



**HAL**  
open science

# Une éducation interculturelle pour découvrir sa singularité et son universalité

Cyril Bourdon

► **To cite this version:**

Cyril Bourdon. Une éducation interculturelle pour découvrir sa singularité et son universalité. Education. 2016. dumas-01370445

**HAL Id: dumas-01370445**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01370445>**

Submitted on 22 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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## **Année universitaire 2015-2016**

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

***Mention Premier degré***

# **Une éducation interculturelle pour découvrir sa singularité et son universalité.**

**Présenté par Cyril BOURDON**

Première partie inspirée de la collaboration avec **Hélène POGEANT**

**Mémoire de M2 encadré par Jean Henry CAUL FUTY**

## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e)...Cyril BOURDON.....

..... auteur et signataire du  
mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Une éducation interculturelle pour découvrir sa singularité et son universalité.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

4 **autorise**            ~~n'autorise pas~~<sup>2</sup>

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.

- 4.2 Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- 4.3 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.
- 4.4 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.
- 4.5 Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- 4.6 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](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

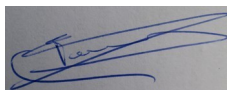
Fait à Challes les eaux,

le 17mai 2016

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

“bon pour accord”



<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Cyril

BOURDON.....  
.....

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)

Une éducation interculturelle pour découvrir sa singularité et son universalité.  
.....  
.....

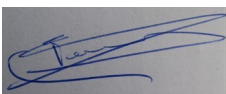
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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 Challes les eaux, .  
le 17 mai 2016.....

Signature de l'étudiant(e)



# Table des matières

1. <u>Partie théorique</u> .....	6
1.1 <u>Introduction</u> .....	6
1.2 <u>Etat de l'art : L'interculturel, l'école de la République</u> .....	7
1.2.1 <u>L'interculturel, définition et enjeux</u> .....	7
1.2.1.1 <u>Quelques définitions</u> .....	7
1.2.1.1.1 <u>La culture</u> .....	7
1.2.1.1.2 <u>La diversité culturelle</u> .....	8
1.2.1.1.3 <u>Qu'est-ce qu'une identité ?</u> .....	9
1.2.1.2 <u>D'une nature multiculturelle à une société interculturelle</u> .....	9
1.2.1.2.1 <u>Une société variée, naturellement multiculturelle</u> .....	10
1.2.1.2.2 <u>Le concept interculturel</u> .....	11
1.2.1.2.3 <u>L'interculturel comme fondement du creuset républicain français</u> .....	11
1.2.1.2.3.1 <u>La République Française</u> .....	11
1.2.1.2.3.2 <u>Focus sur la République laïque</u> .....	12
1.2.1.2.3.3 <u>L'école et la République laïque</u> .....	12
1.2.2 <u>Une éducation interculturelle</u> .....	14
1.2.2.1 <u>Historique de l'éducation interculturelle</u> .....	14
1.2.2.2 <u>Histoire de l'éducation interculturelle en France</u> .....	15
1.2.2.3 <u>La place de l'interculturel dans les programmes actuels</u> .....	16
1.2.2.2.3.1 <u>Développer la connaissance de soi et l'esprit critique</u> .....	17
1.2.2.2.3.2 <u>Devenir un citoyen responsable pour mieux vivre ensemble</u> .....	18
1.3 <u>Problématique</u> .....	20
2. <u>Méthode</u> .....	21
2.1 <u>Participants</u> .....	21
2.1.1 <u>La commune de Rumilly</u> .....	21
2.1.2 <u>L'école et son projet</u> .....	21
2.1.3 <u>La classe, les élèves</u> .....	22
2.2 <u>Matériel</u> .....	23
2.2.1 <u>Des éléments de géographie comme support</u> .....	23
2.2.1.1 <u>La géographie et ses perspectives</u> .....	23
2.2.1.2 <u>La géographie pour aborder la diversité : de l'international au local, de l'individu à l'universel</u> .....	24
2.2.2 <u>Débat à visée philosophique, pour s'autoriser à penser</u> .....	25
2.2.2.1 <u>Apprendre à débattre et à penser</u> .....	25
2.2.2.2 <u>Le débat à visée philosophique</u> .....	27
2.2.2.2.1 <u>Le choix du thème : « Est-ce que tout le monde est pareil ? »</u> .....	27
2.2.2.2.2 <u>Outiller les élèves</u> .....	27
2.2.2.2.3 <u>Outiller l'enseignant</u> .....	27
2.2.2.2.3 <u>Laisser une trace</u> .....	28
2.2.3 <u>La carte des identités</u> .....	28
2.2.4 <u>Détails de la séquence</u> .....	29
3. <u>Résultats</u> .....	31
3.1 <u>Partir de la situation de géographie pour aborder les différences et les similitudes : résultats</u> .....	31
3.2 <u>Débat à visée philosophique : des prises de paroles et des traces écrites</u> .....	31
3.3 <u>Carte des identités : résultats</u> .....	33
4. <u>Discussion</u> .....	35
4.1 <u>Re-contextualisation</u> .....	35

4.2	<u>Limites et perspectives.....</u>	<u>35</u>
4.2.1	<u>La séquence, son résultat final.....</u>	<u>35</u>
4.2.1.1	<u>Plus de caractéristiques ethniques.....</u>	<u>35</u>
4.2.1.2	<u>Caractéristiques d'ordre personnelles.....</u>	<u>36</u>
4.2.2	<u>Le débat philo, ce qu'il a été comment je pourrais l'améliorer.....</u>	<u>37</u>
4.2.2.1	<u>Mieux outiller les élèves.....</u>	<u>37</u>
4.2.2.1.1	<u>L'instauration d'un temps philo hebdomadaire.....</u>	<u>37</u>
4.2.2.1.2	<u>La nécessité de s'appuyer sur la littérature.....</u>	<u>38</u>
4.2.2.2	<u>L'enseignant outillé et expérimenté.....</u>	<u>39</u>
4.2.2.2.1	<u>La préparation et l'expérience.....</u>	<u>39</u>
4.2.2.2.2	<u>Mon positionnement en qualité d'enseignant.....</u>	<u>39</u>
4.2.2.2.4	<u>Mes questionnements.....</u>	<u>40</u>
4.2.2.2.4	<u>Des résultats qui dépassent le débat.....</u>	<u>40</u>
4.2.3	<u>Comment poursuivre le travail déjà réalisé.....</u>	<u>41</u>
4.2.3.1	<u>Étayer et enrichir la rencontre avec l'autre.....</u>	<u>41</u>
4.2.3.2	<u>Élargir les outils à disposition.....</u>	<u>41</u>
5.	<u>Conclusion.....</u>	<u>43</u>
	<u>Bibliographie.....</u>	<u>44</u>
	<u>Manuels scolaires.....</u>	<u>45</u>
	<u>Sitographie.....</u>	<u>45</u>
	<u>Présentation des annexes.....</u>	<u>47</u>

## **1. Partie théorique**

### **1.1 Introduction**

Le monde est en pleine mutation, les moyens de communication humains et informationnels se démultiplient et s'accélèrent.

Les flux migratoires se sont aussi intensifiés ces dernières années, les conflits au Proche Orient entraînent une arrivée massive de réfugiés en Europe. La question de leur intégration est au cœur de l'actualité, renforcée par les attentats récents de Paris et de Bruxelles.

Certains souhaiteraient faire porter la responsabilité des crises économiques et de l'emploi aux derniers arrivés. Rejet mutuel, communautarisme, affirmation d'appartenance à un groupe identitaire, prennent alors le relais comme autant de moyens de protection.

Il paraît opportun dans ce contexte de citer Aimé Césaire : « Une civilisation qui s'avère incapable de résoudre les problèmes que suscite son fonctionnement est une civilisation décadente ». [Césaire, A., 1950]. Aussi, la France, historiquement terre d'accueil et d'asile, berceau des droits de l'Homme, inculque et préserve ses valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité dès le plus jeune âge au sein son école républicaine et laïque, permettant à tous les enfants de rencontrer la diversité, d'expérimenter et d'apprendre une citoyenneté éclairée et responsable au sein des établissements scolaires de France.

L'école de la République peut-elle contribuer à travers une éducation interculturelle, à une meilleure connaissance individuelle de ses multiples identités et de celles des autres ? Peut-elle promouvoir un mieux-vivre ensemble ? Une meilleure connaissance à travers la rencontre des autres participe-t-elle à se sentir plus humain et plus proche, dans un idéal universel.

Ce thème de mémoire a été inspiré par la classe hétérogène dans laquelle j'exerce durant cette année de stage, qui symbolisent bien le multiculturalisme de notre société.

Dans une première partie, il sera question de définir le spectre de l'interculturel.

Dans une seconde partie, seront présentés le contexte de classe et l'expérience de séquence sur l'interculturel, qui aura débuté sur l'étude de familles européennes pour laisser place à la question de la diversité culturelle à travers des échanges en classes et les débats à visée philosophique.

Enfin, je m'attacherai à présenter et à analyser les résultats obtenus au regard des choix pédagogiques et didactiques initiés, pour ensuite s'ouvrir sur des pistes d'amélioration.

## **1.2 Etat de l'art : L'interculturel, l'école de la République**

### **1.2.1 L'interculturel, définition et enjeux**

#### *1.2.1.1 Quelques définitions.*

Dans le cadre de ce travail de mémoire sur l'éducation interculturelle, il semble utile de définir le spectre de quelques notions et concepts, afin d'éviter de potentielles incompréhensions.

##### 1.2.1.1.1 La culture

Le concept de culture est polymorphe, Alain Renaut nous éclaire ainsi : « nous désignons par culture le processus par lequel l'être humain, tout comme il met en valeur la nature en cultivant la terre et en y cultivant certaines plantes pour en récolter les produits, met en valeur ses propres facultés linguistiques, intellectuelles, spirituelles, morales, artistiques, qu'il appréhendent comme irréductibles à toute cette part de nature qui se trouve elle aussi présente en lui, mais qu'il partage avec les autres animaux. En développant de telles facultés distinctives d'avec le reste de la nature, en les cultivant, l'humain se représente lui-même, illusoirement ou non, en faisant surgir- et là réside à ses yeux sa liberté la plus authentique, son arrachement aux divers déterminismes qui pèsent sur lui – des langages, des connaissances, des savoirs d'ordre scientifiques, technique, philosophique, religieux ou encore des œuvres d'art : tous phénomènes qu'il considère comme signe de liberté ou

comme la marque de son humanité, et que nous consignons donc comme constitutifs de la culture entendue au singulier »[Renaut, A., 2009], p. 255.

La définition d'Alain Renaut reprend plusieurs significations :

- d'ordre anthropologique, autour de la construction de la conscience et de la morale de selon Freud ;
- d'ordre ethnologique, renvoyant à une culture propre à chaque nation, autour d'une vision traditionnelle de la société ayant un rapport à la toute puissance du patriarche et de Dieu, vision remise en question dès la Révolution française ;
- d'ordre humaniste : « Nous ne pouvons limiter la culture aux éléments relevant essentiellement des arts et des lettres, puisque sur le plan sociologique ou anthropologique, elle englobe également l'ensemble des produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables. »[INRP, 2007], p. 8.



Le sens humaniste étant au cœur de ce travail, il mérite quelques éclairages complémentaires, notamment autour de la place de l'individu dans ses interactions avec autrui, « Ainsi, l'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, mais il la modifie et la travaille selon ses besoins et ses stratégies, dans un environnement lui-même pluriel donnant lieu à de multiples références. Il va donc sélectionner et utiliser les traits culturels selon ses intérêts et les contraintes des situations : « La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres ». [Abdallah-Pretceille, M., 2013], p. 17.

Dans les sociétés occidentales, à dominante moderne, foisonnantes en échanges, il semble nécessaire d'aborder la question des relations entre les différentes cultures.

#### 1.2.1.1.2 La diversité culturelle

La diversité culturelle met en avant l'étrangeté de l'autre « La diversité, qu'elle concerne les groupes ou les individus, est une caractéristique inhérente à toute société. Ces différences identitaires, culturelles, religieuses, etc. nécessitent des capacités de compréhension, de communication et de coopération mutuelles qui soient porteuses d'enrichissement, sous peine de dégénérer sous forme de conflits, de violences et d'atteintes aux droits de l'Homme ». [Pagé, M., 1993].

Cette nécessaire vigilance est d'actualité depuis les années 1960, avec l'appel de la France à de nombreux travailleurs immigrés. Cette attention est actuellement sous les projecteurs dans le contexte des attentats de Paris de 2015 et de Bruxelles de 2016, renforcée par la montée du radicalisme religieux, mais aussi dans le cadre de l'accueil des flux de réfugiés des guerres au Moyen Orient,.

Cette vigilance met en questionnement sur le rapport qu'entretient une société, sa culture, ses valeurs, avec ce qui l'entoure.

En ce qui concerne les sociétés issues du Vieux Continent, il y a danger à « comparer les sociétés humaines à partir des caractéristiques de la civilisation occidentale » [Lévi-Strauss, C. 1961]. Cette idée est reprise par [Pena- Ruiz, H., 2014] p .283) « L'Occident judéo-chrétien, en dépit de ses prétentions idéologiques à incarner à lui seul l'universel, n'a livré qu'une culture particulière dont d'ailleurs maintes traditions ont été contestées, combattues dans le sang et les larmes, par les personnes qui en ont été victime(...). L'impérialisme a utilisé l'idéologie ethnocentriste pour tenter de se justifier ».

Le concept d'universalisme est également questionné par Alain Renaut à travers une forme

d'héritage colonialiste, et d'un rapport de domination persistant : « L'Universalisme abstrait finit par revêtir la forme d'un sujet maître (...). (cet Universalisme abstrait) se définit d'abord dans et par ce qu'il exclut (...) et par ce qu'il autorise et dévalorise ». [Renaut, A., 2009], p.171

La rencontre avec l'autre renseigne l'individu sur lui-même, chacun éclairant l'identité de l'autre.

#### 1.2.1.1.3 Qu'est-ce qu'une identité ?

Les termes identité et culture ont souvent une signification et un fonctionnement proches : « Les identités, qu'elles soient collectives ou individuelles, (...) sont dynamiques dans le sens où elles sont amenées à se transformer, à se métisser par intégrations, abandons, appropriations. » [INRP, 2007], p10

« La mondialisation a tendance à renforcer davantage l'hétérogénéisation que l'homogénéisation du monde car l'étranger devient de plus en plus quotidien et proche. Cela permet à chaque individu de construire sa culture selon des modalités de plus en plus différenciées » [Abdallah-Preteille, M., 2004], p. 167), « Pour toutes ces raisons, il devient de plus en plus difficile de définir un individu en dehors de lui, hors de toute relation avec lui. Les marqueurs d'identité (âge, groupe national, culturel, social ou encore religieux) sont ténus et fugitifs (...) on assiste à un brouillage identitaire qui ne permet plus une identification autoritaire d'autrui par catégorisation » [Abdallah-Preteille, M., 2013] p.16.

Les repères identitaires sont nombreux et fluctuants, ils laissent grand place aux libertés individuelles, mais peuvent également être déstabilisants pour les individus à la recherche de repères pour se structurer, à l'image des propos de [Abdallah-Preteille, M., 2013], p. 118, qui indique qu'il y a l'« urgence d'une adéquation entre le projet politique et la structuration (...) plurielle du tissu social et éducatif » en lien avec un « déficit (...) de références explicites et claires ».

Dans les sociétés modernes, les identités comme les cultures sont régies par des tensions et des dynamiques entre l'universel et le particulier. Deux principales orientations politiques envisagent d'orienter ses rapports.

### *1.2.1.2 D'une nature multiculturelle à une société interculturelle.*

#### *1.2.1.2.1 Une société variée, naturellement multiculturelle.*

« Les termes « pluriculturel » ou « multiculturel » sont principalement utilisés dans le monde anglo-saxon. Ils correspondent le plus souvent à la reconnaissance de minorités ethniques ou autres, perçues comme différentes et à la marge de la communauté majoritaire. (...) En reconnaissant les différences culturelles comme des faits objectifs et naturels »[INRP, 2007], p.6. « Le concept est apparu aux États-Unis dans les années 1960, il est également utilisé officiellement au Canada depuis 1982 . En Europe, des pays tels que la Suède, les Pays-Bas et la Grande-Bretagne appliquent le concept au regard des « minorités (ethniques ou migrantes) qui doivent s'intégrer dans des États dont la tradition nationale est ancienne » [Abdallah-Pretceille, M., 2013], p.27.

Pour Martine Abdallah-Pretceille : « Le multiculturalisme s'appuie sur un certain nombre de principes et postulats : la priorité donnée au groupe d'appartenance. L'individu est d'abord et essentiellement, un élément du groupe. (...). L'identité groupale prime sur l'identité individuelle ». [Abdallah-Pretceille, M., 2013], p.28. Ceci suppose que le groupe soit homogène et que chaque individu réponde à une norme forte.

De ce principe multiculturaliste en découle le communautarisme, « à travers, notamment, la survalorisation de certains critères d'appartenance comme la religion, les origines culturelles, etc. ». Parmi les autres postulats évoqués par ce même auteur, le multiculturalisme s'appuie sur « une spatialisation des différences. Celle -ci se traduit par la création de quartiers ethniques et leur dérives dans la formation de ghettos (...) L'objectif est d'encadrer les différences par la création de lieux sociologiques et géographiques considérés comme homogènes » [Abdallah-Pretceille, M., 2013], p.29.

Autres principes du multiculturalisme : « Une juridiction spécifique et complexe qui garantit les droits de chacun », parmi lesquels « une politique des quotas et la discrimination positive », « une reconnaissance du relativisme culturel » rapportant chaque élément culturel à un groupe d'origine, et enfin « l'expression des différences dans l'espace public » comme outil de reconnaissance des différences. [Abdallah-Pretceille, M., 2013],p.29.

Selon Christine Inglis, « En reconnaissant la diversité culturelle, le multiculturalisme permet de réduire les conflits sociaux basés sur les disparités et les inégalités, puisque le droit des individus et des groupes à préserver leur culture irait de pair avec un accès, une participation et une adhésion égalitaires aux principes constitutionnels et aux valeurs communes qui prévalent dans l'État ou la

société. [Inglis C., 1996]

Le multiculturalisme présente comme principaux revers la création d'une « société mosaïque », en attribuant aux groupes une homogénéité partielle et des espaces de vie, mais aussi l'enfermement de « l'individu dans sa différence ». [INRP, 2007], p.6.

Un modèle alternatif est proposé par d'autres états, avec une vocation plus laïque et de construction d'une identité commune, ou communauté nationale.

#### 1.2.1.2.2 Le concept interculturel

« Le préfixe « inter » du terme « interculturel » sous-entend ce qui relève de l'altérité. L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire.» [Abdallah-Preteille, M., 2013], p.50.

« Le terme interculturel affirme explicitement la réalité d'un dialogue, d'une réciprocité, d'une interdépendance et exprime plutôt un désir ou une méthode d'intervention » [Galino A., Escribano A., 1990], p. 12.

En quasi opposition aux politiques multiculturelles, qui engendrent une forme d'opposition entre le « nous » et le « vous », l'interculturel recherche la construction d'un « nous ». Martine Abdallah-Preteille évoque le fait que «les individus et les groupes sont actuellement pris dans une tension entre, d'une part le repli et l'enfermement, et d'autre part, l'ouverture et le métissage. » [Abdallah-Preteille, M., 2013], p.15. L'auteur utilise le terme d'Edouard Glissant, « créolisation », qui pourrait définir le concept d'interculturel puisque « chaque individu peut appartenir simultanément ou successivement à plusieurs groupes et participer ainsi à plusieurs subcultures : cultures familiales, communautaires, régionales, politiques, religieuses, professionnelles, générationnelles, etc. Il peut aussi choisir d'échapper à certaines d'entre elles selon les contextes et les situations. La culture ou l'identité deviennent ainsi plurielles, la réalité sociale se diversifiant et se dynamisant. La pluralité devient alors la norme » [Abdallah-Preteille, M., 1999], p.13-14.

#### 1.2.1.2.3 L'interculturel comme fondement du creuset républicain français.

##### 1.2.1.2.3.1 La République Française

La République Française porte en elle l'interculturel, étymologiquement et historiquement. « Le mot

« République » (*res publica*), désigne les affaires communes, les choses de l'État, mot à mot, « la chose publique », opposée aux affaires privées ». [Winock, M.], p. 74.

La République Française proclamée le « 21 septembre 1792 » semble porter en elle l'interculturalité, car fondée "sur la souveraineté du peuple et la communauté des citoyens". [Winock, M.], p. 74.

Enfin, et d'après ce même auteur, la Constitution de la Cinquième République de 1958, est :

- indivisible : la France forme une nation dont chaque membre, individuel ou collectif, est subordonné à une communauté politique, à un vouloir-vivre-ensemble ;

- laïque : en affirmant l'indépendance du pouvoir politique de tout pouvoir religieux. les lois scolaires de 1880 et la loi de Séparation des Églises et de l'État de 1905 et liberté de conscience en ne privilégiant aucune religion ;

- démocratique : libertés publiques et sur l'égalité entre tous ;

- sociale : assure entre-autre l'éducation de tous.

#### 1.2.1.2.3.2 Focus sur la République laïque.

Partons d'un constat : « Le statut juridique politique et moral des non-croyants, de tous ceux qui ne se rattachent à aucune attitude religieuse (qui par définition ne forment pas communauté, soit près de 40 % en France !) est un critère pour apprécier la laïcité » [Kintzler, C, 2015].

La laïcité est clairement initiée par « La grande loi républicaine du 9 décembre 1905 qui sépare les Églises et l'État » [canopé, laïcité, 2016]. A partir de cette date, « La France cesse de se définir comme une nation catholique. », mettant sur deux plans distincts la citoyenneté et l'appartenance religieuse.

Cette base laïque est la condition d'une intégration réussie des populations nouvellement arrivées sur le territoire national. La question de l'expression religieuse est actuellement au cœur du principe de laïcité : « C'est (l'État) qui doit faire en sorte qu'aucun groupe, qu'aucune communauté ne puisse imposer à qui que ce soit une appartenance religieuse, en particulier en raison de ses origines. La laïcité est donc à l'avant-garde du combat contre les discriminations. » et doit permettre « de forger l'unité », [canopé, laïcité, 2016]

### 1.2.1.2.3.3 L'école et la République laïque.

A travers ses valeurs de Liberté, d'Égalité, de Fraternité, de Laïcité et d'Absence de toute discrimination, la République Française marque son intention de permettre à chaque individu de réussir, quelle que soit son origine. L'école républicaine française incarne cet idéal, méritocratique, permettant à chacun d'échapper aux déterminismes sociaux.

Ce sont les lois Ferry qui fondent les bases de l'école républicaine actuelle. Celle de 1881 rend « L'école primaire publique est gratuite », celle de 1882 affirme que « l'enseignement est laïque et la scolarisation obligatoire » [canopé, laïcité, 2016]

La laïcité « L'école (...) doit donner les outils intellectuels leur (enfants et adolescents) permettant, quelles que soient leurs origines, leurs convictions ou celles de leurs parents, de devenir des citoyens éclairés, apprenant à partager, au-delà de toutes leurs différences, les valeurs de notre République. » [canopé, laïcité, 2016]. Bases fondées par Condorcet au siècle des Lumières « Instruire, (...) c'est donner la capacité (...) d'un jugement autonome car éclairé, libéré des préjugés et des conditionnements. C'est former un citoyen lucide, critique, responsable, prêt à participer au débat démocratique. De même, éduquer (...) c'est aussi éveiller aux valeurs fondamentales de la République : la justice, la solidarité, le sens du bien public » [Galichet, F., 2007], p.97

La laïcité est régulièrement questionnée dans la société et à l'école, la question du voile religieux mérite un éclairage : d'une part, l'État et ses représentants sont tenus « à l'abstention au sujet des croyances et incroyances – c'est le principe de laïcité stricto sensu. D'autre part, partout ailleurs y compris en public, c'est la liberté d'expression, individuelle et collective, qui s'exerce ».[Kintzler, C, 2015] . L'école laïque a néanmoins pris une décision s'en éloignant quelque peu, puisque la loi du 15 mars 2004 sur les signes religieux à l'école, vise « à affirmer la neutralité religieuse de l'espace scolaire ». [canopé, laïcité, 2016]

## 1.2.2 Une éducation interculturelle.

Les flux migratoires contemporains rendent les sociétés de plus en plus variées et multiculturelles. Les politiques éducatives incarnent les politiques de sociétés. En la matière, deux principaux courants d'éducation à la diversité culturelle sont proposés, tels que cela a pu être évoqué plus haut. Les sociétés à dominante anglo-saxonnes, Etats-Unis, Canada, Australie, Suède, Grande-Bretagne, organisées autour de la reconnaissance des communautés, se sont tournées dès 1965 à l'initiative du Canada vers des approches multiculturelles, notamment à travers des programmes éducatifs.

Pour celles qui ont choisi un modèle interculturel, l'apparition du concept a eu lieu dans les années 1970, en France, concomitamment à la crise économique, et faisant suite à l' « ordonnance du 2 novembre 1945 facilitant l'installation durable des travailleurs immigrés et de leur famille » [Meunier, O., 2008]

### 1.2.2.1 Historique de l'éducation interculturelle

Le Conseil de l'Europe, dès 1975 se trouve être à l'initiative des politiques éducatives sur l'interculturalité, dans l'idée de donner du sens et des valeurs communes aux différents citoyens des pays membres de l'institution européenne.

Les principaux axes historiquement développés par le Conseil de l'Europe ont été :

- dans les années 1970 et 1980, « un projet assimilationniste » visera l'apprentissage de la « langue de la culture majoritaire » aux élèves « culturellement différents ou issus de l'immigration »
- dans les années 1980 et 1990, la découverte de la diversité par tous les élèves sera visée par un projet à vocation intégrationniste
- dans les années 1990 et 2000, c'est l'humanisme qui sera promu, dans le souci de « répondre aux exigences socioculturelles actuelles de l'Europe » et de permettre « aux citoyens de diverses origines de participer pleinement à une société démocratique multiculturelle » par nature. [INRP, 2007], p.5

A travers ces différents programmes interculturels, le Conseil de l'Europe « prône ainsi le passage du multiculturalisme, comme « état naturel de la société, qui ne peut qu'être diverse » à l'interculturalisme, « qui se caractérise par des relations réciproques et la capacité des entités à bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes » [Birzea C., 2003]

### *1.2.2.2 Histoire de l'éducation interculturelle en France*

Les valeurs de la République Française, se proposent d'offrir à chacun la possibilité d'y trouver sa place. L'école de la République, lieu des premières expériences de communauté extra-familiale, s'est dotée d'un certain nombre de moyens pour réussir cette construction.

Pour autant, l'éducation interculturelle en France, comme ailleurs, lève de nombreuses questions, et l'analyse de son bref historique et de « son champ sémantique de référence » révèle l'évolution rapide des conceptions. Pour exemple, « les nouveaux arrivants sont désormais le vocable de ce que l'on appelait les immigrés, enfants issus de l'immigration, immigrés de seconde génération, etc. » [Abdallah-Preteille, M., 2013], p.89. Cette évolution révèle également toute la prudence nécessaire à avoir lorsqu'on intervient dans ce champ complexe.

Un certain nombre d'initiatives balisent le parcours de ce concept, dans une direction souvent proche de ceux du Conseil de l'Europe.

On pourra relever :

- les classes d'accueil ou classes d'initiations (CLIN), créées en 1973 remplissant l' « objectif (...) de pallier les insuffisances du développement liées à l'environnement socioculturel » [Abdallah-Preteille, M., 2013], p. 90.
- les dispositifs : Français Langue Étrangère, Enseignements de Langue et Culture d'Origine (1973), et des versions contemporaines Unités Pédagogiques d'Enseignement pour Élèves Allophones et Langue et Culture d'Origine
- les échanges scolaires et séjours linguistiques sont également favorisés (ERASMUS), permettant la rencontre avec la langue et avec l'autre dans toute sa diversité et son universalité.[Abdallah-Preteille, M., 2013] p. 94-106.
- les programmes d'Éducation Civique, visent à « instaurer des valeurs démocratiques et des valeurs communes dans une société de plus en plus hétérogène » , mais aussi à « penser le lien civique en fonction de la pluralité (...) et non plus sur le seul mode de l'unicité et de l'exclusion » [Abdallah-Preteille, M., 2013], p.107 . L'identité n'étant plus seulement nationale mais également supra-nationale, européenne, « l'identité se pense en termes de pluralité, de complexité, de négociation et de stratégie. » [Abdallah-Preteille, M., 2013], p.107.

La première trace officielle du terme interculturel apparaît avec la circulaire du 25 juillet 1978 afin de « développer une orientation interculturelle en milieu scolaire et de favoriser ainsi une prise de



conscience de l'intérêt d'une ouverture réciproque sur les identités culturelles » [Socio-logos, 2008]. A peine 10 ans plus tard, le terme est effacé des textes en 1989 suite à « l'affaire du voile islamique », [Socio-logos, 2008]

S'en suit une période d'amnésie assez généralisée, jusqu'à une « réorientation de la politique d'intégration en terme de lutte contre les discriminations et le racisme et de vivre-ensemble » [Meunier, O., 2008]. Ce virage a été pris à la suite du rapport Stasi. Ainsi, il est possible de lire dans sa conclusion : « Il s'agit de concilier l'unité nationale et le respect de la diversité. La laïcité, parce qu'elle permet d'assurer une vie commune, prend une nouvelle actualité. Le vivre ensemble est désormais au premier plan. Pour cela, la liberté de conscience, l'égalité de droit, et la neutralité du pouvoir politique doivent bénéficier à tous, quelles que soient leurs options spirituelles. Mais il s'agit aussi pour l'État de réaffirmer des règles strictes, afin que ce vivre en commun dans une société plurielle puisse être assuré. (...) de supprimer les pratiques publiques discriminantes » [Stasi, B., 2003]

### *1.2.2.3 La place de l'interculturel dans les programmes actuels.*

A la rentrée scolaire de septembre 2016, les élèves des classes élémentaires et du collège pourront expérimenter des nouveaux programmes. Répondant à la loi de refondation de l'école, au socle commun de connaissances et de compétences, l'interculturel, implicitement, y trouve une place de choix, notamment dans le programme d'Enseignement Moral et Civique (EMC), rédigé dans l'arrêté du 12/06/2015 [arrêté du 12/06:2015].

Le programme d'EMC se décline en principes généraux, indiquant que l'éducation morale est partagée entre l'école et les familles. Son enseignement vise sur les « principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique ». Chaque moment de la vie scolaire participe à ce projet. Cette école se veut « exigeante et bienveillante (...) favorisant l'estime et la confiance en soi, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité ». L'ensemble des connaissances et compétences s'intègrent dans une culture qui leur donne sens et cohérence ». L'objectif étant de développer une « aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ».

L'éducation interculturelle contribue et s'enrichit à travers le quatre principes suivants :

- principe d'autonomie : penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses choix ;

- principe de discipline : comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles ;
- principe de la coexistence des libertés : reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie ;
- principe de communauté des citoyens : construire un lien social et politique.

L'éducation interculturelle entretient des relations étroites avec le programme d'EMC dans sa déclinaison :

- en finalités, par l'acquisition d'une culture morale et civique pour devenir conscients et responsables,
- en valeurs, celles de la République ;
- en savoirs et en pratiques. L'apport de connaissances et les mises en situation permettent de donner sens pour les élèves ;

L'architecture de ce programme comporte quatre dimensions : le sensible, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Chacune se nouant avec l'interculturel.

Dans le cadre du travail à venir, deux axes se détachent de ses dimensions.

#### 1.2.2.2.3.1 Développer la connaissance de soi et l'esprit critique.

« La mondialisation a tendance à renforcer davantage l'hétérogénéisation que l'homogénéisation du monde car l'étranger devient de plus en plus quotidien et proche. Cela permet à chaque individu de construire sa culture selon des modalités de plus en plus différenciées » [Abdallah-Preteille, M., 2004], p. 167.

L'éducation interculturelle vise à prendre en compte l'individu-sujet avec dans son unicité et son universalité. Son appartenance culturelle, géographique ou religieuse, au même titre que la catégorie socio-professionnelle de ses parents, n'étant qu'une information parmi d'autres au service de tous . « l'objectif de ces méthodes est de permettre à chaque élève de faire un travail sur lui-même et sa culture, et de pouvoir aussi se décentrer pour aller à la rencontre des autres. Le savoir est alors amené par des expériences pratiques et émotionnelles qui sont vécues d'une manière intrinsèque par chacun, ce qui permet alors de travailler sur soi (...) Il doit s'agir d'un véritable travail de réflexion en profondeur, de décentration et de métaconnaissance de sa propre identité

culturelle et du rôle qu'elle joue dans notre construction identitaire » [Kerzil J., Vinsonneau G., 2004]

Mais c'est aussi en rentrant en contact avec les autres que l'individu apprend à se découvrir. L'autre, en transmettant une image de soi moins subjective car extérieure à celle que nous avons de nous-même. Chacun pourra alors s'interroger sur son comportement, ses habitudes, et sur son rapport à l'image que lui renvoie l'autre.

L'école se promet de lutter contre l'ethnocentrisme qui enferme les élèves dans un groupe d'appartenance pour l'ouvrir à la connaissance des nombreuses identités possibles. « La pluralité ne peut pas être divisée en unités homogènes, chaque individu ne représentant que lui-même et non sa culture. La culture relève du métissage qui demeure la source des processus culturels. Elle est donc éminemment baroque : « Le « baroque culturel » est une invitation à sortir du piège identitaire » [Abdallah-Preteceille, M., 2004], p. 174-175)

Sans renier les origines, la rencontre interculturelle passe par la valorisation et la découverte de chaque culture, sans hiérarchie, l'identité ressentie peut servir de point de départ à la rencontre interculturelle. « Pour être soi, il faut se projeter vers ce qui est étranger, se prolonger dans et par lui. Demeurer enclos dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'autre est un pont. » [Vernant, J.P., 2004]

#### 1.2.2.2.3.2 Devenir un citoyen responsable pour mieux vivre ensemble.

Les élèves sont des citoyens en herbe. La classe et l'école sont des communautés qui permettent de découvrir et de pratiquer les valeurs de la République, d'éprouver le vivre-ensemble.

L'éducation interculturelle doit permettre à tout enfant, de s'approprier les codes de la société dans laquelle il vit. En effet « l'autonomie passe par la connaissance approfondie des normes implicites et explicites d'une société et le rôle d'une école démocratique est justement celui-là : apporter à tous les enfants les savoirs et savoir-faire qui lui permettront de définir et d'exercer consciemment leur rôle de citoyen. » [Smet, N. D., Rasson, N., & Confédération générale des enseignants, 1993]. Autant de repères qui l'aideront à se structurer dans une société évolutive.

L'éducation interculturelle contribue donc à la formation des élèves notamment en tant que futurs citoyens et participe en même temps à la constitution d'un nouveau groupe basé sur un mieux vivre ensemble, quelle que soit l'échelle. Dans le cadre de l'école, être citoyen débute par « l'espace de la classe, dès lors qu'on la considère comme une préfiguration de la communauté citoyenne. » [Galichet, F., 2007]

### 1.3 Problématique

Dans une société de plus en plus mondialisée , diversifiée et complexe, potentiellement explosive, les cultures traditionnelles sont soit étouffées, soit brandies. L'identité de chaque individu peut se révéler bien plus variée et riche que celle de son supposé groupe d'appartenance culturelle.

Au sein de l'école de la République, l'enseignement moral et civique promeut le principe fondamental de laïcité. Dans le cadre d'une démarche d'éducation interculturelle, des outils tels que le débat à visée philosophique peuvent être proposés.

L'éducation interculturelle permet-elle aux élèves de mieux connaître leurs identités multiples ? En quoi le débat à visée philosophique contribue-t-il au projet de formation des citoyens ?

A travers cette connaissance identitaire approfondie, l'école peut donner à chaque élève la possibilité de se révéler à lui même. Sa cible est la formation de l'individu.

Elle peut également donner la possibilité à tous les élèves de se découvrir des points de rapprochement dépassant les simples appartenances liées à un culture d'origine nationale, religieuse, ou ethnique, au profit d'un vivre-ensemble au sein des communautés scolaire, républicaine et universelle. Sa cible est aussi la formation du citoyen.

## **2. Méthode**

Ce travail de mémoire repose sur une séquence basée sur l'éducation interculturelle dans une classe hétérogène de 24 élèves de CM1, de l'école Albert André-Léon Bailly de Rumilly, en Haute Savoie.

La séquence visant la découverte par les élèves de leurs multiples identités, s'est appuyée à son origine sur quelques séances d'observation des différentes populations européennes, en géographie, dans un jeu de différences et ressemblances. Le travail en interculturel, s'est ensuite progressivement orienté vers l'individu et l'altérité, à travers des activités misant sur les interactions entre élèves, à la rencontre de l'autre. L'exploitation d'un album orienté vers les questions de différences et de racisme, a permis d'outiller les élèves à un débat à visée philosophique. La fin de séquence a de nouveau permis de confronter chaque élève à ses nombreuses identités individuelles.

### **2.1 Participants.**

#### **2.1.1 La commune de Rumilly.**

La population au 1<sup>er</sup> janvier 2015 était de 14290 habitants (source INSEE).

Rumilly est une commune particulièrement industrielle, le taux de chômage y est néanmoins élevé.

Les indicateurs tels que le nombre de familles monoparentales, le faible revenu médian, le fort pourcentage de foyers fiscaux non soumis à l'impôt, l'importante part d'ouvriers (36%), mais aussi le nombre de mesures d'ordre administratives, judiciaires et sociales, sont tous supérieurs aux moyennes départementales.

La part de la population étrangère est de 9 %, semblable à celui de la Haute-Savoie. Un Centre d'accueil des demandeurs d'asile est basé dans la commune.

#### **2.1.2 L'école et son projet.**

Cette école, classée en Zone d'Education Prioritaire jusqu'en 2012, se situe clairement à l'intérieur des critères d'éducation prioritaires » [évaluation d'école, IEN Rumilly, 2015].

C'est une structure de 13 classes présentant un grand nombre de dispositif dont une ULIS-école, des membres du Réseau d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficultés (RASED - psychologues scolaires, maître E et G) et d'une enseignante et Unité Pédagogique pour élèves allophone (UPE2A).

Il est à noter que le « projet d'école identifie clairement des axes portant sur les apprentissages disciplinaires mais également, un point fort sur les axes visant à l'apprentissage de la citoyenneté et de l'autonomie. Ainsi l'action exemplaire de médiation scolaire » visant « à une prise en charge des conflits « ordinaires » de la vie scolaire par des élèves médiateurs » [évaluation d'école, IEN Rumilly, 2015]

Le projet d'école, d'autant plus dans ce contexte social, s'appuie sur un « tissu de partenaires socio-médico-éducatif (...) dense. » [évaluation d'école, IEN Rumilly, 2015]

Ce travail de mémoire s'appuie sur le projet d'école en cours sur la période 2013-2016, mettant comme axes et objectifs : « réaffirmer le travail sur la différence, sur le respect des autres contre la discrimination » pour faire suite aux indicateurs « grande diversité culturelle de l'école, montée de l'intolérance » [Projet d'école, 2015]

### **2.1.3 La classe, les élèves.**

La classe de CM1 dans laquelle je suis intervenu cette année, à l'image de l'ensemble de l'école, « se trouve dans une zone de difficulté scolaire (...) notamment en raison du fort taux d'élèves élevés dans un contexte non francophone » [évaluation d'école, IEN Rumilly, 2015]

Cette classe présente une forte hétérogénéité.

Au sein de cette classe de 24 élèves (11 filles et 13 garçons)

- 2 élèves allophones sont suivis 1/3 du temps par l'enseignante de l'UPE2A)
- 2 élèves présentent des troubles de santé importants justifiant d'un Plan d'Accueil Individualisé (PAI) en raison d'un trouble de santé invalidant.

Dans le cadre de ce travail de recherche sur l'Éducation Interculturelle, la question des origines géographiques semble intéressante à évoquer, ainsi après échange oral :

- 4 élèves sont primo-arrivants,
- 11 sont de deuxième génération.

Ces 15 élèves sont originaires du bassin méditerranéen et des républiques de l'ex-Yougoslavie.

5 élèves participent sur le temps péri scolaire aux Enseignements de Langue et de Culture d'Origine (ELCO).

## **2.2 Matériel.**

La séquence proposée s'est déroulée de janvier à fin mars. Chaque séance proposait un temps de partage des productions et des idées, par groupe de 2, 4 ou avec l'ensemble de la classe.

Le déroulement visait en premier lieu à permettre à chaque élève de découvrir la diversité culturelle sous de nombreuses formes, à partir de l'étude de photographies issues d'un manuel de géographie, mais également de la comparaison des points de vue de chacun sur des questions de différences et de ressemblances avec l'extérieur, basés sur le foyer familial. (19 et 26 janvier, et 2 février).

Une situation de référence a été ensuite proposée le 9 février, permettant à chaque élève de définir sa propre carte d'identité en 10 points.

Un débat à visée philosophique, préparé à travers la lecture d'un album traitant des questions philosophiques, a ensuite permis de prendre une distance suffisante sur la question de la singularité et de l'universalité. (14, 15 et 16 mars)

Cette séquence s'est conclue par l'élaboration d'une nouvelle carte des identités, le 29 mars

Voici plus précisément les axes poursuivis.

### **2.2.1 Des éléments de géographie comme support.**

#### *2.2.1.1 La géographie et ses perspectives.*

Nous avons fait le choix de partir de cette discipline pour parler explicitement des identités géographiques, et ensuite de les étendre au rapport des élèves à cette diversité de milieu de vie, de couleur de peau, mais aussi d'une manière plus large au rapport au bien matériel. Comme l'indique Olivier Meunier : « Chaque discipline est susceptible de s'ouvrir à l'interculturel. (...) La géographie encourage l'élève à saisir la diversité des espaces et des groupes humains qui les composent. (...) L'approche pluraliste, qui est développée dans ces enseignements, favorise une lecture de l'hétérogénéité en partant de l'individuation des cultures afin de construire une vision réciproque sur la diversité culturelle» [Socio-logos, 2008]

Le manuel présent dans ma classe (Géographie, cycle 3, édition Hatier, collection Magellan, 2005, Sophie Le Callennec) répond aux instructions en géographie de 2002, mais plus nécessairement à celles de 2008. Ce manuel présente néanmoins un intérêt en géographie puisqu'il présente des photos de familles européennes prises devant leur habitation, accompagnées de l'ensemble de leurs



biens matériels. Il répond ainsi à la thématique « de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leur territoire (...) les objets d'étude sont appréhendés à différentes échelles, de l'échelle locale à celle de la France dans un cadre européen et mondial. Aussi, « l'enseignement de la géographie permet des approches interdisciplinaires (meilleure gestion du temps et maîtrise de capacités transversales.) » [Progression pour le cours élémentaire 2<sup>o</sup> année et le CM, janvier 2012]

L'étude des familles islandaise et espagnole a été le point de départ d'une séquence en géographie intégrant les « Éléments de connaissances et de compétences sur les territoires à différentes échelles – Les frontières de la France et les pays de l'Union Européenne – Savoir situer les frontières européennes, connaître les pays de l'Union Européenne - Savoir situer sur une carte, en lien avec l'histoire et l'instruction civique » [Progression pour le cours élémentaire 2<sup>o</sup> année et le CM, janvier 2012].

#### *2.2.1.2 La géographie pour aborder la diversité : de l'international au local, de l'individu à l'universel.*

La séance du 19 janvier a débuté sur une prise des représentations des élèves . A partir du thème suivant : « Se dessiner avec sa famille, devant son habitation, avec les objets que tu aimes le plus : 2 objets de sa chambre (moi), 2 objets du salon (le cocon, le foyer), 2 objets de la cuisine (les origines ?), 2 objets utilisés à l'occasion de tes loisirs » (élément de fiche de préparation). Cette production de dessins a permis de se représenter dans une situation proche des familles étudiées, et de pouvoir se comparer sur cette base, offrant la possibilité à tous les élèves de s'engager dans l'activité.

A partir des documents photographiques, nous avons fait le choix d'initier la séquence sur l'observation et l'analyse des ressemblances et différences entre des familles européennes et celles des élèves. Ces éléments de comparaison permettent d'ouvrir la question de la diversité culturelle, sans pour autant l'explicitier aux élèves.

C'est ainsi qu'à l'occasion des séances des 19 et 26 janvier 2016, les élèves ont pu se comparer d'une part à une famille islandaise, et d'autre part à une famille espagnole.

- Des tableaux comparatifs ont été proposés au élèves, en citant 3 ressemblances et 3 différences avec sa famille (annexe 1)

Deux intentions didactiques étaient recherchées à l'occasion de ces séances :

- entrer dans l'activité de comparaison avec des individus extérieurs et inconnus pour ensuite aller

vers la proximité, en lien avec l'hypothèse Magdalena de Carlo : « le stéréotype en tant qu'image de l'altérité est constitutif de l'identité de chacun : un individu construit son image par rapport à son entourage culturel et ses rapports dans le groupe » [De Carlo, M, 1999]

- entamer la distinction entre des éléments d'identité, « ce que je suis », et des éléments de possession, d'ordre matériel, « ce que j'ai ».

### **2.2.2 Débat à visée philosophique, pour s'autoriser à penser.**

Le débat à visée philosophique est apparu comme un outil de choix pour avancer sur la problématique de découverte des multiples identités. Il vise à faire évoluer les élèves dans leur façon de se voir, entre-eux, et à l'intérieur d'eux.

Aussi, un levier pour agir dans ce sens a été de miser sur la capacité des élèves à penser, et à pour nous, enseignant d'accepter de leur laisser de l'espace pour le faire. La philosophie, à travers le débat à visée philosophique ont donc fait partie des outils de la séquence. L'esprit du débat philosophique dans un travail sur l'interculturel est probablement inscrit dans cette citation : « Contrairement à la science, le philosophe (...) ne vise ni à produire des concepts, ni à établir de lois susceptibles d'expliquer le réel, mais à rendre compte d'une expérience à la fois singulière et universalisante, à décrire un vécu qui est toujours celui de quelqu'un, mais qui en même temps se donne comme originairement normatif, c'est à dire valable a priori pour tout homme. » [Galichet, F., 2007] p.26 . Dans la mesure où nous évoquons la question de la philosophie avec les enfants, il paraît incontournable de créer un pont vers le psychanalyste Jacques Lévine et l'Association des groupes de soutien ou soutien (AGSAS), qui a pu expérimenter les débats en classe de maternelle. Philippe Meirieu lui rend hommage dans la préface de *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité*, « Jacques Lévine associe des outils et une éthique, des dispositifs didactiques et un projet philosophique. Il sait et montre que l'éducation est, tout à la fois, action précise sur des enfants concrets et projet pour l'humanité toute entière. Il articule avec un rare bonheur (...) le respect de la singularité de chacun et l'aspiration à l'universalité. (...) L'intime et l'universel se répondent » [Lévine, J., 2014]

#### *2.2.2.1 Apprendre à débattre et à penser*

Afin qu'un débat porte ses fruits, il est important qu'un certain nombre d'éléments soient intégrés par les élèves. Pour cela, le Débat à Visée Philosophique (DVP) du 15 mars aura été rendu possible par une forme d'apprentissage du débat collectif à l'occasion des séances des 4, 19 et 26 janvier . Un

rappel des modalités de fonctionnement a été rappelé à la veille du débat du 15 mars.

Les DVP nécessitent un apprentissage :

- tant pour les élèves, dans cette possibilité offerte de penser et de s'exprimer par eux-mêmes, la question de l'âge à partir duquel il est possible de philosopher est souvent prononcée. Pourtant l'initiation à la réflexion et au questionnement philosophique peuvent commencer très tôt, comme l'a expérimenté il y a plus d'un siècle par le professeur américain Matthew Lipman, et depuis les années 1970 en France sous l'impulsion de Jacques Derrida et le GREPH, qui « appellent à philosopher avant la Terminale mais aussi hors les murs »[Chiroutier, E., 2007], p 13.

- que pour l'enseignant qui trouve une place et joue un rôle nouveau, souvent distancié.

En autorisant et en libérant la parole des élèves, les DVP, selon Agnès Pautard, dans son chapitre *L'atelier-philosophie Agsas*, ouvrent la possibilité :

- de changer le rapport des élèves au savoir, leur « capacité à raisonner, à argumenter », à « communiquer en groupe »,

- de changer le rapport de l'enseignant à sa pratique « dans sa réflexion éthique »,

- « indirectement, notre pratique touche la motivation, le rapport à tous les apprentissages abordés à l'école, la langue orale, la citoyenneté » [Tozzi, M., Delsol, A., Pautard, A., 2002], p,80.

La mise en place d'un dispositif, relativement stable, permet à chacun de rendre le débat familier et ainsi améliorer ses capacités à penser, à s'exprimer, d'écouter.

Le débat du 15 mars a suivi l'organisation suivante :

- un créneau horaire annoncé la veille.

- la durée et les modalités de prise de paroles (un responsable du temps : 20minutes, un responsable de la parole) ont été définies à cette occasion.

- les élèves se sont assis sur leur chaise, en cercle, autour de la salle de classe.

- des rôles définis : président de séance, secrétaire, observateurs silencieux, responsables du calme, responsable du temps, permettant de limiter le nombre de discutants à 12, Au delà, le nombre devient un handicap. Cet éclaircissement des rôles a été appliqué à l'enseignant : accompagner le débat sans y apporter son point de vue.

- un enregistrement vidéo et une prise de note par deux élèves. Outils méta-cognitifs.

### 2.2.2.2 Le débat à visée philosophique.

#### 2.2.2.2.1 Le choix du thème : « Est-ce que tout le monde est pareil ? »

Cette question est issue du document de François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*. Le débat oriente la réflexion sur la notion de différences, pour aller des plus visibles aux moins perceptibles, grâce aux interactions entre les discutants, mais aussi, par les relances potentielles de l'enseignant. Le débat, dans le cadre de cette séquence, fera suite à la mise en place d'un dispositif avec les élèves.

#### 2.2.2.2.2 Outiller les élèves :

Aussi, il a semblé nécessaire de s'appuyer sur la littérature, comme le préconise particulièrement Michel Tozzi, dans la préface du livre d'Edwige Chiroutier : «L'auteur relève le défi en montrant que les textes littéraires, autant que le texte philosophique, peut être un support pertinent pour le développement d'une pensée réflexive » [Chiroutier, E., 2007], p.9.

Afin de traiter du thème de la différence et des identités, le choix s'est porté sur la lecture individuelle, des fiches « Sait-on vraiment qui on est ? » et « Le racisme, qu'est-ce que c'est ? » issues du livre *Questions PHILO pour les 7-11 ans, édition Bayard Jeunesse, Collection Astrapi pense pas bête 2*.

Ainsi à la veille du débat, chaque élève a pu étudier une des cinq fiches concernant ces deux thèmes,. (*c'est quoi être raciste ? , d'où vient le racisme ?,peut-on vivre ensemble quand on est différent ? , il y a plusieurs façons de se définir ... , on n'est jamais exactement comme on croit être*). La lecture a été guidée par une fiche (annexe 3) proposant aux élèves de rédiger une idée issue de leur document. Ensuite un échange avec un camarade ayant lu le même document, permettait de se confronter à un niveau de lecture différent, pour ensuite écrire une nouvelle idée, issue de la discussion.

Intentions didactiques :

- pour le débat, à l'échelle de la classe : 2 thèmes abordés sous cinq questions différentes doivent permettre d'enrichir la discussion du lendemain
- pour chaque élève : la nécessité de synthétiser sa lecture en une idée écrite requière une réflexion, et des choix, le fait de partager avec un camarade l'engage oralement à être suffisamment compréhensible, et à l'écoute, conditions nécessaires également pour le débat du lendemain.

#### 2.2.2.2.3 Outiller l'enseignant.

Manuel Tonolo, propose à l'enseignant trois préparations de la discussion : une préparation

philosophique, une préparation de la séquence et de la séance, et une préparation de l'analyse postérieure des DVP. Dans ce sens, pour préparer le débat «Est-ce que tout le monde est pareil ? », le chapitre *De la différence à l'égalité. Être différents, être pareils, être égaux*, d'Edwige Chiroutier propose un certain nombre de questions « pour relancer et approfondir la réflexion» qui ont permis d'étayer le débat du 15 mars (parties grisées du script en annexe 6)

#### 2.2.2.2.3 Laisser une trace.

Il paraît utile et nécessaire que chaque enfant laisse une trace de ce qui a pu se passer dans le débat, mais également dans sa propre réflexion. Il a été proposé deux temps d'écrit. Un premier, personnel, à l'issue du débat et du tour de table. Le second, le lendemain, basé sur un écrit au tableau synthétisant les points essentiels de la veille, à partir du script, de la lecture des prises de notes des deux secrétaires, mais également en fonction des réactions à une nouvelle question : « en quoi dans cette classe, nous sommes tous pareils ? ». Chacun a pu ensuite prélever les éléments qui lui ont paru importants.

Cet écrit finalise le travail de la pensée réflexive. En figeant sur le papier, la pensée tire l'essentiel de ce qui a été vécu. Certains enseignants proposent un cahier de philosophie, qui prend alors « un caractère intime », [Galichet, F. 2015].

### 2.2.3 La carte des identités.

La production personnelle d'une carte d'identités, permettant de répondre à la question « qui je suis ? », a marqué la séquence à deux reprises, le 9 février le 29 mars. Elle propose aux élèves de répondre à la question en 10 points.

Cet outil servira de base pour ce travail de mémoire, en étudiant les éléments identitaires rédigés par les enfants, les effets produits par la séquence pourront être analysés.

La carte des identités présente un intérêt pédagogique, dans la mesure où chacun est directement concerné, en introspection. Le fait d'être confronté à deux reprises à cette carte permet aux élèves de pouvoir faire le point sur leur cheminement.

L'intention didactique recherchée est de faire découvrir à chacun a une identité unique constituée de nombreuses composantes et appartenances.

A ces deux occasions, un partage permet aux élèves de trouver des similitudes jusque-là ignorées entre eux ou encore de découvrir une façon de s'identifier basée sur des éléments totalement différents, d'une manière générale, pour faire en sorte que l'altérité devienne une évidence.

## 2.2.4 Détails de la séquence

g	d	id	S	Objectifs	Déroulement	organ
é	é	e	é			isatio
o	b	nt	a			n
gr	a	it	n			
a	t	és	c			
p			e			
hi			n			
e			o			
	x		1	4 janvier Initier au débat : apprentissage des règles de fonctionnement,	Mise en place d'un média : bâton, 10 min d'échange libre sur thème, enseignant en retrait, n'intervenant que pour très rarement)  Quelles sont les 3 conditions nécessaires à un bon fonctionnement en classe ?	co
x	x	x	2	19 janvier Prélever les représentation des élèves  Se questionner sur être (sentiment d'appartenances) et avoir, et ce qu'ils ont (possession)	Prise des représentations Se dessiner avec sa famille, devant son habitation, avec les objets que tu aimes le plus : 2 objets de sa chambre (moi), 2 objets du salon (le cocon, le foyer), 2 objets de la cuisine (les origines ?, 2 objets utilisés à l'occasion de tes loisirs)  Manuel de géographie : « en quoi la famille sur cette photo est différente de la tienne, en quoi en est elle proche ? »  famille islandaise différences et ressemblances par rapport à ta famille travail individuel sur fiche  Mise en commun dans le cadre d'une discussion collective ? Question ; quels sont les 3 éléments de ressemblances et les 3 de différences entre nous et eux ?	Indiv + co
x	x	x	3	26 janvier  Se questionner sur être (sentiment d'appartenances) et avoir, et ce qu'ils ont (possession)	Légender le dessin de sa famille  Manuel de géographie : « en quoi la famille sur cette photo est différente de la tienne, en quoi en est elle proche ? »  famille espagnole différences et ressemblances par rapport à ta famille travail individuel sur fiche Mise en commun dans le cadre d'une discussion collective ? Question ; quels sont les 3 éléments de ressemblances et les 3 de différences entre nous et eux ?	Indiv + co
		x	4	2 février  Partager et commenter son dessin avec un camarade de son choix	Proximité et différences Amener les élèves à se rendre compte, de quelques différences et similitudes, entre lui et son camarade qui lui a été attribué 2 temps forts : - échange - synthèse individuelle	Gr 2
	x	x	5	9 février	A partir du dessin de la semaine précédente, les élèves Observer les fiches des camarades, échanges libres. (10')	Gr 5 ou 6

			<p>Entrer dans l'<b>altérité</b>,</p> <p>Définir ses multiples identités : « qui je suis »</p>	<p>Discussion : Partager sans nommer les camarades, les objets et explications surprenantes, qui paraissent très éloignées de soi (15')</p> <p>Ecrit personnel : 10 identités à classer, commencer par « je suis ... »</p> <p>Retour collectif sur les fiches : quel est votre premier choix, mise en avant d'une identité dont personne n'a parlé ?</p>	<p>puis co puis indiv</p>
		6	<p>14 mars</p> <p>Préparer le Débat à visée philosophique</p> <p>Aborder les questions d'identités ou de racisme</p>	<p>Annonce d'un débat à visée philosophique pour le lendemain.</p> <p>Rappel du contexte, de la séquence : étude des famille européennes, les différences et ressemblances,</p> <p>Rappel par les élèves des règles du débat</p> <p>Présentation des rôles</p> <p>Définition collective de ce que signifie débat à visée philo.</p> <p>Lecture photocopie Album astrapi : 5 fiches traitant de : racisme, se définir, se connaître, chaque élève étudie une fiche</p> <p>Rédaction d'une idée que l'on souhaite retenir</p> <p>Echange à deux et rédaction des points forts de la discussion et du document rédaction d'une idée que l'on souhaite retenir, à la suite de la discussion.</p>	<p>Co puis  indiv puis  co</p>
x	x	7	<p>15 mars</p> <p>Débat à visée philosophique « Est-ce que tout le monde est pareil ? »</p> <p>Réfléchir au concept de différence</p>	<p>Relecture des fiches de la veille</p> <p>Rappel des règles du débats, attribution des rôles , organisation du temps : vidéo</p> <p>DVP 20' de débat + 5' phrases libres sans échange (tour de table) + 5' de résumé par les secrétaires</p>	<p>Indiv puis Co</p>
x	x	8	<p>16 mars</p> <p>Retour sur DVP,</p> <p>Catégoriser les différentes identités individuelles.</p>	<p>Trace individuelle sur "ce que je retiens du débat de la veille"</p> <p>Collectivement : depuis le script, orienter 2 ou 3 prises de paroles</p> <p>Créer une affiche pour catégoriser les axes de discussion de la veille en partant de débat et en le dépassant.</p> <p>Trace écrite individuelle en utilisant des éléments de l'affiche.</p>	<p>Indi puis  co</p>
	x	9	<p>29 mars</p> <p>Définir sa Carte des identités</p>	<p>Comment je me perçois ? Comment suis-je perçu ?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1, rappel des différentes identités (affiche)</li> <li>2. remplissage comment je perçois mon camarade</li> <li>3. comment je me perçois</li> <li>4. collage-comparaison-commentaires</li> </ol>	<p>Indiv puis Gr 2</p>
		10	<p>4 avril</p> <p>Ouverture à la diversité, et au talent.</p>	<p>Écoute</p> <p>Visionnage d'un extrait de concert de Bobby Mc Rerryn et Thomas Quasthoff (2 chanteurs jazz – big box – l'un est afro-américain, l'autre est blanc avec un handicap : très petite taille, des membres absents ou difformes)</p> <p>Débat informel sur ce que les élèves ont pu entendre et voir.</p>	

### 3. Résultats

#### 3.1 Partir de la situation de géographie pour aborder les différences et les similitudes : résultats.

Les élèves traitent essentiellement les ressemblances et différences sur la composition de la famille, avec une importance sur les animaux domestiques et des biens matériels.

Ils ont une tendance à plutôt repérer les similitudes (56 % de réponses) contre 44 % pour les différences.

Les partages entre camarades donnent peu de résultats.

#### 3.2 Débat à visée philosophique : des prises de paroles et des traces écrites.

Le débat est annoncé à sa veille, à partir du travail sur des fiches d'un album traitant des questions philosophiques.

Les règles du débat sont rappelée à cette occasion.

Différences	Ressemblances
Le script du débat	
<ul style="list-style-type: none"><li>- à la couleur de la peau,</li><li>- au handicap et la maladie,</li><li>- à la richesse : les droits des enfants dont certains vont à l'usine pour nourrir leur famille, certaines familles à abandonner leurs enfants,</li><li>- à l'accès à la lecture et à l'écriture, avec le risque de se faire escroquer.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- tout le monde a le même corps,</li><li>- riche ou pauvre, tous ont des cheveux et s'habillent.</li></ul>
Les prises de notes des secrétaires	
<ul style="list-style-type: none"><li>- des droits,</li><li>- la richesse et la pauvreté,</li><li>- les origines,</li><li>- les travailleurs infantiles,</li><li>- les caractères</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- que l'on ait un handicap ou pas on est tous égaux</li><li>- tous sont habillés,</li><li>- tous les enfants ont le droit d'aller à l'école.</li></ul>



### Les écrits des élèves à la suite du débat

<ul style="list-style-type: none"><li>- couleurs de peaux</li><li>- certains ont un handicap</li><li>- grand et petit</li><li>- pauvre et riche</li><li>- différentes religions</li><li>- des enfant vont à l'usine</li><li>- droits différents</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- les mêmes droits</li><li>- deux bras et deux yeux</li><li>- tout le monde a un caractère , bien que différente</li><li>- les pauvres cherchent à bien s'habiller : code vestimentaire, norme</li></ul>
---	--

Les traces du débat, prises le jour-même (script et secrétaire), et le lendemain par chaque élève, montrent des résultats équivalents. De nombreux éléments sont à la fois notés comme différences et comme ressemblances. Pour exemples, tous les enfants ont des droits, mais certains vont à l'usine, certaines personnes sont riches, d'autres pauvres, mais les pauvres cherchent à bien s'habiller pour ressembler aux riches.

Au niveau des points abordés chronologiquement au cours du débat, l'analyse du script montre un démarrage basé sur la couleur de peau, par une élève métisse, les différents sexes sont ensuite abordés, ainsi que les caractéristiques physique, comme autant de différences, mais également ressemblances dans ce qu'elles ont d'humaines (deux bras et deux jambes.

Le volet affectif, sur ce que l'on aime prend ensuite le pas (j'aime, je n'aime pas), puis viennent ensuite les points liés aux origines, aux religions, aux maladies et au handicap, ce qui était attendu au regard de la question, dans le souci d'éveiller sur l'interculturalité. La question des origines ne soulève que peu d'interactions.

Ensuite, la notion des droits et de la justice, notamment sur la question de la pauvreté, arrivent en cours de débat comme attendu, au regard de la fiche de préparation proposée par François Galichet [Galichet, F. 2015]

Le débat se déroule dans un relatif bon esprit. Les élèves responsables jouent bien leur rôle. Les discutants respectent les tours de paroles.

Sa durée est respectée : 20 minutes

La parole est prise à 67 reprises dont 15 fois par l'enseignant.

Au lendemain du débat les prises de notes sur ce que les élèves retiennent du débat, servent à une second mini débat, riche en échanges, notamment lorsqu'un éclairage est apporté sur la

question des religions. A cette occasion, en faisant remarquer que la religion avait peu été abordée dans le débat, et en questionnant les élèves sur leur religion, nombreux se sont exprimés, et la question m'a été retournée, abordant de fait la question de laïcité au cœur de l'école de la République, et du devoir d'abstention des fonctionnaires. Les réactions ont été nombreuses, vives mais cordiales, les élèves ont été touchés émotionnellement.

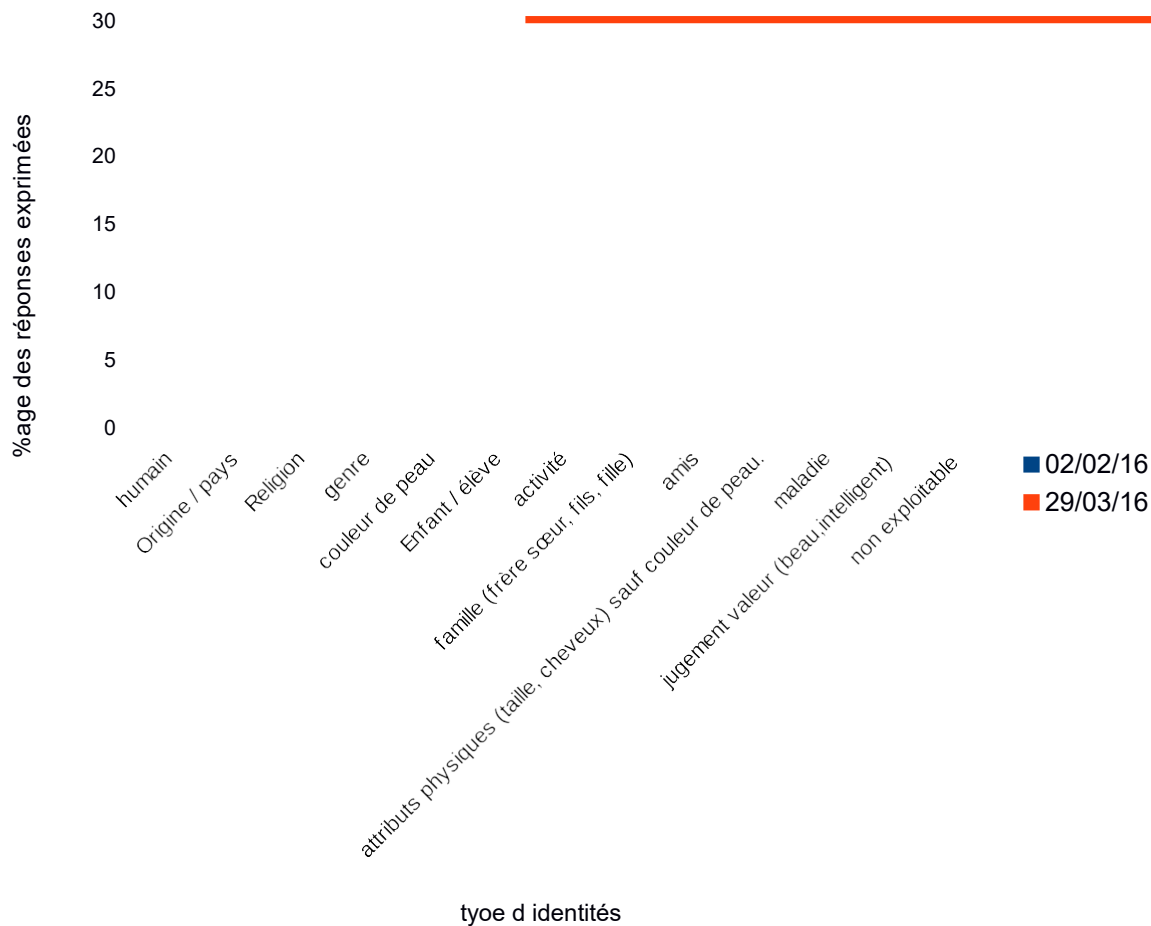
Le débat et les séances adjacentes ont permis d'aborder de nombreux éléments de diversité et d'universalité, à travers leurs différences et ressemblances. Les prises de paroles argumentées et l'écoute réflexive sont à mettre en avant.

### **3.3 Carte des identités : résultats**

Les cartes des identités, proposées à deux reprises, permettent une analyse comparative entre les premières séances et la clôture de la séquence.

Bien que les questions sur les fiches soient différentes, les consignes orales ont pu préciser, les attendus, notamment, en remplissant nécessairement les 10 éléments de la carte qui débutaient par « je suis ». Il était également précisé que le classement était important.

Le choix a été fait de ne pas tenir compte de l'ordre d'apparition des réponses, qui n'a pas semblé significatif pour les élèves de CM1, avec également une difficulté à pouvoir traiter l'ensemble des informations.



<b><u>Fortes évolutions :</u></b>	<b><u>Fortes baisses :</u></b>
origine/pays : 4-8	Résultats non exploitables 17-6
religion 0-5	familles 7-1
couleur de peau 2-6	amis 4-1
genre et enfant-élève	
jugement de valeur 16-27	

Les données recueillies ont été catégorisées, pour être exploitées. A l'occasion de ces deux productions, les attributs physiques et les jugements de valeur sont majoritaires.

En fin de séquence, les élèves s'expriment plus ouvertement sur des identités collectives : religion, pays d'origine, ethnique. L'éclairage réalisé à différentes reprises, sur ces questions a permis de se découvrir ou d'oser parler de ces identités.

Aussi, lors de la seconde carte des identités, les enfants affirment plus souvent leur statut d'enfant, et d'élève, et ont tendance à mettre en second plan les relations (famille et amis) : formes de détachement.

## 4. Discussion

### 4.1 Re-contextualisation

Cette étude s'est organisée autour de l'éducation interculturelle inscrite au sein du dernier programme d'Enseignement Moral et Civique. Mon objectif était la découverte de la diversité des identités individuelles et collectives. L'approche proposait des situations de découverte et de partage des multiples identités, comme autant de possibles points communs. Dans le cadre de débats, la prise de parole et une écoute apaisée, nous ont permis de viser la construction de l'enfant et le mieux vivre-ensemble.

J'ai souhaité débiter la séquence en géographie sur une comparaison avec des familles européennes. Elle s'est centrée ensuite sur des activités de partage, de discussion et de comparaisons internes à la classe, avec comme point central un débat à visée philosophique. L'élaboration individuelle d'une carte des identités, à deux reprises, nous a permis d'observer une évolution des représentations de chaque enfant sur ses identités.

### 4.2 Limites et perspectives

#### 4.2.1 La séquence, son résultat final

##### 4.2.1.1 *Plus de caractéristiques ethniques*

L'augmentation des résultats exploitables entre les cartes d'identités du 9 février et du 29 mars montrent d'une certaine manière la réussite de la séquence. Les élèves connaissent de plus nombreuses facettes de leurs identités.

A l'occasion du 9 février, la production d'une première carte des identités, a pu laisser de nombreuses zones d'ombres pour les élèves (enseignement pas suffisamment explicite). Mon approche, volontairement implicite, a permis un diagnostic, lui-même faussé par l'approche du sujet de l'identité quelques semaines plus tôt par ma collègue binôme (évocation par de nombreux élèves du caractère « humain ». Les élèves ont de fait majoritairement répondu par des identités égocentrées (traits de caractères, attributs physiques, place dans le foyer familial, référence aux amis).

Au 29 mars, les élèves ont bien plus fait appel à des identités collectives (pays d'origine, religion),

ce qui me permet de voir des progrès et un intérêt à proposer ce type de séquence. Après discussion, tous connaissent leurs origines géographiques, mais peu leur identité religieuse, et seuls les élèves musulmans l'indiquent. Après questionnement, une seule élève annonce que sa « maman va quelque part tous les dimanche matin »).

Je souhaite mettre en relation cette faible représentation de l'identité religieuse dans cet exercice, avec la baisse de la pratique religieuse depuis la loi de 1905 (90 % de la population était catholique). Des estimations, indiquent une répartition des différents cultes de la manière suivantes : 60 % de catholiques, 25 % d'agnostiques, 6 % de musulmans (14 % chez les 18-24 ans). [Machelon, J.-P., 2006]

Néanmoins, une pratique plus affirmée de l'islam chez les jeunes est parfois mises en lien avec une recherche d'identité et de valeurs.

La part de non croyants est importante dans la société. Le poids de la tradition moins marqué, la valeur républicaine de laïcité s'affirme, et les modes de vie et les valeurs évoluent, ce qui explique en partie l'absence d'identité religieuses dans l'exercice des cartes des identités.

L'augmentation des résultats liés aux origines géographiques sont moins marqués mais révèlent une prise de conscience des élèves de cette identité.

Pour ces deux éléments, je me questionne : les enfants ont-ils osé parler de leurs origines ethniques et religieuses lors de la séance du 9 février ? Mes consignes étaient-elles suffisamment claires ? Le travail interculturel révèle à certains leur identité religieuse, alors que l'école se veut laïque ?

#### *4.2.1.2 Caractéristiques d'ordre personnelles.*

En fin de séquence, les élèves font moins référence à leurs attributs physiques au bénéfice des jugements de valeurs. S'arrêtant moins sur l'image qu'ils renvoient que sur ce qu'ils vivent intérieurement. Aussi, le travail de comparaison, de discussion, de réflexion, individuel et collectif, a permis à chacun d'améliorer sa connaissance de lui-même, enrichie de celles des autres.

Le travail d'individuation semble avoir fonctionné, sans avoir recherché l'individualisation ni l'individualisme, dans la mesure où les rencontres avec l'altérité et la diversité ont été centrales. Pour évoquer l'interculturel, certains auteurs parlent d'un métissage culturel à promouvoir, d'autres d'une créolisation. En ce sens, la citation d'Édouard Glissant m'intéresse : « La créolisation exige

que les éléments hétérogènes mis en relation s'intervalorisent (car équivalents en valeur), c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de dégradation ou de diminution de l'être, soit de l'intérieur, soit de l'extérieur, dans ce contact et dans ce mélange. »[Glissant, E., 1996], p. 18. Aussi, il est question de rapport non hiérarchique nécessaire au mélange. Dans la cadre de cette séquence, mon rôle a été de prendre les ingrédients en présence et de mettre en œuvre des conditions propices au mélange, sans pour autant rechercher l'homogénéisation.

L'objectif sous-jacent aux programmes d'EMC, de mieux se connaître individuellement et collectivement par l'éducation interculturelle, semble en partie atteint. Cette réussite est renforcée par le sentiment que les élèves partagent le temps du débat une vision assez universelle au sein de la classe

Néanmoins, de nombreux axes d'amélioration sont possibles. L'analyse des résultats du débat à visée philosophique en est un, d'autres seront abordés plus loin.

#### **4.2.2 Le débat philo, ce qu'il a été comment je pourrais l'améliorer.**

Le débat du 15 mars a été relativement peu préparé. Les élèves ont pu vivre leur premier débat à visée philosophique. Les échanges et la pensée réflexive ont pourtant été à la hauteur de ce qui est attendu par l'inspirateur du sujet, François Galichet. Les échanges ont touché à des subtilités telles que « tous les enfants ont des droits, mais tous n'ont pas les mêmes ».

Mon analyse des traces écrites laissées montrent pourtant un niveau de réflexion individuel moindre.

A l'avenir, comment pourrais-je aider les élèves à progresser dans le débat et dans leur réflexion personnelle ?

##### *4.2.2.1 Mieux outiller les élèves.*

###### **4.2.2.1.1 L'instauration d'un temps philo hebdomadaire.**

Bien que ne nombreux éléments aient été abordés à l'occasion de ce débat, les élèves ont souvent manqué d'arguments pour préciser leur pensée. La faible pratique de la discussion en général, et du débat à visée philosophique en particulier, est une explication possible. « De nombreux auteurs s'accordent sur l'idée que les ateliers ou débats à visée philosophique doivent avoir une périodicité

hebdomadaire » [Tozzi, M., Delsol, A., 2003], p.74, comme Manuel Tonolo, ce qui répond aux préconisations des anciens programmes de 2002.

En instituant, en ritualisant ce temps privilégié d'échange, le champs des possibles s'ouvre sur la capacité des élèves à développer la dimension sensible du programme d'EMC pour le cycle 3, à savoir, « identifier et exprimer ses émotions et sentiments (...) s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie (...) se sentir membre d'une collectivité. » [arrêté du 12/06:2015] . Cette ritualisation s'inscrit dans le temps : « Persévérez de manière ce que la pensée réflexive s'installe, à travers une certaine régularité et prévisibilité (horaire, choix du thème qui peuvent être définis en amont). » [Galichet, F., 2007], p.68.

En répétant ces temps d'échanges et de réflexions, en les accompagnant de la ré-écoute de passages enregistrés, nous pourrions effectuer un retour tant sur l'idée formulée, son argumentation, que sur sa forme, sa tonalité, son volume sonore. « C'est au sujet élève, lors de la ré-écoute, de juger de l'importance de ses propres propos » [Tozzi, M., Van Geenhoven, S., 2002]. Cette contribution guide l'élève dans la maîtrise de la langue orale.

Enfin, je pense à l'avenir, offrir la possibilité aux enfants de consigner dans un cahier de philosophie plutôt qu'une fiche isolée, des traces de leurs réflexions, à la suite des débats, et pourquoi pas bien plus tard.

#### 4.2.2.1.2 La nécessité de s'appuyer sur la littérature.

Pour préparer le débat, mon intention de fournir cinq fiches différentes, reprenant les thèmes du racisme et de l'identité était bon. Il permettait aux élèves d'avoir quelques. En revanche, seule une fiche de lecture et un partage à deux élèves permettait d'intégrer le contenu. Avec du recul, j'ai probablement manqué de guidage. Cela aurait permis d'échanger oralement, d'éclairer, de comprendre, de partager des points de vues sur les supports. Dans ce cadre, je n'aurai offert qu'une seule fiche, la plus éclairante sur le débat à venir.

Tout l'intérêt de cet outil littéraire est palpable dans ces deux citations :

- « Utilisez des supports afin de partir d'un point de départ concret, comme par exemple une histoire (...). Le mieux est alors de lire ensemble le livre (...) puis d'inviter les enfants à formuler librement les questions qui leur viennent à l'esprit (...) on cherche alors à répondre ensemble à ces questions » [Galichet, F., 2007], p.70.

« La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous

connaissions, aussi éloignés qu'ils puissent paraître ? (...) Au bout du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, ce que nous considérons comme étant la norme. » [Ricoeur, P., 1991], p. 212.

#### *4.2.2.2 L'enseignant outillé et expérimenté.*

##### *4.2.2.2.1 La préparation et l'expérience.*

Ma préparation du débat était assez étoffée. Les relances, issues des travaux d'Edwige Chiroutier ont été utilisées et pertinentes pour le déroulement de l'échange. Cependant, les auteurs expérimentés avancent l'intérêt d'une préparation philosophique de la question par l'enseignant: « les enjeux philosophiques de la notion, les grandes réponses possibles, les grands arguments, les exemples et contre-exemples, les connaissances ou informations nécessaires pour aborder les enjeux de la notion, les concepts à définir et enfin les distinctions conceptuelles ». [Tonolo, M.], permettant une plus grande maîtrise du sujet et donc une meilleure efficacité dans la conduite de la séquence.

Dans le cadre de cette séquence, comme pour tout apprentissage, la question de l'expérience m'est parue cruciale. Ce premier débat à visée philosophique, aussi bien préparé soit-il, ne pourra être aussi bien accompagné que son successeur . La préparation enrichie la pratique qui enrichit en retour la préparation et la pratique à venir, car la réflexion personnelle à le droit de se poursuivre bien plus tard.

##### *4.2.2.2.2 Mon positionnement en qualité d'enseignant*

Le débat m'a permis de trouver une place nouvelle vis à vis de la classe. Laisser les élèves réfléchir, s'exprimer à leur manière, réellement les écouter, sont des compétences que je juge utile d'être développées. Le débat nécessite, deux grandes qualités de la part de l'enseignant : l'écoute active et le différé d'abstention. Celles-ci ont le mérite de pouvoir s'appliquer dans de nombreuses situations pédagogiques. Samantha Van Geenhoven les présente :

- l'écoute active : « à chaque nouvel élève (l'enseignant va ) tenter le (...) passage à l'extension : cela suppose d'écouter ce qui est proposé pour le reprendre et demander à autrui de se positionner sur cette possibilité d'extension (ce qui ) soulage le travail cognitif en reformulant ce que l'enfant a dit » [Tozzi, M., Van Geenhoven, S., 2002], p. 70. ;

- le différé d'abstention : « Cet exercice de devoir différer sa propre pensée (automatisme



d'anticipation) pour laisser de l'espace aux élèves est difficile pour l'enseignant qui aime d'ordinaire avancer en boucle, en synthèse vocale, pour se soulager graduellement et se débarrasser des idées pour avancer. Aboutir à court terme n'est pas la visée du philosophe » [Tozzi, M., Van Geenhoven, S., 2002], p.70.

#### 4.2.2.2.4 Mes questionnements.

Cette réflexion m'amène nécessairement à me questionner sur mon rôle, sur les valeurs qui me sont chères et celles que mon rôle m'invite à promouvoir, sur ce que ma position représente et engendre comme conséquences sur les enfants. Dans le cadre d'un travail sur l'éducation culturelle, mon regard sur la culture, la diversité, l'altérité a été, et continu à être questionné.

Quelques éclairages sont proposés dans le livre *Éducation à la diversité*. Décalages, impensés, avancés, Fabrice Dhune interroge les enseignants et leurs formations, mais également les institutions sur une forme de « dénégation des processus concrets de discrimination ». Cette idée est renforcée par François Lorcerie, qui évoque les « pratiques et représentations des enseignants » et « entreprend de débusquer et de déconstruire la catégorisation négative de l'islam ». Cette catégorisation reprend une « division plus fondamentale, du type Nous/Eux, autochtones/allochtones, et finalement le Même et l'Autre ». [Sanchez-Mazas, M., Chankakoti, N., Broyon, M-A., 2014], p. 15-16.

#### 4.2.2.2.4 Des résultats qui dépassent le débat.

A travers les derniers points évoqués, le débat à visée philosophique a permis de redistribuer les rôles au sein de la classe. Aussi bien entre élèves, car la hiérarchie scolaire n'est pas forcément en adéquation avec la capacité à penser et à argumenter, mais aussi entre élèves et enseignant. En effet, c'est une « excellence l'occasion de vivre cette égalité radicale de la condition humaine qui ne se trouve nulle part ailleurs, puisque pour tout le reste, l'enfant est à la fois plus faible, plus ignorant, moins expérimenté que l'adulte, et notamment que ses parents ou ses maîtres. [Galichet, F., 2007], p. 72.

Philippe Meirieu renforce cette idée le débat offre « Une autre manière de reconnaître tous les élèves, au-delà de leurs résultats scolaires traditionnelles, dans leur condition d'être humain, totalité, globalité, sans préalable » [Lévine, J., 2014]

Ce nouveau positionnement, vécu une fois, modifie nécessairement nos rapports pour la suite, les

relations dans la classe s'en trouvent modifiées. Il me semble que la séquence a fortement contribué au vivre ensemble dans la classe.

Aussi, depuis ce débat à visée philosophique, certains élèves réclament des débats. A la rentrée des vacances de printemps, un débat annoncé par une simple question à la veille des congés, présentait que nous allions échanger sur les règles de vie dans la classe et sur la nécessité de recourir à un système de permis à point existant dans l'école. Ce débat a pu prendre place sous la forme d'un « débat-mouvant », ou « débat-rivière ». J'ai constaté à cette occasion que les élèves avaient réellement progressé sur les prises de paroles et les argumentations.

D'autres débats plus informels viennent se glisser dans le quotidien. J'ai pu constater que la prise de parole et les rapports se sont améliorés, dans l'ensemble des temps de vie scolaire.

#### **4.6.3 Comment poursuivre le travail déjà réalisé.**

##### *4.6.3.1 Étayer et enrichir la rencontre avec l'autre*

La dernière carte des identités a été proposée avec une colonne, « comment je suis perçu » par un autre camarade. Je n'ai pas eu l'opportunité d'approfondir ce point. Ce travail aurait l'intérêt de faire évoluer la représentation qu'un individu se fait d'un autre : «le fait d'être juif ou d'être noir est l'aspect de leur identité qui passe aux yeux des autres, mais pas forcément à leurs propres yeux, au premier plan »[Godelier, M., 2010]. Seule la rencontre avec l'autre permet de dépasser cette représentation.

A travers ces pratiques, nous pourrions développer les qualités empathique et bienveillante, permettant à chacun de se découvrir, de découvrir l'autre et de se sentir probablement plus proche.

##### *4.6.3.2 Élargir les outils à disposition.*

Une autre piste que je pourrais tenter à l'avenir serait l'ouverture culturelle par la découverte des langues. Car un langage, d'abord incompréhensible, renvoie à l'étrangeté de l'autre mais aussi à sa propre incapacité à comprendre. Nous pourrions aborder la découverte et l'apprentissage des langues en classe à partir des cultures présentes. Le partenariat occasionnel avec des parents d'élèves, la contribution de certains élèves de la classe participants aux ateliers de Langue et Culture d'Origine pourraient être de bons médiateurs. Le partage au sein de la classe devient un atout pour la constitution d'une communauté classe, pouvant faire ensuite place à des langues inconnues, plus universelle.

La sphère artistique peut contribuer à cette meilleure connaissance de l'altérité et de ses propres goûts. Une expérience est en cours avec la classe. Je propose régulièrement l'écoute du titre « Take Five », téléchargés sur le site Youtube) ou l'observation de la vidéo associée, interprété par des musiciens de styles et d'origines variées (Dave Brubeck, Carmen Mc Rae, Al Jarreau, Diego Figueiredo, George Benson, Rodrigo y Gabriela), (source you tube). Mon intention est de rechercher à la fois du singulier et de l'universel dans chaque interprétation. Autour d'un temps convivial, chaque élève a la possibilité de s'exprimer sur son ressenti, les émotions que l'interprétation lui procure.

## **5. Conclusion**

L'enseignement est un métier de questionnement, ce sujet interculturel est riche en la matière.

En éclaircissant des concepts, ma réflexion s'est faite plus précise. Elle débouche nécessairement sur des interrogations plus importantes encore.

Ces questionnements, internes, ne remettent pas pour autant en question la nécessité d'aborder l'interculturel en classe, ni l'utilisation d'outils comme le débat. Cet outil m'a prouvé que l'école permet aux élèves d'être des enfants capables de penser, de réfléchir, sur le monde, sur eu-mêmes, capables d'entretenir des rapports en classe dans lesquels les hiérarchies ne prévalent pas sur l'argumentation.

Ce travail participe modestement au défi d'une société moderne de faire vivre par la rencontre et d'appréhender des valeurs communes. Valeurs affichées comme autant de repères nécessaires à la construction d'individus équilibrés et capables de s'enrichir de la beauté de leurs différences au sein d'une communauté aussi large et ouverte que possible.

## Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (1999). L'éducation interculturelle, PUF

Abdallah-Preteceille, M. (2004). Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ?, Pratiques de formation : analyses.

Abdallah-Preteceille, M. (2013). L'éducation interculturelle. PUF

Auger, N. (2003). Les représentations de la langue et de son apprentissage : une question interculturelle, Travaux de didactique du français langue étrangère.

Birzea C.(2003). Learning Democracy. Education Policies within the Council of Europe, Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Athènes, Grèce,

Césaire, A. (1950). Discours sur le colonialisme.

Chiroutier, E. (2007). Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques, éducation.

De Carlo, M, (1999). L'interculturel, CLE international.

Galino A., Escribano A. (1990). La Educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum, Narcea.

Glissant, E. (1996). Introduction à une Poétique du Divers, Gallimard.

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

Inglis C. (1996). Multiculturalism : New Policy Response to Diversity.

Kerzil J., Vinsonneau G. (2004). L'interculturel : principes et réalités à l'école, Sides.

Lévine, J. , Meirieu, Ph. (2014), L'enfant Philosophe. Ateliers AGSAS de la réflexion sur la condition humaine, ESF.

Lévi-Strauss, C. (1961). Race et histoire, Gauthier-Villars.

Machelon, J.-P. (2006). Les relations des cultes avec les pouvoirs publics, Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire.

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

Pagé, M. (1993). Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques, Conseil Supérieur de l'éducation

Pena- Ruiz, H. (2014). Dictionnaire amoureux de la laïcité, Plon.

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

Ricœur, P. (1991). La configuration dans les récits de fiction, Seuil, coll . « Points Essais ».

Sanchez-Mazas, M., Chankakoti, N., Broyon, M-A. ( 2014), Education à la diversité. Décalages, impensés, avancées, L'Harmattan, 256p.

Smet, N. D., Rasson, N., & Confédération générale des enseignants, (1993). À l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat, Vie ouvrière.

Stasi, B. (2003). Rapport au Président de la République. Commissions de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République.

Tozzi, M. (1995), Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, Chroniques sociales.

Tozzi, M., Delsol, A., Pautard, A. (2002). Nouvelles pratiques philosophiques en classes, CRDP Bretagne.

Tozzi, M., Van Geenhoven, S. (2002). Nouvelles pratiques philosophiques en classes, Discussion philosophique : parcours du débutant et identité professionnelle,

Vernant, J.P. (2004). La Traversée des frontières, Seuil.

## **Publications :**

Conseil de l'Europe/ Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur (Division de la dimension européenne de l'éducation), 2005, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle : actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 142p.

Évaluation d'école, pour l'élaboration du projet d'école 2016-2019, IEN Rumilly, 2015.

Institut National de Recherche Pédagogique (2007). Approches interculturelles en éducation, Étude comparative internationale.

## **Manuels scolaires :**

Questions philo pour les 7-11 ans, Astrapi, Pense pas bête 2, Bayard Jeunesse.

Géographie cycle 3, édition Hatier, collection Magellan, 2005

## **Textes officiels :**

Arrêté du 12/06/2015, Programme d'enseignement moral et civique – école élémentaire et collège, Ministère de l'Éducation Nationale

Progression pour le cours élémentaire 2<sup>o</sup> année et le CM (2012), Ministère de l'Éducation Nationale.

## **Sitographie :**

Canopé, laïcité (2016). <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/laicite.html>, consulté le 7 mai 2016.

Galichet, F. (2015). Pratiquer la philosophie à l'école, [http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2015/04/Galichet\\_Pratiquer-la-philosophie-%C3%A0-l%C3%A9cole.pdf](http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2015/04/Galichet_Pratiquer-la-philosophie-%C3%A0-l%C3%A9cole.pdf), consulté le 8 mai 2016.

Kintzler, C.(2015), La laïcité, c'est d'abord une liberté. Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen, <http://www.lefigaro.fr/vox/>, consulté le 6 novembre 2015

Tonolo, M., 2015, Comment préparer une discussion à visée philosophique, [http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/tonolo\\_dvp/tonolo\\_prepa\\_dvp.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/tonolo_dvp/tonolo_prepa_dvp.pdf), consulté le 13 mai 2016.

Winock, M. (2016). Guide républicain, chapitre République, <http://www2.cndp.fr/laicite/pdf/guideabecedaire.pdf>, consulté le 8 mai 2016.

[https://www.youtube.com/results?search\\_query=take+five](https://www.youtube.com/results?search_query=take+five), consulté le 17/05/2016.

## **Présentation des annexes**

**Annexe 1** : Fiche élève : Différences et ressemblances avec une famille islandaise (et photo du manuel).

**Annexe 2** : Fiche élève : Différences et ressemblances avec ses camarades. Qui je suis ?

**Annexe 3** : Fiche élève : Débat à visée philosophique : préparation, débat et retour sur débat.

**Annexe 4** : Prise de notes d'un élève dans le rôle de secrétaire, à l'occasion du débat à visée philosophique du 15 mars 2016

**Annexe 5** : Script du débat du 15 mars 2016

**Annexe 6** : Fiche élève : Comment je me perçois ? Comment je suis perçu ?



## Annexe 1

Géographie – Photos de familles		Prénom :
<b>Photo de la famille islandaise : P 80-81</b>		Date : 19/01/2016
En quoi cette famille ressemble à la tienne		En quoi cette famille est très différente de la tienne
1		1
2		2
3		3
Ressemblances notables pour tes camarades		Différences notables pour tes camarades
1		1
2		2
3		3
4		4
5		5
Ce que l'on retiendra :		

Photo issue du manuel de Géographie, cycle 3, édition Hatier, collection Magellan, 2005, Sophie Le Callennec.



Annexe 2

Prénom	2 février 2016					
Indique les prénoms des camarades avec qui tu as travaillé :						
<b><u>En comparant vos dessins, indique ce qui est identique et ce qui est différent par rapport à tes camarades :</u></b>						
En quoi vos familles se ressemblent	En quoi vos familles sont différentes					
1	1					
2	2					
3	3					
4	4					
5	5					
<b><u>Maintenant, tu vas te décrire. Chaque indice devra débuter par : je suis. (9 février 2016)</u></b>						
Je suis	(Prénom )	est	(Prénom )	est	(Prénom )	est
1	1		1		1	
2	2		2		2	
3	3		3		3	
4	4		4		4	
5	5		5		5	
6	6		6		6	
7	7		7		7	
8	8		8		8	
9	9		9		9	
10	10		10		10	

### Annexe 3

Enseignement Moral et Civique

Lundi 14, mardi 15 et mercredi 16 mars 2016

**Lundi 14 mars 2016 : lecture d'une page de *Questions PHILO, pour les 7-11 ans, édition Bayard Jeunesse, Collection Astrapi pense pas bête 2, suivi d'un échange avec un camarade.***

<u>Thème abordé :</u>	
page :	
<u>Une idée que tu souhaites retenir :</u>	
Après discussion avec un camarade ayant lu le même document, <u>Une idée nouvelle que tu souhaites retenir :</u>	

**Mardi 15 mars 2016 : Débat à Visée Philosophique**

<u>Question Philosophique du débat :</u>	
<u>Mes idées avant le débat :</u>	
<u>Ce que je retiens immédiatement après le débat :</u>	

**Mercredi 16 mars 2016 : ce que nous retenons du débat de la veille :**

**Annexe 4 : prise de notes d'un élève dans le rôle de secrétaire, à l'occasion du débat à visée philosophique du 15 mars 2016**

15/03/2016

"Est-ce que tous le monde est pareil?"

Gcéane = Se nez pas parce que nous avons pas la même couleur de peau que nous somme pas pareil. (oeils) (cheveux)

Iir = handicapé ou pas nous somme tous les même

Kyam = pas les même droits

Gcéane = pas la même origine

Iir = riche, pauvre

Hasom = tous habier. le droit d'aler à l'école

Julie = enfant qui vont a leur mésence vont travailler dans des usines.

Kellia = pas le même caractère.

droits Pe plus importemps

### Annexe 5 : Script du DVP du 15 mars 2016 - 13 élèves débattent / 22 présents

0'30	Lecture de la question : « est-ce que tout le monde est pareil »	g
0'42	- oui, tout le monde est pareil, ce n'est pas parce que nous ne sommes pas de la même couleur de peau que nous ne sommes pas pareils	o
1'21	- on est pas tous pareils parce que on est des garçons	i
2'36	- ce n'est pas parce que nous ne sommes pas de la même couleur de peau que nous ne sommes pas pareils	o
3'24	- en fait, on fait quoi quand on a déjà répondu à la question ? (question posée à l'enseignant)	o
3'28	- est-ce que vous pensez vraiment avoir répondu à la question ? Est-ce que il y a une réponse attendue ?	ens
3'32	- oui, pour moi, oui	o
3'36	- voilà, vous pouvez continuer à débattre autour de ça. Juste pour précision, les temps de silence font partie de la discussion, je pense que pendant le silence, certains réfléchissent.	ens
3'51	-on a pas la même tête	i
4'22	- tout le monde est pareil parce que on a tous deux bras et deux jambes	j
4'47	- on pas tous la même couleur de cheveux	t
5'51	- les personnes différentes n'aiment pas les mêmes choses que nous	h
6'17	- pour vous, quelles pourraient être les principales différences entre les êtres humains	ens
6'31	- par exemple, il y a des gens qui sont handicapés et d'autres non	k
6'39	- pas la même couleur de peau	j
	- couleur de peaux, d'yeux, oreilles	pls

7'16	- on a pas tous les mêmes voitures	o
	- on aime pas tous la même chose	b
7'24	- ils ont pas tous les mêmes religions	k
7'32 - 8'08	- n'hésitez pas, à la suite d'une phrase qui vous interpelle dans le débat, vous avez le droit de dire « je ne suis pas d'accord avec ceci pou cette raison, l'idée, c'est d'avoir le droit d'avoir un avis différent et d'argumenter en conséquence. Est-ce que vous comprenez cela, on est dans un débat, donc ce que dit quelqu'un peut nous interpeller et on a le droit de ne pas être d'accord, donc, on peut le dire à la condition de lever la main comme vous le faites jusque-là, c'est très bien, on continue donc dans cette idée là, c'est très bien là.	ens
8'18	-yen a qui sont gentils	s
8'30	- on a pas tous la même couleurs d'oeil	h
8'35	- on a pas tous la même couleur de cheveux	i
8'47	- yen a qui sont plus grandes que les autres	c
9'03	- yen a qui sont gros et d'autre qui sont pas gros	t
9'10	- yen a qui sont masculin et d'autres qui sont féminin	o
9'15	- yen a qui sont seuls et d'autres pas	a
	(inaudible)	b
9'37	- on a des vêtements mais on a pas tous la même couleur de vêtements	h
9'44	-yen a qui sont grands et d'autres qui sont petits	t
9'50	(inaudible)	k
10'00	- en fait, ya des gens qui n'ont pas de vêtements et qui n'ont pas de maison, et nous, on a tout ça	i
10'13	- on est pas de la même origine	o
10'25	- ya des riche, ya des pauvres, et nous, on est normal	h
10'33	- on a pas ,la même voix	a
10'35	- on n'a pas tous les mêmes habits	j
10'40	- on a pas tous les même droits	k
10'49	- qu'est ce que tu as dit k, nous ne t'avons pas entendu	ens
10'51	-yen a qui n'ont pas les mêmes droits	k
10'52	- il y en a qui n'ont pas les mêmes droits	ens
11'04	- yen a qui ne peuvent pas aller à l'école	a
11'11	- il y a des personnes qui n'ont pas le droit d'aller à l'école	
11'29- 11'58	- est-ce que certaines différences sont plus importantes que d'autres ? Lesquelles et pourquoi ? Vous allez essayer d'argumenter, d'accord ? Vous dites quelque chose et vous aller dire pourquoi vous le dites, on essaye. Le débat prend une bonne tournure, le silence est respecté, on continu encore pour 7')	ens
12'19	- yen a des qui sont handicapés	s
12'24	- y a-t-il des différences plus importantes que d'autres ?	e
12'40	- parce que il y a des enfants qui partent travailler et qui ne peuvent pas aller à l'école	m
12'55	- ya des gens qui ont tout leur corps , et des gens en Afrique qui n'ont même pas de mains	i
13'05	-quelles sont les différences les plus importantes selon vous ?, entre deux personnes.	ens
13'13	- parce qu'on n'est pas de la même origine	o
13'33	- qu'est-ce qui différencie le plus deux personnes selon vous ?	ens
13'44	- être blanc ou bronzé	h
13'55	- yen a qui ont des jambes en fer	s
14'14	- yen a qui n'ont pas les mêmes choses qu'il aiment	b

14'35	- ya des gens qui sont riches et d'autres qui sont pauvres, et les gens riches ils ne partagent pas alors que les pauvres, ils partagent	i
15'21- 16'20	- il nous reste encore quelques minutes de débat, on va se poser une nouvelle question, pour relancer un peu le débat, on a parlé de plein de différences, mais est-ce que ya des choses qui font que en fait on est plus proches que différents des autres ? Finalement, ces différences nous séparent ou d'une certaine manière elles peuvent nous rapprocher ? On est dans le débat ; Est-ce qu'on est si différents ?	ens
16'24	- non	a
16'28	- essaye d'argumenter, pourquoi tu dis non	ens
17'03	- non parce qu'on est presque tous pareil (cheveux, on est habillé, )	h
17'33	- ya ds pauvres qui essayent d'être les plus beaux possibles	i
18'11	- tout à l'heure, k a parlé de droit, et hasan, je crois, a parlé du droit des enfants à aller à l'école. Est-ce que vous pensez que tous les enfants du monde ont les mêmes droits ?	ens
18'30	- yen a qui depuis qu'ils sont petits, doivent aller travailler dans des usines	j
18'37	-il y a des enfants qui doivent se débrouiller pour nourrir leur famille	k
18'42	- yen a qui sont tellement pauvres qu'ils doivent abandonner leurs petits	s
19'00	- yen a qui doivent aller travailler pour nourrir leur famille, ils ne peuvent pas apprendre, ils ne savent pas lire et écrire	o
19'10	- qui fait du bruit avec sa chaise ? Qui fait le pénible dans l'équipe, là ?	ens
19'23	- yen a qui savent pas lire et écrire, et quand ils achètent un truc, ils se font arnaquer, et les gens qui arnaquent les autres, c'est des escrocs	i
19'49	- non, en fait, c'est pas à notre époque (ça sert à rien que je le dise)	k
19'59	- r, est-ce qu'au niveau du temps, on est bon ? Je vous propose de faire un tour de table, où chacun pourra s'exprimer. Ce que tu as envie de retenir du débat.	ens

**Annexe 6**

Prénom		29 mars 2016
<b>Comment je me perçois ? Comment je suis perçu ?</b>		
Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3
Ma carte d'identité je suis :	Ma carte d'identité, d'après _____, je suis :	Commentaires
1	1	
2	2	
3	3	
4	4	
5	5	
6	6	
7	7	
8	8	
9	9	
10	10	





École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



**Année universitaire 2015-2016**

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

**Titre du mémoire : Une éducation interculturelle pour découvrir sa singularité et son universalité.**

**Auteur : Cyril BOURDON**

**Résumé :** Dans un contexte de crise économique, de flux migratoires, et de guerres au Proche Orient, les sociétés occidentales sont de plus en plus multiculturelles et à la recherche de repères . La République Française et son école laïque inculquent des valeurs à l'ensemble des citoyens. L'éducation interculturelle, outil de l'Enseignement Moral et Civique, cherche à développer la dimension sensible des élèves : la connaissance et l'estime de soi et le bien vivre ensemble. Dans un contexte de classe hétérogène de CM1, une séquence d'éducation interculturelle a pu être proposée. L'intention première est de faire découvrir les multiples identités de l'individu pour développer le mieux vivre ensemble. La séquence a débuté en géographie, et s'est poursuivi avec de nombreuses activités de réflexion individuelle et d'échange en groupe. Un débat à visée philosophique a permis à chaque élève-sujet d'aborder la question la question de la différence et de la diversité. . Cette séquence et le débat à visée philosophique ont permis une approche de qualité développant la dimension sensible envisagée et élargissant le champ d'intervention de l'enseignant..

**Mots-clés :** éducation interculturelle – identité - débat à visée philosophique - Enseignement Moral et Civique – géographie – CM1 – cycle 3 – population hétérogène.

**Summary** : In a context of economic crisis, migration, and wars in the Middle East, Western societies are more multicultural and looking for markers. The French Republic and its school instill values to all the citizens. Intercultural education, Moral education and civic tool, seeks to develop the sensitive dimension of students: knowledge and self-esteem and good living together. In a context of heterogeneous class of CM1, a sequence of intercultural education could be proposed. The primary intention is to discover the multiple identities of the individual to develop better living together. The sequence began in geography, and continued with numerous activities for individual reflection and exchange group. A debate in philosophical sight helped each pupil to address the question of difference and diversity. . This sequence and the debate in philosophical sight allowed a quality approach developing proposed sensitive dimension and expanding the look of teacher's intervention.

**Key words** : intercultural education - identity - philosophical debate - teaching Moral and civic - geography - CM1 - cycle 3 - heterogeneous population