



**HAL**  
open science

## L'histoire des arts au service de l'éducation interculturelle

Pauline Guilhon

► **To cite this version:**

Pauline Guilhon. L'histoire des arts au service de l'éducation interculturelle. Education. 2015.  
dumas-01253803

**HAL Id: dumas-01253803**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01253803>**

Submitted on 11 Jan 2016

**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 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Professeur des écoles**

**2ème année**

**L'histoire des arts au service  
de l'éducation interculturelle**

**Présenté par Pauline Guilhon**

**Mémoire encadré par Jean-Henry Caul-Futy**

# Table des matières

1	<u>Partie théorique : introduction, état de l'art et problématique</u> .....	3
1.1	<u>Introduction</u> .....	3
1.2	<u>État de l'art</u> .....	5
1.2.1	<u>Définir les termes de culture, multiculturalisme et interculturalisme</u> .....	5
1.2.1.1	<u>La culture</u> .....	5
1.2.1.2	<u>Le multiculturalisme</u> .....	7
1.2.1.3	<u>L'interculturalisme</u> .....	8
1.2.2	<u>Éducation multiculturelle et éducation interculturelle</u> .....	9
1.2.2.1	<u>L'éducation multiculturelle</u> .....	10
1.2.2.2	<u>L'éducation interculturelle</u> .....	11
1.2.3	<u>La laïcité en France et sa place dans l'École républicaine</u> .....	13
1.2.3.1	<u>Les origines de la laïcité en France</u> .....	13
1.2.3.2	<u>Le principe de laïcité et son intégration dans l'École républicaine</u> .....	15
1.2.4	<u>Modalités et objectifs concrets de l'éducation interculturelle laïque</u> .....	16
1.3	<u>Problématique</u> .....	19
2	<u>Méthode</u> .....	21
2.1	<u>Participants et contexte</u> .....	21
2.2	<u>Présentation de la séquence</u> .....	22
3	<u>Résultats</u> .....	30
4	<u>Discussion</u> .....	36
4.1	<u>Recontextualisation</u> .....	36
4.2	<u>Mise en lien avec les recherches antérieures</u> .....	36
4.3	<u>Limites et perspectives</u> .....	37
4.3.1	<u>Critique de la recherche</u> .....	37
4.3.2	<u>Perspectives</u> .....	38
4.3.3	<u>Influence sur ma pratique professionnelle</u> .....	38
5	<u>Conclusion</u> .....	39
6	<u>Bibliographie</u> .....	40

# 1 Partie théorique : introduction, état de l'art et problématique

## 1.1 Introduction

En janvier 2015, des attentats terroristes ont frappé la France. Les auteurs se sont appuyés sur les appartenances religieuses pour justifier ces actes. Rapidement, ces faits ont ravivé le débat sur les religions. On a pu voir apparaître par exemple dans des forums d'expression publique, des propos mêlant souvent croyances, religions et expression des croyances, sans distinction. Certains étaient totalement antireligieux, ou encore comparaient des religions à d'autres religions, ou enfin s'opposaient à la position de la France vis à vis des religions. Mais surtout, ces débats mettaient directement en cause les opinions diverses des citoyens français. Le risque de repli culturel a été mis en avant. La France est en effet un pays où plusieurs religions se côtoient. La plupart de celles-ci ont eu une influence importante dans l'histoire de cet état. La République a fait le choix depuis plus d'un siècle d'adopter une position neutre. C'est ainsi un état laïque où la liberté d'opinion et de conscience est garantie et où le respect mutuel est obligatoire. En contrepartie, les religions n'influencent pas la vie publique et l'État n'en reconnaît pas une plus particulièrement.

La situation de Janvier 2015 a amené beaucoup de questions en classe. Il était donc important d'aider les élèves à raisonner sur cette problématique. D'autant plus que l'État met beaucoup d'attentes dans l'École. Comme le disait Vincent Peillon en ouvrant les consultations pour la Refondation de l'École en 2012, il faut « refonder l'école de la République pour refonder la République par l'école ». Cependant, pourquoi et comment aborder le concept de laïcité avec des élèves de primaire ? Cette étude se concentrera sur les domaines d'enseignement de l'Instruction Civique et Morale (ICM) et de l'Histoire des arts. En effet, à partir d'une séance d'Histoire des arts, la séquence menée mènera les élèves à s'interroger sur la place des religions dans notre société et surtout à avoir une première approche de la Charte de laïcité et notamment de l'article 3.

Dans un premier temps, ce dossier fera un état des lieux des travaux scientifiques sur la manière dont la question de diversité est gérée par l'Éducation. Il expliquera aussi la problématique de la séquence pédagogique. Ensuite, la séquence elle-même sera présentée puis analysée.

## 1.2 État de l'art

Cette première partie a pour objectif de présenter les principaux concepts évoqués dans ce mémoire, en s'appuyant sur des ressources scientifiques. Elle donnera aussi un aperçu de l'intégration de ces concepts dans le milieu scolaire.

### 1.2.1 Définir les termes de culture, multiculturalisme et interculturalisme

Culture, multiculturalisme, interculturalisme, ces termes sont souvent utilisés indifféremment, sans une réelle compréhension de leurs significations. Il est donc important de les clarifier.

#### 1.2.1.1 La culture

D'après Kambouchner<sup>1</sup>, il existe trois dimensions dans le concept de culture. Il y a la *culture de l'esprit*, ou culture personnelle. A noter que l'expression « se cultiver » a pour référence le monde agricole. Kambouchner explique qu'il y a aussi la culture au sens socio-ethnologique, c'est à dire la *culture d'une population*. Clanet (1993) la définit comme un « rapport particulier au monde d'un groupe donné ». Enfin, on peut parler de culture en tant que *concept transcendantal*. La culture est alors une sphère de phénomènes et de légalités, d'après Kambouchner.

Sur le plan des sociétés, A. Pretceille (1999)<sup>2</sup> décrit deux fonctions de la culture. La *fonction ontologique*, qui a un rôle identitaire, car la culture est une structure codifiée. La *fonction instrumentale*, où la culture permet l'adaptation aux nouveaux environnements « en produisant comportements et attitudes ». La première fonction se retrouve surtout dans les sociétés traditionnelles, la seconde dans les sociétés modernes, qui sont plus dans des systèmes de réseaux entre culture.

---

<sup>1</sup> KAMBOUCHNER, D., (2013). *L'école, une question philosophique*. ? : Fayard

<sup>2</sup> A. PRETCEILLE, M., (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris : Coll. QSJ, Ed. PUF

A. Pretceille (1999) et Kambouchner expliquent que la culture est avant tout dynamique, qu'elle évolue en fonction du contexte et de la manière dont les hommes la pratiquent et l'exportent (et donc de son contact avec d'autres cultures). D'après eux, c'est cette évolution de la culture qui doit être étudiée. En effet, on ne peut pas définir un individu à travers une structure culturelle figée, puisque cette dernière est évolutive et que l'individu la fait lui-même évoluer en la vivant et la véhiculant. Mais aussi car il ne maîtrise jamais intégralement le milieu culturel auquel il appartient et que chaque individu a une implication plus ou moins importante dans sa culture.

A. Pretceille (1999), Kambouchner mais aussi Godelier<sup>3</sup> s'accordent sur le fait qu'une culture n'est pas isolée, qu'elle se forme et vit au travers des dynamiques sociales existant entre les groupes, qu'elle est faite d'emprunts réalisés au contact d'autres cultures (A. Pretceille (1999) utilise les termes d'emprunts, métissages, glissements...). C'est la *culturalité*. Godelier constate que ces emprunts, imposés ou choisis, modifient une culture, mais qu'elle même les modifiera par la suite. Kambouchner parle d'une culture qui par essence « communique ». Ceci va donc à l'encontre de la logique des revendications culturelles s'appuyant sur la structure figée d'une culture considérée en dehors de son contexte, ses dynamiques, ses interrelations avec d'autres cultures. On ne peut donc pas non plus retrouver à l'identique une culture passée.

Un individu, quant à lui, peut en conséquence avoir divers univers culturels qui créent son identité ouverte aux autres. C'est d'autant plus vrai dans une société moderne. Cette pluralité d'appartenances lui donne une *identité plurielle* (A. Pretceille, 1999). Dans celle-ci, ce sera l'aspect relationnel qu'il crée avec les autres individus (eux-mêmes en interrelation avec d'autres groupes), qui définira le mieux l'individu. Godelier fait d'ailleurs ressortir que l'étude de l'individu par l'anthropologue s'attache à l'individu lui-même puis à l'observation de l'individu dans son contexte, son rapport avec les autres. L'anthropologue regarde ensuite l'individu à nouveau, à travers cet autre prisme : « L'individu est inséré dans un réseau de rapports aux autres qui font sens pour lui et pour les autres, (...). Ce réseau de rapports qui partent de lui ou aboutissent à lui définissent les diverses facettes de son identité sociale. » Godelier parle aussi de « multiplicité » dans l'identité sociale, c'est à dire que l'individu possède plusieurs identités qui ne sont pas simplement additionnées.

Il semble pertinent d'expliquer un concept souvent utilisé en lien avec la culture, et

---

3 GODELIER, M., (2010). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Flammarion

surtout avec la question des relations entre groupes culturels. C'est celui d'*acculturation*. Contrairement à une idée souvent évoquée, ce terme n'a pas un sens privatif. C'est en fait « l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact, continu et direct, avec les changements qui surviennent dans les patrons culturels originaux de l'un ou l'autre des groupes."(Refield, Linton, Herskovits, in *American Anthropologist*, 1936, cité par A. Pretceille, 1999). Il n'y a pas forcément de rapport de dominant à dominé.

### 1.2.1.2 *Le multiculturalisme*

Ce modèle est essentiellement anglo-saxon, où il est reconnu que tout individu peut appartenir à une autre communauté que celle de l'État Nation (A. Pretceille, 1999). Les États-Unis, pays d'immigration, ont longtemps essayé d'intégrer tous les migrants à une même culture (alors qu'en Europe, la problématique est plus d'intégrer les migrants à une culture ancienne). *On parle alors de melting-pot*. Cependant, en réaction aux importants problèmes de ségrégation au 20<sup>ème</sup> siècle, le multiculturalisme a fait son apparition dans les années 1960. Les américains sont entrés dans une logique où un patchwork culturel est obligatoire dans la vie quotidienne (on le voit ressortir dans les films ou les séries, entre autre). A. Pretceille (1999) explique que les USA ont voulu « casser l'homogénéité sociale et culturelle et reconnaître la composition plurielle du tissu social ». Avec une histoire proche, le Canada a suivi le même chemin. Le multiculturalisme apparaît même dans sa constitution (Ecole diversité culturelle)<sup>4</sup>.

Le multiculturalisme privilégie les structures culturelles. En effet, l'individu est perçu en fonction de son groupe d'appartenance supposé homogène (A. Pretceille, 1999). Aux États-Unis (et également au Canada), le communautarisme est donc mis en exergue et affiché. Le développement urbain est marqué par la création de quartiers communautaires (chinois, noirs...). Le secteur scolaire et ses programmes s'organisent en fonction de cette donnée, comme nous le verrons par la suite. Mais surtout, les droits communautaires sont reconnus juridiquement et institutionnellement.

D'après A. Pretceille (1999), le multiculturalisme peut donc être considéré comme une addition de différences. De plus, ce modèle reconnaît, d'après elle, le relativisme culturel.

<sup>4</sup> F.A.S.I.L.L.D., (2006). *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques. Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006*. Paris : La Documentation française

C'est à dire que chaque élément culturel est étudié en référence à sa culture, et pas d'un point de vue extérieur. Pour cette auteure, le risque de ce modèle est ainsi l'accentuation des différences (voire la hiérarchisation des cultures), la récupération politique (voire idéologique) et les conflits de normes culturelles (avec des mises en opposition). Il y a aussi une possibilité de glisser vers un déterminisme voire une naturalisation. Ce genre de raisonnements ayant été à l'origine par exemple, du génocide juif pendant la Seconde Guerre Mondiale. Enfin, ce modèle peut limiter la mobilité sociale, et ne permet pas d'observer l'individu en tant que tel. L'individu peut aussi se cacher derrière l'appartenance au groupe, afin de ne pas faire des choix ou de ne pas les assumer.

A l'inverse cependant, Renaut <sup>5</sup>pense que les États plus neutres, qui ne laissent pas une place modérée au multiculturalisme et ainsi à l'expression de la diversité des groupes, peuvent créer une frustration. Celle-ci menant à l'accroissement des tensions inter groupes, jusqu'à de potentiels phénomènes de violence, tels ceux des attentats de janvier 2015 à Paris.

### 1.2.1.3 *L'interculturalisme*

Ce modèle, essentiellement français, a une logique de gestion de la diversité culturelle différente. Tout d'abord, contrairement au Droit américain, le Droit français ne reconnaît pas de droits aux communautés. Les droits sont individuels, ils prennent en compte chaque citoyen de la même manière. D'autre part, la France ne permet pas l'expression de choix ou d'opinions personnelles dans la sphère publique (écoles, administrations, etc.). Celles-ci ne peuvent qu'afficher des prises de positions découlant d'une réflexion puis d'un consensus citoyen. Ce principe est celui de la *séparation de la sphère publique et de la sphère privée*. Le modèle interculturaliste est donc totalement lié au principe de *laïcité*.

Si le multiculturalisme met en juxtaposition des groupes culturels (et donc des structures), l'interculturalisme est centré sur les relations entre les groupes. D'après Kervil et Vinsonneau<sup>6</sup> : «On ne s'intéresse plus tant aux cultures en tant qu'entités, mais au mécanismes cognitifs et émotionnels en jeu dans la rencontre entre groupes sociaux étrangers. ». Les caractéristiques culturelles se définiraient donc en fait, en fonction des relations que les individus ont entre eux (A. Pretceille, 1999). L'interculturalisme étudie également ces relations en prenant en compte d'autres dimensions (contexte, histoire, économie...).

---

<sup>5</sup> RENAUT, A. (14/01/2015). La France doit faire le choix d'un multiculturalisme tempéré. *Le Monde*

<sup>6</sup> KERZIL, J., VINSONNEAU, G., (2004). *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : S.I.D.E.S.



A. Pretceille (1999) explique ainsi dans son ouvrage, que ce modèle découle de la Philosophie des Lumières, qui prônait un principe d'universalité. Pour Kervil et Vinsonneau, le modèle interculturel s'est développé pour « condamner l'ethnocentrisme (...) et ce qui risque de conduire à la hiérarchisation des cultures ». En France, l'interculturalisme commence à se développer à partir des années 1970, dans le contexte de l'arrivée des enfants d'immigrés dans le milieu scolaire. Ce sont essentiellement les associations et les écoles qui s'en saisissent sur le terrain. Ainsi, contrairement au multiculturalisme en Amérique du Nord, l'interculturalisme n'aura jamais de reconnaissance officielle, institutionnelle ou politique. Alain Renaut dénonce cette situation floue, car il considère que l'interculturalisme n'est pas totalement mis en place. La prise en compte de la diversité étant ainsi amoindrie, ce qui crée des frustrations.

Au cœur du modèle interculturel, il y a donc la volonté de permettre à un individu d'apprendre à connaître l'autre, autant à travers ses différences qu'à travers ses ressemblances. Il faut aussi connaître les représentations de l'autre. Et enfin, il est nécessaire d'apprendre à rencontrer l'autre par l'échange et pas juste à le définir en fonction de son appartenance culturelle, comme l'explique A. Pretceille (1999). Elle souligne qu'il ne faut cependant pas tomber dans l'utopie : ça ne veut pas dire que les relations entre groupes se passent forcément bien. Il faut aussi faire attention à ce que l'interculturel ne soit pas uniquement axé sur les minorités immigrées, car il y a un risque de stigmatisation.

Un autre intérêt de l'interculturel, toujours d'après A. Pretceille (1999), est de permettre un débat, afin de se mettre d'accord sur des valeurs et références communes dans la démocratie. Ceci est aussi affirmé par Elisabeth Badinter<sup>7</sup>, qui donne l'exemple des revendications sur le port du voile : les jeunes femmes disent « c'est mon choix » (sphère privée), alors que dans la sphère publique, les décisions doivent être prises collectivement par les citoyens.

Pour conclure, il faut d'ailleurs noter, que si l'universalisme et la diversité se complètent, A. Pretceille (1999) précise en s'appuyant sur les propos de J. Delors<sup>8</sup>, qu'ils doivent être savamment dosés : si on se focalise trop sur les différences, il y a un risque de replis, mais si on penche trop dans l'universalisme, il y a un risque d'homogénéisation. « Il

<sup>7</sup> C.N.D.P., (2004). *Guide Républicain*. CNDP

<sup>8</sup> UNESCO, (1996). *Rapport à l'Unesco de la Commission internationale pour l'éducation du XXIème siècle*. Paris : O. Jacob

convient d'affirmer à la fois le droit à la différence [ou diversité] et l'ouverture sur l'universel. » (J. Delors). Ce sont les deux problématiques parallèles du multiculturalisme et de l'interculturalisme.

## 1.2.2 Éducation multiculturelle et éducation interculturelle

Les modèles de multiculturalisme et d'interculturalisme sont des modèles sociétaux. Ceux-ci ont cependant été repris à des niveaux plus ou moins affirmés, dans certains milieux institutionnels. Le milieu de l'éducation est ainsi particulièrement concerné.

### 1.2.2.1 L'éducation multiculturelle

Le système nord américain, a fait du multiculturalisme un modèle central et reconnu dans sa société. Celui-ci est donc très prégnant dans le milieu scolaire. Aux Etats-Unis, l'objectif des écoles (au sens large : primaire, secondaire, supérieur) est de s'adapter aux différents groupes culturels, tout en conservant des normes communes. Ces groupes (notamment ethniques) doivent donc participer de manière affichée dans le milieu scolaire. C'est à dire par exemple, que le personnel éducatif doit être représentatif de ces divers groupes. Au Québec, les parents d'origines culturelles différentes sont incités à entrer dans l'école, afin de permettre aux élèves de vivre différentes cultures (F.A.S.I.L.D.)<sup>9</sup>. D'après A. Pretceille (1999), le rôle de l'école est de reconnaître la diversité ethnique et culturelle, et de la promouvoir afin de favoriser la cohésion sociale et l'égalité des chances. L'école doit enfin « développer et construire la société sur l'égalité de tous les individus et sur l'idéal démocratique ».

Les programmes préconisent ainsi que les élèves connaissent les différentes coutumes et traditions, mais aussi qu'ils dépassent leurs préjugés raciaux et qu'ils réalisent que les cultures sont en interrelations. Aux Etats-Unis, cette coexistence volontaire des groupes, est considérée comme un moyen de permettre le dialogue interculturel, mais aussi, comme en France, d'apprendre aux élèves à devenir des citoyens capables de prendre des décisions. Au Québec, dès la maternelle, les programmes font apparaître dans le « vivre ensemble » la question de la diversité : les élèves doivent apprendre à vivre en harmonie avec des personnes

<sup>9</sup>F.A.S.I.L.D., (2006). *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques. Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006*. Paris : La Documentation française

qui n'ont pas les mêmes goûts. A. Pretceille (1999) souligne que cette prise en compte de la différence va jusque dans les adaptations pédagogiques. On voit même se développer des écoles propres à des groupes culturels.

Les critiques, tout comme dans le modèle multiculturaliste, sont les risques d'accentuation des différences pouvant mener à des clivages. Schlesinger<sup>10</sup>, cité par A. Pretceille (1999), parle même de « vague d'ethnocentrisme » pouvant mener à une augmentation du racisme. D'autre part, A. Pretceille (1999) considère que la connaissance culturelle des élèves risque d'être un écran, qu'il est plus important de connaître les dynamiques culturelles.

### 1.2.2.2 *L'éducation interculturelle*

Elle se situe à la limite entre une école trop homogène (trop dans l'universalisme) et une école trop hétérogène (trop dans la diversité). Il n'y a pas de catégorisation. Les élèves sont considérés en tant qu'individus et non en tant que membre d'un groupe culturel. L'enseignant s'intéresse aux relations entre les élèves, à leurs représentations, leurs opinions et le *pluralisme* de leurs identités, dans un environnement de plus en plus hétérogène, où un nombre important de choix culturels sont accessibles. Kerzil et Vinsonneau disent ainsi que le « but est d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures [ou identités] différentes ». En annexes de ce dossier, ces auteures sont citées dans un extrait où elles décrivent les compétences et capacités attendues des élèves, dans le cadre de l'éducation interculturelle.

Partant du constat historique que le contact entre groupes culturels est source de tensions, l'objectif est de développer chez l'élève « *une compétence sociale et culturelle* construite sur l'expérience de l'altérité et de la diversité. (...) L'enjeu n'est pas tant de retrouver des valeurs qui seraient oubliées mais d'apprendre à s'orienter dans ce dédale de la modernité anthropologique. » (A. Pretceille, 1999). Comme dans l'éducation multiculturelle, l'éducation interculturelle forme les élèves à devenir des citoyens ayant un esprit d'ouverture, capables d'analyser les choix qui s'offrent à eux, de prendre des décisions et de participer aux débats citoyens, ayant pour but d'affirmer des valeurs communes.

---

10 SCHLESINGER, 1993 (éd. Orig, 1991). *La Désunion de l'Amérique*. Paris : Lianna Levi, Trad. Franç.,

En France, l'éducation interculturelle s'est développée avec l'immigration, mais aussi l'ouverture des frontières, dans le cadre de la construction européenne. Il est d'ailleurs important de souligner que l'éducation interculturelle, par essence, ne vise pas spécifiquement l'immigration. Le Conseil d'Europe, d'après A. Pretceille (1999), conseille ainsi « l'interpénétration entre toutes les cultures », sans que leurs identités propres ne disparaissent. Pourtant, en France, les premières activités interculturelles se sont développées dans les années 70 afin de permettre aux enfants d'immigrés de s'adapter au pays, tout en respectant leur culture d'origine, dans l'idée d'un retour dans leur pays. Pour Jablonka<sup>11</sup>, cela enfermait les enfants immigrés dans un « handicap statutaire », en les mettant en position d'infériorité. D'après Kervil et Vinsonneau, dans le cas des populations immigrées, l'enjeu est pourtant important, car ce sont les conditions d'intégration de personnes étrangères, qui vont participer à leur intégration dans le groupe du pays d'accueil. Si l'intégration est déficitaire, l'immigré va d'autant plus se tourner vers son groupe dans son pays d'origine

Dans les années 1980-1990, tous les élèves ont eu accès aux activités. L'INRP<sup>12</sup> explique que c'était dans une logique d'intégration, afin que tous découvrent la diversité et apprennent à la gérer (développent des compétences). Ceci étant conjoint à la création des ZEP, où la scolarisation des migrants n'est plus prise comme un phénomène à part, mais intégrée dans la lutte contre les inégalités sociales et culturelles (A. Pretceille, 1999). Les activités interculturelles restent cependant ponctuelles. D'après, A. Pretceille (1999), elles se concentrent surtout dans le champ des langues (apprendre à communiquer, mais aussi à voir le monde avec le point de vue d'un autre groupe culturel), des échanges scolaires (qui peuvent cependant ne faire qu'accentuer les préjugés, si le contact se limite à percevoir les différences et à ne pas analyser les ressemblances), et à l'éducation civique.

Depuis les années 2000, et notamment après les émeutes des banlieues de 2005, la pédagogie interculturelle a pour objectif de pallier les déficits de l'environnement socioculturel de tous les élèves. On est dans une logique *d'égalité des chances pour tous*. Les élèves immigrés, à présent appelés nouveaux arrivants, ne sont pas particulièrement ciblés.

Tout comme dans l'éducation multiculturelle, des risques de dérives sont possibles. A. Pretceille (1999) identifie celui de basculer dans le multiculturalisme en remettant en question la « norme scolaire », ce qui va à l'encontre de la philosophie républicaine française. Il ne faut

---

11 JABLONKA, I. (2010), *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*. ? : Seuil

12 <http://www.inrp.fr/>

pas non plus « folkloriser » les cultures ; ou encore revenir à une étude structurelle (donc d'une culture), ce qui a pourtant tendance à se faire quand on traite la problématique « des jeunes de banlieues ». Comme on l'a vu, il y a aussi une possibilité « d'attitude paternaliste » envers les populations migrantes, ce qui n'est pas du tout le principe de l'interculturalisme. Enfin, le risque d'accentuation des stéréotypes n'est pas à exclure, si on compare toujours les autres cultures à la culture française (comme référence).

Il est intéressant d'observer comment d'autres pays européens gèrent la diversité culturelle, tel que le décrivent le FASILD et A. Pretceille<sup>13</sup> (2003). En Italie notamment, l'accent est mis sur la langue. L'idée est de pouvoir conserver sa langue d'origine (régionale ou d'un autre pays). Les familles sont impliquées dans les projets pédagogiques. Les rencontres entre cultures sont incitées, avec des lieux dédiés extrascolaires. Des universités ont également développé la recherche à ce sujet. L'Allemagne est encore modeste (notamment parce que le pays a été marqué par sa division avec deux systèmes de fonctionnement très différents). Elle gère surtout aujourd'hui, les difficultés liées à l'immigration et prépare ses élèves à la rencontre d'autres cultures. La Suisse quant à elle, est par essence le pays de la diversité, parlant 4 langues et avec une immigration traditionnelle (20% des habitants en Suisse sont étrangers). Elle est cependant marquée par les influences philosophiques germaniques et française, et selon les cantons, il y a une hésitation entre plus d'intégration ou plus de séparation. Dans l'exemple de ces trois pays, on constate une position qui se situe entre le multiculturalisme et l'interculturalisme.

D'autre part, il est important de souligner que la formation des enseignants aux rapports entre les cultures existe en Italie (ou encore au Québec), mais très peu en France ou en Allemagne.

La suite de cet état des lieux va se pencher sur le rôle de la laïcité en France, notamment dans l'éducation.

---

13A. PRETCEILLE, M., (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Coll. Anthropos, Ed. Economica

### 1.2.3 La laïcité en France et sa place dans l'École républicaine

Le modèle d'éducation interculturelle se base donc sur le principe de la séparation de la sphère publique et de la sphère privée. Il a pour objectif de permettre aux élèves de découvrir dans un environnement neutre et ouvert les autres cultures, de travailler sur les relations entre cultures, d'apprendre à analyser des situations et des idées, de pouvoir y répondre, et de savoir forger ses propres opinions. D'où un modèle qui s'appuie sur le principe de laïcité.

#### 1.2.3.1 Les origines de la laïcité en France

Les philosophes grecs de l'antiquité abordent les prémices de la laïcité. Leurs idées sont reprises dès la Renaissance et jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, avec l'intérêt porté pour les sciences : c'est le début de la remise en cause de la religion et de son emprise sur l'organisation de la société. Les philosophes des Lumières (Bayle, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, repris par Kant) s'accordent sur l'idée qu'une société peut être athée. En 1789, avec la Révolution Française, le pouvoir religieux commence à diminuer. De plus, il y a une volonté de créer une école pour tous les citoyens, libérée de l'emprise religieuse. Cette dynamique sera remise en cause au 19<sup>e</sup> siècle, jusqu'au retour de la République à la fin de ce siècle. La Loi de 1881 (Jules Ferry) rend l'École publique gratuite, laïque et obligatoire. Ce n'est plus la morale religieuse qui y est enseignée, mais la morale laïque. C'est à dire le respect de soi et des autres basé sur des valeurs universelles (André et al.)<sup>14</sup>. C'est le début de l'égalité des chances.

L'Église catholique, écartée de l'enseignement public, entretiendra longtemps des relations très tendues avec la République Française. Ceci est accentué par la Loi de 1905 sur la séparation des Eglises et de l'Etat. Ses principes cités par André (et al.) sont : « La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées dans l'intérêt de l'ordre public. (Art.1) » et « La République ne reconnaît, ne salarie, ne subventionne aucun culte. (Art. 2) ». La France entre alors réellement dans un processus de laïcisation (des structures de l'état en premier lieu).

La Seconde Guerre mondiale, met la laïcité et les valeurs républicaines de côté. Cependant, une fois achevée, les Constitutions de 1946 puis 1958 affirment clairement que la

---

<sup>14</sup>ANDRE, M., et al. (2004). *La laïcité*. Mouans-Sartoux : Coll. Un œil sur l'histoire, Ed. PEMF

France est un état laïque. Voici un extrait de celle de 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. » Cependant, paradoxalement, c'est au niveau scolaire que la laïcité a toujours du mal à s'imposer. La Loi Debré de 1959 permet aux écoles privées de passer un contrat avec l'État. Quant à la Loi Falloux, révisée en 1993, elle enjoint les collectivités à aider financièrement les écoles privées sous contrat. Si les programmes d'enseignement public restent universels (sans possibilité d'enseignement religieux), les religions ont toujours une place dans l'éducation.

Enfin, la Loi de 2004 sur l'interdiction du port de signes religieux dans les écoles, a pour objectif de laisser la possibilité aux élèves de se forger leurs opinions, leurs identités personnelles et citoyennes dans le milieu neutre qu'est l'école. Ils vont aussi apprendre à vivre avec les autres. Il deviendra obligatoire d'afficher la Charte de laïcité<sup>15</sup> dans les écoles par la suite.

A noter que la laïcité prend également racine dans la déclaration des droits de l'Homme de 1789, mais aussi dans La Déclaration universelle des droits de l'homme (Nation Unies 1948), comme le rappelle André (et al.). En témoignent ces deux articles : « Article premier : Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. » Et « Article 2: Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation. »

### *1.2.3.2 Le principe de laïcité et son intégration dans l'École républicaine*

Comme le rappelle A. Pretceille (1999), la laïcité a pour objectif de « gérer rationnellement la diversité ». Elle « participe à la recherche de cohérence sociale ». Elle « dépasse les particularismes tout en permettant leur expression. ». Son cadre référent, garant de sa neutralité est l'Etat. Pour que les valeurs de la République perdurent, les citoyens dans la sphère publique ne doivent pas être influencés par des dogmes. L'auteure fait aussi remarquer

---

15 M.E.N.. (2013). *Charte de laïcité à l'École*. Circulaire n°013-144 du 6-9-2013

que la liberté religieuse n'a jamais empêché les conflits, alors que la laïcité en France « a amené la paix sociale. ». Si l'État n'a pas à prendre partie dans les croyances et les religions, il doit cependant dans le cadre de la Liberté d'expression et des consciences, permettre leur expression.

Pour Godelier, la laïcité évite la stigmatisation de groupes humains (souvent le cas, lorsque des caractéristiques culturelles sont naturalisées). La stigmatisation naît du fait qu'un groupe pour « préserver son essence (...) ne voit alors l'autre groupe que sous une de ses identités, et refoule les autres. »

Dans le cadre d'une éducation interculturelle, Kambouchner explique que l'enseignant devra laisser la place aux revendications culturelles des élèves, mais il devra les réorienter vers des débats rationnels (basés sur des faits scientifiques...). Il ajoute aussi qu'il faut favoriser les rencontres, pour montrer « que la justice (...) n'est possible qu'avec la connaissance, et qu'elle se réalisera dans une civilisation qui n'est l'apanage de personne, parce qu'elle est toujours devant nous. », et ainsi dépasser une survalorisation de l'identité culturelle. Pour Kervil et Vinsonneau, il y a « la perspective d'une société d'égalité de droit et d'équité ».

La laïcité, en lien avec le modèle interculturel, est cependant critiquée. En amont, les opinions de Renaut ont été citées. Dubet<sup>16</sup> a également fait une lecture critique du livre *La laïcité au risque de l'Autre* (Éditions de l'Aube, 2014, 205 p) écrit par Béatrice Mabilon-Bonfils et Geneviève Zoïa. Ces auteures considèrent que la laïcité se raidit devant l'accroissement de la mobilité sociale, l'insécurité et la montée du communautarisme. Elle finit par être discriminante dans les écoles, interdisant de faire entrer les cultures d'enfants immigrés, alors que les autres élèves ont accès à la culture française. Les auteures s'appuient notamment sur le fait, que la Laïcité découle de l'École de Jules Ferry et que celui-ci avait un esprit nationaliste, rejetant les cultures régionales (patois...). La laïcité serait ainsi aujourd'hui une forme de culture ou idéologie protégeant l'identité des "français de souche". « La laïcité est l'expression d'une communauté nationale fragile qui a peur de sa perte d'homogénéité et donc d'hégémonie. ». Elle empêche la rencontre entre les identités, et l'école n'assure pas assez le travail sur la rencontre et les relations entre les groupes.

---

<sup>16</sup>DUBET, F., (12/02/15), La laïcité et son autre, *La vie des idées*



Dubet fait cependant remarquer que la laïcité a atteint son objectif : « l'émancipation personnelle ». A l'école, il y a un ordre et une culture scolaire, mais elle permet de se protéger du monde extérieur (social...) et de s'en libérer. « La laïcité est peut-être une négation des singularités de l'individu, mais c'est aussi un espace de liberté retrouvé ».

Si la laïcité n'est peut-être pas assez exploitée dans les écoles, elle est cependant un gage de neutralité et d'ouverture d'esprit pour les élèves. Il semble donc utile d'étudier la manière de la rendre encore plus efficace et assimilée.

#### 1.2.4 Modalités et objectifs concrets de l'éducation interculturelle laïque

En amont, nous avons vu que l'Éducation interculturelle se fait couramment à travers les langues, les échanges internationaux et l'éducation civique. Pour les besoins de cette recherche, c'est ce dernier domaine qui va être traité dans cette partie.

D'après A. Pretceille (1999), l'enjeu de l'éducation civique (ou ICM, Instruction civique et morale aujourd'hui) est «d'une part, d'instaurer des valeurs démocratiques et des valeurs communes dans une société de plus en plus hétérogène. D'autre part, de penser le lien civique en fonction de la pluralité des allégeances et non plus sur le seul mode de l'unicité et de l'exclusion. ». Cet enjeu entrant dans différentes échelles (européennes, nationales...). Pour Godelier, l'individu devient sujet responsable de ses actes, lorsqu'il est séparé de façon significative et sans traumatisme, de l'univers de sa première socialisation, qui est celui de la famille ». Pour ces deux auteurs, le rôle de l'ICM est de permettre aux élèves d'analyser le monde et se forger leurs opinions dans un milieu neutre, au contact de valeurs universellement reconnues.

Les élèves doivent développer des compétences. Pour lutter contre le racisme par exemple, A. Pretceille (1999) explique qu'il faut développer la communication au sein du groupe. L'INRP parle aussi d'attitudes de tolérance et de sens critique. Les enseignants devraient ainsi être formés à analyser les propos des élèves, afin de lutter contre les stéréotypes et préjugés. A noter que les stéréotypes empêchent les élèves d'avoir une

connaissance objective des autres, bien qu'ils soient un moyen de se repérer. « Ils opèrent comme des filtres et obscurcissent les perceptions et l'analyse. » (A. Pretceille, 1999). Les élèves ont donc besoin d'apprendre à les gérer au plus tôt.

Les élèves ont aussi besoin de savoir se décentrer, c'est à dire d'après A. Pretceille (1999), de sortir du perceptif pour avoir une démarche d'analyse similaire à celle scientifique : analyser les ressemblances et ne pas simplement avoir une approche sensible des différences. De même, Jolibert<sup>17</sup> explique que « reconnaître une culture autre que la sienne propre comme une culture authentique, suppose que l'on découvre un minimum d'éléments à la fois semblables et communs qui permettent de les qualifier toutes deux de cultures. ». Il est nécessaire pour cela d'avoir « des outils intellectuels dépassant le cadre de l'enracinement culturel ». Ce constat est aussi repris par Godelier.

D'après l'INRP, citant Kerzil & Vinsonneau (2004, p. 76), « ce sont les méthodes actives qui sont préconisées. Le travail s'effectue alors en collaboration avec les élèves et chacun d'entre eux est pris en considération, notamment son identité personnelle, sa culture d'appartenance et ses difficultés cognitives. L'objectif de ces méthodes est de permettre à chaque élève de faire un travail sur lui-même et sa culture, mais aussi de pouvoir se décentrer pour aller à la rencontre des autres ». Le savoir est alors amené par des expériences pratiques et émotionnelles qui sont vécues d'une manière intrinsèque par chacun, ce qui permet alors de travailler sur soi. Il faut partir de l'intérêt spontané des élèves et du vécu ou du concret. On peut ainsi pratiquer des jeux de rôle et en débattre. Cela permet de construire le savoir universel plutôt que de l'apprendre. Les élèves assimileront que la diversité est normale et riche et en seront curieux. Selon Flye Sainte Marie (1993) cité par les mêmes auteurs, il faut éviter la comparaison des cultures pour ne pas stigmatiser. On peut partir du vécu quotidien pour parler de thèmes interculturels et utiliser comme modes d'expression, l'expression graphique, orale... A. Pretceille (1999) complète en disant qu'on peut s'appuyer sur l'histoire, comme « expérience de l'altérité ».

Kervil et Vinsonneau ajoutent qu'à l'école « (...) ce qui apparaît aujourd'hui nécessaire, c'est de placer également tous les élèves en position d'acquérir à la fois les moyens cognitifs et affectifs pour maîtriser la situation sociale dans laquelle chacun évolue et pour adhérer aux

---

17JOLIBERT, B., (2011). ?. *L'enseignement philosophique*, 62e année, N°1. Chartres : ?

valeurs démocratiques. ». Pour garantir les valeurs de la République, il faut d'après ces auteures, sortir du raisonnement nous/eux, et travailler plus sur la relation entre individus pluriels. Beaucoup d'attentes sont ainsi placées dans l'école. Vincent Peillon, ancien ministre de l'Éducation Nationale, a ainsi ouvert les consultations pour la Refondation de l'École en 2012, en disant qu'il faut « refonder l'école de la République pour refonder la République par l'école » (Dubet).

A partir de cet état des lieux et des pistes pédagogiques évoquées, la suite de ce dossier va donc présenter une proposition de réflexion et de mise en œuvre pédagogique, permettant aux élèves, d'acquérir des compétences interculturelles s'appuyant sur le principe de laïcité.

### 1.3 Problématique

Les recherches et explications scientifiques exposées au début de ce dossier, montrent que le choix est fait en France de travailler avec une éducation interculturelle. Son objectif principal est de permettre aux élèves d'aborder les rapports entre les groupes de manière citoyenne, mais aussi de savoir forger leur(s) identité(s). Cependant, le choix de l'éducation interculturelle en France est profondément lié au principe de laïcité. Pour comprendre et tirer les bénéfices de l'éducation interculturelle, les élèves doivent donc assimiler ce principe. Or la commission Stasi (cité par André et al.) a déclaré que la laïcité doit être vécue en classe et que c'est un thème majeur de l'éducation civique (ICM). D'autre part, il a été expliqué en amont, que les élèves doivent pouvoir se décentrer. Les méthodes actives sont à privilégier. Les élèves doivent apprendre à partir d'expériences pratiques et émotionnelles, se situant dans du vécu et du concret.

Partant de ce constat, le projet pédagogique qui va être décrit a pour objectif de permettre à des élèves d'aborder le principe de laïcité. Cependant, pour de jeunes élèves, il faut cibler un point précis. Ce sera l'article 3 de la Charte de Laïcité : « La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression des convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public ». La Ligue de l'enseignement<sup>18</sup> l'a reformulée pour les enfants : « En France, les habitants peuvent exprimer librement leurs idées, mais toujours dans le respect de celles des autres et de la Loi ».

D'autre part, le support pour faire émerger la réflexion sera une séquence d'histoire des arts portant sur l'architecture de monuments et bâtiments faisant partie du patrimoine artistique. Elle se recentrera tout particulièrement sur des monuments liés à diverses religions monothéistes (en respectant bien sûr les instructions des programmes : on se situe dans l'enseignement du fait religieux). L'histoire des arts est en effet un domaine qui permettra à l'élève de se baser sur une expérience sensible et vécue, pour mener ensuite sa réflexion sur la laïcité. L'histoire des arts a en plus pour objectifs d'étudier des œuvres, de les ressentir, mais ensuite de comprendre également ce qui les lie, leur histoire (Lagoutte)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> La Ligue de l'enseignement <http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/12/Charte-la%C3%AFcit%C3%A9-Milan.jpg>

<sup>19</sup>LAGOUTTE, D., (2001). *Introduction à l'histoire de l'art*. Evreux : Hachette Livres

Est-ce qu'une séquence d'histoire des arts sera assez concrète, pour mener les élèves vers un débat sur la possibilité que des habitants vivent en France avec ou sans croyances, tout en pouvant s'entendre entre eux, malgré leurs convictions diverses ?

Une hypothèse est que les concepts de croyances ou de religions seront beaucoup trop complexes et que les élèves n'arriveront pas à se détacher du simple aspect esthétique des œuvres architecturales. Ou alors, quelques élèves puiseront dans leurs connaissances personnelles et amèneront le débat sur cette question.

Une autre hypothèse est la difficulté pour l'enseignant de faire que le débat respecte une certaine neutralité, et n'entre pas dans une comparaison des religions avec des jugements de valeurs. En cas de dérive, il faudra peut-être aménager la séquence pour permettre aux élèves de se distancier à nouveau. D'autant plus que la problématique ne porte pas sur les religions elles-mêmes.

Une dernière hypothèse est que les élèves n'arriveront pas à se mettre d'accord sur l'article de la charte de laïcité ou que l'enseignant induira leurs raisonnements.

## 2 Méthode

Dans ce second volet, la séquence menée est présentée. Les résultats de celle-ci sont ensuite exposés. Enfin, une discussion compare les résultats aux hypothèses de départ, et propose une analyse sur les difficultés rencontrées et les perspectives d'évolution de ce projet.

### 2.1 Participants et contexte

Dans ce premier point l'école, les moyens et le public sont décrits.

- **L'école et les élèves**

Le projet s'est déroulé à l'École élémentaire de Bonne (circonscription d'Anemasse 2), dans le cadre du stage de Master 2 MEEF. L'école comprend 8 classes. J'avais ainsi une classe de CE1-CE2 en charge, comprenant 23 élèves (11 CE1 et 12 CE2), dont deux élèves de CE2 avec des déficits d'attention importants (l'un est en attente d'une AESH-AVSi). Seuls les CE2 participeront finalement à ce projet, car le créneau disponible pour le mener est le jeudi après-midi et que les CE1 sont alors à la piscine. La séquence était cependant initialement prévue pour les deux niveaux. J'ai ainsi choisi de laisser ces informations dedans.

Il faut préciser que le contexte économique dans cette zone géographique est globalement aisé. La plupart des élèves ont accès à un ordinateur ou une tablette à la maison, voire en possèdent.. Plusieurs d'entre eux voyagent et ont déjà des connaissances culturelles.

- **Les possibilités matérielles**

Les possibilités de visites de monuments étant limitées pour des raisons de moyens et de proximité géographique, l'usage des TICE s'est avéré un choix évident, afin de permettre malgré tout aux élèves d'accéder à ces monuments et à minima, à leurs atmosphères et aux sensations qu'ils procurent sur le plan artistique.

Au niveau des équipements de l'école, bien que celle-ci ne soit pas à la pointe de l'intégration dans l'ère numérique, elle dispose de deux TBI fixes (classe de CP et classe de CM2) et d'une salle informatique au sous sol (ma classe était au premier étage) avec 15 ordinateurs et 2 imprimantes. Ce matériel est ancien et souvent défectueux. Il y a aussi un ordinateur en classe, mais dont la navigation Internet n'est pas protégée.

## 2.2 Présentation de la séquence

<p align="center"><b>Séquence Histoire des Arts : Œuvres architecturales : de l'art ? En quoi et pourquoi ?</b></p> <p align="center"><i>Thème sous-jacent en Instruction Civique et Morale: Première approche de la laïcité.</i></p>				
Domaine : Histoire de l'art (sous domaine : ICM)		Cycle(s) (2 et) 3	(CE1)/CE2	(11+)12 élèves
Socle commun	<p><b>Pilier 5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Connaissances : Être préparés à partager une culture européenne par une connaissance d'œuvres architecturales majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne, contemporain) ; Comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche des religions et du fait religieux, dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions.</li> <li>- Capacités : Être capable de lire différents langages (représentations d'œuvre d'art, photographie, vidéo...)</li> <li>- Attitudes : Donner l'envie d'une vie personnelle culturelle par la fréquentation de lieux culturels français ou étrangers.</li> </ul> <p><b>Pilier 6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Vivre en Société → Attitudes : Respect des autres (tolérance)</li> <li>- B. Se préparer à sa vie de citoyen → Connaissance du principe de laïcité en France               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Capacité : Être capable de jugement critique</li> <li>→ Attitude : Avoir la conscience de ses droits et ses devoirs</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Pilier 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacités : S'approprier un environnement informatique ; S'informer, se documenter</li> <li>- Attitudes : Développer le goût de la recherche ; Avoir une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information</li> </ul>			
Compétences BO	<p><b>HISTOIRE DE L'ART</b></p> <p><b>Cycle 2</b></p> <p>La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées (...) par des références culturelles liées à l'histoire des arts. Ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et goûts. Un premier contact avec des œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer.</p> <p><b>Cycle 3</b></p> <p>L'histoire des arts porte à la connaissance des élèves des œuvres de référence qui appartiennent au patrimoine ou à l'art contemporain ; ces œuvres leur sont présentées en relation avec une époque, une aire géographique, une forme d'expression (architecture...). L'histoire des arts en relation avec les autres enseignements aide les élèves à se situer parmi les productions artistiques de l'humanité et les différentes cultures considérées dans le temps et dans l'espace. Confrontés à des œuvres diverses, ils découvrent les richesses, la permanence et l'universalité de la création artistique. Un des grands domaines artistiques abordés porte sur les arts de l'espace (architecture...). Une liste d'œuvres de référence est publiée par le MEN.</p> <p>Dans les deux cycles, selon la proximité, des monuments pourront être découverts.</p>			

	<p><b>ICM</b>  <b>Cycle 2 :</b> Participer à un échange verbal en respectant les règles de communication. Découvrir les principes moraux (maximes illustrées) et la notion de droits et de devoirs.  <b>Cycle 3 :</b> Prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, le respect des valeurs partagées, le respect d'autrui...</p> <p><b>Culture numérique :</b> Sensibilisation aux risques liés à l'usage d'internet.</p>		
Objectifs	<p><b>Principaux en Histoire de l'art :</b>  - Savoir expliquer pourquoi un monument est une œuvre architecturale (apprendre à utiliser un vocabulaire spécifique).  - Comprendre pourquoi les hommes ont construit ces œuvres architecturales (focus progressif sur les monuments religieux).</p> <p><b>Secondaires en ICM :</b>  - Découvrir que différentes religions cohabitent dans le monde (focus sur les 3 religions monothéistes).  - Comprendre qu'elles coexistent en France et découvrir le principe de laïcité</p> <p><b>Secondaires en culture numérique</b>  - Savoir démarrer un ordinateur, utiliser le clavier et la souris  - Aller sur un site Internet et faire des recherches</p>		
Critères de réussite CE1/CE2 CE2	<p><b>Histoire de l'art</b></p> <p>1) Reconnaître des œuvres architecturales étudiées  2) Pouvoir les nommer  3) Expliquer pourquoi ce sont des œuvres d'art : pouvoir expliquer avec du vocabulaire spécifique ce qui les compose et ce qu'elles font ressentir  =&gt; <u>Vocabulaire</u> : grand, petit, profond, haut, bas, immense, spacieux, pointu, rond, carré, panorama, cour, arche, clocher, tour, portail, allées, pilier, chandelier, lustres, bancs, dalle, sculpture, gravure, peinture, coloré (multicolore), lumineux, sombre, pierre, or, bois, peinture</p> <p>4) Expliquer par qui et pourquoi elles ont été construites  5) Pouvoir situer les œuvres architecturales géographiquement  6) Pouvoir les situer dans les grandes périodes de l'histoire</p>	<p><b>ICM</b></p> <p><b>Débats</b>  1) Participer à un échange verbal en respectant les règles de communication  2) Exprimer son opinion et argumenter en fonction de ses connaissances</p> <p><b>Religion et laïcité</b>  1) Pouvoir définir simplement la laïcité : on a le droit d'avoir chacun des opinions différentes et on doit respecter les opinions des autres.  2) Comprendre ce que sont les religions.  3) Pouvoir expliquer leur place dans le principe de laïcité en France.</p>	<p><b>Culture numérique</b></p> <p>1) Savoir démarrer un ordinateur et son écran  2) Savoir utiliser la souris  3) Savoir utiliser le clavier de manière basique :  - Pouvoir entrer son identifiant et son mot de passe  - Pouvoir taper une phrase de recherche  4) Savoir ouvrir un navigateur  5) Savoir faire une recherche Internet  6) Savoir utiliser un site de recherche</p>



Matériel	<p><u>Livres et documents</u>: - Chartes de laïcité (originale et de La Ligue de l'enseignement);  - Cyril Naudin, Octobre 2014, Des saynètes pour découvrir les articles in <i>Moi et les autres, Comprendre la laïcité à l'école</i>, CPAIEN Royan  - Mrowiec, Kluber, Sfeir, <i>Dieu Yahweh Allâh, 2004, Les grandes questions sur les trois religions</i>, Bayard Jeunesse ;  - Bernard, Faure, 2008, <i>Philo'Art, C'est quoi les religions</i>, Milan Jeunesse ;  - Serre et Zaü, 2001, <i>Le premier livres de toutes nos couleurs</i>, Rue du monde p.78</p> <p><u>Sites web</u> : - <a href="http://missiontice.ac-besancon.fr/circonscription-besancon2/Site_HdA_oeuvres/Site_des_oeuvres/index.htm">http://missiontice.ac-besancon.fr/circonscription-besancon2/Site_HdA_oeuvres/Site_des_oeuvres/index.htm</a> (enseignant)  - Wikimini, Vikidia,  - Notre Dame Paris : <a href="http://www.notredamedeparis.fr/spip.php?article947">http://www.notredamedeparis.fr/spip.php?article947</a>  - Synagogue Carpentras : <a href="http://fr.wikipedia.org/wiki/Synagogue_de_Carpentras">http://fr.wikipedia.org/wiki/Synagogue_de_Carpentras</a> et <a href="http://www.carpentras.fr/decouvrir-carpentras/musees-et-monuments/presence-juive/la-synagogue-1038.html">http://www.carpentras.fr/decouvrir-carpentras/musees-et-monuments/presence-juive/la-synagogue-1038.html</a>  - Mosquée Cordoue : <a href="http://www.mezquitadecordoba.org/fr/visite-virtuelle-mosquee.asp">http://www.mezquitadecordoba.org/fr/visite-virtuelle-mosquee.asp</a></p> <p><u>Documents présentation</u> : Diaporama avec toutes les œuvres architecturales, Diaporama Synagogue Carpentras,  <u>Matériel numérique</u> : TBI, Ordinateurs</p>
----------	--

Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Matériel	Différenciation
1 Découverte : Situation problème 1h	<p><b>Objectif enseignant :</b> Faire s'interroger les élèves sur les caractéristiques des œuvres architecturales célèbres et sur leur destination</p> <p>Évaluation diagnostique vocabulaire</p> <p><b>Objectif élève :</b> Émettre des hypothèses à partir d'observations et de connaissances personnelles.</p>	<p>1) Expliquer aux élèves qu'on va travailler sur l'architecture durant la période (définition Vikimédia)</p> <p>2) Présentation de diverses œuvres architecturales. Pour chacune, laisser les élèves donner leurs impressions. =&gt; <b>Discussion collective à l'oral</b></p> <p>2) « Dans quel but les hommes ont-ils construits ces monuments ? » =&gt; <b>Réflexion en binôme, chacun rédige son hypothèse sur son cahier de brouillon</b></p> <p>3) Présentation du travail à effectuer à la prochaine séance. Répartition des groupes de travail</p>	<p>Def. architecture Vikimédia</p> <p>Diaporama 12 Monuments : arènes Arles, Pont du gard, Pyramide Djéser, Notre Dame de Paris, Synagogue Carpentras Mosquée Cordoue, Château fort Blandy les Tours, Taj Mahal, Château de Versailles, Tour Eiffel, Viaduc Millau, Burj Al Arab</p> <p>TBI</p> <p>Cahier brouillon</p> <p>Fiche renseignement monument (ses impressions, date, lieu, utilité)</p>	Binômes CE1/CE2
2 Structuration 1/3 1h	<p><b>Objectif enseignant :</b> Mieux connaître les œuvres architecturales et repérer leur usage. Se familiariser avec la recherche d'information sur des sites dédiés aux enfants et « fiables ».</p> <p><b>Objectif élève :</b> Repérer les informations recherchées dans une page web. Aller sur le bureau de l'ordinateur, ouvrir un navigateur, taper une URL dans un navigateur, effectuer une recherche dans un site, cibler la page intéressante</p>	<p>1) Mise en route des ordinateurs par <b>binômes</b></p> <p>2) Ouverture du navigateur et recherche du site Internet</p> <p>3) Recherches sur le monument attribué à chaque binôme, lecture des informations et prise de notes sur la fiche de renseignement</p>	<p>Ordinateurs</p> <p><u>Sites web</u> : Wikimini ou Wikipedia</p> <p>Fiche renseignement monument</p> <p>Consigne individuelle pour chaque groupe : termes à rechercher, site de recherche</p>	<p>Binômes CE1/CE2 (pour la recherche sur la page web). NB : Si les CE2 maîtrisent mieux l'ordinateur, leur demander de laisser manipuler les CE1</p> <p>Si des binômes sont en grandes difficultés avec les manipulations faire un sous groupe de binômes avec une aide accrue de l'enseignante.</p>

Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Matériel	Différenciation
3 <b>Structuration 2/3</b> 1h	<p><b>Objectif enseignant :</b> Mieux connaître les œuvres architecturales et repérer leur usage.</p> <p><b>Objectif élève :</b> Rapporter des informations collectées oralement. Lire une carte/une frise, et positionner des objets dessus. Savoir différencier des œuvres architecturales selon leurs destinations.</p>	<p>1) Chaque <b>binôme</b> présente à la classe les informations qu'il a collectées sur l'oeuvre. → On place les œuvres sur le planisphère et une frise chronologique (périodes) au tableau et individuellement</p> <p>2) <b>Individuellement</b>, les élèves classent les œuvres dans un tableau selon leurs usages</p>	<p>Diaporama des œuvres</p> <p>Fiches renseignement complétées</p> <p>Frise chronologique Planisphère =&gt; Individuels et collectifs (NB : cadres positions prévu)</p> <p>Tableau pour classer les monuments par usage</p>	
4 <b>Structuration 3/3:</b> Visite virtuelle Cathédrale Notre Dame de Paris 1h	<p><b>Objectif enseignant :</b> Savoir observer et reformuler ses observations pour une description. Expliquer avec ses mots ou le vocabulaire déjà connu des caractéristiques architecturales et les émotions. Comprendre le lien entre les caractéristiques de l'édifice et sa destination. Acquérir un vocabulaire spécifique. Travailler en groupe. <b>Commencer à prendre des notes</b></p> <p><b>Objectif élève :</b> Observer l'édifice et noter les éléments marquants et caractéristiques ainsi que l'effet qu'ils produisent sur lui. Confronter ses idées avec d'autres élèves et faire un travail de groupe de synthèse. Réfléchir pour faire le lien avec la destination de l'oeuvre architecturale. Apprendre un nouveau vocabulaire spécifique</p>	<p>1) Les élèves visionnent la visite virtuelle. Ils prennent des notes en même temps, car la consigne initiale est <b>d'observer afin de pouvoir décrire ensuite l'édifice et l'impression qu'il donne.</b></p> <p>2) Confrontation par <b>groupes</b> de 4 (ou 3) des idées et rédaction d'une affiche de synthèse décrivant l'édifice et le ressenti (par des mots et des groupes de mots)</p> <p>3) Affichage et <b>discussion collective.</b> L'enseignant aide à formuler le vocabulaire pour décrire l'architecture ainsi que les émotions et en fait une affiche réutilisable pour la prochaine séance.</p> <p>4) Tirer un bilan de ce qui a été constaté en fonction de la destination de l'oeuvre architecturale.</p>	<p>TBI</p> <p>Cahier brouillon</p> <p>Feuilles A3</p> <p>Une trace écrite collective bilan affichée (vocabulaire).</p>	<p>Groupes de travail homogène (niveau) choisis par l'enseignante.</p> <p>Choisir un scripteur sans difficultés. Idem pour rapporteur.</p> <p>L'enseignante aide à l'organisation des groupes où le travail en coopération est difficile. Appui notamment aux CE1.</p>

Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Matériel	Différenciation
<b>5 Systématisation 1/3</b> La Synagogue de Carpentras 1h	<p><b>Objectif enseignant :</b>            Savoir observer et reformuler ses observations pour une description.            Expliquer avec ses mots ou le vocabulaire déjà connu des caractéristiques architecturales et les émotions.            Comprendre le lien entre les caractéristiques de l'édifice et sa destination.            Savoir comparer des œuvres.            Réinvestir un vocabulaire spécifique.            Travailler en groupe.  <b>Commencer à prendre des notes</b></p> <p><b>Objectif élève :</b>            Observer l'édifice et noter les éléments marquants et caractéristiques ainsi que l'effet qu'ils produisent sur lui.            Confronter ses idées avec d'autres élèves et faire un travail de groupe de synthèse.            Réfléchir pour faire le lien avec la destination de l'oeuvre architecturale.            Comparer des œuvres.            Réutiliser le vocabulaire</p>	<p>1) Les élèves observent les images. Ils prennent des notes en même temps, car la consigne initiale est <b>d'observer afin de pouvoir décrire ensuite l'édifice et l'impression qu'il donne.</b></p> <p>2) Confrontation par <b>groupes</b> de 4 (ou 3) des idées et rédaction d'une affiche de synthèse décrivant l'édifice et le ressenti (par des mots et des groupes de mots)</p> <p>3) Affichage et <b>discussion collective.</b>            L'enseignant aide à formuler le vocabulaire pour décrire l'architecture ainsi que les émotions et en fait une affiche réutilisable pour la prochaine séance.</p> <p>4) Tirer un bilan de ce qui a été constaté en fonction de la destination de l'oeuvre architecturale.</p> <p>5) Tirer les similitudes et différences avec la Cathédrale Notre Dame de Paris.</p>	Images imprimées sur la synagogue.  Cahier brouillon  Feuilles A3  Une trace écrite collective bilan affichée (vocabulaire).	<p>Groupes de travail homogène (niveau) choisis par l'enseignante.</p> <p>Choisir un scripteur sans difficultés.            Idem pour rapporteur.</p> <p>L'enseignante aide à l'organisation des groupes où le travail en coopération est difficile. Appui notamment aux CE1.</p>
<b>6 Systématisation 2/3</b> <b>Visite virtuelle</b> Mosquée Cordoue 1h	<p><b>Objectif enseignant :</b>            Savoir observer et reformuler ses observations pour une description.            Expliquer avec ses mots ou le vocabulaire déjà connu des caractéristiques architecturales et les émotions.            Comprendre le lien entre les caractéristiques de l'édifice et sa destination.            Savoir comparer des œuvres.             Réinvestir un vocabulaire spécifique.</p>	<p>1) Les élèves visionnent la visite virtuelle. Ils prennent des notes en même temps, car la consigne initiale est <b>d'observer afin de pouvoir décrire ensuite l'édifice et l'impression qu'il donne.</b></p> <p>2) Confrontation par <b>groupes</b> de 4 (ou 3) des idées et rédaction d'une affiche de synthèse décrivant l'édifice et le ressenti (par des mots et des groupes de mots)</p>	TBI  Cahier brouillon  Feuilles A3  Une trace écrite collective bilan affichée (vocabulaire).	<p>Groupes de travail homogène (niveau) choisis par l'enseignante.</p> <p>Choisir un scripteur sans difficultés.            Idem pour rapporteur.</p> <p>L'enseignante aide à l'organisation des</p>

Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Matériel	Différenciation
	<p>Travailler en groupe. Commencer à prendre des notes</p> <p><b>Objectif élève :</b> Observer l'édifice et noter les éléments marquants et caractéristiques ainsi que l'effet qu'ils produisent sur lui. Confronter ses idées avec d'autres élèves et faire un travail de groupe de synthèse. Réfléchir pour faire le lien avec la destination de l'oeuvre architecturale. Comparer des œuvres. Réutiliser le vocabulaire</p>	<p>3) Affichage et <b>discussion collective</b>. L'enseignant aide à formuler le vocabulaire pour décrire l'architecture ainsi que les émotions et en fait une affiche réutilisable pour la prochaine séance.</p> <p>4) Tirer un bilan de ce qui a été constaté en fonction de la destination de l'oeuvre architecturale. <b>NB : faire remarquer aux élèves que ce fut une mosquée, puis qu'elle a été retransformée en cathédrale</b></p> <p>5) Tirer les similitudes et différences avec Notre Dame de Paris/Synagogue Carpentra</p>		groupes où le travail en coopération est difficile. Appui notamment aux CE1.
<p>7 <b>Systematisation 3/3</b> Visite architecturale de Bonne (la commune de l'école) 2h</p>	<p><b>Objectif enseignant :</b> Savoir observer et expliquer une œuvre architecturale en fonction des connaissances acquises précédemment. Utiliser du vocabulaire spécifique. Savoir comparer des œuvres.</p> <p><b>Objectif élève :</b> Observer l'édifice et l'expliquer en s'aidant des connaissances acquises lors de l'étude des œuvres architecturales précédentes. Utiliser le vocabulaire acquis. Confronter ses idées avec d'autres élèves. Réfléchir pour faire le lien avec la destination de l'œuvre architecturale. Comparer des œuvres. Réutiliser le vocabulaire</p>	<p>Effectuer un parcours dans le centre du village. Observer l'architecture des bâtiments (travail de géographie conjoint). Observer et décrire les principaux monuments (le monument aux morts et l'église). Sur place, essayer d'expliquer ce qu'on voit et ce qu'on ressent en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réutilisant le vocabulaire spécifique</li> <li>- en faisant du lien avec la destination de l'édifice</li> <li>- en comparant avec les œuvres architecturales étudiées précédemment.</li> </ul>	<p>Une fiche d'information à compléter sur les lieux visités.</p> <p>Un plan du centre du village.</p>	
<p><b>Evaluation:</b> Choisir un monument travaillé à la première séance et le présenter (utiliser le vocabulaire appris). Expliquer quelle est la destination de ce monument.</p>				

**Séquence décrochée Instruction Civique et Morale: Première approche de la laïcité.**

Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Matériel	Différenciation
<p><b>1</b> <b>Qu'est ce qu'une religion ?</b>  1h</p>	<p><b>Objectif enseignant :</b> Permettre aux élèves d'avoir une définition de ce que sont les religions De réaliser leur influence dans notre histoire, tout en se rendant compte que tout le monde n'a pas forcément une religion.</p> <p><b>Objectif élève :</b> A partir des textes lus expliquer ce qu'est une religion. Donner son opinion.</p>	<p>1) Lecture du texte, avec pour objectif de répondre ensuite à ces deux questions : - Qu'est-ce que sont les religions ? (2 notions essentielles : croyance au divin et pratiques de culte dans des lieux particuliers) - Depuis quand existent celles dont on a parlées? Où se trouvent les bâtiments que nous avons étudiés, qui ont été construits pour ces religions? De quand datent-ils? (les religions monothéistes font partie depuis très longtemps de l'histoire méditerranéenne et européenne) - Est-ce que tout le monde a une religion?</p> <p>2) Réflexion par <b>binômes</b> puis discussion <b>collective</b>.</p>	<p>Introduction de Philo'Art</p> <p>Trace collective.</p> <p>Reprendre la carte où on a placé les monuments et la frise chronologique au début de la séquence.</p>	<p>Éventuellement, donner des extraits raccourcis aux CE1 et à Mathéo.</p> <p>Lecture faite à Mathéo par un élève ou l'enseignante.</p> <p>Groupes de réflexion par niveau.</p>
<p><b>3</b> <b>Le droit de croire en différentes religions ou pas et le droit au respect en France</b>  1h</p>	<p><b>Objectif enseignant :</b> Faire s'interroger les élèves sur la possibilité de vivre ensemble en étant croyants dans différentes religions ou pas. Montrer qu'il y a eu des morts à cause de ça. Faire comprendre qu'en France, la laïcité laisse ce droit et exige un respect de l'autre.</p> <p><b>Objectif élève :</b> Réfléchir et formuler son opinion sur la possibilité de vivre ensemble en ayant des convictions différentes (dont les croyances ou pas). Connaître l'existence de la charte de laïcité, et comprendre à quoi sert</p>	<p>1) A partir de saynètes jouées par les élèves, s'interroger sur la diversité de goûts et l'impact sur le vivre ensemble.</p> <p>2) Faire le lien avec les appartenances religieuses (ou pas): est-ce qu'on peut quand même vivre ensemble malgré nos convictions différentes?</p> <p>3) Faire lire l'article 3 de la charte de laïcité. Réfléchir <b>par binôme</b> à ce que veut dire cet article, pourquoi il est dans ce document appelé charte de laïcité, et à quoi peut-il bien servir. <b>Bilan collectif</b>.</p> <p>4) Expliquer aux élèves que des gens ont été tués dans l'histoire à cause de leurs croyances :Ex : guerres de religions en France, Bosnie, Nazisme =&gt; Préciser le sens et le rôle du choix de laïcité en France. <b>Collectif</b></p>	<p>Des saynètes pour découvrir les articles, CPAIEN Royan</p> <p>Charte laïcité Charte de laïcité de la Ligue</p> <p>Extraits sur guerres religions, nazisme et Bosnie qui expliquent simplement le pourquoi de ces guerres.</p>	

### 3 Résultats

Suite à la présentation de la séquence, voici à présent les constats effectués pour chaque séance mise en oeuvre.

- **Séance 1: Découverte et situation problème**

Déroulement: La plupart des élèves semblent un peu perdus lors de la définition de l'architecture. Cependant, la maman d'un élève étant architecte, il explique avec ses mots ce qu'elle fait. La présentation des diverses oeuvres est longue (12), malgré l'alternance de la réflexion en groupe classe et de la réflexion en binôme avec de l'écriture.

Les élèves ont des difficultés à donner leurs impressions sur les oeuvres. Ils se limitent surtout à "c'est joli/ce n'est pas beau" sans vraiment arriver à expliquer pourquoi. Ils essaient aussi et surtout de faire un lien avec ce qu'ils connaissent: "c'est un château" pour la mosquée ou la synagogue, "il y a une piscine", devant le Taj Mahal, "il y a des barreaux [dans la cathédrale] donc c'est une prison", etc. A la question: "Pourquoi les hommes ont-ils construits ces monuments?", ils cherchent une réponse pratique et ne sont pas dans l'artistique.

Organisation: Le nombre d'oeuvres rend le diaporama long et paradoxalement, il n'y a pas assez d'images sur chaque oeuvre pour que les élèves se fassent une idée de certaines oeuvres.

Objectifs: Ils semblent remplis. Le vocabulaire des élèves est limité et imprécis: un poteau au lieu d'un pilier, une fenêtre au lieu d'un vitrail, gros au lieu de grand.

- **Séance 2: Structuration 1/3**

Déroulement: La charte informatique de l'école n'ayant pas été travaillée avec les élèves en classe, il est nécessaire de repréciser certains points avec eux avant le début de la séance. Globalement les élèves savent démarrer les ordinateurs et ouvrent leurs sessions. Par contre, il faut expliquer étape par étape comment faire une recherche sur le net. Une fois sur les pages web, les élèves ont beaucoup de mal à trouver les informations (certains finiront en classe avec les pages imprimées et se repéreront alors beaucoup mieux). L'enseignante n'arrive pas à aider pour la recherche elle-même et la compréhension des documents, car elle règle les problèmes techniques.

Organisation: Les ordinateurs sont anciens et la connexion Internet faible. Cela crée des difficultés d'organisation, car certains élèves n'arrivent finalement pas à faire leur recherche.

Objectifs: Ce sont surtout les objectifs numériques qui sont finalement traités. Il est cependant nécessaire de renouveler ce type de séance, pour les systématiser.

- **Séance 3: Structuration 2/3**

Déroulement: La séance se déroule comme prévu. En terme géographique, les élèves ont du mal à se repérer sur le planisphère. Pour la question des usages des oeuvres, les élèves ont un peu des difficultés à se mettre d'accord sur une catégorisation. Ils n'ont pas encore très bien compris pourquoi certaines oeuvres ont été construites et restent dans le concret (problème de la Tour Eiffel par exemple). A part pour la cathédrale, ils n'ont pas vraiment bien réalisé pour l'instant, la destination religieuse de certains bâtiments.

Organisation: La réalisation de frises et de cartes individuelles est un peu trop longue.

Objectifs: Les élèves ont quelques difficultés à les remplir, comme expliqué ci-dessus.

- **Séance 4: Structuration 3/3 – Visite virtuelle de la cathédrale Notre Dame de Paris**

Déroulement: Globalement, les élèves arrivent à prendre des notes, mais la visite virtuelle est un peu longue. La mise en commun par petits groupes est productive, mais la discussion collective doit s'effectuer sur une autre séance car l'ensemble est trop long.

Organisation: La réflexion et la production d'une affiche par petits groupes sont compliquées. D'une part, les élèves peu habitués n'arrivent au début ni à se mettre d'accord sur les rôles de chacun, ni à trouver un consensus sur les mots décrivant l'édifice. D'autre part, lors de la discussion collective effectuée plus tard, il s'avère nécessaire d'avoir les images de l'édifice à disposition.

Objectifs: Les élèves arrivent à reformuler leurs observations, mais celles-ci sont souvent focalisées sur des détails ou, comme expliqué précédemment, elles sont interprétées (« il y a une prison car il y a des barreaux »). Le vocabulaire est inexact (Cf. séance 1), l'enseignante introduit donc le vocabulaire spécifique prévu (écrit sur une affiche), et les questionne pour leur faire exprimer leur ressenti, car ils ont des difficultés à le faire spontanément. Le lien



avec la destination religieuse de ce monument se fait rapidement, d'autant plus qu'il s'avère que plusieurs élèves ont déjà visité des églises ou cathédrales. De plus, ce qui les induit est leur connaissance de certains objets liés à la religion : la croix et les statues (Marie...).

- **Séance 5: Systématisation 1/3 –La synagogue de Carpentras**

Déroulement: Les élèves travaillent cette fois-ci à partir d'images imprimées. La confrontation en groupe se fait dans un même temps. La séance étant plus rapide, la discussion collective s'effectue dans la foulée.

Organisation: L'organisation de groupe est beaucoup moins un problème. Les élève arrivent à s'organiser seuls. La synagogue de Carpentras est un édifice beaucoup plus modeste que celui de la Cathédrale Notre Dame de Paris, et on peut se demander si l'observation sur des petites photos ne renforce pas cette idée. Plusieurs élèves pensent que c'est une maison.

Objectifs: L'observation a toujours tendance à se focaliser sur les détails et sur de l'interprétation, elle s'avère cependant parfois plus refléter des émotions : « c'est un château qui fait peur »... Le vocabulaire spécifique commence à être réutilisé par certains élèves. L'affiche est complétée. La destination religieuse du monument n'est pas trouvée, à priori car les élèves ne connaissent pas les caractéristiques d'un bâtiment religieux juif, mais aussi car celui-ci est peu « impressionnant » : ils pensent que les églises, c'est toujours grand.

**NB : La première séance décrochée d'ICM se situe à ce moment là, mais sera détaillée plus bas.**

- **Séance 6: Systématisation 2/3 –La mosquée de Cordoue**

Déroulement: Le déroulement est le même que dans les séances précédentes. A nouveau, la séance étant longue, l'enseignante fait le choix de faire directement une mise en commun collective. Elle explique également que la mosquée de Cordoue a une longue histoire avec diverses religions (temple grecque, basilique, mosquée, cathédrale).

Organisation: Les images de la visite virtuelle sont en 3D et observées sur un TBI. Les élèves sont beaucoup plus captivés et ont plus de réactions prouvant qu'ils sont impressionnés ou qu'ils trouvent certaines choses très belles (ou pas!).

Objectifs: Le vocabulaire spécifique est réutilisé pour beaucoup avec spontanéité (NB : l'affiche est à leur disposition). Les impressions sont moins axées sur la comparaison avec du vécu, et elles sont plus argumentées (« c'est beau parce que c'est très coloré et qu'il y a des pierres sculptées »...). Les élèves comparent par contre avec la cathédrale surtout, et un peu la synagogue. Les élèves font à nouveau le lien avec l'aspect religieux (chrétien du moins). L'enseignante introduit alors un commentaire sur l'histoire de cet édifice. A noter qu'un élève en grandes difficultés dans la classe a encore besoin d'étayage pour formuler ses observations.

- **Séance 7: Systématisation 3/3 –Visite du village de Bonne**

Déroulement: Les élèves ont un plan du centre du village. Dans un premier temps, l'enseignante leur donne le nom de l'endroit qui va être visité, les élèves le cherchent sur le plan et indiquent la direction à prendre. Le premier lieu visité est le monument aux morts, ensuite l'église de Bonne, puis le vieux centre et enfin le centre plus moderne.

Organisation: Un parent accompagnant est présent. Pour les deux premiers lieux, les élèves prennent notes de leurs observations sur place. Pour les deux autres, ce sera finalement fait oralement en classe pour des raisons pratiques. La première observation se fait individuellement et silencieusement. Elle est suivie d'une mise en commun.

Objectifs: Pour les œuvres autres que religieuses, les élèves ne possèdent pas tout le vocabulaire spécifique. Par contre, ils arrivent à reformuler le vocabulaire pour l'église. A nouveau, il y a besoin d'un étayage de l'enseignante pour qu'ils arrivent à exprimer leurs émotions (d'autant plus qu'ils sont beaucoup moins concentrés).

A noter que des questions se posent au sujet de l'église : A-t-on le droit d'entrer dedans même si on n'est pas croyant ? Pourquoi ne fait-on couramment pas trop de bruit dans une église (même s'il n'y a personne qui prie) ? Est-ce pour ne pas réveiller le dieu qui dort dedans ? Une élève pense que « dieu vient dormir la nuit dans l'église, puisque c'est sa maison » (elle a entendu dire qu'une église est la maison de dieu).

- **Séance 8: Evaluation**

Déroulement: Les élèves choisissent chacun une des 12 œuvres étudiées initialement, ils ont pour consignes de décrire cette œuvre en utilisant au maximum le vocabulaire appris. Ils

expliquent pourquoi elle a été construite, et pourquoi c'est une oeuvre d'art.

Organisation: Rédaction individuelle.

Objectifs: Plusieurs élèves choisissent les monuments religieux étudiés. Le vocabulaire commence à être acquis, mais a encore besoin d'être stabilisé et complété. Si la plupart des élèves arrivent à expliquer que les monuments religieux ont été construits pour des gens qui ont une religion et veulent prier, une élève pense toujours qu'un dieu habite dedans. A la question, pourquoi est-ce une oeuvre d'art, les élèves restent sur du pragmatique. Aucun n'évoque l'idée qu'en plus d'être des édifices religieux, ce sont aujourd'hui des édifices artistiques et patrimoniaux reconnus par tous.

Pour les autres oeuvres, les élèves sont gênés par le manque de vocabulaire spécifique connu. A la dernière question, ils restent aussi pragmatiques.

- **Séance d'ICM n°1: Qu'est ce qu'une religion ?**

Déroulement: Lecture de l'introduction du livre *Philo'Art*<sup>20</sup> (Cf. Annexes) et explication par l'enseignante, puis réflexion. Un retour est réalisé sur la carte et la frise effectuées auparavant.

Organisation: Les élèves réfléchissent en binôme à chaque questions évoquées dans la séquence. Une mise en commun est ensuite faite. Elle prend la forme d'un débat.

Objectifs: Les élèves ont déjà évoqué la notion de religion dans les séances d'histoire des arts. Ils ne comprenaient cependant pas cette notion : « Ca veut dire quoi prier ? Pourquoi ils prient les gens ? Ca veut dire quoi une religion ? ». Il paraissait donc important à ce moment de la séquence de la clarifier. Il fallait aussi faire ressortir que des religions ont marqué notre histoire. Mais aussi évoquer la question de savoir si tout le monde a une religion, si c'est obligé.

Les élèves ont surtout été marqués par l'idée d'un être surnaturel (« comme Batman »?). Ils se sont aussi demandés si on pouvait rencontrer un dieu (« comme un Président de la République, qui décide lui aussi »). La dernière question était importante, afin de nuancer le texte. Un élève a répondu spontanément à cette question, en disant que « Non, tout le monde ne croit pas en dieu, et ceux qui n'y croient pas sont des terroristes ! » (sa maman lui avait expliqué lors des attentats de janvier 2015, que les terroristes n'étaient pas des vrais croyants). Un de ses camarades a alors contredit ces propos en faisant remarquer que les bébé n'ont pas

---

20BERNARD, H., FAURE, A., (2008), *Philo'Art, C'est quoi les religions*, Milan Jeunesse

de religion et ne sont pas pour autant des terroristes. Un autre élève a dit qu'il n'a pas de religion, et qu'il n'est pourtant pas un terroriste : il ne veut pas tuer des gens.

Sur la place historique et dans nos sociétés de ces religions, les élèves ont répondu qu'ils arrivaient à s'en rendre compte grâce aux églises et aux temples, mais aussi parce qu'ils connaissent des personnes qui ont une religion. Et enfin, parce qu'ils ont assistés à des cérémonies religieuses : mariages, baptêmes, enterrements. A noter que leurs références sont principalement chrétiennes. Seule une élève a des références musulmanes.

- **Séance d'ICM n°2: Qu'est ce qu'une religion ?**

Déroulement et organisation: Les élèves préparent des saynètes qui leur ont été données. S'en suit un débat sur la question d'avoir différents goûts et la possibilité de quand même s'entendre. Ensuite, l'enseignante fait un glissement sur la question de l'appartenance religieuse ou pas, et plus généralement sur la diversité des convictions. Les élèves essaient d'expliquer ensuite l'article 3 de la charte de laïcité après l'avoir lue sous deux versions. L'enseignante apporte un nouvel éclairage en lisant quelques extraits sur des guerres où l'aspect religieux a entraîné des morts. Retour ensuite sur l'article en élargissant sur la charte et la notion de laïcité.

Objectifs: Les saynètes, lorsque les élèves tentent de les expliquer, induisent naturellement un débat sur la diversité et le vivre ensemble. Les élève sont d'accord sur la conclusion de ces histoires, où le vivre ensemble est possible. Ils donnent spontanément des exemples de leur vécu : « Juliette et moi, on n'était pas d'accord sur un jeu à la récré, mais on se parle toujours finalement. », « Moi je n'aime pas Violetta, mais je joue quand même avec Clara. » A noter qu'une élève de CE1 exceptionnellement présente à cette séance, a été très active dans le débat. A la suite ils lisent l'article de la charte, puis l'enseignante donne des exemples sur les guerres. A la question « Qu'est-ce que ça permet en France, la laïcité ? Dans notre vie de tous les jours par exemple ? » Les élèves répondent que ça évite qu'il y ait la guerre, ça évite de se battre, parce qu'on ne pense pas que les idées des uns sont mieux que celles des autres.

Cette partie du dossier a donc décrit la séquence menée et les résultats obtenus. Dans la partie suivante, une analyse de ces résultats est proposée.

## 4 Discussion

Cette dernière partie a pour objet de rappeler les constats scientifiques qui ont mené à faire cette proposition pédagogique aux élèves en classe. Elle proposera aussi des réponses aux hypothèses avancées, ainsi que des perspectives pour faire évoluer cette séquence.

### 4.1 Recontextualisation

Les apports scientifiques ont déjà été largement rappelés lors de la mise en problématique de la séquence (1.3). Ils ne sont donc pas inscrits dans cette partie. Il faut simplement rappeler que la France a un système laïque et que l'éducation interculturelle est privilégiée en classe. Les méthodes pédagogiques actives sont privilégiées pour travailler ces thèmes. Afin d'avoir une première approche de la laïcité avec de jeunes élèves, et notamment du vivre ensemble et de la liberté d'opinion, une séquence en histoires des arts a été menée.

La problématique était : « Est-ce qu'une séquence d'histoire des arts sera assez concrète, pour mener les élèves vers un débat sur la possibilité que des habitants vivent en France avec ou sans croyances, tout en pouvant s'entendre entre eux, malgré leurs convictions diverses ? ». Les hypothèses sont déclinées dans le point suivant.

### 4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

**Hypothèse 1 : « Les concepts de croyances et de religions seront beaucoup trop complexes et les élèves n'arriveront pas à se détacher du simple aspect esthétique des œuvres architecturales. Ou alors, quelques élèves puiseront dans leurs connaissances personnelles et amèneront le débat sur cette question. »**

Les résultats des séances menées montrent effectivement que les concepts de religions et de croyances sont très flous pour les élèves. Beaucoup les connaissent ou en ont entendu parler, mais ils ne les comprennent pas bien. La tentative de clarification dans la première séance d'ICM s'est avérée moyennement satisfaisante. Elle n'a pas déconstruit des représentations erronées voire les a créées. Cependant, l'objet de ce travail était l'éducation interculturelle. Pour de jeunes élèves, comprendre les concepts énoncés n'était pas l'objectif. Il était surtout de s'interroger sur le fait que des individus avec différentes identités culturelles peuvent vivre ensemble.

En puisant dans leurs ressources personnelles, comme le préconise les méthodes

actives, les élèves sont par contre arrivés à prendre du recul par rapport aux œuvres architecturales. Elles les ont bien amenés vers un autre débat. L'étude de ces œuvres a aussi prouvé que les élèves ont besoin de se rapporter à leur vécu pour essayer de comprendre des choses nouvelles. Par exemple un beau bâtiment pour eux est un château.

**Hypothèse 2** : « La difficulté pour l'enseignant de faire que le débat respecte une certaine neutralité, et n'entre pas dans une comparaison des religions avec des jugements de valeurs. En cas de dérive, il faudra peut-être aménager la séquence pour permettre aux élèves de se distancier à nouveau. D'autant plus que la problématique ne porte pas sur les religions elles-mêmes. »

Lors de la séance 2 d'ICM, la remarque d'un élève sur le terrorisme montre à quel point le débat peut aller loin et dans des directions inattendues. L'éducation interculturelle n'a pas pour rôle de faire des jugements de valeur sur les individus. Cependant, il n'est pas possible de laisser ce genre de représentation s'installer. L'enseignant est là pour aider les élèves à se forger leurs opinions et à faire émerger les connaissances sur les valeurs citoyennes. Dans cette situation, il aurait pu poser des questions aux élèves pour les mener à remettre en question cette remarque, voire donner des contre exemples. Cependant, dans ce débat, les élèves eux-mêmes ont déconstruit cette représentation.

Une prise de recul afin de revenir sur l'objectif principal de la séquence ayant pour thème le vivre ensemble était ensuite nécessaire. D'où l'introduction de la séance suivante en ICM axée sur des expériences de vécu quotidien, pas directement en lien avec les religions.

**Hypothèse 3** : « Les élèves n'arriveront pas à se mettre d'accord sur l'article de la charte de laïcité ou l'enseignant induira leurs raisonnements. »

Dans ce cas, c'est la conception de la séance elle-même qui a induit leurs opinions sur l'article. Ils n'avaient même pas vraiment la possibilité de s'exprimer sur ce sujet. Le point majeur qui est ressorti dans cette séance, est surtout le fait que la laïcité garantit de vivre avec n'importe quelles croyances tout en se respectant et s'entendant.

## 4.3 Limites et perspectives

### 4.3.1 Critique de la recherche

Dans cette recherche, la notion d'athéisme n'a pas assez été mise en valeur. D'autre part, les questions que les élèves se posent sur les religions n'ont pas forcément été résolues. Des représentations restent floues voire erronées. Les élèves n'ont également pas assez perçu

concrètement que des individus qui ont différentes religions, peuvent vivre ensemble. La séquence est restée relativement théorique.

Sur le plan de l'histoire des arts, il aurait fallu encore plus de vécu pour les élèves. Ils ont besoin d'élargir leurs expériences à des œuvres architecturales non religieuses et aussi d'élargir leur vocabulaire. Ils doivent encore apprendre à expliquer leur ressenti. A se détacher de leur vécu pour faire une analyse plus distanciée, avec entre autre une mise en réseau des œuvres. Ils ont aussi besoin de mieux réaliser la valeur universelle des œuvres architecturales (notamment religieuses).

### 4.3.2 Perspectives

Il sera intéressant de poursuivre cette séquence d'histoire des arts par une séquence traitant un plus vaste panel de monuments, afin que les élèves construisent l'idée de valeur universelle des œuvres, mais aussi qu'ils enrichissent leur vocabulaire et améliorent les compétences acquises.

En ICM, on pourrait prolonger ce travail, en faisant une séquence sur la diversité. Au sein de celle-ci, les élèves pourraient ainsi voir des personnes dans différents endroits du monde ou simplement en France, avec diverses opinions et croyances.

En TICE, il faudra que les élèves fassent à nouveau des recherches Internet dans d'autres domaines, afin de pouvoir valider des compétences du Brevet Informatique.

### 4.3.3 Influence sur ma pratique professionnelle

Pour ma part, sur le plan de l'histoire des arts (ou de l'art), je pense qu'à présent, j'utiliserai plus des moyens de diffusion grand format, mais aussi des vidéos ou images 3D, pour les observations menées avec les élèves. Si possible, je les emmènerai « sur le terrain ». Je constate aussi que l'histoire des arts est un domaine qui permet de se distancier et qui peut vraiment être pertinent pour aborder des questions d'ICM ou d'histoire.

Le fait de mener des débats en ICM me paraissait compliqué et difficilement réalisable. J'avais surtout une appréhension quant à la dérive du débat, mais aussi vis à vis du fait que je puisse orienter les élèves. En fait, ceux-ci s'avèrent être des moments riches pour les élèves, dans lesquels ils s'investissent. Il faudra que j'apprenne à mieux mener et gérer les débats, bien que j'ai constaté qu'il faut faire confiance aux élèves qui peuvent eux-mêmes rééquilibrer un débat.

## 5 Conclusion

Ce travail a permis de constater que l'enseignement a tout intérêt à être mené dans le cadre d'une pédagogie de projets, où des notions relativement abstraites peuvent être abordées à partir de situations vécues ou sensibles. Comme le disait Claude Lévy-Strauss<sup>21</sup> : « Il faut lancer des ponts entre le sensible et l'intelligible. »

D'autre part, il est clair que mener une réflexion sur les valeurs citoyennes avec les élèves est une des missions majeures de l'École. Par manque de temps, l'ICM est souvent traité à la marge, ou se contente d'être abordé lors de problèmes rencontrés par les élèves. D'une part, intégré dans des projets, l'ICM peut être traité à partir d'autres domaines, efficacement et sans être chronophage. D'autre part, le débat a besoin d'être élargi, afin que les élèves puissent transposer leurs acquis scolaires à leur vie citoyenne. L'École doit leur permettre d'avoir des compétences et des attitudes adaptées aux valeurs de la démocratie française. Enfin, elle doit aider les élèves à déconstruire et dépasser leurs préjugés et à aller à la rencontre de l'autre.

---

<sup>21</sup>LEVY-STRAUSS, C., (1997). *Mythologie, tome 4 : L'Homme Nu*. Paris : Plon



## 6 Bibliographie

### Ouvrages et rapports:

A. PRETCEILLE, M., (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris : Coll. QSJ, Ed. PUF

A. PRETCEILLE, M., (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Coll. Anthropos, Ed. Economica

ANDRE, M., et al. (2004). *La laïcité*. Mouans-Sartoux : Coll. Un œil sur l'histoire, Ed. PEMF

BERNARD, H., FAURE, A., (2008), *Philo'Art, C'est quoi les religions*, Milan Jeunesse

CHAVES, R.-M., FAVIER, L., PELISSIER, S., (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG

C.N.D.P., (2004). *Guide Républicain*. CNDP

F.A.S.I.L.D., (2006). *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques. Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006*. Paris : La Documentation française

GODELIER, M., (2010). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Flammarion

JABLONKA, I., (2010), *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*. ? : Seuil

KAMBOUCHNER, D., (2013). *L'école, une question philosophique*. ? : Fayard

KERZIL, J., VINSONNEAU, G., (2004). *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : S.I.D.E.S.

LAGOUTTE, D., (2001). *Introduction à l'histoire de l'art*. Evreux : Hachette Livres

LEVY-STRAUSS, C., (1997). *Mythologie, tome 4 : L'Homme Nu*. Paris : Plon

M.E.N. - Haut Conseil à l'intégration., (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. Paris : La Documentation française

UNESCO, (1996). *Rapport à l'Unesco de la Commission internationale pour l'éducation du XXIème siècle*. Paris : O. Jacob

### **Documents officielles :**

? (1789). *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789*.

In [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

Commission des droits de l'homme. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*.

In [www.un.org](http://www.un.org)

Coty, R. et al. (1958). Constitution du 4 octobre 1958.

In [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

M.E.N.. (2013). *Charte de laïcité à l'École*. Circulaire n°013-144 du 6-9-2013

M.E.N. - DEGESCO. (2008). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. B.O.Hors-série n°3 du 19 juin 2008

M.E.N. – DEGESCO. (2008). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Décret du 11 juillet 2006

### **Articles :**

DUBET, F., (12/02/15), La laïcité et son autre, *La vie des idées*

JOLIBERT, B., (2011). ?. *L'enseignement philosophique*, 62e année, N°1. Chartres : ?

NAUDIN C., (Octobre 2014), Des saynètes pour découvrir les articles. *Moi et les autres, Comprendre la laïcité à l'école*, CPAIEN Royan

RENAUT, A. (14/01/2015). La France doit faire le choix d'un multiculturalisme tempéré. *Le Monde*

### **Ressources Internet :**

Commission Stasi (article de l'encyclopédie Wikipédia)

Repéré à [http://fr.wikipedia.org/wiki/Commission\\_Stasi#Propositions](http://fr.wikipedia.org/wiki/Commission_Stasi#Propositions)

La Charte de laïcité à l'école sur le site de La Ligue.

Repéré à <http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/12/Charte-la%C3%AFcit%C3%A9-Milan.jpg>

Site de la Cathédrale Notre Dame Paris : <http://www.notredamedeparis.fr/spip.php?article947>

Site de l'INRP : <http://www.inrp.fr/>

Site de la Mission TICE de Besançon : [http://missiontice.ac-besancon.fr/circonscription-besancon2/Site\\_HdA\\_oeuvres/Site\\_des\\_oeuvres/index.htm](http://missiontice.ac-besancon.fr/circonscription-besancon2/Site_HdA_oeuvres/Site_des_oeuvres/index.htm)

Site sur la Mosquée de Cordoue : <http://www.mezquitadecordoba.org/fr/visite-virtuelle-mosquee.asp>

Site des Nations Unies : <http://www.un.org/fr>

Sites sur la Synagogue de Carpentras : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Synagogue\\_de\\_Carpentras](http://fr.wikipedia.org/wiki/Synagogue_de_Carpentras) et <http://www.carpentras.fr/decouvrir-carpentras/musees-et-monuments/presence-juive/la-synagogue-1038.html>

Vikidia : <https://fr.vikidia.org/wiki/Vikidia:Accueil>

Wikimini: <http://fr.wikimini.org/wiki/Accueil>

# ANNEXES

## **Sommaire**

Annexe 1 : Capacités et compétences attendues dans l'éducation interculturelle dans l'Union Européenne

Annexe 2 : Extrait du Livre Philo'Art sur les religions

Annexe 3 : Article 3 de la Charte de laïcité originale et revue par la Ligue de l'enseignement

Annexe 4 : Les saynètes jouées par les élèves d'après un travail de Naudin

Annexe 5 : Production d'un élève séance 2 d'Histoire des arts

Annexe 6 : Production d'un groupe d'élèves séance 5 d'Histoire des arts

Annexe 7 : Production d'un élève séance 7 d'Histoire des arts

## **Annexe 1 : Capacités et compétences attendues dans l'éducation interculturelle dans l'Union Européenne**

INRP citant Kervil et Vinsonneau (2004)<sup>22</sup>:

"Un certain consensus semble se dégager sur le plan de l'Union européenne en matière de capacités et de compétences relatives aux objectifs de l'éducation interculturelle (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p.101) :

- Pouvoir analyser une situation conflictuelle et essayer de trouver des solutions ;
- Accepter d'envisager l'existence de perspectives culturelles différentes ;
- Accepter de vivre avec des personnes appartenant à d'autres cultures, qu'elles soient issues de l'immigration ou non ;
- Connaître et respecter sa propre culture et celle des autres ;
- Pouvoir faire face aux préjugés racistes, xénophobes et intolérants ;
- S'intéresser aux coutumes et aux valeurs de chaque groupe « ethnique » ;
- Se familiariser aux processus migratoires, aux contextes culturels et aux différentes manières d'exprimer les mêmes sentiments selon chaque culture.

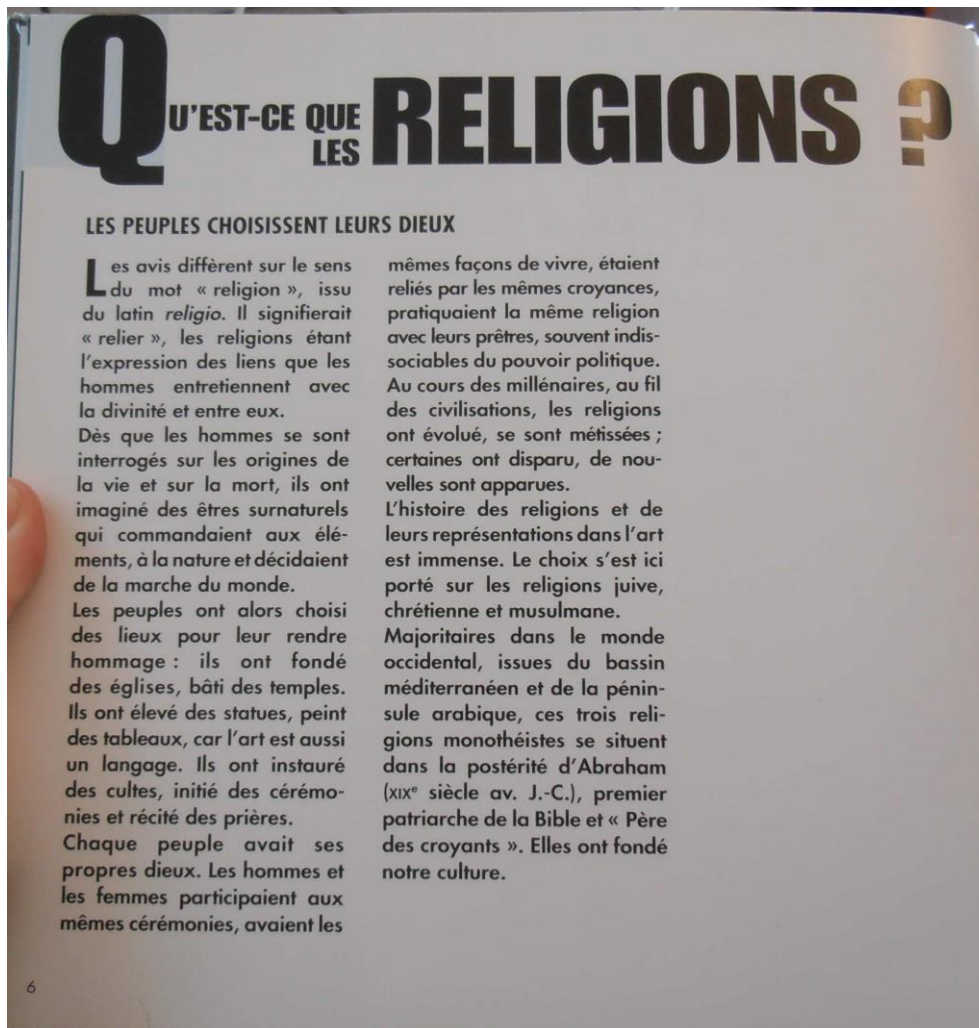
Comme le principe fondamental de l'éducation interculturelle relève de l'enrichissement mutuel par la reconnaissance de la diversité, certaines valeurs sont préconisées :

- L'empathie : chaque personne doit apprendre à comprendre les autres, à se mettre à leur place et être tolérante à l'égard de leurs problèmes ;
- La solidarité : l'éducation interculturelle est un moyen d'apprendre à vivre dans une société humaine et préconise le soutien mutuel ;
- Respect interculturel : l'éducation interculturelle vise à supprimer toute forme de domination d'une culture sur les autres et prône un rapport égalitaire entre les cultures ;
- Opposition au nationalisme : l'éducation interculturelle doit être capable de supprimer les barrières entre les États et élargir l'horizon des citoyens. »

---

<sup>22</sup>Site de l'INRP: <http://www.inrp.fr/>

## Annexe 2 : Extrait du Livre Philo'Art sur les religions<sup>23</sup>



<sup>23</sup>BERNARD, H., FAURE, A., (2008), *Philo'Art, C'est quoi les religions*, Milan Jeunesse

## Annexe 3 : Article 3 de la Charte de laïcité originale<sup>24</sup> et revue par la Ligue de l'enseignement<sup>25</sup>

Version originale

**3** | La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

Version adaptée aux enfants



<sup>24</sup>M.E.N.. (2013). *Charte de laïcité à l'École*. Circulaire n°013-144 du 6-9-2013

<sup>25</sup><http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/12/Charte-la%C3%AFcit%C3%A9-Milan.jpg>

#### Annexe 4 : Les saynètes jouées par les élèves d'après un travail de Naudin<sup>26</sup>

A

---

Trois amis sont réunis autour d'une table pour le goûter. Au moment de commencer à manger, Jean se met fredonner une chanson. Paul lui demande de quelle chanson il s'agit. Jean répond que c'est la nouvelle chanson de P Mokora. Paul lui dit que lui n'aime pas P Mokora et qu'il préfère Bach N. Julie leur dit qu'elle n'aime ni P Mokora ni Bach N mais que ce qu'elle adore, c'est partager un goûter avec ses deux meilleurs amis, Jean et Paul ! Les trois enfants éclatent de rire.

B

Dans la cour de récréation, Paul demande à jouer au foot. Jean lui répond : « *Pas question ! On joue pas au foot avec les fans de P Mokora : ils sont trop nuls !* ».

Paul vient se plaindre au maître. Le maître explique à Jean que tous les élèves qui le souhaitent peuvent jouer au foot.

---

C

Des amis sont réunis autour d'une table pour manger. Au moment de commencer à manger, Jean se met à prier et à dire « *Merci mon Dieu pour ce repas* ». Paul lui demande s'il croit en Dieu. Jean répond que oui. Paul lui dit que lui ne croit pas en Dieu mais que ça ne l'empêche pas d'être son ami.



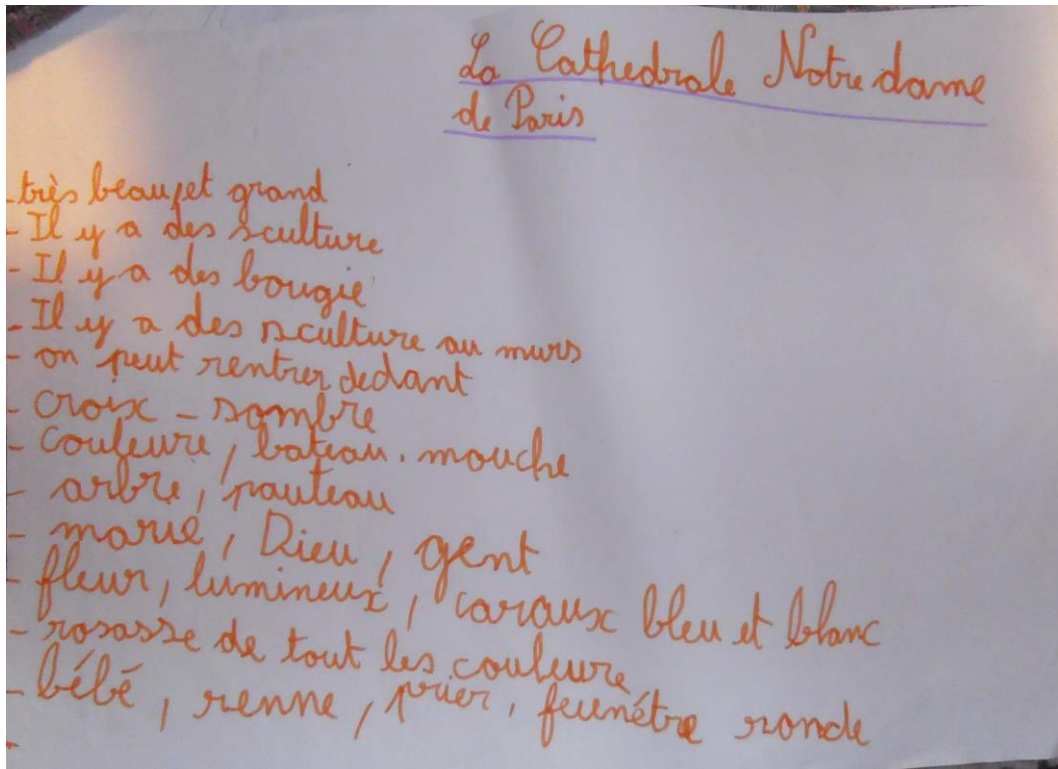
**Annexe 5 : Production d'un élève séance 2 d'Histoire des arts**

*Nathan*

Fiche d'identité de l'oeuvre architecturale

Nom	Cathédrale Notre-Dame de Paris
Date de construction	en 1163 à Paris, elle a été construite.
Qui l'a construite (architecte)?	est en 1163 à Paris, à l'extrémité de l'île de la Cité. en 1370 C'est Maurice de Sully qui l'a construite.
Pourquoi l'a-t-on construite?	Hypothèse: <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Vérification: une grande cathédrale haute et lumineuse. Elle représente l'art gothique. Les matériaux utilisés sont la pierre, le cristal et le métal.

## Annexe 6 : Production d'un groupe d'élèves séance 5 d'Histoire des arts



Annexe 7 : Production d'un élève séance 7 d'Histoire des arts

Avenue du

### Remplis ce tableau en visitant le village

	Quels types de bâtiments ou monuments observes-tu?	A quoi servent-ils?	Décris les principaux bâtiments ou monuments avec des adjectifs (parle de leur aspect: taille, matériaux, forme...)
Quartier de Haute Bonne	Le monument au mort	A célébrer les morts pour avoir gardé la France	longue, pierre, fleur, haut, grande, ancien (1914-1918), escaliers, statue, gravé
	église St Nicolas	A faire vivre les bibles et enterrer les morts	antique, bois, pierre, piliers, fleurs, bruyère, triste, fier, haut, sombre, bois, banc, chaise
			grande, orgue, résonnement, parquet, carrelage, or, barrière, pierre, araignée, tissu rouge
Rue du Pied d'Av...		A...	

# MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MEEF

## *FICHE DESCRIPTIVE*

**AUTEUR(S) : GUILHON Pauline**

**RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Jean-Henry CAUL-FUTY**

## **TITRE : L'histoire des arts au service de l'éducation interculturelle**

### **RÉSUMÉ :**

Ce mémoire présente une séquence pédagogique d'histoire des arts. Celle-ci permet à des élèves de primaire, d'aborder le concept de laïcité. Le thème de cette séquence est la découverte d'œuvres architecturales. Certaines sont des œuvres religieuses. L'objectif est d'abord de faire réaliser aux élèves que des religions se côtoient depuis des siècles en France. Ensuite, ils débattent sur des questions de « vivre ensemble ». Au final, les élèves comprennent que la France est laïque, afin de permettre à tous ses citoyens d'être libres de leurs convictions tout en pouvant vivre avec des relations pacifiques.

### **ABSTRACT :**

This essay presents an unit of arts' history. It makes possible to take up the concept of "laïcité" in France for pupils in primary school. The topic of this unit is discovery of architectural works. Some of those works were built for religious motives. Firstly, the aim is to get pupils to realise that several religions exist in France since centuries. Secondly, they debate possibility to live together in a pluralistic society. In the end, pupils understand that France is a non-religious country, to enable all citizens to have the liberty to choose their convictions, living together peacefully.

### **MOTS CLÉS :**

Philosophie, interculturelisme, multiculturalisme, culture, éducation, primaire, école, CE2, cycle 3, histoire des arts, laïcité, charte de laïcité, religion, fait religieux, ICM, EMC, citoyen