comportement de l'autre, les apprenants doivent prendre l'habitude de s'analyser eux-mêmes et essayer de comprendre leur propre comportement. L'école devrait entraîner les enfants à adopter ce que Verbunt appelle un « *reflexe interculturel* », qui consiste « *à savoir suspendre son jugement lorsqu'un malentendu, un malaise, se produit ou si une affirmation laisse perplexe* » (Verbunt, 2011 : 50). L'école doit donc lutter contre l'ethnocentrisme, pour qu'à terme les enfants systématisent ce type de comportement réflexif et ne restent pas accrochés à des certitudes.

Comment passer de la théorie, abstraite et générale, à la situation de classe ?

Les règles théoriques sont difficiles à mettre en pratique concrètement en classe. Plusieurs pistes d'application ont été proposées depuis les balbutiements de l'éducation interculturelle. L'appui sur les élèves d'origine étrangère a un temps été mis en avant. Puis, les réponses ont été cherchées hors de la classe « *En 1981, l'accent est mis sur le besoin de l'école de s'ouvrir à des partenaires extérieurs* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004 : 72), en faisant notamment intervenir les parents étrangers, ou diverses associations. Les réponses ont finalement été cherchées du côté de la pédagogie des enseignants. Les méthodes actives ont alors été valorisées et présentées comme « *les seules à être en mesure de permettre aux élèves l'accès à une réelle compréhension du fonctionnement des cultures* » (Idem : 77-78) car ces méthodes sont supposées permettre « *un véritable travail en collaboration avec les enfants ainsi qu'une attention sur chaque élève* » (Ibidem : 76) et sont supposées leur faire expérimenter de la manière la plus authentique possible la rencontre entre cultures, au travers, notamment, de la pédagogie de projet.

Comme le notent Kerzil et Vinsonneau, en 1985 Berque a proposé différents types d'activités à visée interculturelle réalisables en classe, issues des méthodes actives, telles que les échanges (voyages, correspondances, débats, jeux de rôles...), les comparaisons systématiques entre les éléments culturels (ce qui peut permettre de remettre ses habitus culturels à leur place, comme une façon de faire parmi tant d'autres), ou la mise en évidence d'indicateurs de comportements racistes et autres attitudes ethnocentrées. (Berque, 1985 : 82). Ces différentes propositions possèdent néanmoins toutes des limites, et leur effet sur les

enfants est difficile à estimer. L'exemple des voyages est particulièrement évocateur de ce phénomène. Si les voyages semblent à priori être la meilleure voie pour atteindre l'interculturel, car confrontant directement l'individu à la différence, il est très difficile d'évaluer l'effet qu'aura eu un voyage scolaire sur un enfant : « *Le voyage lui-même ne représente pas en soi une preuve de vie interculturelle. On peut aller chez les autres sans les voir, sans les écouter. Le touriste à la recherche d'exotisme peut les admirer sans rien changer à sa vie, ou s'étonner devant des comportements étranges sans essayer de comprendre.* » (Verbunt, 2001 : 111). Un voyage sans réflexion peut s'avérer très superficiel, et ne pas être interculturel. Evaluer l'atteinte des objectifs interculturels est en effet une opération délicate : il faut observer des modifications subtiles dans l'attitude, dans la curiosité des enfants, dans leur manière de parler de l'autre. Mais même ces éléments ne permettent pas de savoir de manière exacte si l'éducation interculturelle a eu une réelle incidence dans leur façon de voir, ni si celle-ci perdurera. L'esprit interculturel est en soi une chose très difficile à évaluer.

Nous l'avons vu, le concept de « cultures » et les différentes relations qui les lient sont complexes. La recherche, tout comme l'institution scolaire, n'en a pas encore fini de débattre autour de ces notions aux contours flous, et sur les meilleures dispositions à prendre pour assurer la compréhension mutuelle des individus qui ne partagent pas l'intégralité de leurs valeurs, ou leurs manières d'appréhender la réalité. S'il semble essentiel d'éduquer à l'interculturel, d'apprendre à vivre ensemble et à s'enrichir au contact de l'autre, malgré quelques pistes générales que nous avons énoncées, la question du « comment éduquer à l'interculturel » reste ouverte. Nous allons donc, dans cette deuxième partie, nous centrer sur l'éducation interculturelle en maternelle, et proposer un dispositif permettant théoriquement d'initier les enfants à la démarche interculturelle.

II) De la théorie à la pratique : proposition concrète d'action interculturelle en maternelle

A) Une prise en compte de la spécificité du public de maternelle, quelques pistes issues de la psychologie...

En maternelle, les élèves ont globalement entre trois et six ans. Cette période joue un rôle prédominant dans la vie de l'enfant et est à la base « *de ses conduites ultérieures d'adolescent et d'adulte* » (Lacombe, 2007 : 175). En effet, cette période est celle de tous les apprentissages : l'enfant est en éveil et en pleine construction. L'initier à une démarche interculturelle pour lui permettre de mieux vivre l'avenir prend alors tout son sens. Néanmoins, l'éducation interculturelle est délicate à mettre en place en classe... et à plus forte raison en maternelle, du fait du public spécifique auquel l'enseignant a à faire.

Grandes phases du développement cognitif chez l'enfant

Au départ, l'enfant est très égocentré : il est en recherche constante de satisfaction de ses désirs propres, bien qu'il n'ait pas encore conscience de lui-même. Son entourage est au départ indistinct, l'enfant semble « faire corps » avec sa mère. Comprendre qu'il est un individu à part entière, un parmi tant d'autres, demande à l'enfant un long cheminement. « *Partant d'un attachement fusionnel à la mère, l'enfant va progressivement apprendre à élargir son champ relationnel, trouver sa place dans la famille, puis le groupe collectif.* » (Idem : 175). L'arrivée en maternelle marque donc un profond bouleversement dans la vie de l'enfant. Lui qui était au centre de la famille est forcé de se décentrer pour vivre au sein du groupe dont le fonctionnement implique de nombreuses contraintes. C'est par ce contact avec autrui, qui est source de conflit et de frustration, qu'il va se définir. Il va ainsi concevoir son « moi » par rapport à ces Autres qui le forcent à se socialiser.

De 0 à 2 ans, l'enfant est au stade de l'intelligence sensori-motrice : « *C'est une intelligence sans représentation, sans langage, sans concept* » (Ibidem : 177). Aussi, la vision qu'a un enfant arrivant tout juste à l'école de l'Autre reste assez restreinte, il vit dans le concret, dans l'expérience par les sens. Il perçoit l'existence d'autres enfants, mais continue de les considérer comme des éléments de son entourage « à sa disposition ». Lorsque certains autres enfants ne sont pas présents, tout se passe aux yeux de l'enfant comme s'ils n'existaient pas.

De 2 à 7 ans, l'enfant est au stade de l'intelligence préopératoire. L'enfant commence à entrer dans l'abstraction. Jusqu'à 4 ans, la pensée de l'enfant a une fonction symbolique, c'est-à-dire que l'enfant est capable « *d'évoquer des objets, des situations ou des événements absents en*

utilisant des signes ou des symboles. » (Ibidem : 180). L'enfant est capable d'élaborer des représentations mentales, des images mentales : il commence à entrer dans l'abstraction. L'enfant fait des associations, mais ne réfléchit pas en termes de logique. Puis de 4 à 7 ans, sa pensée devient intuitive. L'enfant n'est pas encore capable de raisonner logiquement, il ne peut par exemple « *démontrer son résultat, motiver sa conduite* » (Ibidem : 181). Sa pensée est basée sur la perception, et non sur la logique. A ce stade, l'enfant peut donc effectuer des classements, des tris, mais n'est pas capable de les justifier. Il effectue des tris selon des caractéristiques visuellement perceptibles comme les formes, les couleurs. Ce début de catégorisation lui permet de commencer à organiser ses connaissances et à mémoriser.

Jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire au moins, la pensée de l'enfant est encore égocentrique et basée sur ses expériences propres et ses sens, et sa pensée est victime de ses nombreuses représentations erronées. De par son entrée à l'école, le phénomène socialisation est en cours mais l'enfant, qui commence tout juste à se décentrer, n'a pas beaucoup de représentations sur le monde. Il semble justement qu'une forme d'éducation interculturelle en maternelle devrait participer à la réalisation de cet objectif de décentration et de construction de son identité propre. Il doit découvrir d'autres aspects culturels, d'autres modes de fonctionnement que le sien, par des moyens qui restent à sa portée. Et les stéréotypes semblent être adaptés à ses capacités : ils tracent des catégories claires entre les individus.

Les stéréotypes : des objets adaptés pour une première ouverture à l'interculturel ?

La notion de culture est, nous l'avons montré, une notion complexe, nécessitant une certaine maturité intellectuelle, puisqu'il faut être capable de se mettre à la place de l'autre, de se décentrer et accepter de se remettre en question. C'est une démarche qui ne se fait qu'au prix d'une certaine prise de conscience, et qui nécessite de la volonté. Il n'est donc pas question de demander à des enfants d'arriver à ce niveau d'abstraction et de réflexion, en particulier chez les tout petits. Toutes les théories de l'interculturel doivent être replacées dans ce contexte spécifique. Les cultures ne peuvent être présentées de manière aussi complexe qu'elles ne le sont dans la réalité. Aussi une utilisation des stéréotypes peut-elle être préconisée dans le cadre de l'éducation interculturelle.

A première vue, il semblerait pourtant nécessaire d'empêcher la prolifération des stéréotypes, et nous pourrions penser ceci possible en les « traquant » précocement. En effet, nous serions tentés de croire que les enfants, qui n'ont que peu de représentations des autres pays et du monde en général, sont des feuilles blanches que nous pouvons remplir à notre guise, en

évitant soigneusement de leur transmettre des stéréotypes. Or, éviter les stéréotypes s'avère particulièrement ardu... et pour cause, le stéréotypage est un phénomène cognitif, donc naturel. Selon Lippmann, le père de la notion de stéréotype, c'est grâce au stéréotypage que nous sommes capables d'analyser chaque situation, car en simplifiant le réel, les stéréotypes rendent possible la compréhension. En d'autres termes, comme il est impossible de tout considérer dans sa complexité, les enfants, comme les adultes, se construisent une image simplifiée de chaque chose (Lippmann, 1965). Amossy et Herschberg explicitent cette vision ainsi : « *N'ayant ni le temps ni la possibilité de se connaître intimement, chacun note à propos de l'autre un trait qui caractérise un type bien connu et remplit le reste au moyen des stéréotypes qu'il a en tête : l'ouvrier, le propriétaire, l'institutrice, le Noir* » (Amossy & Herschberg Pierrot, 2005 : 26). L'objectif de ce mécanisme de généralisation étant de pouvoir « *interpréter dans un délai rapide un ensemble indéfini de phénomènes perçus comme apparentés* » (Zarate, Lévy, & Kramsch, 2008 : 276).

Ce sont ces opérations de simplification que Tajfel nomme « catégorisation » : « *Les stéréotypes résultent d'un processus de catégorisation. Ils simplifient et mettent de l'ordre dans les situations complexes aux variations difficilement prévisibles* »¹¹ (Tajfel, 1981 : 132). Cette catégorisation n'est pas neutre, le cerveau cherche à « faire de l'ordre » lorsqu'il reçoit les informations, et les « range » dans des catégories prédéfinies. A chaque catégorie, il associe des caractéristiques, et s'arrange pour que l'élément considéré corresponde au modèle prédéterminé. Ce phénomène de catégorisation sociale serait donc « *une activité structurante et nécessaire* », qui « *simplifie le réel, le rend plus compréhensible et mieux contrôlable* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004 : 26), mais qui serait en contrepartie responsable de déformations de la réalité. Inconsciemment, comme ceci a été démontré en 1963 par l'expérience de Tajfel et Wilkes, le cerveau va amplifier les différences entre les membres de catégories différentes (phénomène de contraste) et minimiser celles des membres d'une même catégorie pour les rendre semblables (phénomène d'assimilation ou d'homogénéisation) pour qu'ainsi la catégorisation fasse sens. De ce point de vue, les stéréotypes sont dangereux, puisqu'ils empêchent de réaliser la richesse d'un groupe autre, en faisant paraître ses membres comme tous identiques et en leur attribuant des caractéristiques exagérées et négatives. En effet, « *le processus de stéréotypisation des individus consiste à leur appliquer un jugement qui rend ces individus interchangeables avec les autres membres de leur catégorie* » (Leyens, Yzerbyt, & Schadron, 1996 : 24). Les stéréotypes seraient donc basés sur des faits réels, mais

¹¹ Notre traduction

simplifiés, ou exagérés, à l'extrême, et généralisés pour tous les membres du groupe. Il serait dangereux de les utiliser de manière continue, mais en maternelle, où le processus de catégorisation est acquis, et non celui de réflexion, l'utilisation des stéréotypes semble néanmoins adaptée : il s'agirait de s'en servir comme un tremplin vers des apprentissages plus complexes réalisés dans un second temps. C'est pourquoi, dans la séquence que nous avons mise au point, nous simplifions volontairement la notion de culture, afin de la mettre à la portée des enfants.

B) ... qui ont mené à des choix pour la mise au point de notre dispositif

Explicitation de notre démarche

« Ce n'est pas le voyage en soi qui forme la jeunesse et les adultes, mais la curiosité d'essayer, l'effort pour comprendre et le plaisir de la rencontre dépaysante. Il n'est pas nécessaire d'aller très loin pour cela. » (Verbunt, 2001 : 111)

Si l'interculturel dans toute sa complexité n'est pas à la portée des enfants entre 3 et 6 ans, il nous a semblé possible de les ouvrir à une démarche « pré-interculturelle », de les mettre dans un état d'esprit favorable à cette ouverture future. Il nous est tout d'abord paru essentiel de rester réalistes dans nos objectifs, qui devaient être atteignables, donc situés dans la zone proximale de développement des enfants. Notre postulat de départ était qu'une des seules manières d'aborder le concept de culture avec des enfants de cet âge était de le faire dans un premier temps de manière simplifiée, en passant par les stéréotypes, avant, dans un second temps, de commencer à élargir cette vision. Nous avons donc réfléchi à plusieurs façons de faire pour que cet apprentissage soit le plus productif possible, tant au niveau des contenus que de la forme. Nous avons organisé notre séquence autour du thème des « Enfants du monde », et nous nous sommes fondus au fonctionnement par ateliers, spécifique à la maternelle, qui permettaient de travailler transversalement diverses compétences – l'interculturel n'étant pas, comme nous l'avons dit plus tôt, voué à être traité comme une discipline à part entière, détachée du reste.

Conception et expérimentation de notre dispositif en stage

Notre stage de pratique accompagnée s'est déroulé dans une classe de petite et moyenne sections de 24 élèves (16 PS et 8 MS), en milieu rural. L'origine sociale et culturelle des enfants était fortement homogène. Seuls deux élèves avaient des origines étrangères : l'un

était d'origine suisse et bulgare, l'autre d'origine sénégalaise. Nous avons cependant peu vu ce dernier, qui se trouvait justement au Sénégal pendant une grande partie de notre stage.

L'école maternelle ne comprenait qu'une classe, la notre. Cette classe étant isolée du reste de l'école, au cours de la journée les enfants ne côtoyaient pas d'autres enfants que leurs camarades, excepté, lors de la cantine, pour ceux qui la fréquentaient. Aussi, il s'est avéré qu'ils avaient peu de représentations de l'autre ainsi que du reste du monde, ce qui, pensions-nous, devait nous permettre aisément de constater l'écart entre leurs connaissances de départ et leurs connaissances à l'issue de notre séquence.

Tout d'abord, nous avons cherché à décentrer les enfants, à leur faire prendre conscience que le monde ne s'arrête pas à leur entourage et à leurs habitudes. Nous aurions certes pu nous appuyer sur les deux élèves d'origine étrangère, mais nous ne pouvions pas réellement, ni ne voulions, le faire. « Ne pouvions », car à leur âge ils n'étaient pas en mesure de nous raconter leur expérience de l'interculturalité, et « ne voulions », car nous avons peur de stigmatiser ces élèves. Nous avons donc favorisé une forme de distanciation utilisant un personnage fictif, « Julie », présentée sous forme de marionnette, qui proposait d'emmener les élèves dans un long périple à la rencontre des « enfants du monde », et leur demandait de l'aider à rédiger son carnet de voyage (Annexe "Carnet de voyage"). Le système de voyages devait permettre aux élèves de comprendre de manière simple que selon les lieux de vie, la façon de vivre n'est pas la même. Chaque rencontre avec un enfant (une marionnette) mettait en réseau un certain nombre d'aspects culturels et devait faciliter la compréhension de la notion de culture en aidant à la classification. Une marionnette-enfant était ainsi associée à un lieu, à une vie, à un habitat et à un plat. La structure de la rencontre était répétée, ce qui permettait de bien mettre en parallèle et en évidence les différences.

Toute cette mise en scène avait pour objectif de rester proche des intérêts des enfants et de développer chez eux curiosité et motivation (nous voulions tirer profit de cet âge où les enfants sont particulièrement en éveil !). Nous avons cherché à présenter les différences comme quelque chose d'intéressant, et de faire associer aux enfants découverte de l'autre et plaisir. Dans cette optique, nous avons essayé de favoriser une approche par les sens et la manipulation, ce qui évitait une approche trop transmissive, en correspondance avec les capacités des enfants, qui ne vivent à ce stade que dans le concret et l'expérience. Ce type d'approche devait en outre permettre une meilleure mémorisation.

Nous avons donc décidé dans une première séance de récolter les représentations des élèves sur le monde et sur les enfants qui y vivent. Puis, chaque séance s'est déroulée d'une façon ritualisée à savoir : la présentation théâtralisée de la marionnette du pays concerné, la réalisation d'ateliers concernant la vie de cette poupée (habit, habitat et nourriture), puis un regroupement permettant d'effectuer un retour sur les ateliers et d'ouvrir la discussion afin d'élargir la vision des élèves et d'éviter l'implantation trop profonde des stéréotypes.

Nous avons donc réalisé une séquence de sept séances, dont la trame est reproduite ci-après.

Séance 0 **Objectif : recueillir les représentations des enfants sur le monde et les enfants du monde.**

Evaluation diagnostique à l'aide de questions très ouvertes (coin regroupement en classe entière):

- Connaissez-vous cet objet (globe) ? Qu'est ce que le monde ?
- Qu'est ce que voyager (à l'étranger)?
- Comment sont les gens qui habitent dans les autres endroits du monde ?

Evaluation diagnostique individuelle:

« Je dessine à quoi ressemblent les enfants du monde », puis faire verbaliser les élèves.

Séance 1 **Objectifs: faire réfléchir les enfants sur l'endroit où ils vivent et sur leurs « habitus » ; présenter les traits culturels français comme des traits culturels parmi tant d'autres ; partir de ce que connaissent les enfants.**

Coin regroupement (en classe entière) :

- Nouvelle présentation du globe, localisation de la France
- Présentation théâtralisée de la marionnette Julie :

« *Bonjour à tous, je m'appelle Julie. J'habite en France (montrer sur la carte). J'habite dans un chalet avec mon papa, ma maman et mon petit frère. Je vais à l'école comme vous et j'ai plein de copains copines. J'aime beaucoup manger le gâteau de Savoie de ma mamie.* »

Ateliers (par groupes) :

- Peinture de Julie et de ses vêtements (Apparence)
- Construction du chalet en bois de Julie (Habitat)
- Fabrication du gâteau de Savoie, le préféré de Julie (Nourriture)

Ceux qui ont fini en premier vont au coin « lecture du monde » pour feuilleter les ouvrages que nous avons amenés.

Coin regroupement (en classe entière) :

- Les enfants expliquent aux autres ce qui s'est fait dans chaque atelier
- Discussion pour élargir les représentations de l'Autre et dépasser les stéréotypes, faire arriver les élèves à la conclusion que l'on n'habite pas tous au même endroit dans des maisons identiques, que l'on ne mange pas tous la même chose...
- Enfin, introduire l'idée du carnet de voyage.

« Ma maitresse m'a lu un livre à l'école sur le monde. Vous savez ce que c'est que le monde ? Dans ce livre elle m'a expliqué que plein d'enfants tous différents vivent partout dans le monde. J'ai très envie de voyager et d'aller rencontrer tous ces enfants. Pour commencer, la semaine prochaine, je pars en voyage en Afrique voir les enfants qui habitent là-bas. Comme j'ai envie de me rappeler de tout ce que je vais voir, je vais mettre tous mes souvenirs dans ce cahier. Comme je ne vais pas réussir à le faire toute seule, j'aurais besoin de votre aide ! »

A chaque séance, pendant la sieste des PS, prendre les MS deux par deux à l'ordinateur, et leur faire formuler puis taper une phrase récapitulative de leur atelier afin de l'insérer en légende dans le carnet de voyage.

Séance 2 **Objectif : découvrir quelques traits culturels étrangers (certains aspects culturels africains)**

Coin regroupement (en classe entière) :

- Rappel du carnet de voyage et de ce qui a été fait lors des séances précédentes. - Présentation de la poupée Fatoumata et de sa vie.

Ateliers (par groupes)

- Peinture de Fatoumata et de ses vêtements (Apparence)
- Construction de la case de Fatoumata (Habitat)
- Fabrication des klakos à la banane, les gâteaux préférés de Fatoumata (Nourriture)

Ceux qui ont fini en premier vont au coin « lecture du monde »

Coin regroupement (en classe entière) :

- Les enfants expliquent aux autres ce qui s'est fait dans chaque atelier
- Discussion pour élargir les représentations de l'autre et dépasser les stéréotypes, faire arriver les élèves à la conclusion que l'on n'habite pas tous au même endroit dans des maisons identiques, que l'on ne mange pas tous la même chose...

Toutes les séances suivantes reprenaient la trame de la séance 2 :

La séance 3 avait pour objectif de découvrir certains aspects culturels océaniques avec la poupée Tahia, sa maison sur pilotis et ses ipos (biscuits à la noix de coco).

La séance 4 présentait certains aspects culturels inuits, avec la poupée Youpik, son igloo et ses banniques (pain aux baies).

La séance 5 exposait certains aspects culturels asiatiques avec la poupée Kim, sa pagode et son gâteau au pandan (gâteau à la farine de riz et à l'extrait de pandan, d'où une couleur verte fluo particulièrement originale).

Séance **Objectif : mesurer l'écart entre les représentations de départ concernant le monde et ses habitants et ces représentations au terme de la séquence ; évaluer les apprentissages réalisés.**

6

- Rappel des différents voyages et des différentes rencontres
- Reprise de l'évaluation diagnostique : « Je dessine à quoi ressemblent les enfants du monde », puis passer en faisant verbaliser les élèves
- Evaluation des cerceaux par groupes de 5 : « *Julie a mélangé toutes les photos* (présentées au cours de la séquence), *aidez-la à les remettre en ordre* ». Les élèves doivent ranger les photos dans les cerceaux où se trouvent les bonnes marionnettes.
- Evaluation papier individuelle « J'associe » : « J'entoure de la même couleur ce qui va ensemble » : chaque enfant dispose d'une feuille sur laquelle sont représentés tous les personnages, les maisons et les nourritures et doit entourer les éléments qui vont ensemble.

Séance **Objectif : reprendre les découvertes de la séquence et élargir ces apprentissages premiers (prise de conscience d'autres manières de vivre, connaissances de quelques traits culturels étrangers aux leurs)**

7

- Rappel de ce qui a été fait dans toutes les séances. Le nom de toutes les poupées, de tous les pays.
- Lecture du carnet de voyage terminé.
- Elargissement de la notion, ouverture vers l'idée de « métissage » : tous les éléments évoqués au cours de la séquence (personnages, vêtements, nourritures et habitats typiques) sont laissés sous forme papier à la disposition des élèves. Ces derniers choisissent un élément de chaque catégorie en fonction de leurs envies, les assemblent, les colorient et les collent.
- Débat philosophique autour de ce qui a été fait et du « droit », dans le monde réel, de mixer les différents éléments même si ceux-ci ne font pas partie des mêmes catégories.

Différents choix

Nous avons procédé à de nombreux choix, lors de la conception de cette séquence, en essayant à chaque fois d'en tirer le maximum de profit pour atteindre nos objectifs interculturels.

Choix des activités ritualisées : un cadre structurant et sécurisant

Lors de la conception de notre séquence, nous avons essayé de nous adapter au mieux aux capacités des enfants. Nous avons donc décidé de calquer notre séquence sur le fonctionnement de la maternelle, très ritualisé.

Toutes nos séances commençaient par un réinvestissement de ce qui avait été vu lors des séances précédentes. Les enfants devaient résumer ce qui avait été fait jusque là, donc effectuer un réel travail de mobilisation de leur mémoire. Ils devaient rappeler quels « enfants » avaient été rencontrés et à quels endroits, ainsi que leurs spécificités. Ceci permettait de faire le point, de réactiver les différentes notions, et de remettre en parallèle les différences, ce qui favorisait l'introduction du nouveau voyage et les nouvelles spécificités sur lesquelles la séance allait être focalisée. Ensuite, nous prenions le globe et l'avion pour que les enfants visualisent l'endroit où nous allions voyager, même si le globe ne représentait encore pour eux que quelque chose de très vague. Une fois le « trajet » effectué, nous rencontrions la marionnette « autochtone » et commencions à lui poser trois questions : une concernant son habitat, une concernant ses habits et une concernant la nourriture consommée dans le pays concerné. (Petit à petit, nous avons laissé les enfants poser ces questions). Puis, la classe était divisée selon trois groupes mixtes PS-MS, et chaque groupe partait dans un seul atelier. Le roulement ne se faisait pas sur une séance mais sur l'ensemble de la séquence. Chaque enfant pouvait ainsi passer sur chaque type d'atelier, mais pas sur tous sur une même séance. A la fin des ateliers, tous les groupes se rejoignaient au coin regroupement. Chaque groupe expliquait alors aux autres ce qui s'était fait dans son atelier, production à l'appui. Le fait que les autres groupes n'aient pas vécu l'atelier justifiait l'explication, qui était de fait plus utile et plus intéressante. Enfin, nous essayions à chaque fin de séance d'élargir les représentations des enfants, afin d'éviter d'y ancrer trop fortement les stéréotypes. Nous voulions qu'ils gardent à l'esprit que tout ce qui leur avait été présenté ne pouvait être totalement généralisé. Pour ce faire, nous nous rapportions aux conclusions élaborées en séance 1 après la présentation de Julie. Les enfants avaient alors réalisé que Julie vivait d'une certaine manière, et que, bien que Julie soit une petite fille « de chez eux », sa façon de vivre était différente de la leur. La discussion ouverte entre les enfants, qui avaient parlé chacun de

leurs façons de faire, leur avait aussi fait réaliser que tout le monde, même parmi les gens de leur entourage, ne vivait pas de manière identique. Ceci devait leur permettre de « sentir », si ce n'est « comprendre », qu'un cas de ce type ne peut être généralisé. Cet élargissement se faisait également à l'aide de l'album *Imagerie des enfants du monde*, qui permettait de voir d'autres situations que celle présentée au cours de la séance, d'ouvrir le champ des possibles. Les enfants pouvaient ainsi découvrir, par exemple, que tous les Inuits ne vivent pas dans des igloos, ni tout le temps, mais qu'ils peuvent aussi vivre dans des maisons en bois. Le fait que chaque séance soit sur la même trame a semblé structurant pour les enfants, et les forçait à faire appel à leur mémoire. Ceci leur permettait de savoir où nous en étions, d'anticiper ce qui allait venir et ainsi les rendre plus autonomes. D'un point de vue pratique, cette habitude dans la réalisation nous permettait d'éviter de rappeler constamment le déroulement de la séance, de répéter les différentes consignes, donc de gagner en efficacité, d'autant que les ateliers nécessitaient tous une bonne organisation, car chacun utilisait beaucoup de matériel. (Dans une situation de classe réelle –sans deux stagiaires-, l'atelier peinture aurait d'ailleurs pu être transformé en atelier coloriage pour être réalisé en véritable autonomie). D'autre part, cette constance des repères installait une sorte de cadre sécurisant, alors que l'ouverture au monde peut être anxiogène, car beaucoup de choses sont inconnues des enfants et peuvent leur sembler « étranges ». L'utilisation d'activités ritualisées a donc comme nous l'espérons, permis un enrôlement et participation effective des enfants. Il semble donc que cette organisation nous ait permis de renforcer les apprentissages.

Choix des supports

Les marionnettes : plaisir et désinhibition

Dès le départ, l'idée des marionnettes nous a emballée, car il nous a semblé que ce support serait immédiatement assimilé par les enfants au jeu et au plaisir, soit aux sentiments recherchés dans notre optique « pré-interculturelle ». Ce moyen semblait en effet être une entrée ludique et attractive vers les apprentissages interculturels, qui les rendraient de fait motivants pour les enfants. L'entrée par une histoire mêlée au jeu devait résonner avec leur monde intérieur. Cette forme ludique, en faisant appel aux émotions des élèves, devait les enrôler affectivement, et leur permettre de s'épanouir, donc d'être disponible au niveau cognitif, et ainsi de mieux entrer dans les apprentissages. Et il semblait essentiel, pour la découverte d'une notion aussi complexe que celle de culture, d'apporter toutes les conditions favorables à cet apprentissage.

Nous avons donc confectionné cinq marionnettes, toutes très différentes et colorées, qui portaient en elles-mêmes des éléments culturels spécifiques : leur aspect physique, leurs vêtements, étaient déjà « représentatifs » des cultures étudiées. Chacune d'entre elles a intrigué les élèves, qui se sont facilement prêtés au jeu. Il semble que ce support ludique leur ait permis de s'investir dans l'apprentissage, et d'augmenter leurs capacités de concentration. Les élèves ont pu passer plus de temps assis en regroupement car ils avaient devant eux un personnage attrayant avec qui ils pouvaient et voulaient communiquer. Il s'est donc instauré un jeu de questions-réponses avec ces marionnettes humanisées, dotées de vies et de personnalités, qui n'aurait pas eu lieu si nous avions juste, nous, présenté les diverses cultures. Ce jeu s'est instauré dès la première séance avec la poupée Julie et a continué avec les autres poupées. Au fur et à mesure des séances, les enfants étaient de plus en plus à l'aise et prenaient de plus en plus de plaisir à discuter avec les poupées. Les marionnettes ont donc eu un rôle de médiateur entre nous et les enfants, ce qui avait pour certains d'entre eux un effet désinhibiteur lors des prises de paroles, donc découlait sur une plus grande participation. Les enfants semblaient moins intimidés pour nous parler, car étant là en tant que stagiaires, ils nous connaissaient peu, et en ce début d'année scolaire, ils n'étaient pas tous à l'aise à l'oral, en particulier les petites sections qui n'arrivaient pas toujours à trouver leur place dans les discussions.

Ces marionnettes, proches du « doudou », ont permis de désarmer l'angoisse et le contexte insécurisant de ce nouvel apprentissage. Le rejet d'une culture passe en premier lieu par le sensoriel puis par les émotions, or, le fait d'amener cette nouveauté par des marionnettes attrayantes permet aux enfants d'éviter tout rejet envers ces découvertes de cultures. Les marionnettes sont d'ailleurs souvent utilisées tout au long d'une année scolaire en maternelle comme mascottes, car leurs avantages pédagogiques semblent indéniables. Cependant, il nous a semblé que ce support était si plaisant pour les enfants, qu'il a dépassé son rôle d'outil, en devenant central. Les enfants n'arrivaient plus à se détacher des poupées, faisant passer en un sens les aspects culturels au second plan. Lorsque nous nous reportions aux histoires des poupées, les enfants étaient capables de resituer les éléments culturels en lien, mais il était très difficile pour eux de dépasser ces aspects. Ceci nous a cependant confirmé qu'à cet âge, seules des notions simplifiées et stéréotypées sont suffisamment marquantes et explicites pour que des enfants puissent les comprendre et les mémoriser.

Supports interpellant les sens

Les ateliers, basés sur les différentes modalités sensorielles, devaient permettre aux enfants de s'ouvrir à l'interculturel de manière positive, les sens représentant en effet la première source de plaisir chez l'enfant.

La vue a été particulièrement stimulée par les nombreux supports visuels : marionnettes, photographies, affiches, albums... Nous avons beaucoup joué sur les couleurs, notamment pour la confection d'affiches et lors des évaluations, en associant une couleur à une marionnette (Youpik et le bleu clair, comme la banquise et comme son vêtement, Tahia et le rose, comme les fleurs qu'elle porte dans les cheveux...).

L'odorat et le goût ont été travaillés lors des ateliers « nourriture » où les enfants confectionnaient et mangeaient leurs gâteaux. Ces expériences se sont avérées particulièrement efficaces pour développer des réactions et des émotions : surprise, plaisir, refus parfois... mais à chaque fois, l'intérêt et l'impatience de goûter était palpable.

Le toucher a été présent avec les marionnettes ainsi que dans tous les ateliers, où la manipulation avait une place prédominante. A l'atelier de représentation des habitats, les enfants ont ainsi eu la possibilité de manipuler de nombreux matériaux, tels que du bois, de la laine, du papier de soie, du cuir, de la mousse, des play-maïs... Ils ont dû effectuer diverses opérations de manipulation du type : couper, coller, déchirer, mouiller... A l'atelier cuisine, ils ont versé, malaxé, transvasé les ingrédients. Ces divers travaux manuels ont par ailleurs contribué au développement de leur motricité fine.

L'ouïe, enfin, a été stimulée de manière plus transversale, à travers l'écoute des histoires des marionnettes, et l'écoute de musiques « typiques ».

L'expérimentation et la mobilisation des sens devaient ainsi favoriser un enrôlement dans les activités, une meilleure participation, et les enfants étaient effectivement motivés car ils avaient envie de faire, de toucher, de sentir... Cette approche devait aussi permettre une meilleure imprégnation en mémoire à long terme de ces découvertes, et permettre aux enfants d'éviter tout rejet face à ces cultures nouvelles, puisqu'elles ont été présentées de façon ludique et positive. Des expériences de ce type ont pour ambition, à terme, d'éviter un repli ethnocentrique.

Photographies : appuis de l'histoire et « preuve d'existence »

Quand nous rencontrions une nouvelle marionnette, les enfants pouvaient lui poser des questions. Afin que l'enfant ait une représentation claire et concrète de l'histoire, nous montrions des photos en même temps que nous présentions le personnage (de sa famille, de l'endroit où il vit, de ce qu'il mange, des activités qu'il peut faire...). Ces photos permettaient aux enfants d'entrer encore plus dans l'histoire de la marionnette, ils faisaient preuve d'un réel intérêt pour la vie des marionnettes : ils voulaient tout voir, tout savoir, et posaient une multitude de questions. Mais les photographies n'avaient pas qu'un objectif motivationnel. Elles devaient surtout permettre aux enfants de comprendre l'idée que derrière les marionnettes se cachaient de « vrais enfants », issus du monde réel, et que les histoires que nous leur racontions trouvaient leur origine dans la réalité. La photographie semble en effet avoir valeur de preuve aux yeux des enfants, elle ne peut à leurs yeux que représenter le réel, contrairement aux marionnettes. Nous aurions pu laisser les enfants construire leurs images mentales, mais ceux-ci auraient risqué de se construire de fausses conceptions, inspirées de leur monde imaginaire, ou de leurs propres expériences et connaissances, et de garder ces dernières en tête, alors que le but était de leur fournir un maximum de références, certes simplifiées, mais véridiques, pouvant les mener à l'ouverture. Ces photographies, tout comme les autres supports, ne représentaient pas l'entière vérité, elles renforçaient elles aussi les stéréotypes que nous étions en train de construire, puisque nous avons sélectionné les photos afin qu'elles correspondent au modèle présenté. Parallèlement à ce support, nous avons cependant mis à la disposition des enfants de nombreux albums, dont la multitude d'images devait permettre d'élargir les représentations qu'ils se faisaient de la culture présentée, d'élargir leur « stock » d'images mentales concernant les enfants du monde (Annexe 1).

La difficulté à évaluer un tel dispositif

Il est assez aisé d'évaluer un savoir faire ou savoir être mais il est très difficile d'évaluer si les représentations des élèves sur un sujet ont changé, et ce, particulièrement en maternelle car les enfants ne savent ni écrire, ni dessiner, ni s'exprimer clairement. A l'école maternelle, l'évaluation se fait essentiellement par l'observation, mais il est quasiment impossible d'observer des modifications dans les représentations mentales, c'est pourquoi nous avons testé un grand nombre d'évaluations, pour essayer de déterminer laquelle était la plus convaincante et traduisait au mieux les apprentissages des élèves.

Evaluation diagnostique

Lors de cette première évaluation, chaque enfant devait dessiner à quoi ressemblaient selon lui les enfants du monde. La consigne, elle-même, n'était pas très claire et pouvait porter à confusion, les enfants ne sachant pas où nous voulions en venir... Etant donné que les dessins n'étaient pas très évidents, nous leur demandions de nous expliquer ce qu'ils avaient dessiné et nous leur notions sur le dessin. Les enfants de moyenne section ont dessiné des bonhommes de toutes les couleurs, montrant que l'idée de diversité de couleur de peau était déjà installée, même si certains ont été fantaisistes (marron, noir... bleu, vert...) (Annexes 2 et 3). De toute évidence, une des élèves avait déjà été sensibilisée à ce thème car son dessin reprenait l'image classique des enfants de toutes les couleurs qui se tiennent par la main « parce qu'ils sont amis » (Annexe 4). Par contre, sur les seize enfants de petite section, seulement cinq enfants ont réussi à dessiner des bonhommes : une petite fille a dessiné des enfants « français et africains », tous sur le même modèle -le sien-, en blond. (Annexe 5). Etant donné que nous avions présenté le globe auparavant beaucoup d'enfants ont dessiné un globe (Annexe 6) et nous disaient que c'était une planète avec beaucoup d'enfants dessus. Les résultats de cette évaluation sont donc mitigés, ils nous ont permis de recueillir quelques représentations claires, cependant, il était nécessaire d'associer à ce dessin une part de verbalisation.

Evaluation sommative par le dessin

Pour cette évaluation sommative, nous avons repris l'évaluation diagnostique. Mais ce n'est pas en un mois que les capacités artistiques des enfants allaient s'améliorer, de ce fait, de nombreux enfants n'arrivaient toujours pas à dessiner, alors que leurs représentations pouvaient très bien avoir évoluées. Lors de la dictée à l'adulte, nous avons pu relever un certain nombre de représentations plus claires et plus précises qu'au départ, comme « Des bonhommes d'Afrique », « C'est un enfant d'Afrique. Il est noir. » (Annexes 7 et 8). La plupart des enfants s'est appuyée sur les personnages de la séquence. (Annexe 9). En particulier, la marionnette Fatoumata a été dessinée ou explicitée par la majorité des enfants (Annexes 10 et 11). Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elle ait été présentée en premier (effet de primauté) ; par le fait que visuellement elle leur a plus plu ou que son prénom leur plaisait plus ; par le fait que l'on ait fait, inconsciemment, plus de rappels sur cette dernière ; ou encore, par le fait qu'ils pouvaient identifier Sophian à cette poupée car c'est un enfant sénégalais. Cette évaluation sommative n'était donc pas sans intérêt puisqu'elle nous a permis de recueillir de nombreuses représentations à l'oral, mais elle ne nous a pas semblé suffisante.

Evaluation formative

A chaque début de séance, nous regroupions les enfants et leur demandions ce que nous avions vu la fois précédente. Ceci nous permettait de voir si les enfants avaient bien mémorisé ce qui avait été vu, et de refaire le point pour remédier à d'éventuelles confusions. Cette évaluation formative nous a permis de voir que la majorité des enfants suivaient notre fil conducteur, ils étaient, pour la plupart, capables de nous redire les endroits visités, les personnages rencontrés, leurs aliments et leurs vêtements. Elle permettait à ceux qui étaient perdus, en général les petites sections, de se raccrocher à l'histoire.

Evaluation des cerceaux

Cette évaluation collective restait au stade des stéréotypes, et restait liée aux histoires présentées au cours de la séquence. Elle répondait le mieux au final, à la définition de ce que doit être une évaluation, et ceci s'est fortement ressenti dans ses résultats.

Tout au long des séances, nous avons montré aux enfants des photos concernant la vie des enfants rencontrés et nous avons dit que Julie les avaient recueillies dans sa valise. Nous avons pour cette évaluation continué dans ce sens, et raconté aux enfants que Julie avait, sans le faire exprès, renversé sa valise et mélangé toutes les photos. Au sol étaient disposés cinq cerceaux avec, au centre, un globe dessiné. Au dessus de chaque cerceau était placée la marionnette lui correspondant. Les enfants devaient aider Julie à retrier ces photos, en les remettants dans les bons cerceaux (Annexes 12 et 13). Le fait de lancer les enfants dans l'activité par une histoire les a motivés. Ils étaient émotionnellement investis car il s'agissait d'aider Julie, il fallait donc faire attention de ne pas se tromper. Il s'agit pour nous de l'évaluation réalisée la plus fructueuse. Cependant, nous avons fait passer les enfants par groupes de cinq pour gagner du temps mais il aurait mieux valu faire en sorte qu'ils le fassent individuellement, pour avoir une meilleure représentation de ce que chaque enfant avait compris et retenu des modes de vie des enfants du monde.

Evaluation « J'associe »

Nous avons essayé une évaluation ayant les mêmes objectifs que celle des cerceaux, mais où la réalisation est individuelle. Nous avons distribué à chaque élève une feuille, sur laquelle étaient dessinés tous les enfants rencontrés au cours de la séquence, ainsi que leurs maisons et leurs plats. Ils devaient entourer, selon un code couleur utilisé au cours de la séquence, l'enfant, sa maison et son plat. Cette évaluation était beaucoup trop compliquée à mettre en œuvre, entre autre car c'était la première fois que nous leur faisons faire ce type d'exercice. Il

aurait fallu leur faire exécuter cette consigne préalablement, pour qu'elle ne soit pas une découverte. Les enfants ne pouvaient donc pas travailler seuls et nous avons dû les faire passer un à un. De plus, nous avons aligné les différents éléments par catégories et de nombreux enfants ont eu tendance à entourer de la même couleur ce qui se trouvait sur une même ligne au lieu de chercher à faire correspondre ces éléments (Annexes 14 et 15). Autre souci, les dessins ne représentaient pas à l'identique ce que les enfants avaient croisé au cours de la séquence, contrairement à l'évaluation des cerceaux, basée sur les « vraies » photographies et les marionnettes. Ceci a été une grosse source de difficulté pour les enfants, qui ne reconnaissaient pas les différents éléments. Il aurait fallu, dans l'idéal, utiliser des photos couleurs prises au cours de la séquence mais ceci était trop exigeant d'un point de vue matériel. Cette évaluation méritait une explicitation des dessins aux enfants car ils étaient trop abstraits pour eux. L'utilisation des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) aurait pu être une solution efficace face à ce problème matériel, même si dans ce cas l'évaluation aurait aussi pris du temps. Avec toutes ces modifications, cette évaluation aurait néanmoins pu être la plus pertinente car elle permettait d'évaluer les stéréotypes enseignés de façon individuelle. Malgré ces défauts, quelques enfants ont tout de même mené à bien cette évaluation (Annexes 16 et 17).

Toutes ces évaluations étaient donc basées sur nos photos, marionnettes et dessins stéréotypés et renforçaient les stéréotypes en question. Nous avons donc voulu trouver des évaluations, qui permettaient de voir si les enfants étaient capables de dépasser ces stéréotypes... ce qui, nous le réalisons a posteriori, ne peut être qualifié « d'évaluation ».

Evaluation des capacités d'élargissement via la notion de métissage

Nous proposons à chaque enfant une feuille où la consigne était « *Choisis un enfant du monde, ses vêtements, sa nourriture et sa maison selon tes envies* ». Le but était de voir si les enfants pouvaient sortir des stéréotypes en choisissant des éléments qui n'allaient a priori pas ensemble, contrairement à ce qui avait été présenté tout au long de la séquence. Nous avons donc demandé aux élèves de choisir un enfant du monde, de lui choisir des vêtements, de lui choisir un plat et une maison, et de coller l'ensemble sur une feuille. Cependant, cette évaluation ne permettait pas de mesurer ce que nous attendions car les enfants choisissaient les éléments soit selon ce qui leur venait sous la main en premier, soit selon leurs préférences du moment, mais sans « l'intellectualiser » (Annexes 18 et 19). Pour eux, l'objectif était simplement d'avoir un joli dessin, nous avons eu des réflexions telles « Je mets un chien ici

parce que j'aime bien les chiens ». D'autres reproduisaient, très scolairement (et avec succès), les modèles vus au cours de la séquence (Annexes 20 et 21).

Nous avons donc essayé de les pousser à se questionner sur leurs productions au cours d'un débat philosophique sur les thèmes de la liberté et du métissage. C'est en cela que consistait notre dernière évaluation. Cependant, de nombreux facteurs l'ont empêché de bien fonctionner. Tout d'abord, nous n'avons probablement pas posé les questions de manières suffisamment claires, peut-être que ces questions n'étaient pas suffisamment porteuses. Ensuite, les enfants n'étaient pas habitués au débat, ils n'en avaient encore jamais fait, et ce type d'exercice est long à mettre en place. Il est probablement plus logique pour un premier débat de commencer avec des sujets que les enfants maîtrisent mieux, le temps de mettre en place la forme et le principe du débat. Enfin, à trois-quatre ans, les capacités de langage, de réflexion et d'abstraction restent limitées. Tout ceci a fait que notre débat a très vite tourné en rond, les enfants étaient certes capables de nous dire que tout le monde mangeait, s'habillait et vivait différemment, mais ils ne réussissaient pas à pousser leur réflexion plus loin, et nous non plus. Organiser un débat philosophique en petites et moyennes sections mérite donc une préparation approfondie que nous n'avons pas suffisamment anticipée.

Il n'est pas possible de faire autant d'évaluations à chaque séquence, de ce fait, il faudrait effectuer un choix parmi ces divers types d'évaluation. Nous ne garderions donc que deux des évaluations tentées : l'évaluation des cerceaux tout d'abord, qui rassemble selon nous les conditions pour être une évaluation efficace. Elle entraîne les enfants dans l'action grâce à une histoire, la consigne est simple et elle demande de la manipulation d'objets connus. Nous garderions également l'évaluation individuelle « J'associe », tout en lui apportant quelques modifications.

Nous avons en tout cas pu constater que les enfants semblaient encore trop petits pour être capables à la fois d'intégrer une nouvelle représentation du monde par des stéréotypes et à la fois de se dire que tout le monde n'est pas ainsi. En affirmant quelque chose puis en le relativisant aussitôt, nous avons pris le risque de « perdre » les enfants. Il nous semble absolument nécessaire de dépasser les stéréotypes, mais peut être pas aussi tôt dans le processus. Les deux dernières évaluations nous ont confortées dans ce sens. Enfin, il faut garder à l'esprit que la démarche interculturelle est avant tout une démarche personnelle, et que son évaluation ne pourra être totalement représentative des modifications internes réellement réalisées.

Conclusion

Nous avons essayé le plus possible de créer une séquence interculturelle qui corresponde aux capacités d'enfants de 3-4 ans, afin que ce thème, si compliqué pour eux, paraisse abordable. Pour ce faire, nous avons adapté les contenus d'apprentissages, en les basant sur les stéréotypes, ainsi que la forme de notre séquence. Nous avons ainsi créé des séances ritualisées, structurantes et sécurisantes, afin d'éviter de « perdre » les enfants au cours des différents « voyages ». Nous avons également réfléchi nos activités et nos supports de manière à les rendre attractifs, motivants et propices aux apprentissages.

En bref, arrivées au terme de notre démarche, nous pouvons nous demander dans quelle mesure le dispositif que nous avons mis en place a été efficace et a répondu à nos objectifs. Les évaluations nous ont certes donné des éléments de réponse sur la réussite de la séquence en tant que telle, mais semblent insuffisantes pour dire avec certitudes si oui ou non l'état d'esprit des enfants a changé vis-à-vis de l'Autre. Les nombreux moyens d'évaluation que nous avons mis en œuvre ne nous sont globalement pas parus suffisamment efficaces pour évaluer les changements effectués au niveau des représentations mentales des enfants.

Est-ce que leur vision s'est réellement élargie ? Est-ce qu'ils ne gardent qu'un souvenir anecdotique de cette séquence, et ne se rappellent que d'une histoire de poupées qui voyagent, dans des mondes semblant tout droit sorti de notre imaginaire ? Est-ce que au moins, ils gardent un souvenir positif de ces « voyages » ?

Si ces questions restent en suspens, nous espérons avoir atteint au minimum cet aspect positif, comme une entrée dans la démarche interculturelle, qui peut être si difficile à mener lorsque les individus redoutent la différence. Nous espérons donc que par la suite les enfants associent diversité et plaisir de la découverte. Une découverte qui passera tout d'abord par les sens, mais aussi par la réflexion, touchée du doigt au cours de cette séquence : « *Pourquoi cette personne est-elle habillée de cette manière ? Pourquoi mange-t-elle cette chose que je ne connais pas ? Est-ce qu'elle en est suspecte pour autant ?* ». Nous espérons avoir initié chez eux une forme de curiosité, qui les mènera à la volonté de s'enrichir au contact des autres, pour qu'ils gagnent, à terme, en « humanité », et c'est bien là l'objectif de la découverte du monde et de la culture humaniste à l'école.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: P.U.F (Que sais-je?).
- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école in Pour une éducation interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Amossy, R., & Herschberg Pierrot, A. (2005). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Armand Colin.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République. Rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris: CNDP (La documentation Française).
- Bourhis, R., & Leyens, J.-P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (Vol. 2e ed.). Sprimont: Mardaga.
- Brigham, J. (1971). *Ethnic stereotypes*. Washington DC: Psychological Bulletin.
- C.E.R.I. (1989). *L'école et les cultures*. OCDE.
- Camilleri, C., & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Carpentier, C. (2012). *La rencontre des cultures: un défi pour l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe -De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV, Conseil de l'Europe.
- Chauvel, C. C. (2006). *Langage et cultures du monde en maternelle*.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. (éd. 2e). P.U du Mirail.
- Collet, B. (2001). *Construire l'interculturel? L'interculturel, une dimension cachée à l'école française*. Paris: L'Harmattan.
- de Smet, N., & Rasson, N. (1993). *A l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*. Bruxelles: Confédération générale des enseignants.
- Debray, R. (2004). *Ce que nous voile le voile. La République et le sacré*. Gallimard.

- Ferréol, G., & Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.
- Giraud, M. (1995). "L'approche interculturelle: faux débats et vrais enjeux", in *Identités et cultures à l'école*. (CNDP, Éd.) *Revue Migrants Formation* (102).
- Halpern, C. (2004, Avril). Communautarisme, une notion équivoque. *Sciences Humaines* .
- Jeanneney, J.-N. (2000). *Une idée fausse est un fait vrai, les stéréotypes nationaux en Europe*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Kerzil, J., & Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel, principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois: SIDES.
- Lacombe, J. (2007). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*. (éd. 3e). Bruxelles: de boeck.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Sprimont: Mardaga.
- Lippmann, W. (1965). *Public Opinion*. New-York: Collier-Macmillan.
- Malewska-Peyre, A. (1989). *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*. C.I.E.M.I/ L'Harmattan.
- Nowicki, J. (2009). *La cohabitation culturelle*. Paris: CNRS Editions.
- Semprini, A. (2000). *Que sais-je? Le multiculturalisme* (éd. 2e). Paris: PUF.
- Tylor, E. (1871). *Civilisation primitive*. Paris: C. Reinwald.
- Varro, G. (2001). *Construire l'interculturel? Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans*. Paris: L'Harmattan.
- Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle, vivre la diversité humaine*. Paris: Seuil.
- Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon: Chronique Sociale.

Albums mis à la disposition des élèves

Beaumont, E., Pimont. M.-R., & al. (1992). *L'imagerie des enfants du monde*. Paris : Fleurus
Enfant.

Idatte, J.-P. (2006). *Boubam et le Tam-Tam*. Paris : 3 charbons

Laffon, M. & Laffon, C. (2004). *Enfants d'ailleurs racontés aux enfants d'ici*. Paris : Editions
de la Martinière.

Lauprête, A. (2008). *Familles du monde*. Paris : Milan Jeunesse

Ommer, U. (2002). *Familles du monde entier*. Paris : Seuil.

Spier, P. (2009). *Sept milliards de visages*. Paris : L'école des loisirs.

Unicef. (2003). *Enfants du monde*. Paris : Recto Verso Multimédia.

Unicef. (2003). *Tous les enfants du monde ont les mêmes droits !* Paris : Gallimard Jeunesse.

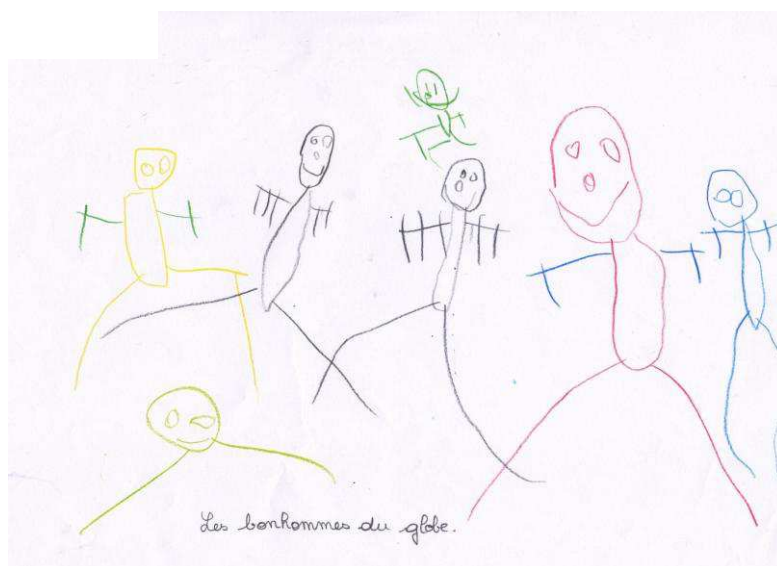
Annexes

<u>Annexe 1</u>	40
<u>Annexe 2:</u>	40
<u>Annexe 3:</u>	40
<u>Annexe 4:</u>	41
<u>Annexe 5:</u>	41
<u>Annexe 6:</u>	42
<u>Annexes 7 et 8:</u>	42
<u>Annexe 9:</u>	43
<u>Annexes 10 et 11:</u>	43
<u>Annexes 12 et 13:</u>	44
<u>Annexes 14 et 15:</u>	44
<u>Annexes 16 et 17:</u>	45
<u>Annexes 18 et 19:</u>	45
<u>Annexes 20 et 21:</u>	46
<u>Annexe : « Carnet de voyage »</u>	47

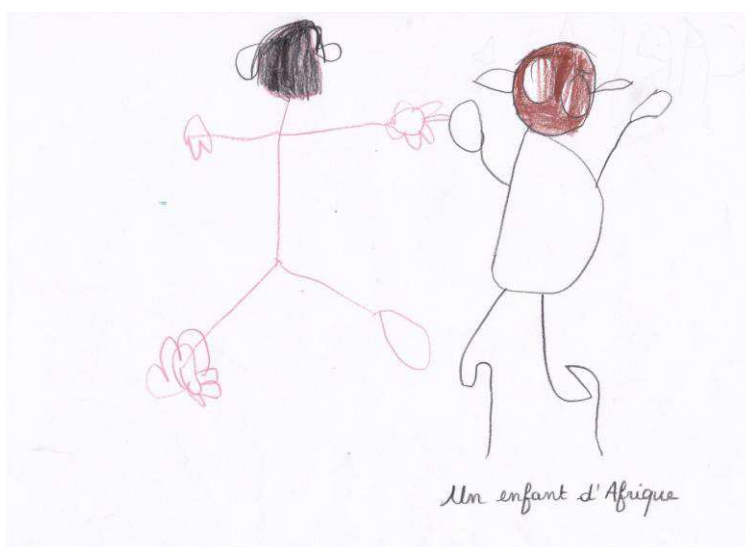
Annexe 1: Enfants feuilletant les albums mis à leur disposition sur les enfants du monde



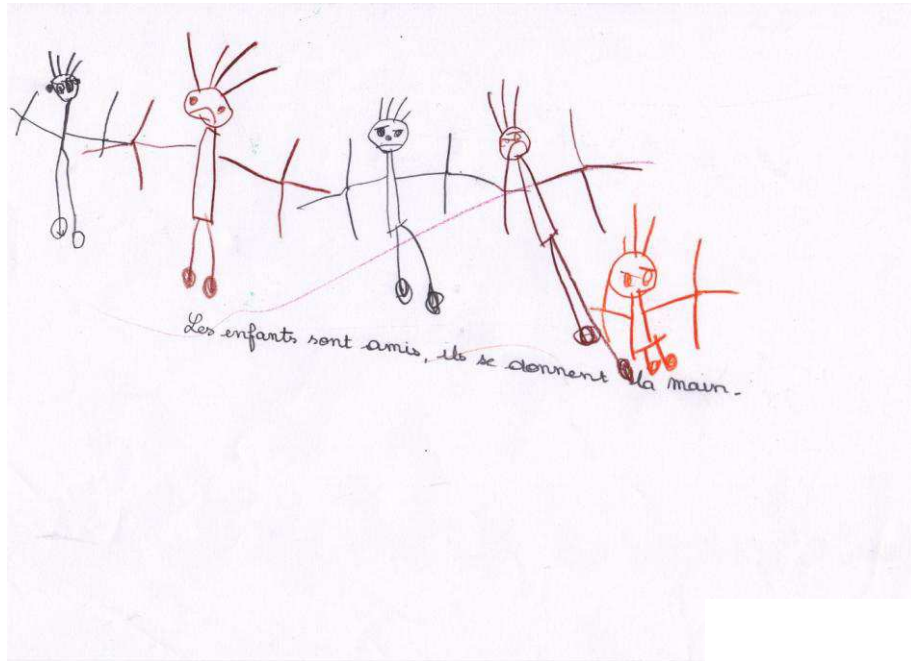
Annexe 2: Dessin réalisé lors de l'évaluation diagnostique "Je dessine les enfants du monde".
L'élève a dessiné des enfants de toutes les couleurs, et parle du globe.



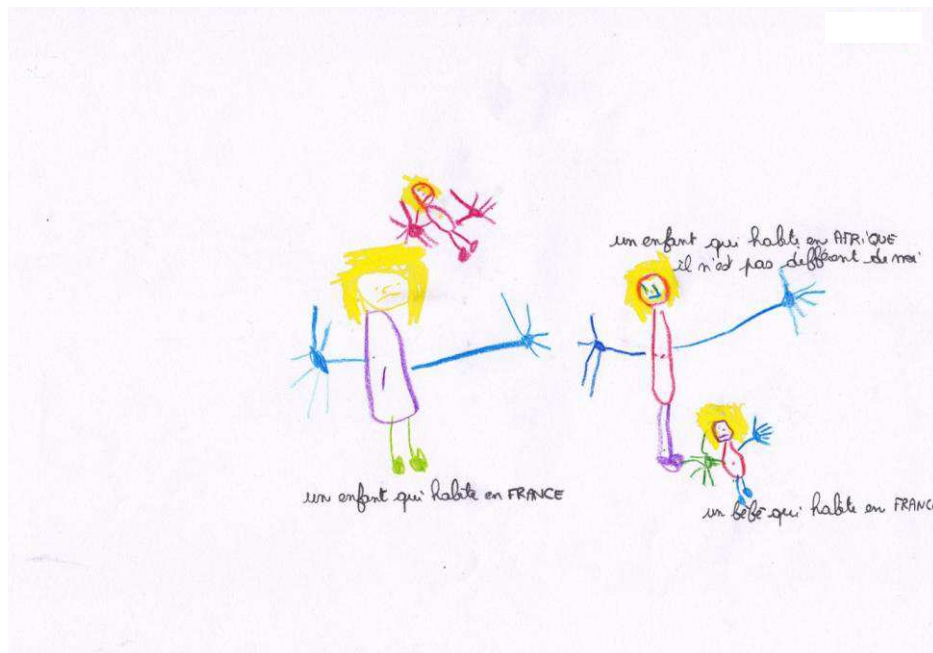
Annexe 3: Dessin réalisé lors de l'évaluation diagnostique. L'élève sait qu'il existe des personnes à la peau noire, qui vivent en Afrique.



Annexe 4: Dessin réalisé lors de l'évaluation diagnostique. L'élève a de toute évidence déjà été sensibilisée à la question des différences, elle a dessiné la représentation classique des enfants de toutes les couleurs qui se donnent la main "parce qu'ils sont amis"



Annexe 5: Dessin réalisé lors de l'évaluation diagnostique. L'élève, en petite section, a déjà entendu parler de l'Afrique, elle dessine indifféremment les enfants français et africains, en appliquant le modèle qu'elle connaît.



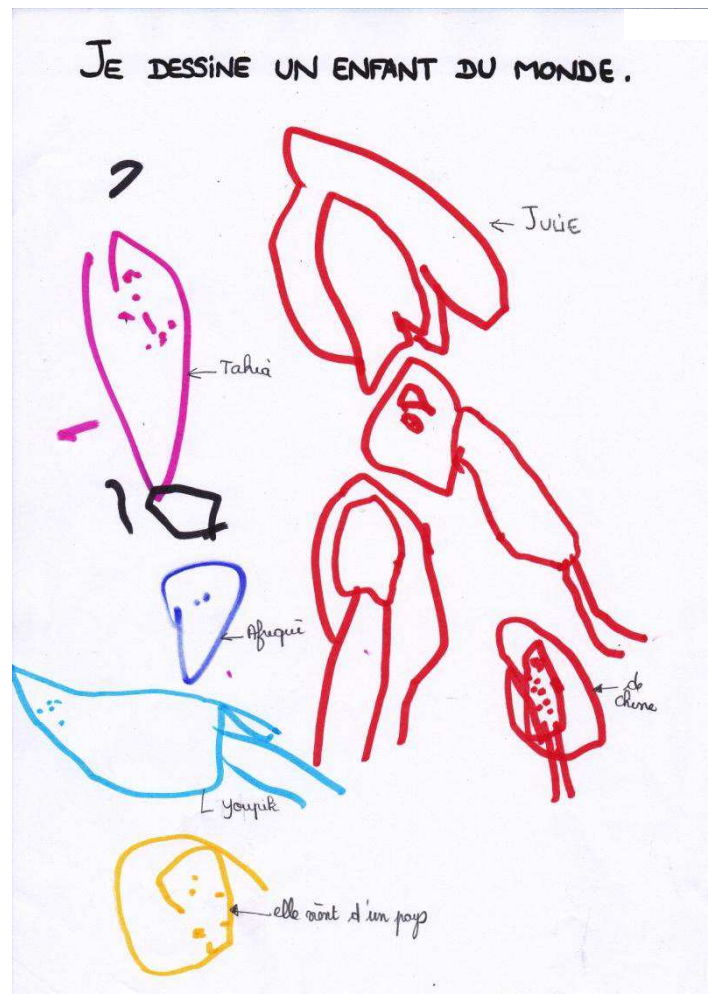
Annexe 6: Dessin réalisé lors de l'évaluation diagnostique. L'élève, comme beaucoup d'autres, a commencé par dessiner un globe, manipulé en regroupement plus tôt. Lorsque nous sommes passés et que nous lui avons rappelé la consigne, il a transformé sa terre en bonhomme.



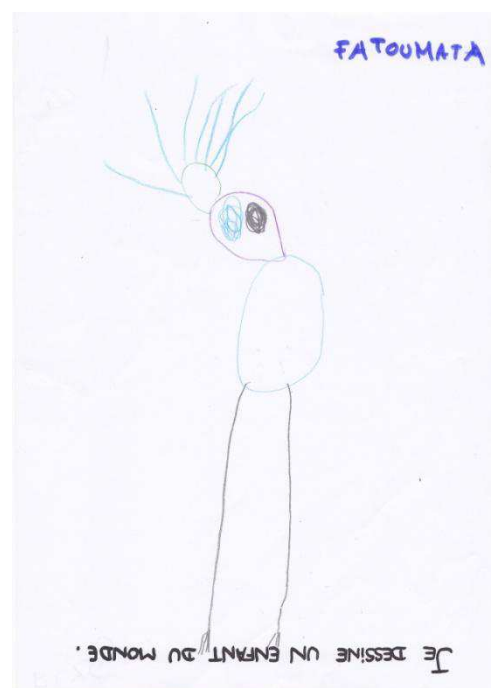
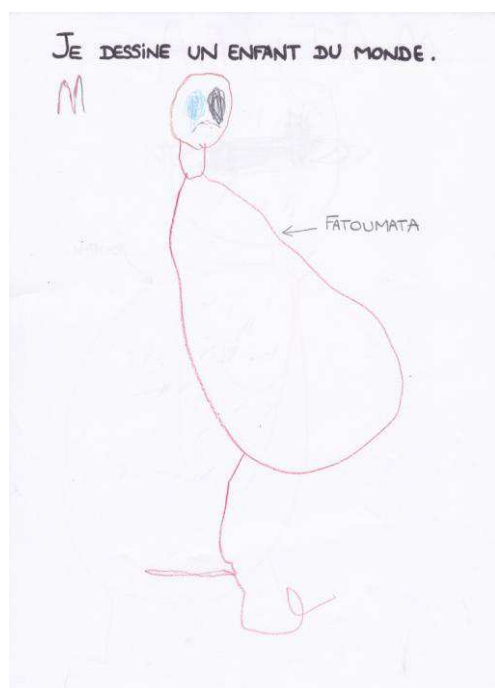
Annexes 7 et 8: Evaluation sommative basée sur l'évaluation diagnostique, avec une légère modification de la consigne "Je dessine un enfant du monde". Les dessins ne semblent pas avoir évolué, mais la dictée à l'adulte est plus précise chez un plus grand nombre d'enfant.



Annexe 9: Evaluation sommative basée sur l'évaluation diagnostique. Une majorité des enfants s'est appuyée sur les personnages rencontrés au cours de la séquence.



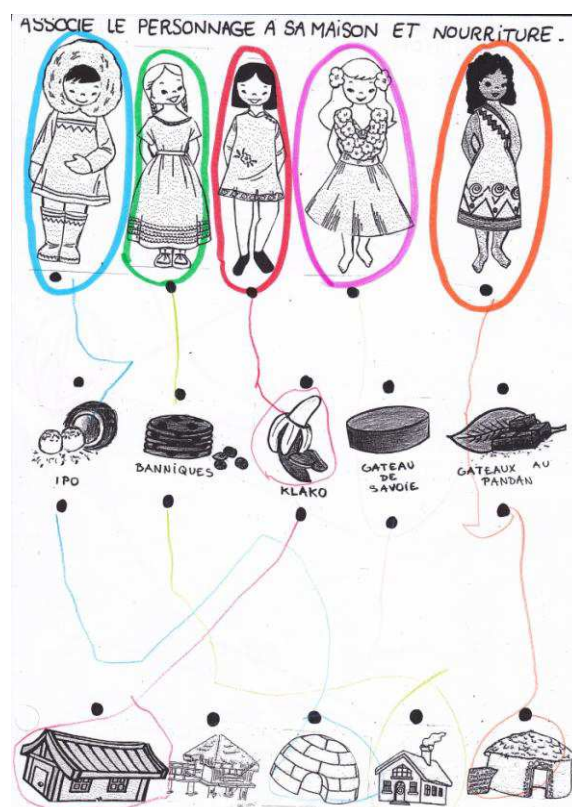
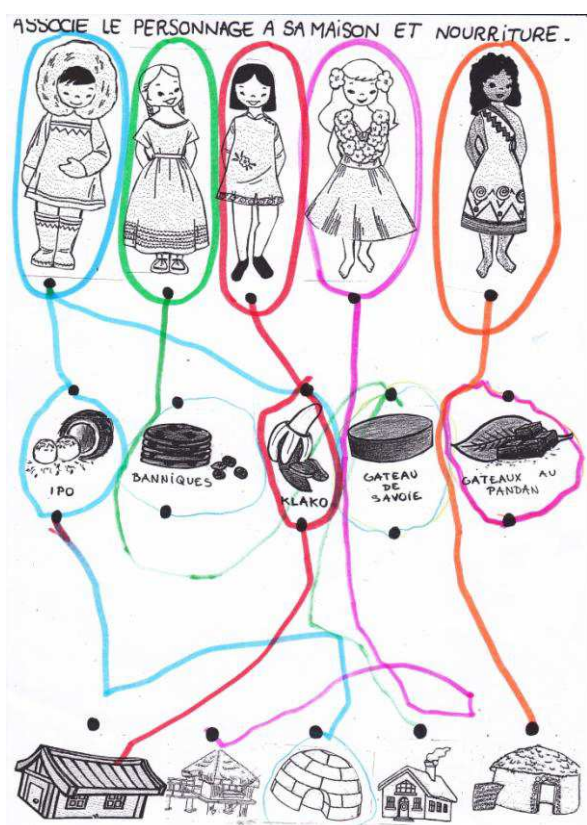
Annexes 10 et 11: Evaluation sommative basée sur l'évaluation diagnostique. La majorité des enfants qui s'est appuyée sur les personnages rencontrés au cours de la séquence dit avoir "dessiné Fatoumata".



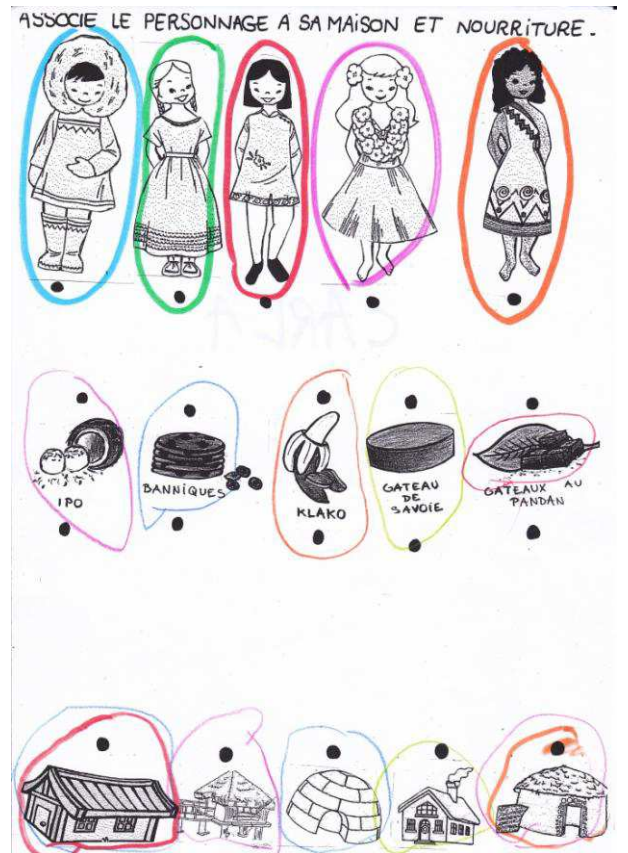
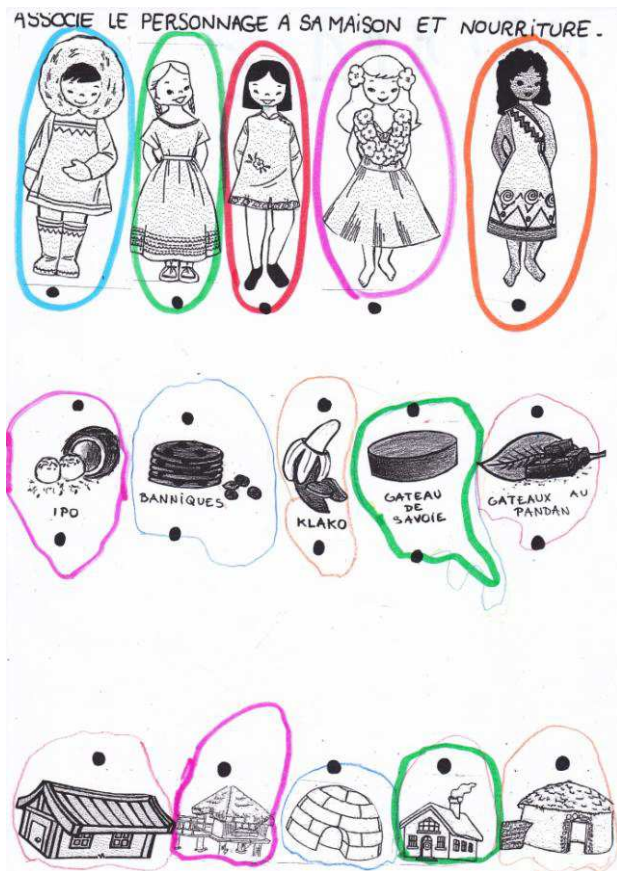
Annexes 12 et 13: "Evaluation des cerceaux" avec un des groupes



Annexes 14 et 15: Evaluation "J'associe". L'erreur la plus fréquente: les enfants associent les éléments alignés entre eux, en particulier le personnage et la nourriture, dont la représentation est trop abstraite.



Annexes 16 et 17: Evaluation "J'associe". Plusieurs productions sont tout de même réussies.



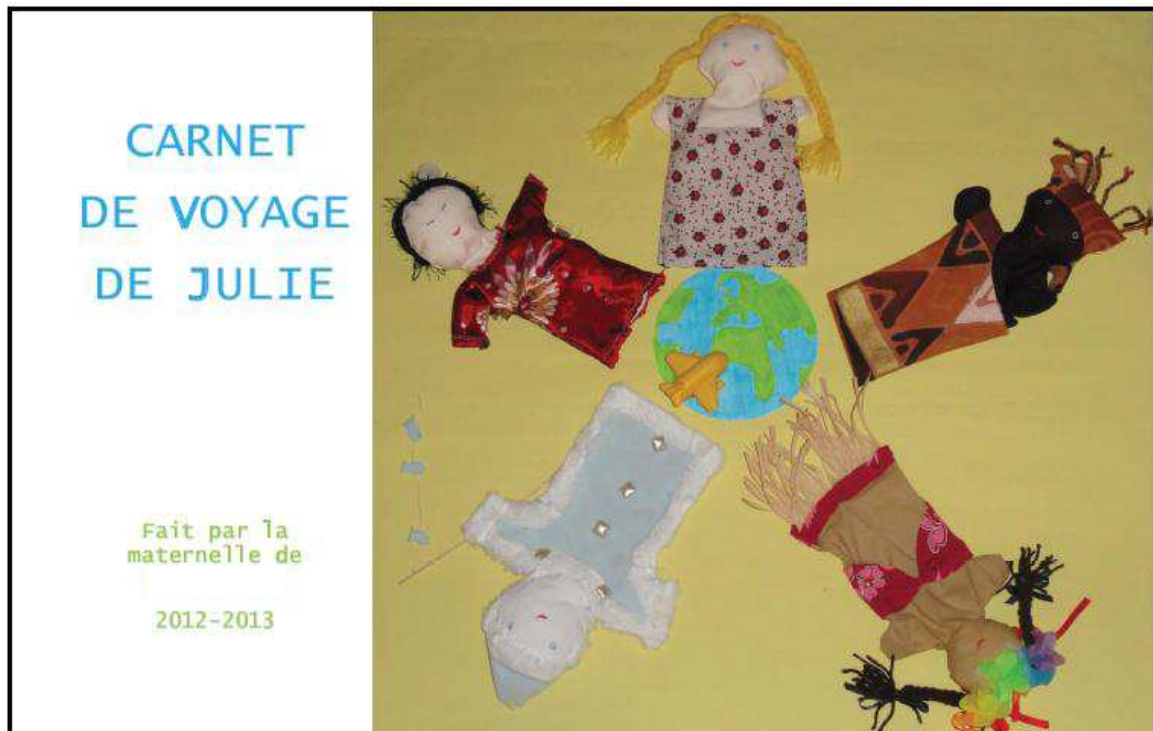
Annexes 18 et 19: Evaluation de la capacité d'élargissement via la notion de métissage. Cas des élèves qui ont mélangé tous les éléments, sans intellectualisation d'après les tentatives de dictée à l'adulte.



Annexes 20 et 21: Reproductions scolaires des modèles vus en cours de séquence.



Annexe : « Carnet de voyage »



NOUS AVONS FAIT LA RENCONTRE DE JULIE,
ELLE HABITE EN FRANCE, COMME NOUS.



ON L' A PEINT CAR ON L'AIME BIEN.

ON A FAIT LE CHALET DE JULIE, C'EST UNE MAISON EN BOIS.



ON A FAIT UN GÂTEAU DE SAVOIE CAR C'EST LE GÂTEAU PRÉFÉRÉ DE JULIE.



JULIE A RACONTÉ QUE SA MAITRESSE AVAIT LU UNE HISTOIRE SUR LES ENFANTS DU MONDE. ELLE A APPRIS QUE BEAUCOUP D'ENFANTS VIVAIENT PARTOUT DANS LE MONDE. MAIS À QUOI RESSEMBLENT CES ENFANTS ?



POUR VOIR À QUOI RESSEMBLENT CES ENFANTS, ELLE VA FAIRE UN VOYAGE AUTOUR DU MONDE EN AVION. ELLE NOUS A PROPOSÉ DE L'ACCOMPAGNER ET DE L'AIDER À FAIRE SON CARNET DE VOYAGE.



AUJOURD'HUI, ON A VOYAGÉ EN AFRIQUE. LÀ BAS ON A RENCONTRÉ FATOUMATA.



ON A PEINT FATOUMATA EN MARRON, NOIR, ORANGE, BLANC ET ROSE.





POUR FAIRE LA CASE DE FATOUMATA, ON A COLLÉ DE LA PAILLE ET DU CARTON.



ON A FAIT DES KLAKOS QUI SONT DES BEIGNETS DE BANANES.



NOUS SOMMES PARTIS SUR LES ÎLES À LA RENCONTRE DE TAHIA QUI EST UNE VAHINÉ.



ON A FAIT DES IPOUS AVEC DE LA NOIX DE COCO.



ON A FAIT LA MAISON SUR PILOTIS AVEC DU BOIS DE LA LAINE
ET DU PAPIER.



ON A PEINT TAHIA. ON A FAIT SA JUPE EN JAUNE CAR ELLE EST COMME LA PAILLE.



AVEC JULIE, NOUS AVONS PRIS
L'AVION EN DIRECTION DU PÔLE
NORD. LÀ-BAS, NOUS AVONS
RENCONTRÉ YUPIK, C'EST UN
INUIT.



IL MANGE BEAUCOUP DE POISSON, MAIS NOUS AVONS
FAIT SON PLAT PRÉFÉRÉ : LES PANCAKES AUX BAIES, CE
SONT DES CRÊPES EPAISSES.



IL FAIT FROID OÙ IL HABITE, DU COUP IL S'HABILLE
AVEC DES HABITS CHAUDS. ON A PEINT SON GROS
MANTEAU EN BLEU.



SA MAISON EST FAITE DE BLOCS DE GLACE, ÇA S'APPELLE UN IGLOO. ON A FAIT SON IGLOO
AVEC DES PLAY MAÏS BLANC.



NOUS SOMMES PARTIS EN CHINE ET NOUS AVONS
RENCONTRÉ KIM.

ON A FAIT LE GÂTEAU PRÉFÉRÉ DE KIM ET IL EST TOUT VERT.



ON A PEINT KIM ET SA TUNIQUE EN ROUGE, NOIR, VIOLET, ROSE ET BLANC.



ON A FAIT LA MAISON DE KIM AVEC DES MURS ROUGES ET JAUNES ET ON A FAIT LE TOIT MARRON.



LES TEXTES DE CE CARNET DE VOYAGE ONT ÉTÉ CRÉÉS ET TAPÉS À L'ORDINATEUR PAR LES ÉLÈVES DE MOYENNE SECTION.



Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directeur de mémoire J.-H. CAUL-FUTY pour son aiguillage et ses conseils avisés tout au long de cette année.

Merci également à Bénédicte, l'enseignante qui nous a accueillies lors de notre stage, et nous a laissé une grande liberté dans la réalisation de notre séquence.

Merci par la même occasion à Claudine, l'Atsem de la classe, qui nous a bien aidées pour les diverses préparations matérielles.

Merci enfin à D. SCIABBARRASI et M.-T. MOREAU, respectivement responsable du Centre de Ressources Documentaires et assistante Ressources Documentaires de l'IUFM de Bonneville, qui nous ont rendu de nombreux services durant nos recherches.



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : BURGNIARD Marine et PETIT Mathilde

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : CAUL-FUTY Jean-Henry

TITRE :

L'ouverture à l'interculturel en classe de maternelle, ou le passage nécessaire par les stéréotypes?

RÉSUMÉ :

L'éducation interculturelle est-elle possible dès la maternelle ? Un tel projet promettrait d'être enrichissant sur différents plans, mais encore faudrait-il le penser et l'adapter en fonction des capacités des élèves...

Ce mémoire propose donc une réflexion sur la thématique interculturelle et une démarche pour préparer des enfants de petite et moyenne sections à une forme d'ouverture interculturelle. Au cœur de ce dispositif se trouvent les stéréotypes culturels, si souvent dénigrés et semblant pourtant, sous certaines conditions, s'avérer bien précieux.

Si les progrès opérés sur les représentations qu'ont les élèves de l'autre sont complexes à évaluer, certains indices semblent tendre vers la réalisation des objectifs annoncés, et confortent dans l'idée du bien-fondé de l'éducation interculturelle dès le plus jeune-âge.

MOTS CLÉS :

Philosophie, cycle 1, maternelle, problématique interculturelle, éducation interculturelle, stéréotypes culturels.