



HAL
open science

Étude des différences en classe de maternelle : mobiliser les sens et les affects pour intellectualiser la perception ?

Charlotte Levet

► To cite this version:

Charlotte Levet. Étude des différences en classe de maternelle : mobiliser les sens et les affects pour intellectualiser la perception ?. Education. 2016. dumas-01367420

HAL Id: dumas-01367420

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01367420>

Submitted on 16 Sep 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 2015-2016

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

Mention *Premier degré*

**Etude des différences culturelles en
classe de maternelle :**

**mobiliser les sens et les affects
pour intellectualiser la perception ?**

Présenté par LEVET Charlotte

Première partie rédigée en collaboration avec RENOUD-GRAPPIN Maud

Mémoire de M2 encadré par CAUL-FUTY Jean-Henry

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

...LEVET Charlotte.....
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

...Étude des différences culturelles en classe de maternelle : mobiliser les
sens et les affects pour intellectualiser la perception?.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Reignier.....
le...12...mai...2016.....

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée LEVEY Charlotte....., auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
.. Etude des différences culturelles en classe de maternelle : ..
.. mobiliser les sens et les affects pour intellectualiser la perception ?

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Reignier..... le 12 mai 2016.....

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

« Bon pour accord »

Levey

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Table des matières

Introduction.....	2
1. De la société à l'école : quelle prise en compte de la différence culturelle ?.....	3
1.1. Au préalable, un point sur la notion de culture.....	3
1.1.1. Une notion en constante évolution.....	3
1.1.2. Un terme polysémique permettant une définition propre à chaque champ disciplinaire.....	3
1.1.3. Une notion évolutive et polysémique, intrinsèquement multiscalaire	4
1.2. La perception des différences culturelles : un phénomène sociétal.....	5
1.2.1. Limites de l'humanisme : universalité et diversité peuvent-elles coexister ?.....	5
1.2.2. Limites du multiculturalisme : de l'existence de communautés à la fracture sociale ?.....	8
1.2.3. Changement de paradigme : l'individu comme point de départ.....	9
1.3. De la société à l'école : de l'apparition de l'interculturel à l'éducation interculturelle.....	10
1.3.1. Apparition de l'interculturel dans le domaine scolaire.....	10
1.3.2. Le rôle actuel de l'école : la pratique d'une éducation interculturelle.....	13
2. Comment aborder la différence culturelle à l'école ?.....	16
2.1. Méthode	16
2.1.1. La nécessaire prise en compte des particularités de notre public	16
2.1.2. Adapter notre enseignement aux spécificités et aux besoins de nos élèves	18
2.1.3. Le choix d'une trame spécifique : vivre, par procuration, un voyage autour du monde.....	20
2.2. Recueil des données	22
2.2.1. Différences entre PS et MS.....	22
2.2.2. Les apports de l'évaluation formative.....	26
2.2.3. Pertinence des supports et activités proposés.....	28
3. Analyse de la séquence : évaluation, posture enseignante et améliorations envisagées.....	30
3.1. Questionnement sur la qualité et la pertinence de l'évaluation.....	30
3.1.1. Analyse de la structure des évaluations diagnostique et sommative.....	30
3.1.2. Quelle recevabilité pour l'évaluation d'une notion subjective ?.....	30
3.1.3. Peut-on rendre plus objective l'évaluation des ressentis ?	31
3.1.4. Peut-on percevoir les apports de cette séquence sur le long terme ?	31
3.2. Elements de réflexion sur la posture de l'enseignant.....	32
3.2.1. Analyse des difficultés rencontrées.....	32
3.2.2. Pertinence du choix effectué en terme d'apport de connaissances : le vocabulaire.....	33
3.2.3. Quelles possibilités de différenciation auraient pu être proposées ?.....	33
3.3. Améliorations et prolongements envisagés.....	34
3.3.1. Poursuivre la réflexion jusqu'au mélange des cultures.....	34
3.3.2. Construire un projet plus approfondi et abouti.....	34
3.3.3. Présenter aux parents le travail accompli pour illustrer les apports d'une ouverture à l'autre.....	35
Conclusion.....	36
Bibliographie.....	37
Annexes.....	39

Ouvrir à la diversité culturelle les élèves de maternelle, en leur faisant prendre conscience de l'existence de différences culturelles, est-ce un défi réalisable ?

Cette thématique de recherche liée à l'interculturel et à la rencontre de l'autre, articule de nombreux acteurs (société, école, famille, enseignant, individu, élève...) et se situe au cœur de l'actualité et des tensions inter-culturelles existantes. En effet, suite aux événements récents (flux migratoires, attentats, revendications extrémistes...), chaque culture tend à se replier sur elle-même, à rejeter la différence culturelle, à se fermer à l'altérité. La perception de l'autre devient négative et engendre un sentiment de méfiance. Or, si cette fermeture culturelle se maintient, si aucun échange n'a lieu, si chacun a peur de l'autre avant même de le connaître, comment peut-on savoir si nos cultures respectives se ressemblent ? Comment peut-on savoir que les différences ne sont pas enrichissantes ? Comment peut-on juger sans rencontrer au préalable, sans découvrir ? Face au sentiment collectif d'appréhension, il s'agit de proposer aux élèves de découvrir et de s'ouvrir aux différences culturelles, de les apprécier, d'adopter une posture de partage et de plaisir face à l'altérité. Les élèves vont vivre l'expérience de l'altérité pour dépasser le conflit et s'inscrire dans une dynamique de rencontre.

Néanmoins, l'école, à la recherche d'une éducation interculturelle, parvient-elle ou peut-elle, influencer sur le type de perception (passage du sensoriel à l'intellectuel) et donc sur le ressenti individuel de la différence (positif ou négatif) ?

Ce projet s'inscrit dans une réflexion multiscalaire : permettre aux élèves une approche de la différence culturelle autre que celle proposée par les faits sociétaux, décrystalliser certaines tensions existantes dans l'école, construire un statut d'élève (apprentissage du vivre ensemble) mais également se construire en tant qu'individu (se connaître par comparaison avec l'autre, se découvrir comme être sensible, prendre conscience de ses ressentis, élargir ses horizons...). En outre, cette thématique inscrit l'enseignant dans une démarche de questionnement et de recherche pour élaborer, tester et se constituer une posture stable et justifiée concernant un sujet polémique et central. Ce travail représente alors un véritable enrichissement pour sa pratique future.

Suite à l'étude préalable de l'apparition de pratiques interculturelles à l'école, la séquence visant l'ouverture de PS/MS à la différence culturelle sera présentée. En s'appuyant sur son déroulement effectif en classe, des points essentiels seront développés et analysés.

1. De la société à l'école : quelle prise en compte de la différence culturelle ?

1.1. Au préalable, un point sur la notion de culture...

1.1.1. Une notion en constante évolution

Le terme « culture », issu du mot latin *cultura*, désigne, par son étymologie, l'action de cultiver la terre. Ce sens premier est ensuite détourné par Cicéron au profit d'une culture de l'esprit et de l'âme : « Un champ si fertile soit-il ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'humain sans enseignement » (Tusculanes, II, 13). La notion de culture ne se restreint alors plus au domaine agricole mais s'étend à tous les êtres humains.

Dès le XVIII^{ème} siècle, la culture se définit en opposition à la nature. Elle représente alors les éléments symboliques que l'Homme crée, l'Homme échappant à la nature grâce aux codes qu'il invente (Rousseau, 1755). La culture correspond donc à la condition humaine.

Dans le contexte colonial, se développent des théories nationalistes opposant les peuples de culture aux peuples de nature (métropoles/colonies) (Ratzel, 1897). Ces principes naturalistes sont remis en cause et une nouvelle conception de la culture est proposée par Edward Tylor (1871, 1). La culture n'est plus une marque de distinction qualifiant des hommes éclairés par de multiples connaissances, ce n'est plus un don inné.

La culture devient un acquis et désigne désormais un fait universel puisqu'il s'agit d'un « ensemble complexe qui englobe les connaissances, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes, et tout autre capacité et habitude acquise par l'Homme en tant que membre d'une société ». Il ne s'agit plus d'opposer et de hiérarchiser les cultures, mais de les étudier.

Le terme de culture a donc connu une évolution sémantique inscrite dans la durée. Les différents sens employés au fil du temps coexistent actuellement, reflétant la complexité et la richesse de cette notion.

1.1.2. Un terme polysémique permettant une définition propre à chaque champ disciplinaire

Dans le domaine de l'agriculture, la culture conserve sa signification première en désignant l'action qu'effectue l'homme sur la terre pour améliorer sa productivité et en tirer les meilleurs rendements. Une interprétation au sens figuré de cette définition est employée en psychologie, la culture se rapportant au processus opéré par l'homme afin d'accroître ses facultés intellectuelles et de s'extraire de l'état où il serait spontanément resté.

En dehors de ces sphères, la culture se limite souvent à son sens le plus courant, se traduisant par les expressions « quelqu'un de cultivé », « culture humaniste »... Il s'agit de

connaître ce que l'Homme a fait de plus universel dans tous les domaines (œuvres d'art, architecture, musique...). La culture devient alors un patrimoine commun.

Néanmoins, le domaine sociologique et anthropologique ne restreignent pas la culture aux grandes réussites humaines et lui ajoutent une dimension sociale : les effets de l'interaction de l'homme avec ce qui l'entoure (son environnement aussi bien que ses semblables). La culture devient « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1969, 111). Ainsi, l'individu est un être social appartenant à une culture, se construit grâce à elle mais ne la subit pas et peut en devenir l'acteur.

De même, l'ethnologie emploie une définition spécifique de la culture : « ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres » (Levi-Strauss, 1952, 19).

Face à cette diversité d'interprétations, le droit international émet sa propre définition de la culture (UNESCO, 1982) : « La culture est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».

1.1.3. Une notion évolutive et polysémique, intrinsèquement multiscalaire

La notion de culture s'applique à différentes entités sociales. Il faut en effet distinguer la culture de l'individu de celle du groupe. La première se caractérise par sa constante évolution puisqu'elle est en construction permanente. Elle s'élabore selon le rythme, les efforts et l'envie de chaque individu. Cette construction personnelle de connaissances est souvent qualifiée de culture générale voire de culture cultivée ou de culture vision (Galisson, 1988) : l'instruction et les savoirs encyclopédiques étant revendiqués et affichés. Elle s'oppose à la culture collective, inscrite dans le temps par des valeurs communes liées à une histoire. Cette culture partagée (savoirs et pratiques transmis et partagés par un groupe social qui a une langue en commun) (Galisson, 1988), permet de vivre en société. Il s'agit alors d'une culture action, qui se reconnaît par des faits. Elle permet à l'individu de s'identifier à son groupe d'appartenance et elle participe à la construction de l'identité collective à travers des

connaissances, des savoir-faire, des traditions, des coutumes qui lui sont propres et qui se transmettent socialement.

De plus, au sein de la culture collective se distinguent plusieurs sous-types de culture. A l'image de l'analogie de l'iceberg (Gary R. Weaver, 1968 cité dans Chaves, Favier, Pélissier, 2012) la culture se compose de deux parties. La partie visible englobe les éléments matériels du quotidien d'un peuple : alimentation, habillement, architecture, langue, coutumes, art... mais également des comportements conscients, appris explicitement, qui sont de l'ordre des connaissances objectives et qui sont facilement identifiables comme appartenant à cette culture. Au contraire, la partie invisible possède un aspect inconscient, s'apprend par l'implicite et relève de la subjectivité. Il peut s'agir de valeurs, de pensées, de conceptions (langage du corps, notion de justice, vision de l'éducation, sentiments...) Cette culture interne permet l'unité et le sens de la culture externe.

La complexité de la notion de culture nécessite obligatoirement une prise de position. Nous retiendrons ici la définition anthropologique de la culture, permettant de comprendre l'apparition et le développement de l'interculturel. Il s'agit de la « culture comme rapport particulier au monde d'un groupe donné, ce qui inclut un ensemble de normes, de valeurs, de modes de vie, de rites ainsi qu'une langue que le groupe transmet et qui sont constitutifs de son identité culturelle » (Kerzil et Vinsonneau, 2004, 46). Ainsi, une culture, parmi la diversité des cultures est l'ensemble des manifestations culturelles spécifiques et distinctives d'un groupe humain (Renaut, 2009). Les cultures deviennent alors des illustrations du potentiel humain de diversité. Ces différentes cultures entrent en contact, coexistent et se mélangent, tout en maintenant certaines différences marquées.

Dans un monde ethnocentré, il s'agit alors de s'interroger sur le déroulement de la rencontre avec d'autres cultures (modalités, ressenti, conséquences) mais également sur la capacité d'un individu à changer de culture ou à appartenir à plusieurs cultures (Cuche, 2010).

1.2. La perception des différences culturelles : un phénomène sociétal

1.2.1. Limites de l'humanisme : universalité et diversité peuvent-elles coexister ?

En France, la proclamation de la République et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) ont inspiré une vision humaniste de la culture, donnant naissance à une distinction entre la qualité de citoyen, dont dispose chaque français et qui s'exerce dans la sphère publique, et les choix personnels de chaque individu, effectués dans la sphère privée. En effet, la République n'est pas réductible à un régime politique : c'est l'idéal

d'une société d'hommes libres, épris de justice et de paix, que chacun est tenu de servir par l'esprit critique (Arkoun, 2004). De ce fait, la différence culturelle concerne uniquement la vie privée de l'individu et c'est dans sa sphère propre qu'il est libre de prendre part à une communauté (religieuse, culturelle...). Par cette séparation, le modèle républicain n'entend pas « récuser la diversité culturelle mais demande qu'elle soit simplement soumise au principe de l'instruction, à la logique de scientificité » pour que chaque individu soit capable de soumettre à son esprit critique ce qu'il vit et ce qu'il pense relever de son identité (Lenoir, 2006). Ainsi, appartient à la culture républicaine tout ce qui se soumet à l'interrogation critique de la raison.

De ce fait, l'École, berceau de la culture nationale s'adresse donc à des individus (le droit français ne reconnaissant ni les groupes, ni les communautés, ni les minorités). Son rôle est de transmettre les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus de toutes les discriminations. L'uniformisation est le but recherché. De ce fait, chaque enfant doit laisser à la porte de l'école ses caractéristiques socioculturelles singulières pour accéder à la citoyenneté et à l'universel (Meunier, 2008). Les différences personnelles ne sont pas prises en compte pour ne pas nuire au vivre ensemble. Les distinctions sont reléguées au domaine privé au profit du groupe et de la cohésion car ce qui prime, c'est l'humanité. Cette volonté de ne reconnaître qu'un ensemble de citoyens, tous égaux, vise à offrir à chacun la capacité de s'éclairer pour faire ses propres choix et suivre sa propre voie. Il n'y a donc pas de restriction des libertés individuelles puisque l'Etat permet à chaque citoyen de s'instruire, d'avoir une ouverture d'esprit pour se séparer des pressions, influences et manipulations qui pourraient nuire à son jugement et ainsi construire son avenir et son identité en étant conscient et maître de ses décisions. Cet objectif rejoint la définition de l'humanisme, ce mouvement de pensée qui a pour objectif l'épanouissement de l'homme, qui doit se protéger de toute forme d'asservissement et de tout ce qui fait obstacle au développement de l'esprit.

Le modèle républicain, fort d'offrir un esprit critique et l'égalité à chacun de ses citoyens, génère néanmoins certains paradoxes (ouverture à l'altérité sans prendre en compte les différences culturelles) et conséquences négatives en terme d'identité culturelle.

En effet, l'idée républicaine d'un peuple français est incompatible avec une reconnaissance de certains éléments de diversité que ce peuple contient. Cela s'illustre par des positionnements politiques forts : la France n'a pas signé un traité du conseil de l'Europe sur la diversité culturelle et linguistique (1992) puisqu'elle ne reconnaît qu'une nation de citoyens et non l'existence de minorités culturelles. Or, imposer cette communauté de citoyens comme identité et ignorer les particularités groupales, attitude vécue comme un rejet de ces différences, conduit au renforcement de ces différences, perçues comme faisant pleinement

partie d'une identité. La question des différences n'est donc pas résolue, car comme l'explique Lévi-Strauss (1973, 385) : « La simple proclamation de l'égalité naturelle entre tous les hommes et de la fraternité qui doit les unir, sans distinction de races ou de cultures, a quelque chose de décevant pour l'esprit, parce qu'elle néglige une diversité de fait, qui s'impose à l'observation et dont il ne suffit pas de dire qu'elle n'affecte pas le fond du problème pour que l'on soit théoriquement et pratiquement autorisé à faire comme si elle n'existait pas ».

Ne pas prendre en compte les différences et de ce fait, les renforcer, interroge les liens entre la posture de citoyen et celle d'individu. Apprend-t-on aux élèves, aux futurs citoyens, à coexister, à vivre avec des individus, qui sont tous citoyens mais également tous différents ? La mise en avant de l'universalité du citoyen et de la culture républicaine combinée à la non-reconnaissance des différences, loin d'apaiser, stigmatise les différences individuelles et favorise les conflits sociaux. Ainsi, des études démontrent que des jeunes français, ayant, par les générations précédentes, des racines étrangères, ne se sentent pas français, alors même qu'ils le sont (Renaut, 2009). Leur appartenance à une communauté culturelle dans la sphère privée semble remettre en question leur statut de citoyen français. L'objectif de séparation des deux sphères pour favoriser l'humanité et le vivre ensemble est donc complètement anéanti. De plus, la diversité, acceptée dans la sphère privée, impose des limites dans la sphère publique qui impliquent un renoncement à ce que ceux qui y sont contraints identifient comme une part d'eux. Faut-il renoncer à son identité pour devenir citoyen français ? Est-il réellement concevable de séparer hermétiquement deux parties (le citoyen et l'individu) constitutives d'une même personne ? Ainsi, l'humanisme universel devient réducteur : il peut être le support d'une exclusion plutôt que d'une intégration.

En outre, le principe républicain, induisant un universalisme abstrait, invite le citoyen « à se constituer et se définir dans et par ce qu'il exclut et disqualifie, dans et par ce qu'il autorise et dévalorise, dans et par les frontières qu'il érige entre les autres et lui » (Renaut, 2009, 171). S'identifie-t-on citoyen en rejetant ceux qui paraissent ne pas relever de la citoyenneté ? N'est-ce pas contradictoire de s'identifier par la différence alors même que celle-ci ne relève pas du statut de citoyen ? De plus, ne serait-ce pas le nationalisme, déguisé en républicanisme, qui érige un modèle identitaire particulier en figure de l'universel ? L'identité nationale coïnciderait alors avec l'universel. Cet ethnocentrisme induit une attente d'adaptation à notre identité. Est alors stigmatisé cet autre qui refuse d'être comme nous. Pourquoi voudrait-il s'approprier une identité qui n'est pas la sienne, au prix d'un renoncement à des éléments constitutifs de sa propre identité ? Pourquoi l'identité républicaine ne s'ouvre-t-elle pas en direction d'autres formes d'identité ? L'ouverture et l'assimilation culturelle ne

doivent-elles s'effectuer que dans un sens ?

La république se transforme alors en une forme d'appartenance culturelle, invitant les différences à se fondre au profit de la citoyenneté (Renaut (2009) dénonce ce procédé, qui, poussé à l'extrême mène à la colonisation). Les particularismes sont ignorés et doivent disparaître au profit d'un citoyen qui est en réalité un individu abstrait, dépossédé de certains traits de sa propre identité. La recherche de similarité conduit alors à une perte de diversité. Certes, l'humanisme considère les hommes juridiquement et politiquement semblables, mais ils doivent rester humainement distinctifs. Un juste milieu entre citoyenneté et particularités doit être recherché, au risque de constituer des individus perdant leur dignité et devenant interchangeables.

Face aux dérives et problèmes engendrés par le modèle humaniste, serait-il plus propice de favoriser une vision multiculturaliste ?

1.2.2. Limites du multiculturalisme : de l'existence de communautés à la fracture sociale ?

Contrairement au modèle républicain qui favorise l'humanité et relègue l'appartenance communautaire dans la sphère privée, le multiculturalisme est fondé sur la primauté du groupe. C'est l'appartenance à une communauté qui permet de s'humaniser. Tout individu peut donc appartenir à une communauté autre que l'Etat Nation. Ce dernier reconnaît les différentes communautés culturelles et promeut leur coexistence pacifique. Loin d'effacer les différences culturelles, ce modèle se focalise donc sur leur reconnaissance. Le fait de reconnaître la pluralité des groupes et leurs particularités vise à éviter l'éclatement de l'unité collective. En effet, ce modèle accepte et valorise les différences culturelles tout en respectant le principe d'égalité entre les cultures. De ce fait, chaque groupe dispose de la même reconnaissance et légitimité que les autres. Une société multiculturelle se présente donc comme une mosaïque d'aires culturelles distinctes qui s'affirment par leurs différences. Cette conception, non pas d'une seule entité (modèle républicain) mais d'une addition de différences, d'une juxtaposition de groupes, permet-elle de limiter les dérives engendrées par les principes humanistes ?

Il faut noter que la mise en valeur de la différence communautaire peut induire une perte de la différence individuelle. Le groupe est reconnu mais il est supposé homogène, ainsi les particularités de chaque individu, au sein du groupe d'appartenance, sont oubliées. La diversité interne est négligée au profit des caractéristiques communes du groupe. La primauté de l'identité groupale sur celle de chaque individu engendre une dérive présente également

dans le modèle républicain : chaque individu est supposé identique aux autres individus de son groupe (que ce soit un groupe communautaire ou la communauté de citoyens). De ce fait, les spécificités propres à chacun disparaissent, laissant apparaître une interchangeabilité possible entre les individus (tout membre d'un groupe équivaut à un autre membre de ce groupe). L'individu perd donc une part de son identité en étant reconnu comme élément d'un groupe. On essentialise la communauté et au nom de la différence sont supprimées d'autres différences, individuelles.

Cette perte d'individualité est rejointe par une autre problématique : quand le « multiculturalisme se limite à additionner les différences et à juxtaposer les groupes, il contribue à spatialiser les différences et à organiser une société mosaïque » (Abdallah-Preteille, 1999, 26). Si la diversité est reconnue, les interactions entre les groupes ethniques sont rares (peu de rencontres) et ne sont guère fondées sur un objectif d'enrichissement mutuel. Le multiculturel induit alors un repli sur le groupe d'appartenance, un isolement qui mène à de véritables fractures sociales.

Chacune des conceptions présentées engendre des problèmes spécifiques mais également des dérives communes : la perte de l'individu. Ces modèles, humaniste ou multiculturaliste, qui promeuvent la culture (citoyenne ou communautaire) et présentent de nombreuses failles, doivent être remis en question. La culture doit-elle primer au détriment de l'individu ? L'élément délaissé ne devrait-il pas devenir central ?

1.2.3. Changement de paradigme : l'individu comme point de départ

L'appartenance à un groupe culturel (cantonné ou non dans la sphère privée) peut rendre difficile l'acceptation d'autres cultures. En effet, tout ce qui diffère de notre conception de la culture appartient aux « barbares » car « la diversité des cultures apparaît rarement aux hommes comme un phénomène normal, mais plutôt comme une sorte de monstruosité ou de scandale » (Levi-Strauss, 1952). Le rejet est alors la première réaction adoptée. Ainsi, alors même que la culture se trouve au cœur des débats contemporains sur l'identité et la cohésion sociale, les cultures envisagées comme entités continues, génératrices de pratiques et de traits distinctifs, favorisent l'apparition de conflits entre leurs porteurs respectifs.

Il s'agit alors de délaissé la culture pour s'intéresser à l'interculturel, à l'individu et aux mécanismes cognitifs et émotionnels en jeu dans la rencontre entre groupes sociaux. En s'appuyant sur la définition de l'interculturel proposée par Chaves, Favier et Pélissier (2012), un résumé est effectué. Si l'appartenance des êtres humains à des groupes culturels différents, ainsi que les rencontres et les métissages existent depuis longtemps, rendant l'interculturalité

ancienne, l'interculturel est néanmoins un concept récent. Il se consacre aux processus dynamiques d'échanges entre différentes cultures et permet de nouvelles perspectives : celle des regards croisés. Ainsi, « si la différence culturelle existe, elle n'est plus envisagée comme une menace, mais comme un enrichissement culturel réciproque » (Verbunt, 2011, 12). L'interculturel s'illustre alors par des échanges, des rencontres, du partage. Il demande d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre des modes de vie différents tout en découvrant et en acceptant que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle. L'individu entre dans une dynamique et un processus d'acceptation et de compréhension des identités culturelles. L'interculturel se traduit donc par une démarche visant la construction de passerelles et de liens entre les cultures dans le but d'un échange et d'un enrichissement mutuels tout en permettant une reconstruction constante de l'identité via la relation avec l'altérité. L'interculturel implique alors nécessairement les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures (Clanet, 1993).

Dans cette logique, l'individu n'est plus le produit de sa culture, interchangeable avec un autre, mais il en devient l'acteur. Il est capable de produire lui-même sa culture : en découvrant sa culture d'appartenance et en s'ouvrant à d'autres cultures. « Dès sa naissance, l'enfant vit dans un environnement hétérogène et pluriculturel. Il ne peut pas ignorer l'existence d'autres cultures. Il vit et se socialise dans un groupe marqué par la diversité culturelle. Il peut emprunter à d'autres cultures des modèles de comportements, des habitudes, des valeurs » (A. Pretceille, 1999, 54).

En partant de l'individu, l'interculturel aborde la notion de culture par les rencontres que chaque individu fait, via les découvertes et échanges qu'il réalise et qui lui permettent de construire son identité. Cette prise en compte des relations entre les individus induit une nouvelle perception de la différence, non plus le rejet, mais l'envie d'aller vers l'autre qui est différent, de découvrir ce qui nous distingue et de s'enrichir de ces particularités. Autrui n'est plus perçu en tant qu'opposition mais bel et bien comme une possibilité d'interférer, de communiquer, d'apprendre. Ainsi, l'interculturel affirme explicitement la réalité d'un dialogue, d'une réciprocité, d'une interdépendance (Galino et Escribano, 1990 cité dans INRP, 2007).

1.3. De la société à l'école : de l'apparition de l'interculturel à l'éducation interculturelle

1.3.1. Apparition de l'interculturel dans le domaine scolaire

Face aux mutations de population ayant lieu dans les années 1970 (période de

migrations), la prise en compte des enfants issus du processus d'immigration s'est peu à peu développée. Ainsi, les revendications identitaires, appartenant pourtant à la sphère privée, débordent sur la scène publique car l'école cherche le moyen de faire une place aux cultures minoritaires afin de permettre leur intégration rapide dans l'école et de favoriser leur réussite scolaire. En effet, suite au constat d'échec de l'intégration par assimilation des enfants issus de l'immigration, le problème de la langue est soulevé. Afin de permettre une intégration réussie de ce nouveau profil d'élèves, des classes d'intégration apparaissent avec pour objectif « d'assurer l'alphabétisation et l'apprentissage initial de la langue pour ces primo-arrivants » (Kerzil, 2002, 76). Ces structures, qui pallient les difficultés langagières pour lutter contre l'échec scolaire, illustrent l'introduction d'une distinction entre les élèves, dans une école pourtant fermée aux particularismes.

Néanmoins, les enfants issus de l'immigration demeurent en échec, en dépit des aides proposées. Des causes psychologiques sont évoquées : leur culture étant délaissée, ils se sentiraient eux-mêmes diminués. L'école intervient alors pour revaloriser les cultures (il s'agit d'une véritable révolution) par l'enseignement de langues et de cultures d'origine.

Cependant, les difficultés de ce type d'élèves restent prégnantes.

De ce fait, un nouvel obstacle à l'intégration est pris en compte : « l'écart supposé entre la culture de ces enfants et celle de l'école ». Cette nouvelle hypothèse génère la coexistence de deux théories éducatives : se focaliser sur les difficultés linguistiques ou sur les différences culturelles. L'une comme l'autre ne prennent cependant pas en compte « la mobilisation des capacités cognitives selon l'âge et en fonction des cultures ». Or, « l'accès aux apprentissages s'opère à travers des représentations, celles-ci étant des produits culturels » (Kerzil et Vinsonneau, 2004, 69). Il s'agirait alors « de repérer les caractéristiques culturelles de ces élèves, puisqu'elles gouvernent leurs relations à l'enseignement, et d'en déduire des démarches pédagogiques appropriées » (Berque, 1985, 100).

En parallèle, en 1975, apparaissent les Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM), dédiés à la formation des enseignants et à l'aide aux équipes éducatives concernant l'accueil d'enfants allophones. Ces structures deviennent ensuite les Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV).

En dépit de tous ces efforts, la prise en compte des particularités de ces élèves, loin de faciliter leur intégration, développe des formes de stigmatisation et de mise à l'écart. Pour lutter contre cela, les pratiques interculturelles sont étendues à tous les élèves dans le but de valoriser les cultures véhiculées par les enfants de migrants et ainsi de faciliter leur intégration

et leur réussite (Enseignement de Langue et de Culture d'Origine (ELCO)).

Dès 1976, trois ans après la mise en place des ELCO, le questionnement sur les causes de l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration est bouleversé par des études prouvant que ces élèves ne sont pas plus en difficulté que les élèves français issus de la même classe sociale. L'origine culturelle passe au second plan, derrière l'explication socio-culturelle de l'échec scolaire (l'école favorisant la réussite des élèves ayant une culture familiale proche de la culture scolaire). De ce fait, la pédagogie compensatoire n'a pas lieu de se limiter à ce profil d'élèves.

Ainsi, par la circulaire du 25 janvier 1978 (MEN), l'interculturel s'ouvre à tous les élèves par « l'organisation d'activités interculturelles à l'école, ouvrant l'enseignement des cultures étrangères à tous les élèves ». Pour la première fois en France, le terme « interculturel » est utilisé dans les textes officiels pour l'ensemble du monde scolaire. « La prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constitue également un moyen d'enrichissement des élèves français qui pourront ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers dont les richesses intellectuelles ne sont pas toujours suffisamment perçues. Elle devrait conduire, par un mouvement naturel, à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société ».

De plus, en 1981, l'Ecole s'ouvre aux partenaires extérieurs : les parents, les associations, les villes sont associés aux activités scolaires, périscolaires, et extrascolaires, dans le cadre d'un programme de lutte contre les inégalités sociales. Il s'agit d'ouvrir chaque élève à la diversité et à l'altérité. En parallèle, les Zones d'Education Prioritaire sont créées. Sur le plan éducatif, l'objectif est la reconnaissance culturelle des élèves et la prise en compte de leurs cultures au sein de l'institution scolaire afin d'enrichir la culture nationale (Meunier, 2008).

En outre, la note de service du 26 mai 1983 renvoie explicitement à l'éducation interculturelle par le biais d'une « sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers-Monde et aux relations interculturelles » (MEN). Cette dynamique interculturelle à l'école s'inscrit également dans l'évolution de la société qui devient de plus en plus multiculturelle. « Il est actuellement plus lucide d'admettre que les migrations de populations s'accélérent, il est indispensable de donner aux élèves des armes rigoureuses d'analyse plutôt que de faire resurgir, souvent artificiellement, leur enracinement » (Gabry, 1985, 28).

C'est ainsi, en France, dans le contexte des migrations des années 1970, que, face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées. La prise en compte de

l'interculturel, pour lutter contre l'échec scolaire et pour intégrer les enfants de migrants, s'est transformée en ouverture à la diversité, « visant un projet ambitieux : la formation d'une identité culturelle nouvelle, ouverte, qui ne soit plus marquée par l'ethnocentrisme ou par un attachement aveugle à ses propres croyances et valeurs » (CERI, 1989, 8), « le véritable enjeu de notre temps [étant] l'apprentissage de la diversité et de l'altérité » (A. Pretceille, 1999, 75).

1.3.2. Le rôle actuel de l'école : la pratique d'une éducation interculturelle

En premier lieu, il convient de préciser ce qui est désigné par les termes *éducation interculturelle*. Selon Clanet (1993, 110), l'éducation constitue « une action exercée par un adulte qui en a la charge sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre » et l'interculturel « désigne à la fois un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact et l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent ». A partir de ces deux termes replacés dans le cadre strict de l'école française, Kerzil et Vinsonneau définissent l'éducation interculturelle comme **« l'ensemble des actions mises en œuvres par un enseignant isolé ou, plus généralement une école, dans le but d'établir des relations positives d'interactions, de coopération et compréhension entre élèves de cultures différentes »** (2004, 45).

Selon Abdallah-Pretceille (1999), l'éducation interculturelle s'appuie sur le fait que nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage, que chaque culture a ses spécificités, que la pluralité de cultures est un potentiel de richesse, et qu'il s'agit de favoriser l'interpénétration des cultures. Pour résumer cette idée, la société, composée de plusieurs cultures, doit mettre à profit cette chance en accordant à chacune la place qui lui revient. L'école doit donc tenir compte de cette diversité présente dans la société.

Plus précisément, au sein de l'éducation interculturelle, deux orientations pédagogiques priment : celle qui se consacre aux contenus et celle qui se base sur les relations entre les groupes dans la classe ou l'environnement immédiat (Flye Sainte Marie et Schneider, 2004). Leurs objectifs communs sont : « éveiller à la diversité, aider à repérer les différences comme source d'intérêt et possibilité d'enrichissement, offrir des éclairages différents en se référant aussi bien à des horizons proches ou lointains, contemporains ou anciens » (INRP, 2007).

Pour travailler sur les attitudes et la gestion des relations culturelles, le professeur des écoles doit adapter les formes d'apprentissage en prenant en compte la diversité des profils, des cadres de référence, des contextes d'appartenance de ses élèves mais aussi en considérant les interrelations ayant lieu dans la classe et en valorisant les postures d'échange et de

réciprocité. « Plus généralement, comme l'éducation prépare les nouvelles générations à vivre en société, elle implique de développer chez l'ensemble des élèves des attitudes de respect de la diversité culturelle dans la société et dans l'école par le dialogue, la tolérance et le sens critique, afin de dépasser les conflits et éviter l'essentialisme » (Garreta Bochada, 2004, 466). L'éducation interculturelle cherche donc le développement de capacités et compétences en matière d'identité culturelle et favorise des relations interculturelles que ce soit avec d'autres personnes ou communautés.

Dans les faits, l'éducation interculturelle se traduit par une pédagogie adaptée à chaque profil d'élève. Chacun est pris en considération pour ce qu'il est : son identité personnelle, sa culture d'appartenance et ses capacités cognitives. « L'objectif 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 » (Kerzil et Vinsonneau, 2004). Les connaissances s'acquièrent alors par des expériences vécues, qui touchent émotionnellement les élèves, leur permettant de travailler sur eux-mêmes.

Il est néanmoins à noter que l'éducation interculturelle peut rencontrer plusieurs obstacles dans sa mise en pratique. En effet, elle requiert un grand investissement de la part de l'enseignant (connaître et s'adapter au profil de chaque élève) mais aussi de la part des élèves (motivation, participation active) ce qui n'est pas toujours aisé lorsqu'ils ont été habitués à une pédagogie traditionnelle (le professeur transmet le savoir à ses élèves en posture passive). De plus, le contenu ne suffit pas, « l'approche interculturelle pose l'interaction comme fondamentale, c'est la relation à l'autre qui prime, et non pas sa culture. L'objectif est d'apprendre la rencontre avec l'autre et non pas d'apprendre la culture de l'autre » (A. Pretceille, 1999, 58). Il est donc nécessaire de prévoir et de mettre en place des dispositifs adaptés. En outre, un juste milieu doit être obtenu, entre un enseignement unique pour tous, qui ne prend pas en compte les différences interindividuelles, et une trop grande prise en considération des différences qui rendrait impossible la communication et l'échange.

Il paraît également important de préciser les différentes formes que peut prendre l'éducation interculturelle selon la classe considérée. Cette ouverture à la diversité doit être travaillée aussi bien dans les milieux hétérogènes socialement et culturellement que dans les milieux homogènes. Dans le premier cas, aborder les différences et mettre en place des échanges et des rencontres apparaissent essentiels pour permettre la construction d'un groupe classe et rendre le vivre ensemble possible. « Il s'agit avant tout de mieux connaître les autres, pour mieux vivre ensemble au sein de l'école et même du quartier » (Dufour, 1989, 111). Dans le second cas (homogénéité), la cohésion de la classe n'est pas nécessairement en jeu

mais il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la diversité qui existe dans la société et ainsi de les préparer à ce qu'ils rencontreront.

Si le terme d'interculturalité a disparu des Instructions Officielles du Ministère de l'Éducation Nationale, une pratique interculturelle reste néanmoins visée par les programmes. Cette pédagogie interculturelle est mise en place de façon transversale notamment par l'enseignement des langues étrangères, l'introduction du « vivre ensemble », l'éducation à la citoyenneté, l'EMC... Comme le préconisent Kerzil et Vinsonneau (2004) « l'interculturel n'a pas à être traité comme une discipline à part entière. Il doit s'agir d'un véritable travail de réflexion en profondeur, de décentration et de méta-connaissance de sa propre identité culturelle et du rôle qu'elle joue dans notre construction identitaire ».

Le rôle de l'école est donc de ne pas transmettre d'essentialisme culturel et de permettre un recul sur sa propre culture, de comprendre ce que nous apporte une appartenance culturelle tout en s'ouvrant à d'autres cultures. Cette démarche passe par l'acquisition de savoirs et par le développement de l'esprit critique dans de multiples disciplines (histoire, géographie, sciences, mathématiques, découverte du monde, culture humaniste...).

Néanmoins, l'école, à la recherche d'une éducation interculturelle, parvient-elle ou peut-elle, influencer sur le type de perception (passage du sensoriel à l'intellectuel) et donc sur le ressenti individuel de la différence (positif ou négatif) ?

Quelle perception les élèves de maternelle (PS/MS) ont-ils des différences culturelles ?

Peuvent-ils percevoir de façon intellectuelle les différences culturelles ?

Sont-ils capables de passer de l'intuitif au conscient ?

Comment peut-on permettre aux élèves de percevoir les différences culturelles non pas comme une frontière mais comme une passerelle pour aller à la rencontre de l'autre et s'enrichir à son contact ?

Une séquence visant la découverte de l'altérité et le plaisir à aller vers l'inconnu est créée et mise en place dans une classe de PS/MS.

Il s'agit de vérifier ou d'infirmer les hypothèses de recherche suivantes : l'école peut impacter le type de perception des élèves. En s'appuyant sur la perception sensorielle dont les élèves disposent, il est possible par l'exploitation des émotions et des ressentis, d'amener les élèves à une réflexion consciente sur l'existence de différences culturelles. Les conditions de découverte impactent la posture des élèves vis-à-vis de la diversité et peuvent leur donner envie ou non de s'ouvrir à l'altérité.

2. Comment aborder la différence culturelle à l'école ?

2.1. Méthode

2.1.1. La nécessaire prise en compte des particularités de notre public

2.1.1.1. Les contraintes liées à la maternelle

Il apparaît primordial de connaître ses élèves pour leur proposer une démarche de réflexion et d'apprentissage en cohérence avec leur âge, leurs capacités et leurs besoins.

Les élèves scolarisés à l'école maternelle (3 à 6 ans) atteignent le stade de l'intelligence pré-opératoire (stades de l'intelligence, Piaget). Cette période se caractérise par le développement de la pensée symbolique et la pratique de jeux symboliques (processus d'imitation, de représentation et de réalisation d'actes fictifs). Grâce à eux, l'enfant s'approprie la réalité de manière intellectuelle et affective. Cependant, cette pensée pré-logique reste fortement liée à la manipulation et à l'action (Lacombe, 2006). Il faut également rappeler que la pensée de l'enfant, à cet âge-là, est encore égocentrique : l'enfant ne peut construire et se représenter le monde que de son propre point de vue.

La procédure mise en place, s'appuyant sur le respect des spécificités des élèves de maternelle, vise à leur offrir une découverte sensorielle et intellectuelle des différences culturelles. Elle consiste à faire vivre aux élèves un voyage par procuration grâce à P'tit Loup. Grâce aux photos, aux textes et aux éléments culturels envoyés par P'tit Loup, les élèves imitent sa démarche et voyagent dans différents pays. Ils découvrent de nouveaux modes de vie en terme d'activités, d'habillement, d'alimentation et les intègrent à des jeux symboliques : imitation, représentation et réalisation d'actes fictifs pour s'approprier une réalité différente de celle qu'ils connaissent (quotidien d'enfants d'autres pays). De plus, pour répondre aux difficultés d'abstraction des élèves, le voyage de P'tit Loup est rendu concret. P'tit Loup devient réel par l'utilisation d'une marionnette, et son voyage, par les photos et colis qu'il envoie. Les élèves peuvent manipuler les éléments reçus, les découvrir et jouer avec. De même, les ateliers mis en place proposent une découverte concrète des différences culturelles, passant par les sens et la manipulation.

La procédure mise au point, adaptée aux spécificités intellectuelles des élèves de maternelle, prend également en compte leurs capacités. Ce terme englobe ici le degré d'ouverture et de connaissances des élèves et induit, pour des élèves de PS/MS, la restriction des champs d'apprentissage évoqués et le passage par les stéréotypes. Pour que les élèves

acquièrent des savoirs, il ne s'agit pas de dresser une liste exhaustive des différences culturelles existantes mais de proposer quelques exemples qui seront approfondis avec eux. Le choix de débiter par la France prend en compte l'état de connaissances des élèves de PS/MS. Certains ne savent pas qu'ils vivent en France et qu'ils ont des traits culturels communs avec les autres élèves. Une fois cette base posée, le choix est fait d'étudier quatre cultures différentes afin de ne pas submerger les élèves et de ne pas évoquer superficiellement des différences culturelles mais bel et bien de les vivre et de les comprendre afin de les apprécier. Au nombre restreint de pays s'ajoute également l'utilisation de stéréotypes (tels que le chapeau chinois, la lamba...) qui paraissent faire office de clichés mais qui sont en réalité fondamentaux pour la construction de la différence culturelle chez des élèves de maternelle. Sans cela, ils ne peuvent s'appropriier la différence culturelle. C'est, à ce stade, leur clé d'étude et de découverte des cultures. Il est donc essentiel de les utiliser et de les acquérir.

2.1.1.2. Le contexte d'école et de classe

Les recherches sur la perception des différences culturelles s'effectuent en classe de PS/MS. L'école concernée se situe en milieu péri-urbain, à proximité d'Annemasse et de la Suisse (beaucoup de parents frontaliers). Les différences socio-économiques sont faibles, le milieu social étant plutôt aisé.

Après discussion avec la directrice, celle-ci évoque une école de campagne fermée, ayant du mal à accepter la diversité culturelle. Ceci s'est illustré par un conflit lors du premier conseil d'école. En effet, une maman, dans l'école, porte le voile. Des parents se sont plaints de cette situation et se sont interrogés sur le droit de garder le voile dans un espace public. Durant un débat virulent, des peurs ont été abordées : « cela va se répandre », « on va être envahi », reflétant une posture de rejet de la différence et une volonté de soumettre l'autre à des codes culturels précis. En parallèle, cette maman est très mal intégrée : elle est constamment dévisagée et fait l'objet de nombreuses rumeurs.

Face à ce constat, la nécessité d'ouvrir les élèves à l'altérité, de susciter leur intérêt pour la découverte de l'autre devient encore plus prégnante.

Concernant la classe, elle se compose de 17 PS et de 9 MS et est relativement homogène en terme de culture. Seuls trois élèves sont allophones (allemands et turc) et un élève est bilingue (anglais). Aucune différence dans le mode de vie ou le comportement n'a été repéré (hormis la langue) et les élèves allophones ne subissent pas de distinction de la part des autres élèves. Il leur a fallu plus de temps pour s'appropriier l'espace et le rythme scolaire ainsi que pour accepter la présence du groupe mais ils participent avec les autres aux activités

et ne sont en aucun cas mis à l'écart.

Le choix a été fait d'utiliser le voyage de P'tit Loup pour permettre aux élèves d'ouvrir leurs horizons culturels. Les pays des élèves allophones, tout comme leur langue, n'ont pas été utilisés pour éviter toute stigmatisation. Sans lien explicite avec eux, il s'agit néanmoins d'étudier si l'intérêt des autres élèves pour leurs particularismes a grandi suite à la mise en place de la séquence.

2.1.2. Adapter notre enseignement aux spécificités et aux besoins de nos élèves

2.1.2.1. Proposer un cadre rassurant et fournir des repères aux enfants : familiarité et récurrence des supports utilisés

Le voyage de P'tit Loup confronte les élèves à l'inconnu. Ils découvrent des modes de vie différents du leur, dont ils ne soupçonnaient pas l'existence. Cette nouveauté peut paraître effrayante pour les élèves et engendrer une attitude de fermeture vis-à-vis de la différence. Pour éviter cette réaction de repli sur soi, il s'agit de mettre les élèves dans des conditions optimales de découverte de l'altérité grâce à l'utilisation de supports récurrents et familiers.

Ainsi, la séquence s'appuie sur un album de littérature jeunesse : *Le loup qui voulait faire le tour du monde* (de O. Lallemand). Il s'agit de l'histoire de P'tit Loup, qui, s'ennuyant dans sa forêt, décide de voyager. Chaque page est consacrée à un pays, le texte et les images illustrant les spécificités de l'endroit en question. A chaque fois que P'tit Loup change de pays, une page de l'album est lue. Ce rituel symbolise la découverte d'un nouveau pays et donne aux élèves quelques clés et connaissances sur ce nouveau lieu.

Pour que les élèves sachent que P'tit Loup a atteint une nouvelle destination, ce dernier leur envoie une carte postale (Annexe 1). Pour découvrir le pays en question, P'tit Loup ajoute un colis avec des éléments propres au pays dans lequel il se trouve, une recette d'un plat typique et une photo d'enfant (devenu l'ami de P'tit Loup durant son voyage) (Annexe 2).

Pour rendre possible la correspondance avec P'tit Loup, une boîte aux lettres a été installée dans la classe. Tous les matins, un élève l'ouvre et regarde si quelque chose a été déposé.

Une fois la destination de P'tit Loup connue, grâce à un planisphère accroché dans la classe (Annexe 3), les élèves situent le pays dans lequel se trouve P'tit Loup. Cela permet de manipuler un nouveau support pour repérer la position de P'tit Loup par rapport à nous (la France) tout en estimant le temps de trajet effectué.

Ces éléments ont été utilisés pour chaque pays étudié, offrant aux élèves des repères et un cadre rassurant qui rendent possible l'audace et l'envie d'aller à la découverte de l'inconnu.

2.1.2.2. L'importance du vécu dans la construction des apprentissages

Proposer un cadre propice aux élèves pour s'ouvrir à l'altérité ne suffit pas. En effet, l'album, les photos et les cartes donnent un aspect réel au voyage de P'tit Loup mais ne permettent pas, à eux-seuls, de construire des apprentissages. Les élèves doivent pouvoir vivre les différences culturelles. Pour cela, il s'agit de les rendre acteur, de leur permettre d'agir, d'expérimenter, de manipuler pour qu'ils construisent eux-mêmes les bases de leur savoir.

Pour chaque pays visité, deux types d'ateliers sont proposés aux élèves. Tous deux visent une découverte sensorielle des différences culturelles. Le choix a été fait de se focaliser sur deux traits culturels : l'alimentation et l'habillement. En effet, ces thématiques permettent de percevoir la diversité existante et ce sont des activités (manger, s'habiller) que les élèves réalisent au quotidien.

L'atelier dédié à l'alimentation concerne l'appropriation et la réalisation d'une recette. Pour chaque pays, une recette est envoyée aux enfants. Ces derniers étudient, dans un temps de langage, le type de recette, les ingrédients nécessaires ainsi que les différentes étapes. S'ensuit un temps de réalisation durant lequel chaque élève participe. La confection de la recette est l'occasion de découvrir, visuellement et au toucher, des produits peu connus des élèves (vanille, feuilles de brick...). Pour finir, la découverte culturelle atteint son paroxysme grâce à la mobilisation du goût lors de la dégustation (Annexe 4).

En parallèle, un atelier sur l'habillement est proposé aux élèves. A travers un temps de langage, les vêtements portés par les enfants (amis que P'tit Loup rencontre en voyage) sont décrits et nommés. Il s'agit ensuite pour les élèves de garder une trace de ces tenues spécifiques. Ils réalisent donc une peinture, un dessin voire un coloriage suivant la complexité de la tâche à effectuer, pour représenter les habits portés et leurs couleurs ou motifs particuliers (Annexe 5). Ces deux ateliers ont pour objectif de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages en les immergeant dans la culture qu'ils découvrent.

Dans la classe, en plus de ces ateliers sont mis en place deux coins spécifiques dédiés à l'altérité. Au coin lecture sont déposés de nombreux albums de littérature jeunesse. Les élèves peuvent les consulter à tout moment. Tous abordent l'histoire de personnages vivant dans des univers très différents du nôtre. Les élèves découvrent des modes de vie non travaillés en classe (Une tribu africaine, les Inuits, les nomades...)

Le deuxième coin créé est nommé le "coin découverte". Il est également à disposition des élèves. Ils y trouvent les objets et les éléments envoyés par P'tit Loup lors de la visite d'un pays. Les élèves peuvent les découvrir, les manipuler, jouer avec... Pour exemple, pour Madagascar, les élèves avaient accès à de nombreuses épices, de la vanille à sentir et à

toucher, des lambas à essayer, du matériel de plage (natte, masques de plongée...), du sable...

Toutes ces activités permettent de rendre concret le voyage de P'tit Loup en faisant voyager les élèves par leurs sens. Ils découvrent par eux-mêmes des modes de vie différents et peuvent ainsi se les approprier. Il apparaît fondamental que l'ouverture à l'altérité soit réalisée par les élèves eux-mêmes.

2.1.3. Le choix d'une trame spécifique : vivre, par procuration, un voyage autour du monde

2.1.3.1. Présentation du dispositif visant l'ouverture des élèves à la différence culturelle

La séquence a été conçue pour une classe de PS/MS. Elle débute en fin de période 2 avec la présentation de P'tit Loup (une marionnette) qui s'ennuie dans sa forêt. Cette première séance s'accompagne d'une évaluation diagnostique. La séquence se déroule ensuite sur toute la période 3 avec le voyage de P'tit Loup autour du monde. Elle prend fin au retour des vacances de février (début de la période 4) avec le retour en classe de P'tit Loup.

Le projet se base sur l'album de littérature jeunesse *Le loup qui voulait faire le tour du monde*, accompagné des lettres et colis envoyés par P'tit Loup.

A chaque fois que P'tit Loup découvre un nouveau pays, les élèves en ont une perception sensorielle par la lecture de l'album et par les ateliers proposés.

Cette séquence poursuit des objectifs précis, définis en amont de sa conception.

<i>Objectifs généraux</i>	<u>Objectifs éthiques de l'altérité, de l'humanisation :</u> 1) Proposer aux élèves une ouverture sur le monde pour susciter leur intérêt pour l'altérité 2) Transmettre une posture d'acceptation et de respect des différences 3) Transmettre les valeurs républicaines : ouverture d'esprit, formation d'un citoyen informé et éclairé
<i>Objectifs propres aux élèves</i>	<u>Conscience et construction de soi :</u> 1) Construire son identité (connaître sa culture) 2) Prendre conscience des possibilités d'ouverture à d'autres cultures <u>Apprentissages :</u> 1) Comprendre qu'il existe des différences culturelles 2) Connaître quelques éléments culturels spécifiques 3) Vivre une expérience de classe et favoriser la cohésion du groupe
<i>Objectifs propres à l'enseignant</i>	1) Proposer une entrée sensorielle pour atteindre une perception intellectuelle des différences culturelles 2) Découvrir les capacités perceptives des élèves et leurs limites (le passage du sensible à l'idée est-il possible ?) 3) Connaître ses élèves en terme de réactions face à l'inconnu

Suite à la définition précise des objectifs poursuivis, la trame globale de la séquence a pu être réalisée. Ci-après, la programmation de la séquence.

Le tour du monde de P'tit Loup : séquence sur la perception des différences culturelles

Séance introductive

Objectifs :

Pour l'élève : Comprendre la situation initiale. Se projeter dans le voyage et les découvertes de P'tit Loup.

Pour l'enseignant : Récolter les conceptions initiales des élèves concernant le voyage et l'ailleurs.

Déroulement :

- Présentation de P'tit Loup (une marionnette)
- Les élèves posent toutes les questions qu'ils veulent à P'tit Loup pour apprendre à le connaître. Nous faisons une photo avec lui (Annexe 6)
- Lecture de la première page de l'album (P'tit Loup s'ennuie et veut voyager)
- Evaluation diagnostique

Corps de la séquence

Objectif : Découvrir et s'approprier, par les sens, les modes de vie de cinq pays (Détails en Annexe 7)

Déroulement : Pour chaque pays, la démarche est la même :

- 1) Ouverture de la boîte aux lettres : découverte d'une carte postale, d'une photo d'enfant (ami de P'tit Loup), d'une recette et d'un colis envoyés par P'tit Loup (tous ces éléments ne sont pas reçus en même temps)
 - 2) Verbalisation et explicitation de ce qui a été reçu
 - 3) Hypothèses sur le lieu dans lequel se trouve P'tit Loup
 - 4) Lecture de la carte et de l'album pour vérifier ou infirmer les hypothèses
 - 5) Positionnement d'une image de P'tit Loup sur le planisphère
 - 6) Découverte du pays en question à travers deux types d'ateliers :
 - Lecture d'une recette, mise en pratique et dégustation
 - Reproduction des habits du pays en question (craie grasse, coloriage, peinture) ou essayage des habits
- A cela s'ajoute deux espaces : Coin découverte avec les éléments reçus et coin lecture avec des albums sur le voyage et sur l'altérité.

Séance finale

Objectifs :

Pour l'élève : Remobiliser les étapes du voyage pour faire un bilan des découvertes. Se positionner sur ce qu'il a préféré. Expliquer ce qu'il a découvert en terme de différences et de ressemblances.

Pour l'enseignant : Récolter les réponses des élèves. Comparer avec l'évaluation diagnostique pour appréhender les évolutions conceptuelles et les progrès.

Déroulement : Par petits groupes, l'enseignant pose des questions aux élèves sur le voyage de P'tit Loup. Chacun intervient pour donner son avis.

Prolongement

- Découverte d'une lettre de P'tit Loup qui explique qu'il est rentré chez lui. Ecriture d'une lettre par les élèves pour l'inviter dans la classe.
- Retour de P'tit Loup dans la classe, organisation de son anniversaire.
- Poursuite du voyage de P'tit Loup qui part chaque soir chez un élève de la classe.
- Découverte et étude des amis loups de P'tit Loup (nouvelle séquence : loup gentil ou méchant)

2.1.3.2. Motivation et adhésion des élèves pour ce projet original

La trame présentée met en action P'tit Loup, personnage phare de la séquence. Les élèves ont tout de suite apprécié cette mascotte. Ils étaient heureux de l'avoir dans la classe et ont immédiatement accepté quand il leur a proposé de suivre son voyage grâce à l'envoi d'éléments variés. Le désir d'avoir des nouvelles et le fait de ne pas savoir si P'tit Loup avait envoyé quelque chose ou non ont engendré un effet d'attente. Les élèves étaient surexcités lorsqu'ils découvraient qu'un colis leur était parvenu. Cette situation a généré une motivation et une envie beaucoup plus conséquentes lorsqu'il s'agissait de découvrir où était P'tit Loup et ce qu'il nous avait envoyé.

Cette motivation s'est révélée très importante, dans le sens où elle a permis aux élèves d'entrer très facilement dans la découverte de l'altérité. Par affection pour P'tit Loup et par joie d'avoir reçu un colis, ils étaient pressés et enthousiastes de découvrir une nouvelle culture.

Le fait que la découverte culturelle soit réalisée par des ateliers dans lesquels les élèves étaient acteurs, a renforcé d'autant plus leur adhésion au projet. Ils ont réellement apprécié de réaliser eux-mêmes leurs apprentissages, de vivre l'expérience que P'tit Loup vivait au bout du monde. Si l'action des élèves était omniprésente, l'attrait de la nouveauté (nouveaux types d'ateliers, fonctionnement de classe différent) a également contribué à l'enthousiasme général.

Ces différents éléments ont permis d'engendrer une envie grandissante et permanente pour la découverte de nouvelles cultures, pour l'ouverture à l'altérité, pour l'apprentissage d'éléments jusqu'alors inconnus.

2.2. Recueil des données

2.2.1. Différences entre PS et MS

2.2.1.1. Bilans de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative

L'évaluation diagnostique constitue les prémisses de la séquence. Elle a pour but de prendre connaissance des acquis des élèves sur le thème étudié (les différences culturelles), de faire ressortir leurs conceptions initiales (exactes ou erronées) et leurs préjugés pour pouvoir bâtir un apprentissage prenant en compte ces premiers savoirs.

Cette séance se déroule suite à l'arrivée de P'tit Loup dans la classe. Il a été présenté aux élèves (perception visuelle), manipulé (perception tactile) et ils ont pu lui poser toutes les questions souhaitées. La première page de l'album a été lue (P'tit Loup s'ennuie et veut partir en voyage). Suite à cela, l'enseignant pose différentes questions à un petit groupe d'élèves afin de permettre à tous de prendre la parole.

Les questions posées sont les suivantes : **Où penses-tu que P'tit Loup va aller ? Qu'est-ce qu'il va faire là-bas ? Qu'est-ce qu'il va voir ?**

Une synthèse des réponses obtenues par les PS et les MS est consultable en Annexe 8.

Il s'agit, en amont de l'étude des différences, de noter que de nombreuses similarités existent entre les réponses des PS et celles des MS. En effet, dans les deux cas, une grande variété de réponses est constatée. En outre, certains raisonnements apparaissent identiques telle que l'association du voyage aux changements de lieux journaliers, à un déplacement (école/maison). De même, le recours à des références personnelles est mobilisé dans les deux niveaux. Il peut s'agir de l'évocation d'événements de leur vie personnelle sortant de l'ordinaire (le voyage devient le fait de partir voir quelqu'un) ou l'évocation de voyages vécus par les élèves. Pour tous, la projection de ce que P'tit Loup pourrait vivre lors de son voyage est complexe. Peu d'élèves parviennent à proposer des idées mais, de manière générale le voyage est bel et bien perçu comme quelque chose de différent.

Concernant les écarts relevés entre PS et MS, il est à noter que si la diversité des réponses est présente dans les deux cas, le panel des propositions est plus étendu chez les PS. De plus, chez les MS, tous les élèves se prononcent et apportent une réponse. Or, au sein des PS, plusieurs élèves n'ont pas répondu à la question (« Je ne sais pas »). De même, au sein des MS, aucun élève ne se cantonne à la description du loup. Tous ont compris qu'il fallait se projeter et imaginer quelque chose qui n'était pas présent sous leurs yeux. Ces disparités comportementales peuvent être liées à l'âge (capacité d'abstraction) ou à une meilleure compréhension des attentes de l'enseignant. Concernant le contenu des réponses, certains types de propositions sont propres aux groupes des PS telle que l'association du voyage à la distinction entre le dedans et le dehors. Cette situation se retrouve chez les MS car seuls eux ont évoqué la durée pour décrire le voyage : partir plusieurs dodos. Une dernière distinction est à relever : les références personnelles ne sont pas utilisées de la même manière. Certains PS associent un voyage qu'ils ont vécu à celui que va faire P'tit Loup, alors que les MS associent le voyage du loup à leurs futures vacances (celles de Noël).

Il s'agit à présent d'étudier le maintien ou non de disparités entre PS et MS lors de l'évaluation sommative. Suite aux ateliers de perception sensorielle et aux temps de langage pour évoquer et expliciter les différences culturelles, il s'agit de proposer une dernière évaluation pour infirmer ou non l'hypothèse de départ : **Les élèves de PS/MS peuvent-ils percevoir de façon intellectuelle les différences culturelles ?**

L'évaluation sommative prend place dans le contexte suivant : en petit groupe, permettant à chacun de s'exprimer librement, l'enseignant pose des questions aux élèves. Au départ celles-

ci sont vagues puis plus ciblées si les élèves en ont besoin. La synthèse des réponses est disponible en Annexe 9.

Les écarts identifiés entre PS et MS n'ont pas été reproduits lors de cette séance. En effet, les types de réponses sont identiques dans les deux groupes. Chez les PS comme chez les MS, certains élèves n'ont pas répondu aux questions posées. Les degrés de mémorisation et d'abstraction ont été très divers dans chaque groupe mais identiques entre les groupes : certains élèves rappellent seulement un élément, d'autres remobilisent en détail tout ce qui a été étudié. Lors de questions induisant un positionnement marqué (oui/non) et une justification, les mêmes constats sont effectués chez les PS et les MS : il n'y a pas de consensus mais une opposition. Certains justifient leur position de façon pertinente quand d'autres sont incapables de l'expliquer. Cette similarité des réponses est due au fait que les élèves ont vécu une expérience commune et ont les mêmes références auxquelles se reporter.

2.2.1.2. Bilans en terme de progression

En comparant les bilans des deux évaluations, il s'agit d'appréhender les évolutions et les progrès effectués par les PS et par les MS et de mettre en relation ces deux progressions. Concernant les comportements adoptés durant les deux évaluations, ceux des PS sont restés constants : il y a toujours certains élèves qui ne se prononcent pas et d'autres qui sont ancrés dans la description ou qui proposent une réponse sans lien avec la question posée. Ces postures, absentes chez les MS lors de l'évaluation diagnostique sont apparues lors de l'évaluation sommative. Ceci est à lier aux caractéristiques des questions : interrogations ouvertes permettant les références personnelles puis nécessité de se remémorer des acquis ou de justifier sa réponse.

En termes de contenus des réponses, il s'agit d'évaluer l'évolution de la notion de voyage et d'ailleurs chez les élèves. Dans un premier temps, ils ont évoqué des références aux déplacements, à la distinction entre le dedans et le dehors, la durée, l'action de partir voir quelqu'un et des expériences personnelles pour comprendre et imaginer ce que pourrait vivre P'tit Loup. Dans ce dernier temps, ils racontent, décrivent, se rappellent ce que P'tit Loup a découvert et vécu durant son voyage. Peut-on alors réellement évaluer les progrès effectués ? En effet, la tâche demandée n'est pas la même : se projeter en s'aidant de références personnelles ou se remémorer des acquis (un lien peut néanmoins être fait via l'utilisation des capacités mémorielles). Malgré cette difficulté, il reste possible de constater l'évolution de la notion de voyage. En effet, les élèves disposent d'une image beaucoup plus riche et développée de ce qu'est un voyage en se basant sur les découvertes effectuées par P'tit Loup.

Ils savent qu'il est possible de changer de pays, de découvrir d'autres formes d'alimentation, d'autres coutumes vestimentaires, d'autres objets du quotidien. Leur perception se restreint au voyage de P'tit Loup mais représente déjà un élargissement de leur champ de connaissances sur l'ailleurs et l'altérité.

En termes de capacités, le temps d'évaluation sommative mobilise beaucoup plus de mécanismes cognitifs. Il s'agit de mettre en relation des connaissances (ici/ailleurs) pour comparer des réalités (pareil/différent). Il leur est également demandé de se positionner et de justifier leur point de vue. Ces différentes tâches, parfois nouvelles, ne sont pas évidentes pour des élèves de PS et MS. Une progression dans les tâches à réaliser a donc été effectuée. Pour finir, un constat surprenant est fait. La situation première semble inversée. Les PS qui se positionnaient moins que les MS lors de l'évaluation diagnostique apparaissent pour certains, lors de la séance finale, plus impliqués que les MS (richesse des souvenirs, des justifications).

2.2.1.3. Différences non anticipées : grande hétérogénéité au sein des PS

En amont de la séquence, les disparités pouvant exister entre PS et MS ont été prises en compte par l'enseignant puisqu'il s'attendait à ce que les résultats ne soient pas les mêmes. Néanmoins, l'enseignant ne s'attendait pas à être exposé à une si grande diversité au sein même du groupe des PS.

Ce constat a été effectué dès l'évaluation diagnostique. En effet, le panel de réponses des PS est très large. Certains d'entre eux ne répondent pas aux questions posées. Peut être ne comprennent-ils pas la question ou l'attente de l'enseignant. La peur de l'erreur peut également être une cause de ce comportement. D'autres élèves se cantonnent à une posture de description du loup, négligeant la dimension du voyage. Ils ne se projettent pas intellectuellement et donc utilisent ce qu'ils voient, ce qui leur sert de support à la réflexion. Concernant les élèves qui parviennent à s'approprier la notion de voyage, de déplacement, d'ailleurs, les interprétations sont diverses et variées. Ces notions sont reliées à des déplacements du quotidien (aller à l'école/à la cantine...), à la distinction entre le dedans et le dehors ou encore à des événements de leur vie personnelle qui sortent de l'ordinaire (aller voir quelqu'un : papa, mamie, ses amis...). Un petit groupe d'élèves mobilisent ses connaissances du voyage : référence à un voyage vécu qui leur permet de se projeter dans ce que P'tit Loup pourrait voir (il va au Maroc voir des lions, des éléphants...) ou projection de ce que P'tit Loup pourrait vivre sur place (il va faire chaud, ce sera loin...) et ce qu'il va devoir faire pour y parvenir (il va faire ses valises, monter dans l'avion...).

Ainsi, au sein des 17 PS, les écarts sont grands entre une attitude purement descriptive et une

appropriation claire et pertinente de la notion de voyage. Ces disparités résident à la fois dans des différences individuelles de développement mais également dans les pratiques des familles (départ en vacances, lieux visités...).

Concernant les MS, des différences existent également mais elles sont moins marquées que chez les PS. Le panel plus vaste de réponses pour les PS peut être lié à la diversité de leur groupe : ils sont plus nombreux (17 élèves) et les différences d'âge sont plus marquées.

2.2.2. Les apports de l'évaluation formative

2.2.2.1. Alternance de deux procédés dans l'objectif d'atteindre la perception intellectuelle

Cette forme d'évaluation apporte de l'information sur les acquis en construction et permet de situer la progression des élèves par rapport à l'objectif fixé. Elle permet à l'enseignant de percevoir les avancées de chacun et les obstacles rencontrés.

Ainsi, au cours de la séquence, l'enseignant observe l'attitude et les réactions des élèves. De plus, après chaque pays étudié, un bilan est effectué, s'accompagnant de questions pour appréhender l'évolution des élèves dans leur capacité à se projeter et à s'approprier les différences culturelles. Concernant l'observation mise en place, celle-ci se base sur la prise en compte des réactions émotionnelles des élèves. Il s'agit d'estimer le plaisir pris lors d'une activité par des critères subjectifs tels que le sourire, le rire, l'investissement, l'envie de recommencer ou de poursuivre.

De plus, pour stimuler la perception intellectuelle, des temps de langage sont effectués en bilan de chaque pays. Ainsi, après le passage de P'tit Loup en France, l'enseignant demande aux élèves : Où P'tit Loup va-t-il aller maintenant ? Que va-t-il faire ? Que va-t-il voir ? Est-ce que les enfants seront habillés comme Nina ? Est-ce qu'ils mangeront comme elle ?

2.2.2.2. Bilan en termes de perception émotionnelle

Il s'agit d'effectuer une analyse sensible du déroulement des séances. En terme de ressenti des élèves, deux postures ont émergé. L'attitude la plus fréquemment observée a été le plaisir. Deux outils ont permis de relever le plaisir pris par les élèves : l'observation de l'enseignant (motivation, sourire...) et la verbalisation des élèves (commentaires...).

En liant ces deux axes d'étude du plaisir (visuel et oral), le bilan est le suivant : les élèves ont immédiatement adhéré au projet : ils ont accueilli P'tit Loup avec beaucoup d'entrain, l'ont enlacé et ont par la suite régulièrement demandé de ses nouvelles lorsque les lettres tardaient à arriver. Au cours des séances, ils étaient très intéressés et posaient des questions sur le mode

de vie, les vêtements, le quotidien des amis de P'tit Loup. Leur motivation s'est accrue lors de la réalisation des recettes, où tous ont activement participé. Lors de la dégustation, le ressenti général, de part les sourires et les commentaires, était le plaisir de découvrir de nouvelles saveurs et la fierté d'avoir eux-mêmes réalisé ce plat.

Une deuxième posture est apparue lors de l'atelier dédié aux vêtements. Il s'agissait d'une forme de désintéressement de la part des élèves. Ils effectuaient la tâche demandée (représenter les habits sous forme graphique) sans prendre de plaisir apparent, pour respecter le contrat didactique. Par la suite, l'idée de permettre aux élèves d'essayer les habits n'a, au premier abord, pas décuplé leur intérêt. Une attitude d'éloignement, traduisant peut être la peur de l'inconnu, est apparue. Les élèves ont mis plusieurs jours à oser s'emparer du matériel disponible, préférant manipuler des éléments plus familiers. Peu à peu, l'essayage des vêtements est devenu attractif et déclenchait les sourires et les rires des élèves. Par la suite, les habits ont été constamment utilisés (lamba, chapeau chinois, vêtements chauds pour le Québec, déguisements pour le Brésil) et ce, avec beaucoup d'envie et de plaisir. La seconde posture a donc finalement disparu au profit de la première (plaisir).

La découverte des différences culturelles a été pleinement vécue par les élèves, en termes émotionnels. La perception sensorielle a donc été au rendez-vous, mais qu'en est-il de la perception intellectuelle ?

2.2.2.3. Bilan en termes de perception intellectuelle

Il s'agit d'analyser les temps de langage et de bilans effectués au cours de la séquence afin de comprendre si les élèves de PS/MS ont été capables d'intellectualiser, de verbaliser, d'explicitier l'existence de différences culturelles.

Les élèves, via des ateliers mobilisant la perception, ont pratiqué la différence culturelle, l'ont découverte, l'ont observée. Néanmoins, ils ne se sont pas posés de questions, n'ont pas réagi face aux différences constatées. Au cours de la séquence, lorsqu'ils vivent la diversité culturelle, cela ne génère pas de prise de conscience, de questionnements, de savoirs. Pour illustrer cette situation, il s'agit de prendre un exemple. Lorsque les élèves ont représenté Fanja et ses habits, certains ont commencé à colorier sa tête en rose mais d'autres les ont arrêtés. Pour lever le désaccord, les élèves se sont reportés à la photo reçue. Ils sont arrivés à la conclusion qu'elle avait la peau marron et ont tous colorié son visage en marron. Aucun d'eux ne s'est demandé pourquoi Fanja était d'une autre couleur ni pourquoi elle avait d'autres vêtements et ne vivait pas comme nous. Aucun d'eux n'a prononcé le mot « différence ». De même, lors des bilans après la découverte d'un pays, lorsque l'enseignant demande ce que P'tit

Loup va découvrir ensuite (Quel pays ? Quels personnes ? Comment vivront-ils ? Comment seront-ils habillés ?), les élèves se focalisent sur leur expérience personnelle et les réponses sont égocentriques. Aucun d'eux n'évoque explicitement une possible différence.

Ainsi, les élèves découvrent l'altérité culturelle et y prennent plaisir mais ne verbalisent pas l'existence de différence. La perception des différences culturelles semble seulement sensorielle et imaginaire (se projeter dans le quotidien de ces enfants).

Pour en être sûr, lors de l'évaluation finale, l'enseignant introduit les termes : pareil, pas pareil, différent. Les élèves se sont emparés de ces mots et la plupart d'entre eux ont justifié correctement leurs réponses (c'est pareil parce que... / c'est différent car...). La perception intellectuelle est donc bel et bien présente mais les élèves ne l'ont pas verbalisée. Ils ont eu besoin d'être guidé, d'avoir une impulsion à l'explicitation. Il paraît néanmoins important de souligner que la prise de conscience ne s'effectue pas de la même façon suivant les domaines. Si elle apparaît clairement pour les vêtements, seulement quelques élèves abordent les différences culinaires.

Pour finir, il est à noter que l'écoute laissait penser que la perception intellectuelle n'était pas présente. C'est grâce à l'aide de l'enseignant que cette perception est devenue visible. Sans cela, il aurait été possible de croire que les PS/MS n'en étaient pas capables. Cela interroge la difficulté d'appréhender et d'évaluer, en maternelle, certaines capacités intellectuelles.

2.2.3. Pertinence des supports et activités proposés

2.2.3.1. L'album : élément d'élaboration du projet puis frein à son développement

L'album de littérature jeunesse *Le loup qui voulait faire le tour du monde* a servi de structure à la conception de la séquence. Il offrait un point de départ (le loup s'ennuie) et une trame à suivre. Le travail de conception et de réalisation semblait alors simplifié.

Dans les faits, l'utilisation de ce support a créé de nombreuses contraintes. Tout d'abord, la nécessité de beaucoup de temps de lecture (album, lettre, recette...) était chronophage et ne permettait pas la mise en action des élèves. De plus, le choix a été fait de n'explorer que cinq pays et non pas douze comme dans le livre. L'ordre de visite des pays a été mis en cohérence avec le calendrier (Québec lors de la chandeleur, Brésil lors du carnaval) et ne correspondait plus à celui du livre. De ce fait, comment utiliser pertinemment ce support ? Comment lire le livre ? Le choix de suivre la succession proposée induit de voir des pays sur lesquels nous reviendrons ensuite, ce qui est peu cohérent. Le fait de lire la page du pays visité induit de ne pas respecter la chronologie de l'histoire et donc de ne pas comprendre pleinement les histoires annexes au voyage de P'tit Loup. Chacune des solutions présentant

des inconvénients majeurs, le livre devient une charge pour le déroulement de la séquence. De plus, les douze pays proposés, n'étant pas tous étudiés, sont survolés de manière superficielle. Fort est de constaté que le support littéraire n'a pas pu être exploité à sa juste valeur.

Il est apparu, au fil de la séquence, qu'il aurait été plus simple et fonctionnel de s'appuyer sur le livre pour la conception mais de ne pas l'utiliser en classe. Le voyage du loup, vécu seulement à travers les différents supports reçus aurait été beaucoup plus adapté et facile à gérer. Cela aurait permis de s'affranchir des difficultés rencontrées.

2.2.3.2. La nécessaire évolution des ateliers

Lors de la mise en place des premiers ateliers visant la découverte des différences culturelles par la mobilisation des sens, certaines difficultés sont apparues. Ces dernières ont fait naître une réflexion de la part de l'enseignant et une évolution des activités proposées.

Ainsi, concernant l'atelier dédié au goût et à la confection d'une recette, des groupes beaucoup plus restreints ont été mis en place. Ceci permet à chaque élève de réellement participer à l'activité et de s'épanouir dans la mise en pratique et dans l'action. Pour poursuivre sur cette voie, lors de la réalisation de crêpes, en lien avec la sécurité et pour maintenir les effectifs restreints, des parents sont venus en classe pour nous aider.

En parallèle, les ateliers concernant l'habillement ont également évolué. Leur modification ne concernait pas des difficultés organisationnelles mais un manque de pratique des élèves. Certes, ils représentaient de différentes manières les vêtements des pays visités, mais cette action n'était pas suffisante pour qu'ils se projettent dans le mode de vie d'autres cultures, dans le fait de porter des habits inconnus. Pour remédier à cela, il a été décidé d'abandonner la représentation graphique au profit de l'essayage. Des vêtements traditionnels ont été apportés dans la classe et les élèves, quand ils le souhaitaient, pouvaient les essayer et les porter. Ceci a permis une réelle manipulation des habits. Pour faciliter la prise de conscience des élèves concernant les coutumes vestimentaires, une photo d'eux a été prise lorsqu'ils étaient en tenue (Annexe 10). Ainsi, ils pouvaient s'observer et réellement s'imaginer dans une autre culture.

2.2.3.3. Apparition de nouvelles activités

Au fur et à mesure du déroulement de la séquence, la trame de base a évolué et s'est étoffée : une nouvelle tâche et un projet final sont apparus. Pour associer une compétence à travailler (mots en lettres mobiles) et favoriser la communication école-famille, le prénom et le pays de l'enfant ont été retranscrits. Ceci rendait possible l'échange entre parents et enfants pour expliquer la rencontre de cet ami et les spécificités de son mode de vie.

Pour transmettre à chaque élève ses différentes productions (une par pays), un livre de voyage a été réalisé, englobant les cinq enfants rencontrés avec leurs habits, leur prénom et le nom de leur pays (Annexe 11). Ce livre a été emmené chez eux par les élèves et constitue une trace du voyage culturel effectué. Au départ, cette réalisation n'était pas prévue dans le projet.

En s'appuyant sur les résultats obtenus et en croisant ces différentes données, il s'agit de proposer un réel développement et un retour critique de certains points.

3. Analyse de la séquence : évaluation, posture enseignante et améliorations envisagées

3.1. Questionnement sur la qualité et la pertinence de l'évaluation

3.1.1. Analyse de la structure des évaluations diagnostique et sommative

Les deux évaluations se basent sur des questions posées par l'enseignant aux élèves. Les questions des deux évaluations ne sont pas similaires. Lors de l'évaluation diagnostique les questions nécessitent de se projeter, de faire appel à des connaissances et références personnelles. Or, lors de la dernière séance, les questions proposées induisent tout d'abord un rappel du voyage de P'tit loup (capacité de mémorisation) puis une réflexion et une mise en relation de plusieurs cultures (comparaison entre "nous" et les "autres" : pareil/différent). De ce constat, des critiques émergent : la diversité des attentes peut perturber les élèves. En outre, il aurait pu être intéressant de les préparer au fil de la séquence à cette opération intellectuelle de comparaison et non attendre la dernière séance. Pour finir, l'oral est omniprésent alors que certains parlent peu français ou n'osent pas s'exprimer au sein d'un groupe.

En prenant du recul, il paraît intéressant de conserver ce type d'évaluation mais également de le combiner avec d'autres. Pour exemple, proposer en parallèle des activités de manipulation permettant de comprendre, en associant des images, que les éléments sont propres à une culture. Ce travail, effectué individuellement, offre la possibilité à l'enseignant d'appréhender les progrès et les acquis de chacun, ce qui n'était pas le cas ici.

La réflexion sur la qualité de l'évaluation proposée s'ancre dans un questionnement plus large.

3.1.2. Quelle recevabilité pour l'évaluation d'une notion subjective ?

Le terme subjectif fait ici référence au sujet défini comme être pensant, comme conscience individuelle. Le subjectif, puisqu'individuel, est susceptible de varier en fonction de la personnalité de chacun. Or l'objet d'étude proposé (la perception des autres, l'ouverture à l'altérité) est éminemment subjectif. Il fait référence à l'expérience personnelle, aux connaissances, aux choix de chaque individu. A cette subjectivité du thème s'ajoute celle du

comportement des élèves. Tous n'expriment pas de la même façon leur perception sensorielle (sourire, rire ou absence d'expression physique) ni leur perception intellectuelle (remarques, questions ou absence d'oralité). Pour finir cette subjectivité comportementale est perçue par la subjectivité de l'enseignant. En effet, il observe et écoute ses élèves et en tire des conclusions en terme de perceptions. Il effectue cette démarche selon des critères inconscients qui lui sont propres (perception du plaisir, analyse des interventions...). Il s'effectue alors un mélange de subjectivité qui semble faire perdre toute crédibilité à l'évaluation. De ce fait, est-il intéressant d'étudier les perceptions sensorielle et intellectuelle ? Peut-on réellement exploiter les résultats obtenus ? Quelle validité ont-ils ?

Il apparaît que la difficulté d'évaluation ne doit pas empêcher l'étude de thème subjectif tel que celui des différences culturelles. L'évaluation présente bel et bien un intérêt dans la mesure où son exploitation prend en compte les limites existantes.

3.1.3. Peut-on rendre plus objective l'évaluation des ressentis ?

La réflexion sur l'évaluation, outre la prise en compte des différentes subjectivités, peut également se porter sur un apport d'objectivité. Ce dernier concerne la diminution de la subjectivité de l'enseignant lorsqu'il analyse les comportements des élèves. Plutôt qu'une observation basée sur le ressenti du moment (qui peut être influé par de nombreux facteurs : humeur de l'enseignant, atmosphère de travail de la classe, comportement général des élèves...) il s'agit de créer et mettre en place un outil d'analyse. Cet outil peut se présenter sous forme d'une grille avec des critères définis par l'enseignant en amont de la séquence. La subjectivité du regard enseignant ne disparaît pas mais reste identique tout au long de la séquence. Le tableau utilisé permet alors de mettre en relation les prénoms des élèves et le type d'activité effectué. Un code défini (initiales par exemple) traduit le comportement observé : plaisir, inconfort, sentiment de menace. Les trois items doivent être explicités (Qu'est ce qui relève du plaisir ? Quels signes traduisent l'inconfort ?...).

La réflexion menée en amont pour construire la grille d'analyse permet une plus grande objectivité (toutefois relative) de l'observation menée en classe.

3.1.4. Peut-on percevoir les apports de cette séquence sur le long terme ?

Au fil de la séquence, aucun élève n'a rejeté la différence ni ne s'est fermé à son contact. Lors de l'évaluation sommative, la différence semble dépassée : « on est tous pareils car on a tous des bras, des jambes... » ou décrite tout en étant acceptée : « elle a la peau marron ». Ainsi, les élèves semblent ne pas se renfermer face à la différence et, par leur désir de voyage et de découverte, ils semblent même s'ouvrir à l'altérité.

Néanmoins, est-ce que ce travail sur la diversité culturelle engendre une évolution dans leurs comportements, dans leur quotidien ?

Suite à la séquence, deux constats sont effectués : les élèves jouent plus ensemble et forment réellement un groupe classe. En effet, les trois enfants allophones sont plus entourés et intégrés. De plus, au mois de mars, un nouvel élève est arrivé dans la classe. Il a été très bien accueilli.

Cependant, comment savoir si ces attitudes sont liées au travail effectué ou si cela aurait eu lieu de toute façon, en lien avec la maturité des élèves et leur évolution en cours d'année (socialisation, envie d'aller vers l'autre...) ? Cette question reste sans réponse. Il ne semble pas exister de moyen de percevoir l'impact réel de l'expérience vécue par les élèves.

3.2. Elements de réflexion sur la posture de l'enseignant

3.2.1. Analyse des difficultés rencontrées

Plusieurs types d'obstacles ont été rencontrés. Tout d'abord, il s'agit de difficultés liées à la temporalité. En effet, le délai de préparation du projet a été relativement court, ne facilitant pas l'appropriation complète du déroulement par l'enseignant (difficultés d'anticipation, de préparation du matériel...). De plus, la séquence s'est déroulée en période 3, sur seulement six semaines, ce qui représente un temps restreint, condensant les apprentissages. Il est également complexe de mener un projet à mi-temps. En effet, des contraintes apparaissent (réaliser la recette et la déguster sur deux jours d'affilée) et l'immersion dans un pays est saccadée. Il aurait fallu plus de temps et de continuité pour découvrir et s'imprégner d'une culture au lieu de condenser ce processus.

En outre, des difficultés organisationnelles s'ajoutent. Concernant les ateliers, il faut beaucoup de matériel disponible (à prévoir et à trouver). Pour que tous les élèves participent il est nécessaire d'avoir plus de moyens humains ou de mettre en place un système complexe de rotation avec de petits groupes. De plus, les habits à essayer et le matériel permettant le coin découverte sont également des éléments difficiles à trouver.

Au quotidien, la fréquence des temps d'échange rend les élèves moins concentrés.

Pour finir, la séquence sur la diversité culturelle ne permet pas d'inclure toutes les compétences censées être étudiées à cette période.

L'enseignant est donc mis en tension entre le projet et le programme et fait face à la complexité de la mise en place et aux obstacles imprévus. La pression engendrée a nui quelques temps au bon déroulement du projet.

3.2.2. Pertinence du choix effectué en terme d'apport de connaissances : le vocabulaire

Le choix a été fait de ne pas mentionner la différence. L'enseignant n'a pas amené les termes *pareil, pas pareil, différent* durant la séquence. Ce parti pris avait pour objectif de permettre aux élèves d'effectuer leur propre cheminement, à leur rythme, entre perception sensorielle et intellectuelle. Qu'ils puissent mettre des mots sur leur vécu quand ils en auraient besoin ou quand ils en seraient capables. L'idée était également de permettre à l'enseignant de percevoir le changement de perception via l'utilisation par les élèves de ces termes.

Voyant que les élèves ne les avaient pas mentionnés, il les a introduits lors de la dernière séance. Les résultats sont les suivants : certains élèves se sont rapidement appropriés les termes, ils étaient donc dans l'intellectuel mais ne l'avaient pas verbalisé. D'autres n'ont pas réagi (incompréhension du vocabulaire, compréhension mais difficulté à l'utiliser pour une comparaison...).

Au final, l'apport de ce vocabulaire à concrétiser le cheminement de ceux qui avaient dépasser la découverte sensorielle mais n'était pas adapté à tous. Il aurait été plus intéressant d'amener peu à peu les termes et de les illustrer concrètement en comparant des cultures. Cette explicitation de la démarche peut rendre plus simple la transition entre le ressenti et l'intellectuel car elle supprime les implicites en offrant des clés de compréhension.

3.2.3. Quelles possibilités de différenciation auraient pu être proposées ?

L'enseignant n'a pas mis en place une différenciation entre les PS et les MS. Or, au vu des résultats, les écarts existent réellement, tant entre PS et MS qu'au sein des PS. Il semble donc pertinent de proposer des pistes de différenciation, permettant ainsi à chaque élève d'avancer à son rythme. Les ateliers de perception sensorielle (vue, toucher, goût...) sont maintenus et doivent être accessibles ou remobilisables (images pour la recette) en permanence. Concernant la mémorisation de l'histoire, des activités peuvent être proposées : memory ou puzzle pour s'approprier les personnages, images à classer pour comprendre la chronologie... Ces ateliers concernent les élèves ayant des difficultés à acquérir les bases pour ensuite se projeter dans la découverte de l'altérité. D'autres activités permettent le passage à la perception intellectuelle : associer des images : personnages/nourriture, personnages/habits, activité de tri (regrouper les éléments caractéristiques d'une culture). L'enseignant doit être disponible pour échanger avec chaque élève et cerner sa progression en terme de perception sensorielle (acquise ou non) et de perception intellectuelle (pas mobilisée, zone proximale de développement, atteinte). Ces temps individuels de verbalisation permettent à l'élève de réfléchir sur ces apprentissages et de tenter de mettre en mots ces découvertes et

raisonnements (ex : mobiliser le vocabulaire pareil/pas pareil).

3.3. Améliorations et prolongements envisagés

3.3.1. Poursuivre la réflexion jusqu'au mélange des cultures

La séquence s'est focalisée sur la découverte d'autres cultures et a abouti sur une mise en relation, via la comparaison, des cultures étudiées. Néanmoins, il aurait été intéressant de proposer aux élèves une ouverture supplémentaire. A la découverte de l'existence d'autres cultures et à l'aiguïsement de leur intérêt pour la diversité, aurait pu être abordé le mélange des cultures. En effet, chaque individu se compose de traits culturels appartenant à différentes cultures et peut choisir de changer de culture s'il le souhaite. Cela a été évoqué implicitement par l'essayage d'habits, reflétant le fait que l'on peut se vêtir comme on le souhaite, de quelle culture que l'on soit. En outre, l'évaluation proposée, basée sur l'oralité, se prête peu à se projeter dans le métissage.

Cependant, en reprenant les évolutions proposées (tel que la manipulation d'images ou d'objets pour les relier à une culture) il est possible d'inviter les élèves à mélanger les éléments et ainsi construire des individus appartenant à plusieurs cultures pour leur faire prendre conscience que ce processus est possible, que chacun se construit sa propre diversité culturelle.

3.3.2. Construire un projet plus approfondi et abouti

Pour cela, plusieurs solutions sont envisageables. Dans un premier lieu, éliminer la contrainte temporelle paraît essentielle : ce projet mérite d'être mis en place sur un temps plus long. Il peut se dérouler sur une période plus étendue ou même sur plusieurs périodes. S'il est réfléchi et construit en amont, il peut également devenir le fil conducteur de l'année scolaire pour la classe. De ce fait, plus de cultures peuvent être découvertes, mais surtout, les cultures étudiées sont réellement approfondies. Les élèves disposent du temps nécessaire pour les appréhender et s'en imprégner.

Pour évoquer une autre temporalité, l'étude de la diversité culturelle peut être étendue au cycle. Dans le cadre d'un projet d'équipe, les enseignants décident d'un parcours d'étude des différences culturelles. Ainsi, durant les trois années de maternelle, les élèves découvrent différentes cultures. Ceci permet d'adapter les découvertes à l'âge et aux capacités des élèves et de créer une réelle progression des apprentissages (ex : appartenance à une culture puis découverte d'autres cultures allant des plus proches aux plus éloignées par exemple et enfin étude du métissage). Un carnet de bord peut suivre les élèves pour leur permettre de conserver

et de cumuler leurs acquis.

Outre la temporalité, d'autres pistes peuvent être évoquées : la construction d'un projet collaboratif notamment. Il peut s'agir par exemple de la mise en place d'une correspondance avec des élèves appartenant à une autre culture : envoi de lettres, de colis, de photos... Ce système permet de rendre encore plus concrète et passionnante la découverte d'autres cultures. Il peut même se concrétiser par un voyage. Pour finir, il peut être envisagé d'effectuer un travail collaboratif au sein de l'école. Chaque classe découvre plusieurs cultures puis prépare une méthode de présentation et de partage. Un temps est réservé pour la mise en commun des découvertes (temps d'échange oraux, affiches, ateliers...)

3.3.3. Présenter aux parents le travail accompli pour illustrer les apports d'une ouverture à l'autre

L'étude du contexte d'école avait révélé une posture de fermeture de certains parents vis-à-vis de la différence culturelle. Cela se ressentait dans l'école par l'existence de tensions et par le rejet de certains parents (trait culturel apparent tel que le voile). Or, le repli sur soi, du à la peur, est lié à un manque de connaissance de l'autre. En liant ce constat et le travail effectué en classe pour ouvrir les élèves à l'altérité et aiguïser leur curiosité pour l'inconnu, le voyage de P'tit Loup peut devenir un support d'ouverture pour tous.

Plusieurs activités peuvent être mises en place pour intégrer les parents au projet et leur permettre de prendre le temps d'échanger, de se connaître et de faire disparaître certaines appréhensions et idées reçues.

Une exposition sur les cultures découvertes par P'tit Loup peut être mise en place : affiches explicatives, recettes, vêtements... préparés et présentés par les élèves. Une représentation du voyage effectué, sous la forme d'un spectacle peut également être une piste : les élèves mimeraient les appartenances culturelles et les modes de vie étudiés. Il est également possible de mettre en place un temps de partage : chaque élève vient avec ses parents et illustrent une culture/un pays qu'il a choisi au travers des axes préalablement étudiés (habillement et alimentation). Autour d'un banquet, élèves et parents découvrent différentes coutumes alimentaires et vestimentaires. Il s'agit d'un temps d'échange et de rencontre.

Ces différentes propositions visent à permettre aux élèves de poursuivre leur travail tout en permettant à leurs parents une réflexion sur l'acceptation de la différence culturelle.

Conclusion

Le travail mené sur les différences culturelles en classe de PS/MS, a permis de traiter un thème essentiel à la fois pour la classe, pour chaque élève mais également pour l'enseignant.

Le développement des aptitudes au vivre ensemble est primordial pour l'ambiance de classe, l'accès aux apprentissages et le plaisir des élèves à venir à l'école.

De plus, la séquence sur la diversité culturelle interroge, chez chaque élève, la construction de soi (comparaison à autrui) et sa relation à autrui (quelle attitude est adoptée ?).

Pour l'enseignant, il s'agit d'une réelle réflexion sur sa perception de la différence mais également sur la manière d'aborder ce thème, souvent délicat, et de permettre aux élèves de développer et d'aiguiser leur curiosité vis-à-vis de l'altérité.

En outre, l'étude de ce thème a permis au professeur d'analyser des points précis de son métier tels que : l'évaluation (pertinence, modalités), la posture enseignante (ressenti, choix pédagogiques et didactiques, différenciation) et l'approfondissement d'un projet (projection sur des temps longs, coopération entre acteurs).

La capacité d'analyse, la remise en question et la prise de recul qui ont été mobilisées, sur des éléments fondamentaux de la démarche d'enseignement, sont des attitudes nécessaires au métier de professeur des écoles, que je souhaite conserver et réinvestir au sein de ma pratique future.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille M. (2004). *L'éducation interculturelle*, Presses universitaires de France.
- Arkoun M., Azéma J.P., Badinter E. et al. (2004). *Guide républicain, l'idée républicaine aujourd'hui*, CNDP, Delagrave.
- Berque J. (1985). *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au ministre de l'Education Nationale, Paris : CNDP/La Documentation française.
- Berque J. (1985), *Éduquer les enfants de l'immigration*, Rapport préliminaire au ministre de l'Éducation nationale, Paris : CNDP/La Documentation française.
- C.E.R.I. (1989). *L'école et les cultures*, OCDE.
- Chaves R.M., Favier L., Pélissier S. (2012). *L'interculturel en classe*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Clanet C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Cuche D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*, Grands Repères, La Découverte.
- Dufour J.M. (1989), *Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle*, Savoirs et connaissance, Actes du 5ème forum de la pédagogie.
- Flye Sainte Marie A., Schneider B. (2004) *Penser, agir. Dynamiques interculturelles au coeur de la ville*, L'harmattan.
- Gabry J. (1985). Les racines intérieures in L'école métisse. Vers une pédagogie interculturelle ? *Cahiers pédagogiques*, CRAP, 232, 28.
- Galisson R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée in *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7.
- Garreta Bochada J. (2004). El espejismo intercultural : La escuela de Calaluna ante la diversidad cultural in *Revista del MEC*, 333.
- I.N.R.P. (2007). *Approches interculturelles en éducation*, étude comparative internationale, Les dossiers de la veille scientifique et technologique.
- Kerzil J., Vinsonneau G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, Sides.
- Kerzil J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes in *Carrefours de l'éducation*, 14, 120-159.

Lacombe J. (2006). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*, De Boeck.

Lenoir Y., Xypas C., Jamet C. (2006). *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris : A. Colin.

Lévi-Strauss C. (1952). *Race et histoire*, Gallimard (réédition de 1987).

Lévi-Strauss C. (1973). *Anthropologie structurale deux*, Paris : Plon.

Ministère de l'Education Nationale. (1978). *Scolarisation des enfants immigrés*, circulaire n° 78-238 du 25 janvier.

Ministère de l'Education Nationale. (1983). Note de service n°83-220 du 26 mai, BO n°23 du 9 juin 1983.

Meunier O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? in Socio-logos, *Revue de l'association française de sociologie*.

Ratzel F. (1897). *Géographie politique*, Éditions régionales européennes et Economica, Paris.

Renaut A. (2009). *Un humanisme de la diversité : Essai sur la décolonisation des identités*, Flammarion.

Rocher G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*, première partie *L'action sociale*, "Culture, civilisation et idéologies", Editions H.M.H.

Rousseau J.J. (1755). *Le Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Marc-Michel Rey.

Tylor E. (1871). *La civilisation primitive*, General Books (réédition 2012).

UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City.

Verbunt G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*, Chronique sociale.

Annexes

Annexe 1.....	40
Annexe 2.....	40
Annexe 3.....	41
Annexe 4.....	41
Annexe 5.....	43
Annexe 6.....	43
Annexe 7.....	43
Annexe 8.....	44
Annexe 9.....	45
Annexe 10.....	46
Annexe 11.....	46

Annexe 1 : Exemples de cartes postales envoyées par P'tit Loup aux élèves de la classe



Annexe 2 : Les amis rencontrés par P'tit Loup et dont le mode de vie est étudié



Nina – France



Chen – Chine



Léandre - Québec
Fanja - Madagascar



Bianca - Brésil

Annexe 3 : Planisphère affiché dans la classe pour situer les pays visités



Annexe 4 : L'atelier recette

Le gâteau au yaourt pour la France



Les sablés à la vanille de Madagascar



Les nems banane-chocolat pour la Chine



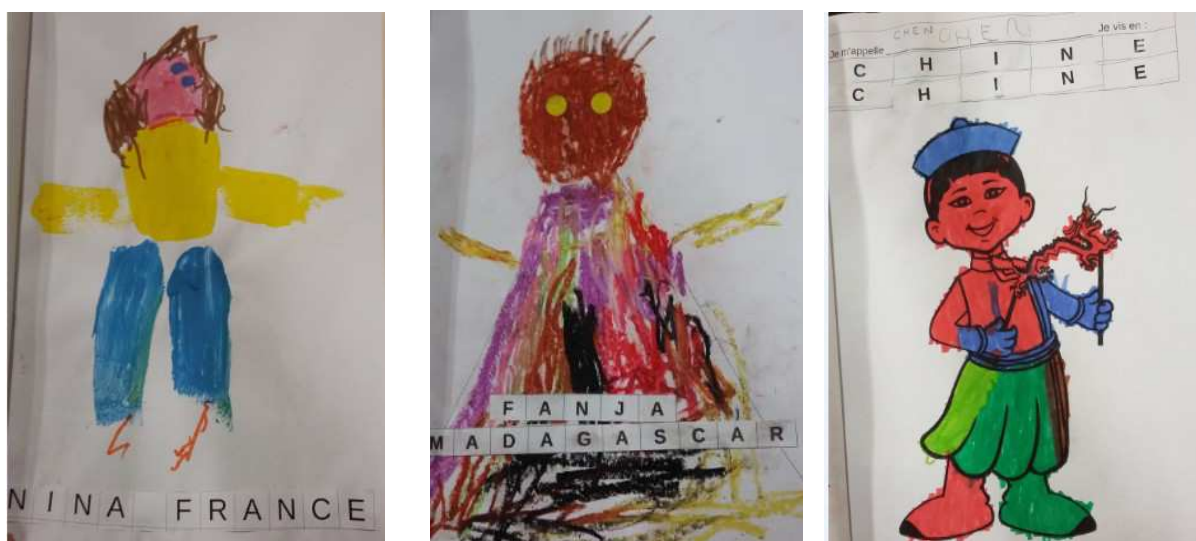
Les crêpes au sirop d'érable pour le Québec



Les brigadeiros pour le Brésil



Annexe 5 : L'atelier dédié à l'habillement



Annexe 6 : Les élèves lors de leur première rencontre avec P'tit Loup



Annexe 7 : Détail des découvertes effectuées pour chaque culture

	RECETTE	VETEMENTS	COIN DECOUVERTE
FRANCE	Gâteau au yaourt	Tee-shirt et pantalon	
MADAGASCAR	Sablés à la vanille de Madagascar	Lamba	Vanille, épices à sentir, foulards à essayer, masques de plongée, matériel de plage
CHINE	Nems à la banane et au chocolat	Habit traditionnel et chapeau chinois	Chapeau chinois, idéogrammes, baguettes muraille à construire
QUEBEC	Crêpes au sirop d'érable	Habits d'hiver	Habits à essayer (bonnet, écharpe, guêtres, gants)
BRESIL	Brigadeiros	Tenue à plume/déguisement	Plumes, instruments de musique et musique spécifique (samba)

Annexe 8 : Evaluation diagnostique : Où penses-tu que P'tit Loup va aller ? Qu'est-ce qu'il va faire là-bas ? Qu'est-ce qu'il va voir ?

Réponses des élèves de PS

<p>Type de réponse n°1 : Je ne sais pas Analyse : Ne comprennent pas la question, peur de l'erreur ou incompréhension de l'attente de l'enseignant.</p>
<p>Type de réponse n°2 : Description du loup Analyse : Pas d'abstraction, les élèves restent bloqués sur ce qu'ils voient : le loup.</p>
<p>Type de réponse n°3 : Il va aller à l'école / aller à sa maison / aller à la cantine / Il va manger Analyse : Les élèves évoquent des changements dans leur quotidien. Ils associent la succession des activités à la notion de voyage.</p>
<p>Type de réponse n°4 : Il va aller dehors Analyse : La distinction entre dedans et dehors représente un grand changement. Le voyage se reporte au dehors. Notion de déplacement. Sortir de.</p>
<p>Type de réponse n°5 : Il va voir son papa / ses amis / sa mamie / Il va chez mamie Alice pendant 6 dodos Analyse : Les élèves évoquent des événements de leur vie personnelle qui sortent de l'ordinaire : partir voir quelqu'un.</p>
<p>Type de réponse n°6 : Au maroc, voir des lions, des éléphants, des girafes, des crocodiles Analyse : Les élèves font référence à un voyage qu'ils ont vécu et se projettent dans ce que P'tit Loup pourrait voir.</p>
<p>Type de réponse n°7 : Il va voir des bonhommes, ils deviendront amis / Il va faire chaud / Ce sera loin/ Il va préparer ses valises et il va monter dans l'avion Analyse : Les élèves se projettent dans ce que pourrait vivre P'tit Loup lors de son voyage ou dans ce qu'il va devoir faire pour partir en voyage.</p>
<p>ANALYSE GLOBALE PS : Grande disparité au sein même des PS.</p>

Synthèse des réponses des MS, ayant eu les mêmes questions.

<p>Type de réponse n°1 : Il va partir à l'école / Aller faire pipi / Il va manger Analyse : Les élèves évoquent un changement dans leur quotidien.</p>
<p>Type de réponse n°2 : Il va faire dodo / Il va partir deux dodos Analyse : Distinction entre le jour et la nuit. Notion de durée.</p>
<p>Type de réponse n°3 : Il va décorer son sapin / Il pourra dormir / Il fera une bataille de boules de neige / un bonhomme de neige Analyse : Association du voyage de P'tit Loup avec leurs propres vacances (approche de Noël)</p>
<p>Type de réponse n°4 : Il va aller au parc / Il va aller à la piscine / Il va aller voir ses amis / Il va aller en vacances Analyse : Les élèves évoquent des événements de leur vie personnelle qui sortent de l'ordinaire : partir voir quelqu'un, partir quelque part.</p>
<p>Type de réponse n°5 : Il fera chaud / Il va voir de l'eau / Il va jouer avec ses copains Analyse : Les élèves se projettent dans ce que pourrait vivre P'tit Loup lors de son voyage.</p>
<p>ANALYSE GLOBALE MS : Contrairement aux PS, tous les MS se prononcent et aucun n'est dans la description.</p>
<p>BILAN COMMUN : Outre la remarque précédente, les types de réponses se recoupent entre les PS et les MS. Le voyage est perçu intellectuellement comme quelque chose de différent (un changement d'étape dans la journée, le dehors, la nuit, l'ailleurs). Peu de projections sur ce que P'tit Loup va faire et voir. Pas d'évocation de la différence culturelle (habillement, mode de vie...)</p>

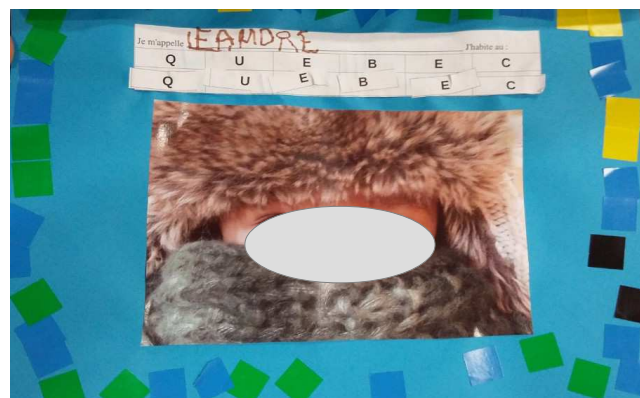
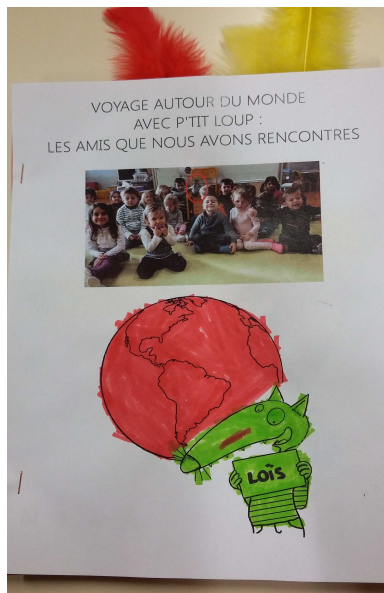
Annexe 9 : Evaluation sommative. Réponses des PS et des MS.

Qu'est-ce que vous pouvez me dire du voyage de P'tit Loup ? Qu'est-ce que vous vous rappelez ?
Type de réponse n°1 : Je ne sais plus. Je ne sais pas.
Type de réponse n°2 : Description de quelques activités faites par P'tit Loup (lieux, enfants rencontrés).
Type de réponse n°3 : Description des activités réalisées en classe.
Type de réponse n°4 : Détail des pays visités et des personnes rencontrées avec les noms précis.
Est-ce que tout était pareil que chez nous ou est-ce que des choses étaient différentes ? (introduction de vocabulaire jusque là non employé)
Type de réponse n°1 : Réponse hors-sujet.
Type de réponse n°2 : Description du voyage mais pas de réponse à la question posée.
Type de réponse n°3 : C'était pareil que chez nous. Sans justification.
Type de réponse n°4 : C'était pareil que chez nous. Comparaison d'éléments en commun (mer /Arve).
Type de réponse n°5 : Ce n'était pas pareil. Justification par la description des paysages (plage), des monuments (muraille).
Type de réponse n°6 : Ce n'était pas pareil. Justification par les vêtements des enfants.
Est-ce que les amis que nous avons rencontrés étaient pareils que nous ou différents ?
Type de réponse n°1 : Ils sont pareils. Sans justification.
Type de réponse n°2 : Ils sont différents. Justification par la description physique (vêtements, couleur de peau)
Type de réponse n°3 : Ils sont différents. Justification : ils ne mangent pas la même chose que nous.
Type de réponse n°4 : Ils sont pareils. Justification : on a tous des cheveux, une tête, des pieds, des bras.
Qu'est-ce que tu as aimé dans le voyage de P'tit Loup ?
Le fait qu'il prenne l'avion / Une destination (ex : Madagascar) / Un paysage (ex : la plage) / Une activité (ex : le carnaval ou une recette) / Un enfant (ex : Fanja)
Est-ce que tu as envie de voyager toi aussi ? De rencontrer d'autres enfants ? Où irais-tu ?
Oui unanime.
Type de réponse n°1 : Destinations étudiées avec P'tit Loup.
Type de réponse n°2 : Destination familière des élèves (chez Tata Nat, au Portugal, à la neige)
Type de réponse n°3 : Destination autre (ex : aller voir P'tit Loup)

Annexe 10 : Quelques essayages des habits par les élèves



Annexe 11 : Production finale : livre sur les différents enfants rencontrés



Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Etude des différences culturelles en classe de maternelle : mobiliser les sens et les affects pour intellectualiser la perception ?

Auteur : LEVET Charlotte

Résumé :

L'éducation interculturelle, visant l'ouverture des élèves aux différences culturelles, peut-elle être pratiquée dès l'école maternelle ? Les élèves sont-ils capables, à cet âge-là, de percevoir la différence culturelle ?

La séquence construite et mise en place en classe de PS/MS a pour objectif :

- de proposer aux élèves une découverte de l'altérité enrichissante et plaisante
- d'analyser les modes de perceptions utilisés par les élèves

En effet, les élèves de PS/MS peuvent-ils, en s'appuyant sur des expériences sensorielles et sensibles, intellectualiser leur perception ?

La découverte de cinq cultures est réalisée, à travers un voyage vécu par procuration.

Si la perception liée aux sens et aux émotions est très présente chez les élèves, la perception intellectuelle semble inexistante. C'est en les guidant et en impulsant une réflexion que l'enseignant parvient à une verbalisation et une explicitation de la part de ses élèves.

Ainsi, si l'intellectualisation a lieu chez certains, elle est difficile à appréhender, à percevoir.

Pour finir, ce projet constitue un réel enrichissement, et ce, sur divers plans : cohésion du groupe classe, construction du statut d'élève, construction du statut d'individu (qui je suis mais également mon rapport aux autres) et réflexion sur les pratiques et postures enseignantes.

Mots clés : Philosophie, cycle 1, maternelle, PS/MS, différence culturelle, perception sensorielle et sensible, perception intellectuelle, intellectualisation de la perception.

Summary :

Intercultural education, to open students to cultural differences, can be practiced from kindergarten ? At this age, students are they able to perceive the cultural difference ?

The process, built and tested in PS/MS class has several purposes : allow to children a discovery of otherness (pleasure and enrichment) and analyze perception's modes used by students.

Indeed, students of PS/MS, can they, with sensory and sensitive experiences, intellectualize their perception ?

The discovery of five cultures is realised with a travel lived by proxy.

If sensory and sensitive perceptions are very present for students, intellectual perception seems inexistent. It's only with teacher's impulse and guidance that children get through to verbalize and explain.

So, if intellectualization exists for some students, it's difficult to grasp, to perceive.

To finish, this project represents a real enrichment, for several reasons : class cohesion, construction of student's status, construction of individual's status (who am I and also my relation to others) and reflection on teaching practices and postures.

Key words : Philosophy, cycle 1, kindergarten, PS/MS, cultural difference, sensory perception, intellectual perception, intellectualization of perception.