



HAL
open science

L'enseignement moral et civique au coeur d'un projet pluridisciplinaire en classe de CM2

Malek Marhag

► **To cite this version:**

Malek Marhag. L'enseignement moral et civique au coeur d'un projet pluridisciplinaire en classe de CM2 . Education. 2017. dumas-01623930

HAL Id: dumas-01623930

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623930>

Submitted on 16 Nov 2017

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 ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS

L'Enseignement Moral et Civique au cœur d'un projet pluridisciplinaire en classe de CM2

Malek Marhag

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Sandy Venot

2016-2017

Mots-clés : Pluridisciplinarité, pluriethnicité, vivre-ensemble

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont aidée et qui ont contribué à sa conception.

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Sandy Venot, pour son aide, ses consignes et son apport à la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite remercier chaleureusement Madame Drévilion et Madame Legrand pour leur temps accordé et leurs précieux conseils pendant toute l'élaboration de ce travail.

J'adresse également mes plus sincères remerciements à Madame Natalie Navarro, la directrice de l'école Lemercier, ainsi qu'à mes collègues qui se sont montrés ouverts, compréhensifs et bienveillants tout au long de cette année.

Pour finir, je remercie ma binôme, Marie Contardo ainsi que tous les élèves de la classe de CM2 pour leur implication dans ce projet et sans qui cette année n'aurait jamais pu être aussi enrichissante, constructive et agréable.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	2
INTRODUCTION.....	5
1. LE CLIMAT DE CLASSE.....	6
1.1. Constat	6
1.1.1. Une classe pluriethnique.....	6
1.1.2. La violence verbale : une réponse à l'ignorance ?.....	7
1.1.3. Le besoin de trouver sa propre identité culturelle.....	9
1.1.4. Les discriminations involontaires.....	9
1.2. Pourquoi ce projet?.....	10
1.2.1. À la recherche d'un projet unificateur.....	10
1.2.2. Lutter contre la xénophobie.....	11
1.2.3. La comparaison, un outil pour se présenter et découvrir l'autre.....	12
1.2.4. l'Enseignement moral et civique au cœur de ce projet.....	13
2. PRÉSENTATION DU PROJET PLURIDISCIPLINAIRE.....	15
2.1. Le projet pluridisciplinaire comme point d'appui du discours interculturel.....	15
2.1.1. Ce que disent les programmes officiels.....	15
2.1.2. Le projet pluridisciplinaire : ses avantages.....	16
2.1.3. Le projet pluridisciplinaire mis en place dans la classe.....	17
2.2. Les objectifs du projet.....	19
2.2.1. Le projet dans le projet : de la production d'écrit au travail collaboratif.....	19
2.2.2. Les objectifs disciplinaires et transversaux portés par le projet.....	20
2.2.3. Promouvoir la diversité linguistique.....	22

3. L'ÉVOLUTION DU PROJET.....	24
3.1. Un projet qui se renouvelle.....	24
3.1.1. Les modifications apportées au projet initial.....	24
3.1.2. Faits religieux et laïcité.....	25
3.1.3. Le rôle et la place de l'enseignant.....	27
3.2. Un projet qui s'adapte.....	28
3.2.1. Les limites du projet.....	28
3.2.2. Comment évaluer les élèves face à ce projet ?.....	29
3.2.3. Bilan général et axes d'amélioration.....	30
CONCLUSION.....	32
TABLE DES ANNEXES.....	33
Annexe 1.....	33
Annexe 2.....	34
Annexe 3.....	35
Annexe 4.....	35
Annexe 5.....	36
Annexe 6.....	37
Annexe 7.....	38
Annexe 8.....	38
Annexe 9.....	40
Annexe 10.....	41
Annexe 11.....	41
Références bibliographiques.....	43
Résumé (en français).....	44
Résumé (en anglais).....	44

INTRODUCTION

« Le 14 mars 2017, un garçon de 10 ans (CM2), victime d'harcèlement depuis trois ans, a été passé à tabac par des camarades de son école à cause de sa couleur de peau. »¹ Voici les quelques mots que nous avons pu lire ou entendre sur le site internet de la radio française, Europe 1, suite à cet événement à la fois tragique et alarmant qui se déroula dans une école française de la République. Ce déferlement de haine est le résultat d'une trop faible connaissance du monde et de ses cultures, ce qui engendre dans les cas les plus critiques, de la peur et de la haine contre l'autre qui se manifeste parfois par des violences verbales et physiques. Pour commencer, ces comportements d'élèves se manifestent par des incivilités à l'encontre des camarades de classe. Afin d'assurer une certaine cohésion au sein de la classe, il faut donner du sens aux apprentissages scolaires. Cette phrase répétée plus d'une fois au cours de ma formation d'enseignante guide aujourd'hui ma pensée et mes pratiques professionnelles. Mon objectif principal est de profiter de ma polyvalence d'enseignante du premier degré pour croiser les disciplines scolaires entre elles dans le but de rendre transparents les objectifs d'apprentissages. De ce fait, « *donner du sens aux apprentissages* », c'est mettre en place un enseignement qui a pour mission de susciter chez les élèves, le désir d'apprendre et, plus particulièrement, le plaisir d'aller à l'école. C'est donc avec cette idéologie en tête que j'ai cherché un moyen d'articuler mes enseignements autour d'un projet de classe qui ferait sens. Afin de conduire les élèves à se questionner et à s'ouvrir au monde et, plus largement, à lutter contre la xénophobie et toutes les formes directes ou indirectes de discriminations raciales, j'ai décidé de mettre en place un projet pluridisciplinaire qui promouvra les pays du monde et la diversité des cultures, notamment celles de mes élèves. Je faisais l'hypothèse que ce projet de classe permettrait également à mes élèves de développer des compétences sociales, d'ouverture à l'autre, de respect, de tolérance, mais aussi d'entraide entre pairs. Je pensais qu'il s'agissait d'un bon moyen pour recentrer les élèves en leur donnant le sentiment d'appartenir à une même classe.

J'ai donc développé ce mémoire autour de la problématique suivante : **Pourquoi mettre en place un projet pluridisciplinaire au sein duquel l'enseignement moral est civique tient une place centrale ?**

1. Europe 1, Harcèlement scolaire, « *Un élève de CM2 violemment frappé à cause de sa couleur de peau* » <http://www.europe1.fr/societe/harcèlement-scolaire-un-eleve-de-cm2-violemment-frappe-a-cause-de-sa-couleur-de-peau-30798867> (consulté le 25 mars 2017)

1. Le climat de classe

1.1. Constat

1.1.1. Une classe pluriethnique

Nous le savons, l'école républicaine est de plus en plus composée d'élèves venant d'une multitude de pays avec des cultures extrêmement différentes les uns des autres. Ainsi, le croisement de ces cultures peut-être tout à fait profitable et instructif pour les élèves, mais peut s'avérer aussi, contraignant en raison des différences et des incompréhensions qu'elles peuvent entraîner. Lors de ma première année de formation à l'école supérieure du professorat et de l'éducation, j'ai souvent entendu que les classes dans lesquelles nous allions nous retrouver à l'avenir, allaient être hétérogènes. Je savais pertinemment que j'allais travailler avec des élèves différents les uns des autres en ce qui concerne leur niveau scolaire. Je me retrouve dans une école du 17^{ème} arrondissement de Paris, qui accueille une population mixte. La rentrée scolaire se déroula le jeudi 1er septembre 2016 ; j'assiste donc à ma première rentrée scolaire en tant que professeur des écoles stagiaire face à 25 élèves du cours moyen 2^{ème} année (CM2). Les premiers mots qui me viennent à l'esprit pour décrire cette classe sont « classe pluriethnique ». Une chance de pouvoir construire et se construire dans un environnement mixte, pouvoir se confronter aux différences. Bien que cette classe soit riche par cette mixité, je suis confrontée à des élèves centrés sur eux-mêmes et « bloqués » dans leur zone de confort. Les premiers jours d'école se succédèrent, et les relations entre les élèves étaient de plus en plus ardues. Nous avons donc constaté qu'il y avait un réel manque de communication entre les élèves ; en effet, ils avaient beaucoup de mal à se mélanger et à aller vers leurs camarades. Des groupes, des binômes étaient établis et rien ni personne ne pouvait les modifier. À notre grande surprise, nous avons découvert que ces mêmes groupes se formaient en fonction d'une origine ou d'une appartenance culturelle bien définie. Voici quelques exemples de groupes représentatifs au sein de la classe de CM2 en septembre 2016 :



Comme on peut l'observer sur l'image ci-dessous, les groupes se forment en fonction d'un seul et unique critère ; l'appartenance ethnique. C'est alors que les élèves d'origine occidentale, ceux d'origine africaine, ceux d'origine hispanique ou ceux d'origine asiatique se confortent dans cette même situation. C'est ainsi qu'ils évoluent avec d'autres enfants qui leur ressemblent sans même s'intéresser à celui ou celle qui a une autre couleur de peau, qui parle peut-être une autre langue ou qui connaît d'autres choses que l'on n'apprend pas à l'école. Parmi ces groupes, deux élèves d'origine asiatique n'avaient ni l'envie, ni la curiosité d'aller vers les autres élèves de la classe. Ils s'obstinaient à vouloir travailler et jouer ensemble lors des récréations et des pauses méridiennes. Cette situation me gênait terriblement ; ils n'étaient ni impertinents, ni irrespectueux envers leurs camarades, mais le fait de ne pas vouloir les côtoyer pour des raisons qui m'étaient inconnues me dépassait. Ils étaient systématiquement ensemble : en classe, dans les couloirs, dans la cours de récréation, à la cantine, aux activités, et même à l'étude. À première vue, on pourrait dire que ce sont deux enfants qui s'apprécient beaucoup et qui sont donc amis, mais leur nonchalance envers les autres n'était pas anodine. En effet, en discutant avec mes collègues de cycle 2 et 3, j'ai appris que ces deux élèves étaient dans la même classe depuis le cours préparatoire et qu'ils n'avaient jamais été séparés sachant qu'ils ne posaient aucun problème. Malencontreusement, il y avait un réel problème puisque ces mêmes élèves étaient systématiquement sujets à des critiques qui visaient particulièrement leur origine.

1.1.2. La violence verbale : une réponse à l'ignorance ?

Tout d'abord, il faut définir le terme « ignorance », et donc s'appuyer sur le sens du mot qui nous intéresse. Voici ci-dessous la définition apportée par le philosophe Jean Eric Bitang :

« L'ignorance, a selon nous deux niveaux. D'abord, il y a l'ignorance primaire, celle naturelle, et il y a l'ignorance secondaire, plus grave. S'il faut résumer chacune de ces ignorances en une phrase, la première serait résumée : « Savoir qu'on ne sait pas » ; et la seconde « Ne pas savoir qu'on ne sait pas ».²

2. Bitang, Jean Eric, « Sur l'ignorance », *Philosophe, ou presque...*, 8 janvier 2011
<https://jeanericbitang.wordpress.com/2011/01/08/sur-l%E2%80%99ignorance/> (consulté le 05/03/2017)

En d'autres termes, l'ignorance renvoie au manque de connaissances ou au manque d'expérience portant sur un domaine en particulier. J'ai été confrontée très vite à des problèmes relevant d'une ignorance certaine face à tout ce qui relevait de la culture étrangère. Effectivement, certains élèves se permettaient d'émettre des jugements explicites et surtout blâmables à l'encontre d'autres élèves, s'appuyant sur des stéréotypes ou des idées reçues. Pour commencer, un élève d'origine asiatique me communique des paroles qu'il aurait reçues ; il a été qualifié de « *mangeur de sushis* » par un autre élève de la classe. Ces paroles tenues envers cet élève ont un caractère insultant et avilissant, car elles se basent sur des stéréotypes. Avec ma collègue, nous avons été intolérantes face à ces propos impertinents et péjoratifs. Le problème sous-jacent était que les élèves qui se permettaient de tels propos ne se rendaient pas compte de leur gravité. Ils répètent sans réfléchir des mots qu'ils auraient entendus sans forcément savoir de quoi ils parlent. Il fallait donc trouver un moyen de faire comprendre aux élèves que le fait d'être face à quelqu'un de différent ne voulait pas dire qu'il était inférieur. Nous vivons actuellement dans une société qui ne fait pas l'éloge de la différence, ce qui engendre quelquefois le désintérêt, le mépris ou même la peur à l'égard des personnes qui n'ont pas la même couleur de peau, la même langue ou la même culture. Cette difficulté se fait ressentir au sein des classes, au sein des écoles de la République française. Cependant, le chercheur Ann Phoenix émet l'hypothèse que « la théorie selon laquelle le préjugé n'est issu que de l'ignorance et du manque de contact est inexacte ».³ En outre, j'ai été alarmée par un cas de harcèlement psychologique vécu par une élève au sein de ma classe. Cette pression psychologique qu'elle endurait n'était pas novice, car elle était déjà sujette à des critiques pendant ses années de CE2 et CM1. Elle était prénommée « *la fille pas halal* », car elle mangeait du porc à la cantine. Un autre problème se rajoutait donc au problème cité il y a quelques lignes, celui de l'appartenance religieuse. Lors de cet incident, je ne m'étais pas attardée sur l'aspect religieux de cette remarque, car je ne me sentais pas légitime ni confiante pour parler de religion avec mes élèves. Je savais pertinemment qu'il fallait se pencher sur les faits religieux et la laïcité, mais je m'arrangeais toujours pour dévier le sujet afin de ne pas me confronter à de telles difficultés. C'était pour moi un sujet très sensible et particulier que je craignais.

3. Ann Phoenix est membre du département de sciences humaines à l'université Brunel (Middle-sex, RU) et a mené des recherches, soutenues par l'unité de recherche Thomas Coram de l'institut de l'éducation, université de Londres.

1.1.3. Le besoin de trouver sa propre identité culturelle

D'un point de vue culturel, les couples mixtes représentent environ 30 % des unions et 12 % des mariages en France. Ces chiffres représentent aussi des enfants qui évoluent pour la majorité d'entre eux dans des familles biculturelles. Selon le dictionnaire français Larousse, le « *biculturalisme* » est le fait de posséder deux cultures. Certains se réconfortent dans une des deux cultures alors que d'autres recherchent systématiquement une identité culturelle qui leur permettrait de ne pas choisir entre l'une ou l'autre. Une grande majorité de mes élèves est issue d'un métissage et donc d'une famille biculturelle. Certains élèves n'ont pas beaucoup de contact avec l'un des deux parents. Ils évoquent donc systématiquement le pays d'origine de ce parent qui habite à l'étranger et avec qui ils n'ont pas beaucoup de points communs mis à part l'origine. Ils partagent très régulièrement des anecdotes de ce pays qui leur tient à cœur bien qu'ils n'y aient jamais mis les pieds, pour la plupart d'entre eux. C'est le cas de l'un de mes élèves, qui est métisse (mère française et père français d'origine togolaise), qui a un besoin incontrôlé de rappeler qu'une moitié de lui est africaine. Ce jeune garçon n'arrive pas à gérer cette double identité, car tantôt, il revendique son appartenance culturelle au Togo et donc à la culture togolaise et tantôt, il affirme qu'il n'est « *pas vraiment noir* », car sa peau est plus claire que celle de son père. Selon le psychanalyste et anthropologue, Georges Devereux, « *la tendance à exagérer, par rapport à des étrangers, un trait caractérisant l'identité ethnique qui est moins manifeste dans les rapports intra-ethniques* »⁴ définit la recherche d'une identité culturelle. Face à cette dualité, j'ai su qu'il fallait trouver un moyen de recentrer les élèves vers les mêmes objectifs afin qu'ils puissent tous et toutes s'épanouir dans une classe pluriethnique à savoir une classe constituée de plusieurs ethnies. Afin de mettre en confiance les élèves, il fallait leur faire comprendre que l'école les accueillait avec leur bagage culturel bien qu'il était différent de celui présenté et enseigné à l'école.

1.1.4. Les discriminations involontaires

Il est important de rester conscient des différentes inégalités sociales au sein des institutions et d'être vigilant afin de ne pas les reproduire à l'école. Selon moi, l'école représente une mini-société dont le but est de transformer un enfant en un adulte, qui saura faire face aux problèmes de la vie quotidienne. Afin de parfaire cette transformation, les élèves doivent se sentir représentés et reconnus par l'école républicaine.

4. Devereux, Georges, « *L'identité ethnique : ses bases logiques et ses dysfonctions* », in *Ethnopsychanalyse complémentaire*, pages 146-147

Néanmoins, l'école transmet involontairement des messages sur les origines et cultures étrangères (mise à part l'enseignement culturel qui renvoie à la langue étrangère étudiée dans l'établissement), parce qu'elle ne les représente pas. D'après Michel Vandebroek, c'est ce qu'on appelle « *le racisme par omission* ».

Dans le quatrième chapitre de son livre qui s'intitule, « *Éduquer nos enfants à la diversité* », il affirme que :

*« Lorsque tous les symboles de représentation de la famille, de la communauté ou de l'institution ne portent que sur un seul et unique groupe de référence, le message qui est alors transmis, de façon intentionnelle ou non, est que le monde est censé être uniforme et qu'il n'y existe qu'une seule manière d'être. L'idée de racisme par omission s'applique de manière équivalente à toutes les autres formes de diversité. Par exemple, dans nos sociétés, l'idée prédominante de la famille est qu'elle est constituée d'un homme et d'une femme vivant sous le même toit, avec leurs enfants biologiques. »*⁵

C'est ce que nous appelons communément, la famille nucléaire ou la famille traditionnelle. Il faut savoir que le problème d'identité culturelle peut constituer un obstacle à la formation et à l'épanouissement de l'individu. La mission de l'école est aussi d'accueillir ses élèves sans nier leurs cultures d'origine, dans lesquelles ils sont enracinés. En effet, le fait de mettre un voile sur ce qui les caractérise engendre des problèmes identitaires et donc dans certains cas de la violence.

1.2. Pourquoi ce projet ?

1.2.1. À la recherche d'un projet unificateur...

Il fallait donc trouver un moyen de recentrer les élèves autour d'un projet dans lequel ils auraient tous et toutes une place à part entière. Dès le début de l'année, j'ai été stupéfaite par le comportement de certains élèves qui ne voyaient pas plus loin que le bout de leur nez. En effet, ils s'arrêtaient à ce qu'ils voyaient et ne s'intéressaient ni de près ni de loin à ce qui se passait en dehors des frontières françaises, lorsqu'il ne s'agissait pas de leur propre pays d'origine.

5. Vandebroek, Michel, « *Éduquer nos enfants à la diversité* », Editions érès, 2005, 239 pages

En comptabilisant toutes les origines qui se trouvaient dans cette classe, j'ai pu en compter 15 sur 25 élèves. Il était donc primordial de trouver un projet qui allait s'articuler sur les pays du monde et les différentes cultures présentes et inconnues par la grande majorité des élèves. La pédagogie de projet est une méthode qui améliore considérablement la motivation des élèves, qui s'aventurent volontiers dans cette mission. Dans la classe, le projet permet de mobiliser les compétences transversales des élèves et les incite à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun. La pédagogie de projet est aussi un moyen infaillible pour lutter contre l'individualisme qui se développe de plus en plus au sein des écoles françaises. Afin de lutter contre ces comportements impertinents et notamment les violences verbales qui se multipliaient et se banalisaient dans leur langage, j'ai opté pour un projet qui faisait la promotion de leurs origines. Le projet a pour but de favoriser et donc de mettre essentiellement en avant les origines des élèves de ma classe.

Cette démarche a pour but de découvrir plusieurs cultures à travers les présentations des pays tenues par les élèves. Les élèves peuvent choisir leur pays d'origine, un pays qu'ils ont visité ou un pays qu'ils affectionnent tout particulièrement. Le fait de laisser le choix aux élèves permet d'éviter l'aspect plus ou moins intrusif de ce projet, qui pourrait nuire aux objectifs visés. Qu'ils soit d'origine étrangère ou non, chaque élève avait une place et un rôle particulier à jouer tout au long de l'année à travers ce projet que j'ai nommé à l'aide de mes élèves : « *Autour du monde* ».

1.2.2. Lutter contre la xénophobie

À travers la découverte de la diversité culturelle qui demeure au sein de la classe, l'un des principaux objectifs est de lutter contre la xénophobie. La xénophobie est un néologisme formé de deux racines grecques, issues du grec ancien (xénos, « *étranger* », et phobos, « *rejet, peur* »). En d'autres termes, la xénophobie se définit comme l'hostilité, plus précisément, la peur à l'égard d'un groupe de personnes ou d'un individu considéré comme étranger à son propre groupe, à sa propre personne. La peur de l'autre peut engendrer des violences verbales ou physiques envers les personnes étrangères et donc amener vers une idéologie raciste. Afin de développer chez mes élèves les valeurs telles que le respect, la tolérance, la non-violence et l'empathie, il fallait les confronter aux différences qui les entouraient. Le respect de l'autre est un acte qui est à double sens, car dans une situation avec deux personnes différentes, l'un comme l'autre doit respecter celui qui se trouve en face. Respecter les différences, et donc ceux qui me sont étrangers, n'est pas une aptitude naturelle que chaque être humain développe tout au long de sa croissance.

En effet, c'est une valeur qui s'acquiert sur le long terme et dès le plus jeune âge. D'ailleurs, cela représente une idée totalement abstraite pour les jeunes enfants qui rencontrent de multiples situations dans lesquelles l'adulte demande le respect, mais qui ne comprennent pas le sens profond du terme. J'avais pour mission d'inculquer ces valeurs à travers le projet qui allait leur permettre de s'ouvrir au monde et à ses innombrables cultures. Le respect de l'autre passe par la connaissance de l'autre. C'est en défiant l'ignorance par la connaissance que la peur et l'hostilité laisseront place au respect, à la tolérance et à la reconnaissance.

1.2.3. La communication, un outil qui aide à établir une véritable relation de classe

La comparaison avec l'autre, radicalement différent de soi, permet de se connaître, mais surtout de découvrir l'autre. À travers les diverses présentations, les élèves ont pu se comparer directement en opposant les informations qu'ils venaient d'entendre avec celles qui représentent leurs cultures. La formation de la pensée et la construction de l'identité passent directement ou indirectement par la verbalisation. « *On appelle verbalisation la mise en paroles de ce que l'on ressent, ce que l'on pense, de ce que l'on sait, de ce que l'on fait.* ».⁶ La classe doit être un milieu où la communication tient une place particulière en raison de notre projet qui a pour mission de faire connaître les origines des élèves et donc de les faire connaître dans leur globalité. Les interactions suscitées par ces présentations amènent les élèves à s'intéresser au vécu du camarade qui se tient en face d'eux et qui explicite clairement ses représentations et la relation qu'il entretient avec son pays d'origine. Le but étant de découvrir un pays, une culture, mais de les arborer à travers l'expérience de l'autre. Pour des élèves de CM2, accepter le regard des autres ou bien accepter de se faire juger peut-être très difficile affectivement. En effet, ce projet établit un rapport particulier avec l'autre car c'est une expérience qui demande aux élèves de « *se mettre à nu* » devant leurs camarades. Cette exposition pouvait être source d'angoisse pour certains élèves qui ne voulaient pas se dévoiler face aux autres dans le but de se protéger. C'est d'ailleurs pour cela que les élèves étaient libres de partager ou non leurs origines étrangères s'ils en avaient, et que la présentation d'un autre pays était une possibilité certaine. Au fur et à mesure que le projet évoluait, j'ai pu observer un vrai changement au regard de la relation entre mes élèves. Cette initiation à la diversité culturelle a considérablement modifié le climat qui régnait entre les élèves, dans la classe. De ce fait, les élèves étaient encore plus disponibles pour les apprentissages, car un climat de classe positif permet de travailler dans de meilleures conditions que ce soit pour les élèves ou les professeurs.

6. Honor, Monique, « Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle », Méthodes et pratiques pour réussir, Lyon, Chronique Sociale, juin 1996, (169 pages)

1.2.4. L'enseignement moral et civique au cœur de ce projet

En s'appuyant sur les programmes d'enseignement du cycle de consolidation à savoir le cycle 3, on peut affirmer que l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres. Le troisième domaine du Socle Commun de connaissances, compétences et de culture, qui renvoie à « *la formation de la personne et du citoyen* », atteste que l'enseignement moral et civique permet tout particulièrement de travailler sur le respect des autres, sur le refus des discriminations et pour finir, sur l'application des principes d'égalité. De plus, cet enseignement a pour but de réfléchir et s'engager dans la réalisation et la participation de projets communs à la classe, à l'école. Mon projet de classe s'étend uniquement à la classe de CM2, et ne concerne donc pas les autres élèves de l'école. J'ai décidé de travailler autour d'un projet pluridisciplinaire que je détaillerai davantage dans la seconde partie de ce travail de recherche.

Ce projet pluridisciplinaire s'articule autour de plusieurs enseignements complémentaires, et dont l'enseignement moral et civique qui en est le cœur. L'enseignement moral est civique porte essentiellement sur les principes et les valeurs indispensables et communes au sein de notre démocratie, qui doivent être transmis par l'école contrairement à l'éducation morale qui relève d'une part des enseignements prodigués à l'école, mais surtout de la responsabilité familiale. Cet enseignement a pour mission de transmettre et faire partager les valeurs de la République approuvées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels de chacun. Ce projet favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, éléments nécessaires à la formation générale de leur personnalité. Il favorise également l'écoute de chacun, la coopération, l'esprit critique et veille à dévier toute forme de discrimination, dévalorisation ou tout jugement négatif entre les élèves. En outre, ce projet s'inscrit parfaitement dans les objectifs de l'école républicaine et laïque. Par ailleurs, il était essentiel de concevoir des actions nécessaires pour que la mise en place d'un tel projet puisse aboutir à une amélioration du climat scolaire installé entre les élèves. Un climat scolaire positif découle d'une harmonie entre les élèves d'une même classe, d'une même école ; autrement dit, des élèves qui vivent sereinement dans le cadre de l'école. D'après le réseau d'accompagnement pédagogique, Canopé ; « *Le climat concerne toute la communauté éducative : élèves, personnels, parents. C'est une responsabilité collective. ; c'est la construction du bien vivre et du bien-être pour les élèves et le personnel de l'école. Le défi est d'implanter des pratiques dans le quotidien* »⁷.

7. Réseau Canopé, Le climat scolaire, « *Comprendre le climat scolaire* »
<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html> (consulté le 16/03/2017)

Faire connaître les élèves en s'appuyant sur un projet pluridisciplinaire qui met en lumière l'enseignement moral et civique permet de lutter contre la xénophobie, les éventuelles discriminations liées aux origines ethniques ; mais de favoriser surtout le « *vivre ensemble* ». C'est un groupe de mots très souvent employé, mais cela reste un concept compliqué à mettre en place et à faire vivre dans une classe. Il faut donc se demander ce que l'on entend par « *vivre ensemble* ». Qu'est-ce que le vivre ensemble ? Il est important de se questionner sur la vraie signification de ces termes. Est-ce vivre l'un à côté de l'autre ?

À dire vrai, c'est ce qu'ils font sans aucune difficulté pour la majorité d'entre eux. Selon moi, le « *vivre ensemble* » est bien plus complexe ; c'est vivre en équilibre avec les autres en les respectant bien qu'ils soient différents de ce que je suis, ce que je représente. De plus, c'est m'intéresser à ce qui les diffère de moi (comme par exemple ; la langue, la culture, les particularités liées à l'origine).

2. Présentation du projet pluridisciplinaire

2.1. Le projet pluridisciplinaire comme point d'appui du discours interculturel

2.1.1. Ce que disent les programmes officiels

Afin de pouvoir mener à bien ce projet, j'ai dû m'intéresser de très près aux ouvrages pédagogiques et didactiques qui traitaient de la diversité culturelle et de l'ethnicité. De plus, je me suis appuyée sur les programmes officiels en vigueur, les ressources académiques et sur plusieurs ressources d'accompagnements pédagogiques associées qui se tenaient à ma disposition. C'est aux États-Unis, au début du XXe siècle que les projets ont fait leur apparition dans l'enseignement avec le psychologue et philosophe John Dewey et le pédagogue William H. Kilpatrick. Ce dernier les définit « *comme des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve* ». En outre, il « *préconisait une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins* », et affirmait que « *la voie des projets [...] lui semblait la voie royale pour y parvenir* ». Selon lui, l'élève doit pour lui être acteur de sa formation, ce qui doit passer par des apprentissages concrets donnant du sens à cette formation.⁸ Pour permettre à chaque élève de tirer le meilleur profit de sa scolarité, il est nécessaire de diversifier les démarches pédagogiques et éducatives. La pédagogie de projet, et notamment le croisement de plusieurs disciplines au sein d'un même projet est fortement conseillée par les nouveaux programmes. Le projet de classe exprime la marche de liberté que l'enseignant s'autorise par rapport au texte en tenant compte de ses compétences, de ses limites, de sa personnalité et du groupe d'enfants dans un contexte donné. Le fait d'avoir un projet de classe va permettre à l'enseignant d'être au clair avec ses actions et ses objectifs pédagogiques. De plus, il sera amené à mettre en place une relation d'apprentissage différente, de mettre en valeur ce qui existe dans la classe, ce que possèdent les élèves. Le projet de classe a aussi une fonction de présentation envers les parents pour découvrir ce qui est proposé aux enfants. Il permet également de savoir clairement ce qui existe déjà au sein de la classe et de pouvoir ainsi plus facilement faire évoluer un point du projet. Selon Michel Huber, la pédagogie du projet « *implique une dynamique de co-développement, de responsabilité collective et de coopération, tout en formant à la pensée complexe nécessaire à la compréhension du monde* ».⁹

8. Reverdy, Catherine, « *L'apprentissage par projet : de la recherche* », Décryptage, (consulté le 05/04/2017) <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>

9. Huber, Michel, « *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves* », septembre 2005

2.1.2. Le projet pluridisciplinaire : ses avantages

Au préalable, il faut bien préciser la terminologie suivante : pluridisciplinarité et interdisciplinarité. La pluridisciplinarité est à considérer comme un état : c'est l'association, la juxtaposition de plusieurs disciplines. Elle ne représente en aucun cas une démarche pédagogique, mais elle induit des démarches pédagogiques : l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité. Parmi ces deux démarches, il y a l'interdisciplinarité qui renvoie à une démarche pédagogique qui est fondée sur le décloisonnement des disciplines. Les disciplines associées au projet, tout en gardant leur spécificité, y participent en y apportant leurs savoirs et leurs méthodes. Elles dialoguent, collaborent et échangent entre elles pour répondre aux objectifs de l'action et de la compréhension. L'interdisciplinarité est au service des disciplines dans un souci d'utilité sans détour, à court ou moyen terme dans la discipline.¹⁰C'est-à-dire qu'il faut partir d'un questionnement, une problématique dans le but de privilégier la recherche des interactions, le croisement des savoirs et leur compatibilité dans un esprit d'ouverture. Tous les pédagogues sont d'accord pour dire que le projet pluridisciplinaire est un excellent moyen pour construire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être grâce aux interactions entre les différentes disciplines. Malgré le fait qu'il coûte beaucoup en termes de temps, le projet pluridisciplinaire reste une approche efficace pour travailler de façon originale, certaines notions. Les enseignements qui s'appuient sur un projet pluridisciplinaire deviennent plus réels, concrets. En effet, il favorise l'intégration des apprentissages et des savoirs chez les apprenants, facilite la création de liens et le transfert de connaissances et d'habiletés entre les disciplines. Selon Anne Lowe, « *L'interdisciplinarité contribue au développement de la capacité de l'élève à résoudre les problèmes de tous les jours* » et implique « *de meilleures attitudes chez les élèves et un meilleur rapport entre enseignants et élèves* »¹¹. Par ailleurs, d'après le psychologue russe, Lev Vygotski, « *L'interdisciplinarité contribue au développement d'une meilleure interaction sociale et culturelle* ». ¹²De ce fait, à long terme, le projet pluridisciplinaire semble avoir un meilleur résultat d'apprentissage et contribue à la mise en place du plein potentiel de chaque élève.

10. Évelyne Goupy, « *Les dossiers pédagogiques* », Site du musée des Abattoirs.
http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/hda_135.pdf

11. Lowe, Anne. « La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire », *Éducation et francophonie*, 2002 - (2). *La pédagogie actualisante*, Québec : ACELF <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/08-lowelowe.html>.

12. Vygotsky, Lev, « *Interaction between learning and development* », *Mind and Society*, 1978, Cambridge, MA : Harvard University Press, p. 79-91.

2.1.3. Le projet pluridisciplinaire mis en place dans la classe

L'école primaire prend une place très importante dans la vie de l'enfant : il va y recevoir ses premiers apprentissages et découvrir le milieu scolaire dans lequel il restera pendant un grand nombre d'années. L'école primaire se différencie du secondaire par le fait que l'enseignant est polyvalent et intervient dans toutes les disciplines ; l'enseignant sera le seul référent de l'élève durant toute une année. Le jeune enfant passe beaucoup de temps à l'école et avec son enseignant. Ce dernier tient donc une place importante dans sa vie et va influencer sa scolarité et son rapport à l'école. Le professeur des écoles possède une liberté pédagogique qui lui permet de transmettre les connaissances aux élèves de différentes manières. On peut donc dire que chaque enseignant fonctionne d'une façon qui lui est propre ; il existe donc un grand nombre de pratiques pédagogiques différentes. C'est ce fonctionnement que l'élève va connaître tout au long de son année auquel il va devoir s'habituer et s'adapter. C'est ce dont il est question au sein de ma classe de CM2. J'ai choisi de travailler autour d'un projet pluridisciplinaire afin de mieux appréhender les moyens de faire passer la diversité culturelle à l'école du statut d'un « discours » à celui d'un outil au service de la qualité de l'éducation et des apprentissages de mes élèves. Il s'agit ici de faire découvrir les cultures du monde et notamment les origines des élèves de la classe. Pour les élèves qui n'ont pas d'origines étrangères ou qui ne voulaient pas partager leur culture, leur(s) langue(s), leurs traditions et leurs coutumes avec leurs camarades ; ils devaient choisir un pays qu'ils avaient déjà visité ou bien un pays qu'ils aimeraient explorer. Cette éventualité permettait aux élèves en manque de confiance et qui n'étaient pas à l'aise avec le fait de se dévoiler aux autres, d'éviter de les brusquer davantage. Concernant ceux qui n'avaient pas la possibilité de choisir un pays d'origine ; choisir un pays qui n'est pas forcément celui d'où ils sont originaires, dédramatisait l'expérience et évitait en quelques sortes, d'exclure ces élèves de ce projet. En septembre, lors de réunion de rencontre entre professeurs et parents d'élèves, j'ai présenté le projet aux parents d'élèves de ma classe afin qu'ils puissent savoir en quoi va consister le travail de leur enfant. En effet, les parents ont une grande importance au sein de ce projet dans lequel ils sont co-éducateurs et acteurs. J'ai préféré attendre d'avoir toutes les clés en main pour présenter ce projet aux élèves afin d'échapper à une baisse d'enthousiasme. En effet, si j'avais présenté le projet en tout début d'année, l'attente et l'expectation auraient laissé place à une probable indifférence. Après avoir expliqué en quoi allait consister notre projet de classe qui s'intitule « *Autour du monde* », nous avons convenu ensemble d'un créneau horaire qui s'adonnerait exclusivement aux présentations des élèves. C'est donc tout naturellement que nous avons décidé de travailler autour du monde tous les mercredis matins, avec une programmation de deux présentations par jour.

De plus, afin d'évaluer la motivation des élèves quant à la déclaration de leurs origines, j'ai demandé aux élèves de noter sur une feuille, 3 pays qu'ils aimeraient éventuellement présenter avec un ordre de préférence. Sur les 25 élèves de la classe de CM2, 21 élèves sont d'origine étrangère, et sur ces 21 élèves, 16 élèves ont choisi leur pays d'origine comme premier choix. Deux élèves voulaient présenter des départements d'outre-mer, car l'un avait des origines martiniquaises et l'autre des origines guadeloupéennes. Bien que ces départements fassent partie intégrante de la République française et que l'un des objectifs du projet était de découvrir les pays du monde excepté la France, un autre objectif, encore plus important, est de découvrir les origines des élèves de la classe ; de ce fait, j'ai permis à ces deux élèves de présenter ces départements très souvent méconnus des compatriotes de la Métropole et de faire découvrir toutes leurs spécificités locales. Parmi ceux dont le choix ne s'est pas porté sur le pays d'origine, c'est le choix du pays visité pendant les vacances qui a été adopté pour la majorité d'entre eux. Lorsque les premières présentations furent programmées et que les choix des élèves furent annoncés ; certains élèves sont venus me demander s'il était possible de changer de pays afin de choisir celui de leurs origines. Le principe de mimétisme était donc flagrant sachant que les élèves acceptaient de se dévoiler si et seulement si les camarades de classe le faisaient. En outre, trois élèves voulaient présenter l'Algérie, dont deux élèves qui avaient l'envie de le présenter à deux. L'éventualité de présenter à deux était discutable, car le rapport au pays d'origine est différent d'une personne à une autre. Cependant, j'ai accepté cette demande tout en insistant sur le fait que ceux qui voulaient passer en binôme devaient absolument partager individuellement leur relation à ce pays. Par ailleurs, il fallait établir avec les élèves un plan à suivre pour la préparation de l'exposé et sa présentation ; c'est-à-dire, toutes les informations nécessaires à partager afin de découvrir le plus possible le pays en question. Pour ce faire, lors d'une phase orale collective, les élèves proposaient à tour de rôle les différentes informations qu'ils estimaient devoir connaître à l'issue d'une présentation. Afin de pouvoir rendre visibles les différentes suggestions, je notais au tableau toutes les propositions pertinentes que je faisais valider par l'ensemble de la classe. Bien entendu, je sélectionnais avec beaucoup d'attention ce qui devait figurer dans les exposés pour ne pas m'éloigner des objectifs du projet. Chaque présentation devait fournir un nombre assez conséquent d'informations dont le nom du pays choisi, la raison pour laquelle le choix s'est porté sur ce pays et pas un autre, la capitale du pays, une brève explication du système politique adopté, les fêtes nationales, la monnaie, la ou les différentes langues parlées (comment dit-on « *bonjour* »?), les monuments qui appartiennent au patrimoine historique du pays...etc.¹³

13. Annexe 1 – Présentation du projet de classe

Annexe 2 – Exemples d'affiches (support) des présentations orales

Bien que les élèves aient été très productifs et enthousiastes quant au projet, ils n'avaient pas pensé à citer la gastronomie locale du pays. Je tenais à ce qu'ils en parlent par eux-mêmes afin de leur présenter l'aboutissement de ce projet qui traiterait des gastronomies du monde. L'objectif final de ce projet serait d'écrire un recueil de recettes de cuisine du monde par les élèves de la classe. Il s'agit ici de choisir un plat, un dessert ou une boisson, salée ou sucrée qu'ils ont l'habitude de manger et qui soit originaire de leur pays. À la suite de leurs présentations, ils devront écrire cette recette et l'illustrer comme ils la perçoivent. Ce travail est tout d'abord individuel, mais il s'inscrit surtout dans un travail collectif et collaboratif que j'expliquerai plus en détail dans la partie 2.1.4. Afin qu'ils soient préparés au travail qui les attendait, dont une présentation orale de 10 minutes suivie d'un échange questions/réponses avec les camarades ; nous avons réfléchi aux différentes méthodes qui pourraient faciliter la préparation de leurs exposés. À la suite de cette réflexion, nous avons organisé une fiche méthodologique¹⁴ qui leur a permis d'élaborer un travail efficace.

2.2. Les objectifs du projet

2.2.1. Le projet dans le projet : de la production d'écrit au travail collaboratif

D'après le bulletin officiel *spécial n° 11 du 26 novembre 2015* ; au cycle 3, les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite qui améliore le raisonnement et sa mise en œuvre dans des tâches complexes. Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets, à produire un nombre significatif d'écrits et à mener à bien des réalisations de tous ordres.¹⁵ Comme énoncé auparavant, la production d'écrit s'inscrit dans la réalisation et l'aboutissement du projet de classe « *Autour du monde* ». Les élèves ont choisi le plat, le dessert ou la boisson qu'ils voulaient partager lors de leur exposé du pays qu'ils avaient choisi de présenter. Avant de se lancer dans la production d'écrit, à savoir des textes injonctifs, il fallait partir des représentations qu'avaient les élèves quant à ces recettes de cuisine. De ce fait, j'ai décidé d'introduire ce travail par une activité qui « ancre » les élèves dans un réel travail de réalisation. Les élèves possèdent un cahier de travaux pratiques, nommé « *le cahier de l'écrivain* » dans lequel on retrouve toutes les productions écrites (illustrées) élaborées depuis septembre.

14. Annexe 3 – Fiche méthodologique : Comment préparer un exposé ?

15. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, « *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015* » http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

J'ai demandé aux élèves de prendre ce cahier, de l'ouvrir et de prendre une nouvelle page blanche sur laquelle ils devront dessiner, représenter la recette qu'ils allaient écrire. Le fait de participer à un atelier de pratiques artistiques permet aux élèves d'appréhender plus sereinement le travail d'écriture qui les attendait. Certains élèves ont préféré illustrer le plat seul,¹⁶ quand d'autres intégraient automatiquement le contexte dans lequel ce plat, ce dessert ou cette boisson apparaissait.¹⁷ Par la suite, le travail d'écriture engageait les élèves dans une démarche de déblocage psychologique et visait des objectifs de l'ordre de l'amélioration des textes. Dévoiler une recette qu'ils ont l'habitude de manger en famille, probablement cuisinée par ses membres, peut freiner les élèves dans leur production d'écrits. Lever le voile sur sa culture peut être source de peur chez les élèves, à savoir, la crainte de susciter des moqueries impertinentes. Par ailleurs, l'enseignante-chercheuse Monique Honor déclare dans son livre intitulé « *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle* », que la motivation répond à des besoins innés ou créés par la culture (la famille, la société...). Et s'il y a un besoin fondamental, c'est ce besoin de parler qui va de pair avec cette peur de dire. Cependant, certains élèves n'arrivaient pas à s'impliquer dans l'activité car ils n'avaient aucun souvenir rattaché à la gastronomie du pays qu'ils avaient choisi de présenter. Pour palier cette difficulté, j'ai proposé à ces élèves de choisir un plat, un dessert ou une boisson qu'ils affectionnent tout particulièrement. En termes de réalisation, les objectifs restent identiques et cette adaptation ne changeait en rien le déroulement du projet.

2.2.2. Les objectifs disciplinaires et transversaux portés par le projet

« *Autour du monde* » est un projet pluridisciplinaire qui s'articule autour de plusieurs disciplines enseignées dans les classes de cycle 3. Ce projet recouvre plusieurs disciplines telles que le français, les mathématiques, la géographie, les langues vivantes étrangères ainsi que des enseignements transversaux comme le numérique.¹⁸ L'enseignement moral et civique est souvent distillé au sein de toutes les autres disciplines au regard de sa transversalité. J'ai décidé d'articuler tous les objectifs de ce projet autour de l'enseignement moral et civique qui tient une place centrale. Tout d'abord, en français, l'accent est mis sur la production d'écrit, notamment les textes injonctifs (recettes de cuisine) dans un premier temps, puis dans un deuxième temps, des récits narratifs à la première personne du singulier qui intégreraient les recettes de cuisine choisies en amont.

16. Annexe 4 – Représentation des plats sans contexte

17. Annexe 5 – Représentation des plats ancrée dans un contexte familial

18. Annexe 6 – Carte mentale : Le projet pluridisciplinaire

Dans les apprentissages, la production d'écrits permet de développer chez les élèves une réflexion ainsi qu'une préparation de la tâche demandée. Ce travail d'écriture fait pleinement partie du travail réalisé en classe dans le cadre d'un projet d'écriture qui s'inscrit dans le projet pluridisciplinaire mis en place dans la classe. De plus, cette activité de production d'écrits amènent les élèves à être plus vigilants et à utiliser les bons outils orthographiques.

En mathématiques, afin de s'entraîner à utiliser et représenter les grands nombres, j'ai proposé des exercices d'entraînement illustrant des grands nombres à l'aide d'exemples concrets ; la population de chaque pays présenté dans le cadre du projet. Les objectifs étaient de lire, écrire en lettres, décomposer, ranger, et encadrer ces grands nombres. Suite à cette proposition, les élèves étaient davantage impliqués dans l'application de l'exercice sachant que les exemples d'ordres de grandeurs n'étaient pas aléatoires, mais s'appuyaient au contraire sur les informations qu'ils avaient trouvées. En ce qui concerne les langues vivantes étrangères, je détaillerai mon propos plus en profondeur dans la partie 2.2.2.

Le premier thème du programme de géographie s'intitule « *Se déplacer* » ; un thème qui pose la question de la mobilité des individus et qui renvoie au fait que les déplacements font partie du quotidien des hommes. Afin d'aborder ce thème en lien très étroit avec le projet de la classe ; la séance de découverte m'a permis d'évaluer les représentations initiales de mes élèves. Je leur ai demandé de m'indiquer les moyens qu'ils utiliseraient (en partant de chez eux) pour se rendre à l'école, en dehors de Paris, et dans leurs villes d'origine ou dans la ville où ils ont été en vacances ou bien encore, la capitale du pays qu'ils aimeraient visiter. Leurs réponses nous ont permis d'évoquer tous les modes de déplacement qu'ils doivent connaître (à pieds, à vélo, le transport en commun, le transport routier, le transport ferroviaire, le transport aérien, et le transport maritime). Tout au long de cette séquence sur les différents modes de déplacements, j'ai sollicité à plusieurs reprises l'expérience de mes élèves quant aux moyens de transport qu'ils utilisaient pour effectuer des plus ou moins longs voyages. Lors de la dernière séance qui précédait l'évaluation, j'ai distribué une punaise de bureau à chaque élève, puis j'ai accroché une carte du monde au tableau sur laquelle il y avait une punaise fixée sur la France. De plus, nous avons rappelé les différents moyens de transport qu'ils connaissaient et nous avons attribué une ficelle de couleur à chaque type de déplacement. J'ai demandé aux élèves de placer leurs punaises sur le pays qu'ils avaient choisi de présenter, puis de relier cette même punaise à la punaise qui se trouvait sur la France à l'aide des ficelles correspondantes. Par exemple, pour la Tunisie, il fallait choisir les ficelles relatives aux modes de déplacements directs suivants (transport marin, transport aérien).

Pour finir, ce projet pluridisciplinaire s'inscrira également dans une production numérique suite au travail d'écriture effectué en amont. Au cycle 3, le numérique s'enrôle dans le deuxième domaine du Socle commun de connaissances, compétences et de culture, « *Les méthodes et outils pour apprendre* ». Individuellement, les élèves devront apprendre à utiliser des outils d'écriture tels que le traitement de texte et à produire un document intégrant une image. Chaque élève s'appliquera à faire son travail à l'aide des différents pas à pas qu'il devra suivre assidûment. Ces fiches d'aide permettront de développer l'autonomie des élèves. Lorsque tous les travaux seront aboutis, ils devront imprimer leur travail qui sera intégré au recueil de recettes du monde produit par les élèves de la classe.

2.2.3. Promouvoir la diversité linguistique

Il est important de créer en classe un climat d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Ce climat permet aux élèves de se sentir autorisé à partager leurs connaissances. Ils deviennent des experts. Pour créer ce climat, nous avons entre autres réalisé une activité brise glace (la fleur des langues de la classe)¹⁹ ; j'ai distribué à chaque élève une feuille de couleur en carton qu'il a découpé sous forme de pétale. La consigne était d'indiquer sur le pétale, le nom de la langue qu'ils parlaient. L'école devrait diversifier ses pratiques pour permettre non seulement à ceux qui ont le bagage attendu de réussir, mais aussi à ceux qui ont un bagage différent. Ces bagages que je mentionne sont la langue et la culture. Ce climat d'ouverture au monde et à ses différentes langues démontre aux élèves qu'ils sont les bienvenus à l'école avec leurs bagages, leurs cultures et leurs langues différentes. En effet, le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) mentionne que l'enseignement des langues permet « *d'asseoir la stabilité européenne en luttant contre " la xénophobie" »*²⁰ et atteste que les langues et les cultures peuvent prendre part à une meilleure connaissance du monde et à une optimisation du vivre-ensemble dans les écoles.

En outre, c'est un défi d'apprendre le français, mais les autres langues que connaissent les élèves sont une richesse que l'on doit exploiter. Ici, ce n'est pas l'apprentissage de la langue française orale qui est visé au vu du niveau de la classe dans laquelle j'enseigne ; l'objectif est d'amener les élèves à s'intéresser à des langues et à des sonorités qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre.

19. Annexe 7 – La fleur des langues

20. Éduscol, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation, « *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues* » <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html> (consulté le 11/01/17)

« *Éduquer nos enfants à la diversité* » est un ouvrage dans lequel l'auteur, Michel Vandebroek affirme que le scepticisme face à l'initiation ou l'apprentissage d'une nouvelle langue venait du fait qu'il engendrerait une séparation de l'enfant avec sa langue maternelle et sa culture.

Une fois ce climat d'ouverture instauré, passons maintenant à l'activité mise en place dans la classe. Pour commencer, nous avons rappelé les différentes façons pour dire « *bonjour* » parmi les différentes langues présentées jusqu'à ce jour dans le cadre du projet de la classe. Nous avons donc répété en 6 langues différentes le mot « *bonjour* » tout en veillant à la prononciation et aux sonorités de la langue cible (hola, pryvit, ni hao, salem waleycoum, buongiorno, bonjou). Sachant que je n'étais pas experte, j'ai sollicité les élèves qui parlaient couramment ces langues afin de corriger les fautes de prononciation. À plusieurs reprises, lors des activités orales en collectif classe, nous avons travaillé autour des différentes langues du monde comme le chinois, l'arabe, l'espagnol, l'ukrainien, l'italien ou le créole. Il fallait nommer des objets qui se trouvaient autour de nous, à savoir du mobilier ou les fournitures scolaires et les nommer en 6 langues différentes ; les élèves partagent les mots qu'ils connaissent au groupe et je transcris les sons au tableau en alphabet phonétique. Certains élèves s'expriment plus pendant les activités. Ils participent beaucoup plus et s'impliquent davantage. Ils sont intéressés de montrer ce qu'ils connaissent à propos de leurs langues. La langue maternelle est une richesse sur laquelle les enfants vont s'appuyer pour construire leurs nouveaux savoirs. Il est important de prendre en compte les connaissances antérieures sur lesquelles l'apprenant s'appuie pour bâtir ses nouvelles connaissances.

Bannir la langue maternelle de l'école implicitement ou explicitement ne permet pas à l'enfant de faire ses liens entre les connaissances déjà acquises et l'apprentissage de la langue seconde. À travers ces activités, l'objectif est de prendre conscience de son répertoire plurilingue et de ses connaissances personnelles.

3. L'évolution du projet

3.1. Un projet qui se renouvelle

3.1.1. Les modifications apportées au projet initial

Les élèves sont orientés vers un travail collaboratif dont l'objectif final est de produire un recueil de recettes du monde. La production d'écrit était au cœur de ce projet d'écriture enraciné dans le projet pluridisciplinaire. Une grande partie des élèves avaient choisi la recette qu'ils voulaient écrire, mais une trop grande majorité d'entre eux avait seulement recopié des recettes qui se trouvaient sur internet et qui ne répondaient en aucun cas aux objectifs visés par ce travail d'écriture. Premièrement, les élèves ne s'investissaient pas dans une démarche d'écriture et de réécriture, et deuxièmement, ils ne se réappropriaient pas la recette qu'ils avaient l'habitude de manger. C'est d'ailleurs l'exemple d'une élève d'origine colombienne qui recopia la recette d'internet du plat qu'elle mangeait à la maison bien qu'elle soit différente de celle choisie par sa famille ; elle me confia « *Ma mère a l'habitude de rajouter des petits cubes de pommes de terre, mais ce n'est pas obligatoire donc je ne l'ai pas rajouté* ». Malheureusement, c'était le cas pour plusieurs élèves ; ils n'avaient pas compris que le but était de partager leur relation quant à la gastronomie de leurs pays d'origine et non de travailler sur la production d'un recueil de recettes extraites de pages internet. Afin de pallier cet insuccès, j'ai pris la décision d'apporter des modifications au travail demandé aux élèves. Dans le cadre de ma formation à l'ESPE, j'ai reçu de précieux conseils de la part de ma tutrice : elle m'a conseillé d'amener les élèves à intégrer leur recette de cuisine dans un texte narratif ; le récit. De ce fait, j'ai reformulé la consigne en expliquant aux élèves qu'ils allaient devoir écrire un texte narratif à la première personne du singulier qui raconterait un souvenir d'enfance en lien avec une recette de cuisine d'origine étrangère. L'objectif de produire des textes injonctifs (recettes de cuisine) était donc remplacé par un travail plus enclin à la production d'écrit qui exprime clairement l'aspect culturel rattaché à chaque souvenir. Les élèves avaient pour consigne d'écrire un récit qui relatait un souvenir d'enfance en lien avec une recette de cuisine ; un texte qui devait être conjugué aux temps du passé ; un texte qui n'excédait pas 20 lignes et pour finir, un texte qui devait forcément débiter par la phrase : « Quand j'étais petit(e)... ».

Ce changement a permis de réactiver les savoirs acquis quelques mois auparavant au sujet du récit et de la concordance des temps du passé (imparfait, passé simple). Cette alternative a enthousiasmé tous les élèves de la classe qui se sont impliqués gracieusement et aisément dans ce travail.

Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à écrire ces textes qui représentaient ce qu'ils aimaient. Les résultats ne sont pas encore définitifs, et les élèves vont devoir reprendre leurs textes pour les améliorer et corriger toutes les fautes de langue.²¹ Pour finir, le projet pluridisciplinaire s'est adapté aux propositions faites par les élèves lors de leurs exposés, à savoir, l'introduction de l'enseignement laïque des faits religieux.

3.1.2. Faits religieux et laïcité

Comme expliqué précédemment, les élèves devaient chercher des informations relatives au pays de leur choix. Bien qu'ils sussent ce dont ils devaient parler, et ce qu'ils devaient partager avec leurs camarades, plusieurs d'entre eux n'ont pas hésité à chercher d'autres informations qui n'étaient pas demandées. En effet, c'est lors d'une présentation sur le Bénin, un pays d'Afrique occidentale, qu'une élève d'origine béninoise décida de parler des religions qui étaient pratiquées dans son pays. Elle présenta sur son affiche d'exposé, un diagramme circulaire qui représentait les 3 principales religions pratiquées au Bénin. Selon son graphique, le Christianisme, l'Islam et l'Animisme (Vaudou) sont les trois religions majeures du pays. Comme après chaque présentation, les élèves sont autorisés à interagir avec celui ou celle qui présente l'oral. Ils posent des questions ou demandent des précisions sur ce qu'ils n'ont pas assimilées. Plusieurs questions ciblaient la religion comme par exemple « Qu'est-ce que l'Animisme ? », « Est-ce que les islamistes ont des mosquées au Bénin ? ». Toutes ces questions restaient sans réponse de la part de l'élève qui était au tableau, car elle ne connaissait pas en profondeur tout ce qui relevait de la croyance. Suite à cette première approche, certains élèves évoquaient la religion dominante de leur pays d'origine ainsi que les fêtes nationales et religieuses qui y sont liées. Effectivement, dans le cadre du projet, les présentations orales ont débouché sur les faits religieux. Bien que l'enseignement des faits religieux ne fût pas prévu parmi les enseignements qui s'articulaient autour du projet de classe, j'ai voulu saisir cette opportunité de travailler les faits religieux au sein du projet pour dédramatiser cet enseignement que je redoutais. Par exemple, la présentation de l'Algérie nous a permis de découvrir l'Islam et celle de l'Italie a renseigné sur les principes du Christianisme.

21. Annexe 8 – Projet écriture : les premiers jets

Selon les programmes officiels d'enseignement moral et civique, au cycle 3, une première approche des faits religieux doit s'inscrire dans les enseignements. La possibilité d'introduire l'enseignement laïque des faits religieux et par la même occasion, les principes communs de la laïcité devenait de plus en plus concevable.

Parallèlement, lors de ma formation continue à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), j'ai participé à une formation sur les faits religieux et la laïcité qui était proposée par les membres de l'association ENQUÊTE, agréée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette association propose des outils pédagogiques pour les enseignants du premier et du second degré, qui permettent de découvrir de façon ludique les faits religieux et la laïcité. Ces outils de découverte ont pour mission de mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent et de favoriser la coexistence. Parmi tous les outils présentés par les intervenants de l'association, j'ai décidé de proposer à mes élèves un outil ludo-éducatif qui permet d'approcher les « *thématiques religieuses à partir de questions traitant du quotidien de l'enfant, tout en incluant tant le cadre laïque que les préjugés et stéréotypes* »²². Il s'agit d'un jeu qui s'intitule « *L'Arbre à défis* » qui s'articule autour de quatre défis, à savoir le défi des définitions, le défi vrai ou faux, le défi du mot inconnu et le défi des stéréotypes. Chaque défi s'applique à favoriser la réflexion de chaque élève dans un but précis : être capable d'aborder ces questions sur un mode apaisé quel que soit l'âge, comprendre que ce que l'on connaît ne suscite pas des peurs irrationnelles et concevoir la laïcité à la fois d'un point de vue théorique, mais aussi dans les comportements habituels, notamment dans son rapport à l'autre. Ce jeu constitue une entrée réellement utile et pertinente pour évoquer ces thématiques que je ne savais pas comment traiter et que j'appréhendais. La mise en place du jeu est très simple et les élèves s'impliquent volontiers dans cette démarche collective. Les points gagnés à l'issue de chaque défi permettent de garnir l'arbre à défis. Les cinq équipes jouent les unes contre les autres, mais dans un but commun : rendre l'arbre à défis le plus touffu possible.²³ Cet outil amène les élèves à travailler et à collaborer ensemble dans le respect de chacun selon les principes de la laïcité. De plus, il amène les élèves à confronter leurs différentes représentations religieuses et culturelles qui sont très souvent fausses. Le défi des stéréotypes leur a permis de défaire tous les stéréotypes, préjugés ou idées reçues (qu'il s'agisse d'erreur ou de généralisation) qu'ils avaient rencontrés.

22. Enquête, Grâce au jeu, l'enfant explore la laïcité et les religions, « *L'arbre à défis* » <http://www.enquete.asso.fr/fr/larbre-a-defis/> (consulté en janvier 2017)

23. Annexe 9 – L'arbre à défis mis en place dans la classe

En effet, 90 % des élèves pensaient que le fait d'être de confession musulmane était de pair avec le fait d'être arabe. Selon une élève, « être arabe, c'est ne pas manger de cochon » ; il fallait donc démontrer le fait que ce n'était pas forcément vrai et expliquer à travers le défi des définitions, la signification du mot « arabe ». Pour finir, ces questionnements étaient tout à fait justes et pertinents, car ils avaient leur place au sein du projet pluridisciplinaire « Autour du monde ». Nous avons pu aborder l'enseignement laïque des faits religieux et de la laïcité corrélativement au projet de classe. Une fois de plus, cet enseignement s'inscrit dans l'enseignement moral et civique qui est au cœur de ce projet.

3.1.3. Le rôle et la place de l'enseignant

Face à cette violence verbale qui s'appuyait sur des préjugés péjoratifs, il était nécessaire de rappeler aux élèves qu'aucune indulgence ne leur serait accordée. Tout d'abord, je m'étais positionnée comme l'intermédiaire des conflits entre les élèves. Ce rôle de médiateur avait pour but de calmer les élèves lorsque les esprits se chauffaient. Je devais aider les élèves à trouver des solutions à leurs conflits dans le cadre du respect de soi et des autres. Il fallait donc amener les élèves vers une relation qui favorise le dialogue, et agir dans le but de respecter et accepter les représentations dans leurs diversités. L'enseignant est aussi médiateur entre l'élève et le savoir ; il va conduire les élèves à découvrir les liens entre les différents savoirs en favorisant la verbalisation, les situations de communication avec les élèves (les questionnements) lors de travail en groupe, lors de phases de travail en collectif, et lorsque les élèves sont face à leurs tâches, leurs textes. D'autre part, l'enseignant tient un rôle « d'animateur » ; *il rythme les temps de parole de chacun [...] rend les élèves attentifs à ce qui se dit, leur renvoie d'eux-mêmes un reflet non déformé et valorisant*.²⁴ Tout au long de ce projet pluridisciplinaire, il fallait laisser la place aux élèves pour s'exprimer et partager leurs connaissances. Que ce soit au niveau de la culture du pays ou bien même à la prononciation des mots de leurs langues maternelles ; ils étaient les experts. En d'autres termes, je devais laisser ma place aux élèves qui étaient mieux qualifiés pour parler de leurs cultures. Cette mise à distance n'était pas non plus l'occasion de laisser les élèves libres de dire et de faire ce qui les enchantait. J'avais pour rôle de cadrer les présentations, réguler les interventions des élèves. En effet, j'analysais les questions et réactions suscitées pour déboucher vers d'autres objectifs et donc vers de meilleures connaissances.

24. Honor, Monique, « Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle », Méthodes et pratiques pour réussir, Lyon, Chronique Sociale, juin 1996, (169 pages)

Mon rôle était surtout de réutiliser toutes ces informations pour mettre en place des situations de recherches indispensables à la construction de nouveaux savoirs. Afin de récolter des informations, il faut laisser faire les élèves, les laisser s'approprier ce qui leur est demandé. Tout ce travail ne serait pas possible sans confiance de ma part. Ce projet permet aussi d'établir une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves qui s'identifient à lui/elle. Il ne faut pas hésiter à se dévoiler face aux élèves, car si l'enseignant possède une culture seconde, il doit aussi la partager avec ses élèves. Le contraire entraînerait de l'incompréhension et de la déception de la part des élèves. De ce fait, j'ai profité d'une présentation timide tenue par une élève qui manque considérablement de confiance en elle, pour partager avec elle et les autres élèves, mes origines tunisiennes. Par conséquent, le fait de trouver un point commun avec l'enseignant a permis à cette élève de prendre de l'assurance et de se dévoiler davantage. Ce changement de comportement renvoie à une attitude d'identification au référent qui se trouve être l'enseignant.

3.2. Un projet qui s'adapte

3.2.1. Les limites du projet

Il fallait gérer les élèves qui rencontraient des blocages tels que la peur de s'exprimer devant les autres, le jugement des autres, ainsi que la peur de se tromper. En effet, à plusieurs reprises, je remarquais que certains élèves n'étaient pas à l'aise avec le fait de se dévoiler devant les élèves. Lors de sa présentation sur l'Algérie, un élève d'origine algérienne a fait semblant de ne pas savoir parler arabe et affirma ne pas savoir dire « *bonjour* » en arabe. J'ai donc demandé aux élèves si l'un d'entre eux savait parler arabe ; et c'est donc tout naturellement que 2 élèves se sont portés volontaires pour partager avec les autres leurs connaissances langagières. Suite à la présentation, cet élève est venu me voir pour me dire qu'il parlait couramment la langue arabe, mais qu'il ne se sentait pas à l'aise de le faire devant ses camarades. Pour employer ses mots, il avait « *peur d'être critiqué par les autres* ». Cette situation m'a donc amené à penser qu'il fallait à tout prix promouvoir la diversité linguistique qui se trouvait dans la classe (cf – 2.2.3). Par ailleurs, lors des phases collectives de questionnements, un élève s'est permis de juger la culture asiatique en disant « *je sais que les Chinois mangent du chien, je l'ai vu à la télévision* ». Cette remarque a été mal perçue par l'élève qui venait de présenter la gastronomie chinoise dont il était fier et qui l'entourait au quotidien sachant que ses parents tenaient un restaurant de gastronomie asiatique.

Il fallait donc immédiatement intervenir afin de préciser que tous les asiatiques ne mangeaient pas la viande de chien et qu'il fallait respecter les coutumes de chacun même si elles sont complètement différentes des nôtres.

J'ai exploité cette situation pour dire aux élèves que les Anglo-saxons s'indignaient face au fait que les Français mangeaient du lapin ou des cuisses de grenouilles. Malgré cette différence culturelle, il faut respecter et accepter les différences de chacun sans porter aucun jugement de valeur. D'autre part, il était important de multiplier les temps de dédramatisation du conflit et de faire la promotion de l'erreur. En effet, un grand nombre d'élèves s'empêchaient de participer à la vie scolaire de la classe en raison d'un manque de confiance évident. Ils ont beaucoup de mal à partager leurs représentations ou à énoncer les questions qu'ils se posent de peur d'être impertinents. La peur de l'erreur crée un fossé entre l'élève, donc l'apprenant et le savoir (les connaissances). J'ai installé dans la classe une politique qui valorise l'erreur, afin de transformer cette crainte en aide, car l'erreur bien qu'elle soit trop souvent rattachée à une conception négative ainsi qu' à l'échec, doit être utilisée à des fins pédagogiques. Les élèves savent pertinemment que le fait de se tromper n'est pas dramatique, et qu'au contraire, l'erreur permet de favoriser la compréhension et l'apprentissage.

C'est dans son livre « *L'erreur, un outil pour enseigner* » que le spécialiste de la didactique, Jean-Pierre Astolfi déclare les propos suivants : « *Sans nier qu'existent des erreurs liées à l'inattention ou au désintérêt, l'auteur montre avec précision qu'il est possible de s'appuyer sur les erreurs commises pour renouveler l'analyse de ce qui se joue dans la classe et pour mieux fonder l'intervention pédagogique.* ».

3.2.2. Comment évaluer les élèves face à ce projet?

Pour commencer, mon mode d'évaluation s'appuyait en grande partie sur des observations ; j'analysais leurs comportements face aux autres ainsi que leur motivation et leur implication dans la mise en œuvre du projet pluridisciplinaire. En effet, les présentations orales devaient être accompagnées d'un support écrit (une grande affiche distribuée par l'enseignant). Dans le but de répondre à mes différentes attentes, nous avons constitué une grille d'évaluation qui répond aux objectifs suivants : présenter son travail, organiser logiquement son propos et échanger des points de vue.²⁵ Cette grille d'évaluation a été préparée avec les élèves qui étaient responsables des évaluations. Depuis le début de l'année, nous avons constitué des binômes hétérogènes pour des raisons qui ne concernent pas directement le projet de classe.

Chaque présentation donnait la responsabilité au binôme de celui ou celle qui présentait le pays de son choix ; d'évaluer son camarade à l'aide de la grille d'évaluation. De même, j'évaluais l'élève évalué et l'élève chargé d'être évaluateur. En outre, ils avaient l'occasion de travailler sur leur exposé et de s'entraîner à l'oral pendant les pauses méridiennes. L'objectif était qu'ils prennent avant tout du plaisir à s'impliquer dans ce projet de classe. Bien que certaines situations m'aient fait énormément douter quant à la pertinence des objectifs que je visais. Les élèves ont montré un grand intérêt pour ce projet ; l'enthousiasme et l'implication dans les activités en lien avec le projet dépassaient de loin mes espérances. Lors des présentations, ils n'hésitaient pas à apporter des photos personnelles prises lors de leurs voyages, des objets qui venaient de leur pays d'origine, des cassettes de musique étrangère, de la monnaie locale²⁶...etc. D'autres venaient en tenues traditionnelles afin de présenter les différents styles vestimentaires présents dans le pays. Pour finir, lors d'un goûter qui précédait les congés scolaires de printemps, un parent d'élèves a gentiment pris la peine de préparer des desserts d'origine portugaise pour l'ensemble de la classe. Ces pâtisseries portugaises s'appellent les « *Pastéis de nata* » ; ce sont des tartelettes au flan aromatisé à la vanille.²⁷ Il s'agit d'une recette en lien avec un souvenir d'enfance qui figurera dans le recueil de récits.

25. Annexe 10 – Grille d'évaluation

26. Annexe 11 – Exemples d'objets apportés par les élèves

27. Annexe 11 – Photo : *Pastéis de nata*

3.2.3. Bilan général et axes d'amélioration

Le projet pluridisciplinaire mis en place dans la classe n'est pas encore fini, mais j'ai pu observer de vrais résultats notamment en ce qui concerne le climat de classe qui est bien plus agréable et serein. Les élèves sont plus à l'aise avec leur identité même si ce n'est pas le cas pour tous, car certains évitent toujours les questions qui renvoient à leur culture. Le fait de prendre des distances par rapport à ces sujets peut être un moyen pour ces élèves, de se protéger. Je n'ai pas voulu insister avec ces élèves que je cite, car le but n'était pas de créer des blocages et des craintes supplémentaires. D'une part, certains élèves n'avaient aucun blocage avec le fait de faire découvrir leur pays d'origine, mais choisissaient quand même un pays qu'ils rêveraient de visiter, car ils étaient plus intéressés par cette option. L'évolution du projet d'écriture a été plus que bénéfique pour les élèves qui avaient besoin et envie d'écrire à propos de ce qu'ils sont, ce qu'ils représentent et ce qu'ils aiment. Cependant, l'introduction tardive de cette nouvelle consigne n'a pas permis de nourrir les élèves avec des exemples concrets de récits similaires à ce qui leur est demandé.

En effet, les productions d'écrits exposent clairement des souvenirs d'enfance gourmands, mais n'intègrent pas vraiment les recettes de cuisine dont il est question. Un des principaux axes d'amélioration sera de travailler plus en profondeur le travail d'écriture et de réécriture. D'autre part, il est important de savoir si les élèves étaient attentifs à tout ce qui a été dit lors des présentations des pays notamment autour des différentes langues exposées. Il est nécessaire d'impliquer les élèves dans une démarche de recherche au regard de ce qu'ils estiment étranger afin de favoriser leur ouverture au monde et spécifiquement à la diversité. Finalement, les élèves découvriront toutes les recettes mentionnées dans le recueil des recettes du monde autour d'un grand déjeuner aux couleurs du monde. Ce sera l'occasion de découvrir des saveurs spécifiques à chaque pays et donc à chaque culture. Les élèves pourront apporter des plats, des desserts ou des boissons qu'ils veulent faire découvrir à leurs camarades. Cette annonce a provoqué une euphorie chez certains élèves ainsi qu'une inquiétude chez quelques élèves qui se questionnaient sur les éventuelles réactions négatives qui pourraient se déclarer. Cette anxiété a été rapidement contrôlée par l'intervention d'un élève qui dit : « *On a le droit de ne pas aimer, mais on n'a pas le droit de dire que ce n'est pas bon* ». Ce déjeuner clôturera la fin de ce projet pluridisciplinaire « *Autour du monde* » et la fin de l'année scolaire 2016/2017.

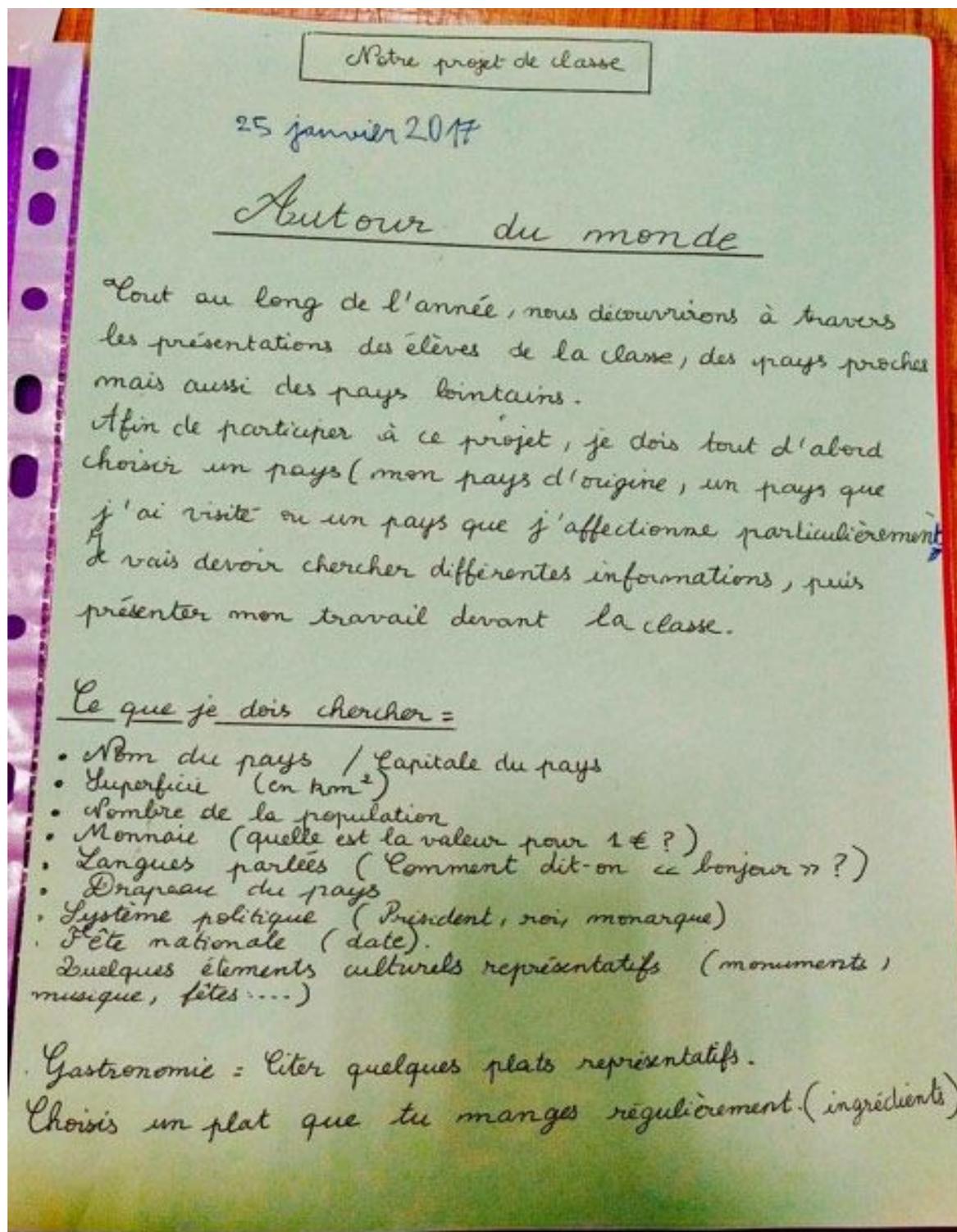
CONCLUSION

« L'enseignement moral et civique » est un enseignement très souvent distillé au sein des disciplines scolaires du fait de sa totale transversalité. Dans le but de restaurer un climat de classe qui favorise l'apprentissage de l'écoute, du partage et du respect de chacun et par la même occasion contribuer à une atmosphère qui prône la tolérance envers les autres ; j'ai décidé d'inscrire cet enseignement au centre de mes pratiques professionnelles. Face à une classe pluriethnique, il était essentiel de construire avec les élèves un climat propice aux apprentissages. La réussite scolaire ne peut pas se faire sans les élèves qui ont pour certains un véritable besoin de reconnaissance vis-à-vis de leur identité ethnique. Mon enseignement vise à mettre en lien les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être auxquels je crois. Afin de favoriser le succès de chaque élève, qu'il soit d'origine étrangère ou non, il était important de mettre en place un projet de classe qui incluait tous les élèves pour éviter l'intériorisation par l'enfant de sa propre exclusion. Bien que ce projet pluridisciplinaire entretienne une relation très étroite avec la découverte des pays du monde et de ses cultures du point de vue des élèves, il a su montrer ses limites à l'égard des objectifs disciplinaires, méthodologiques, ou sociaux. À travers des choix pédagogiques, « *Autour du monde* » est un projet qui a permis de promouvoir la diversité culturelle et la différence dans le respect des origines et des croyances de chacun. Pour finir, « *si la société fait école, l'école fait aussi, à travers ses choix méthodologiques, la société et, en partie, l'adulte de demain* ». ²⁸

28. Honor, Monique, « Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle », Méthodes et pratiques pour réussir, Lyon, Chronique Sociale, juin 1996, (169 pages)

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 – Fiche de présentation du projet de classe distribuée aux élèves



La Tunisie



L'Italie



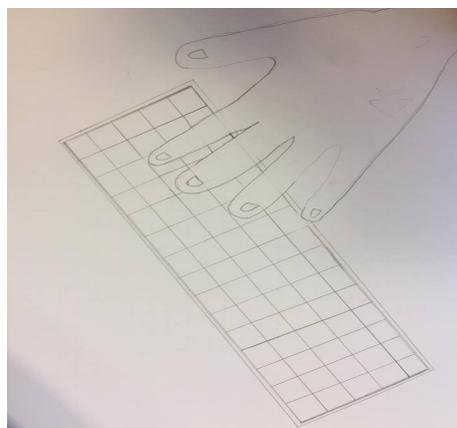
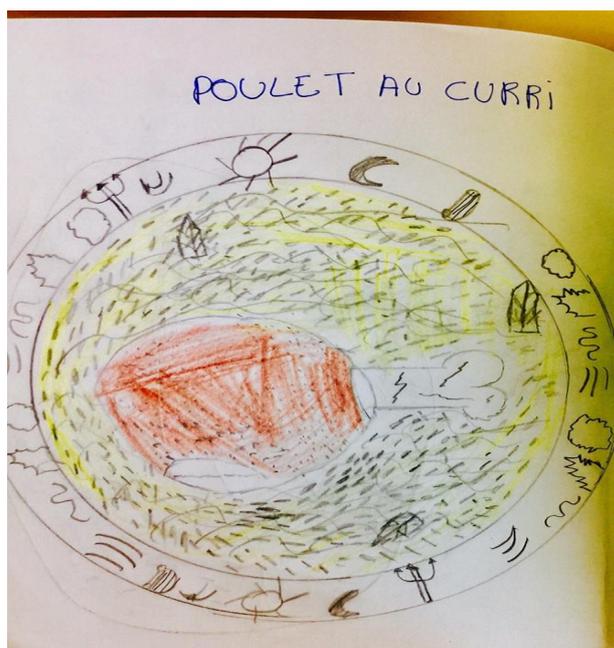
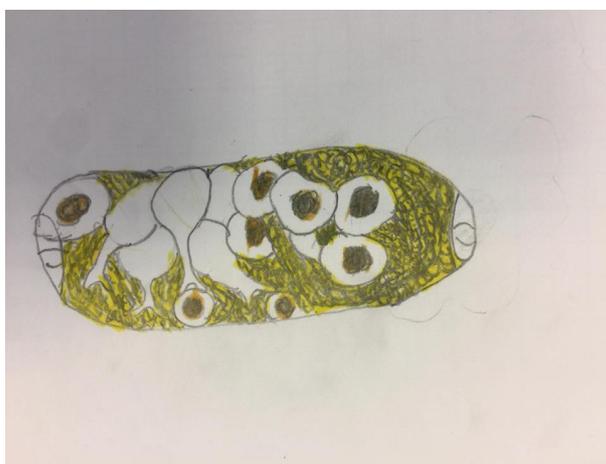
Annexe 3 – Fiche méthodologique

Comment préparer une présentation orale ?

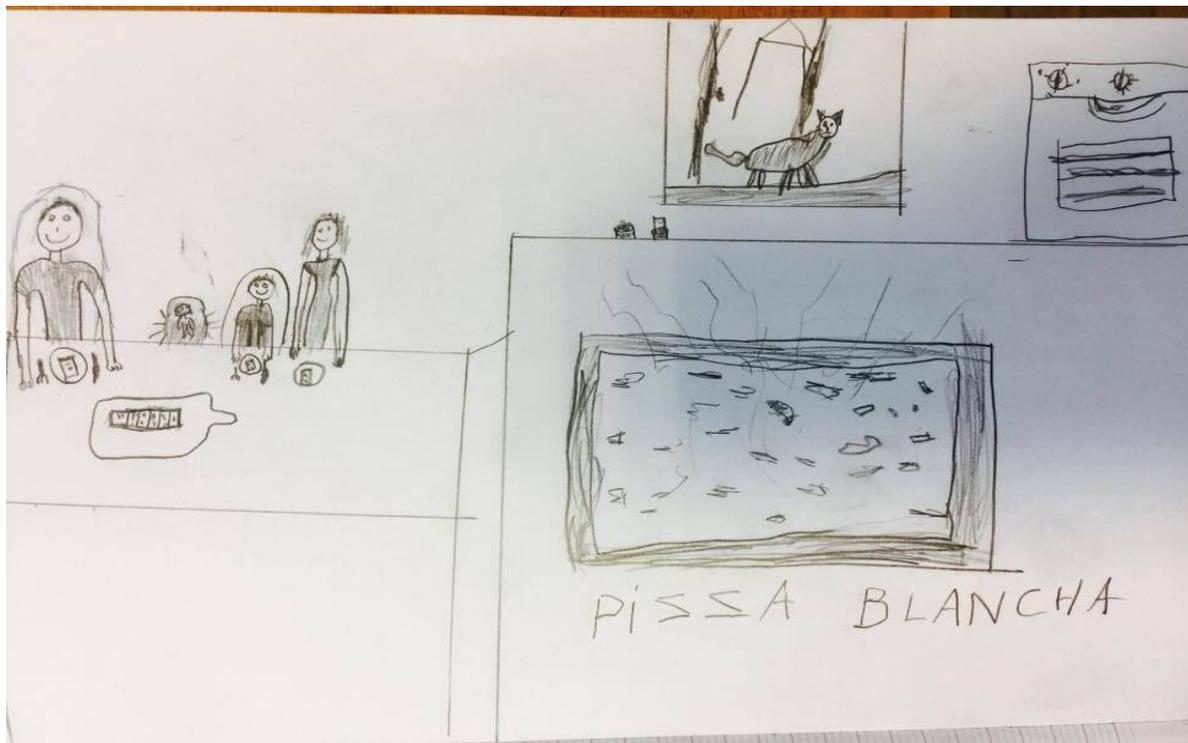
Au préalable :

- **Je fais** des recherches sur le pays que j'ai choisi ; soit à la bibliothèque, soit sur internet.
- **Je choisis** des dessins, cartes ou tout autre document qui pourront illustrer mon exposé.
- **Je dois** préparer une affiche qui présentera mon exposé. Pour susciter l'intérêt, mon affiche doit être colorée, agrémentée de photos mais pas trop surchargée. Je ne dois pas écrire tout ce que je vais dire, sur mon affiche. Je dois éviter de lire tout ce qui se trouve sur l'affiche.
- **Je dois** connaître mon sujet et comprendre tout ce que je vais dire. Si on me pose des questions, je dois savoir y répondre.

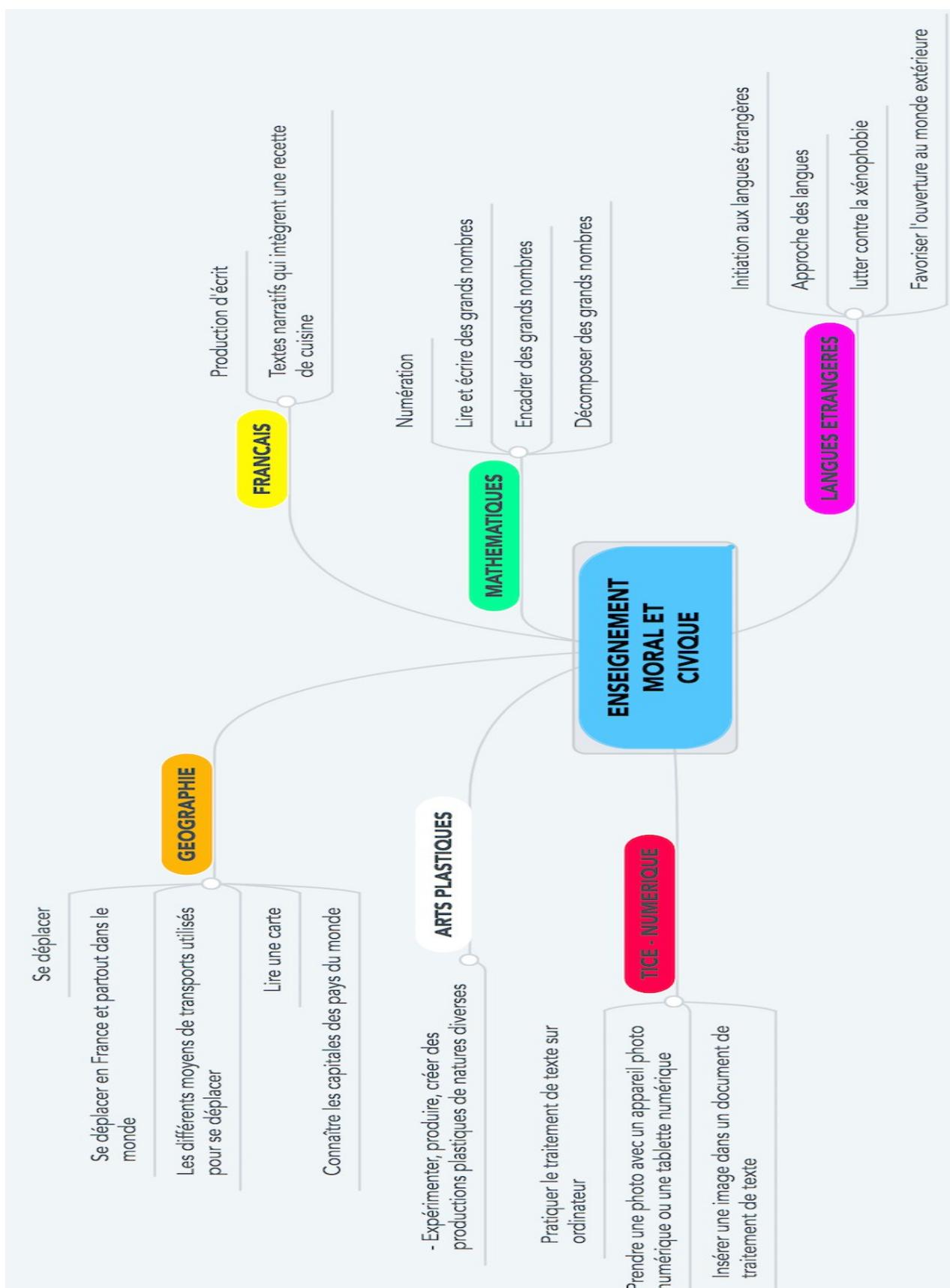
Annexe 4 – Représentation des plats sans contexte



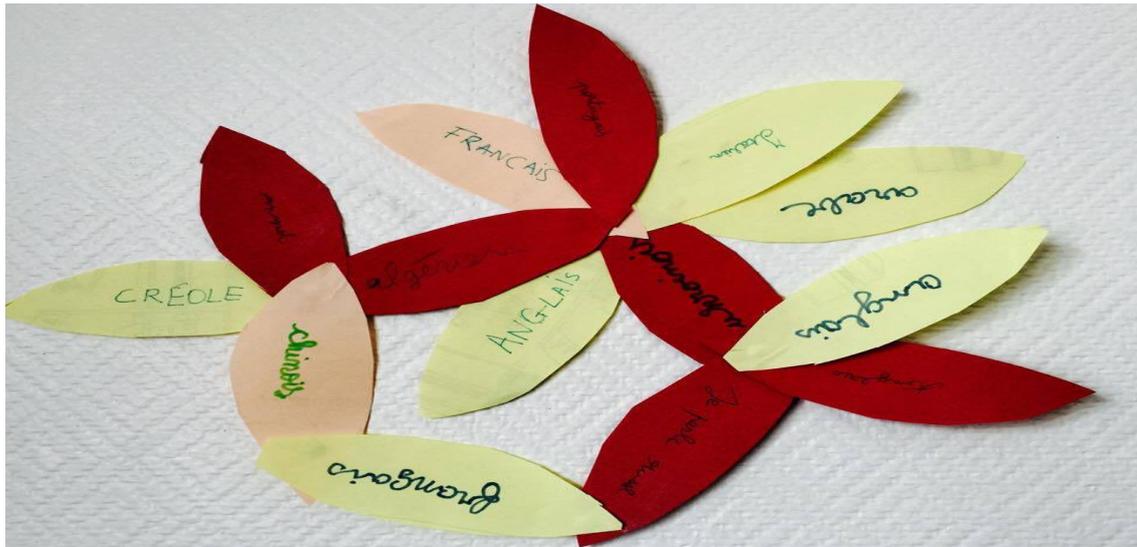
Annexe 5 – Représentation des plats ancrée dans un contexte familial



Annexe 6 – Carte mentale : Le projet pluridisciplinaire



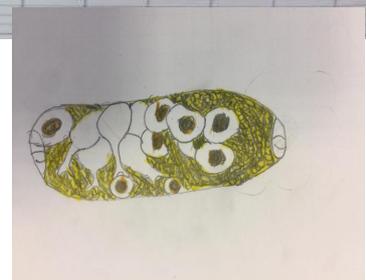
Annexe 7 – La fleur des langues



Annexe 8 – Projet écriture : les premiers jets

Quand j'étais petite j'étais déjà ma mère à faire mon plat préféré les Bitchkis. On sortait la viande du frigo pour la mélanger avec du riz. Puis nous la metions dans la pâte douce et bien môle que on avait mit au frigo. J'adorais cuisiner avec ma mère et elle aussi. On aimait cuisiner cette recette Inzouche qu'on adorait. Après que la pâte est aller au frigo on la sortait et on la malaxait. Ensuite on mettait la viande dans la pâte et le tout à la caserote ou à cuisiner. Et s'accorde très bien avec du riz et du poulet ou en encor du couscous.

Quand j'étais petit, il y a 4 ans ^{petit} mon grand père paternelle ma fait un ^{petit} c'est du riz avec un poulet et par dessus une sauce au citron avec de l'ail. Mon grand père prenait entre 30 min et 45 min à chaque fois cela fallait bien d'attendre car mon grand père m'était un ingrédient secret qui donner un goût succulent à chaque fois j'en reprenais au moins 2 fois. Mon grand père me le préparait chez lui à chaque que j'allais je demandais à mon père si on allait en avoir j'en avais l'eau à la bouche! Mon grand préparait lui même le poulet mes il s'achetait chez le boucher il m'était de spics que se soupçonne d'être l'ingrédient secret mais ben. Et le m'était dans un assiette magnifique.



Cette histoire s'est passée en 2010 à Paris 17^{ème}, 173 av. de Clichy
Bâtiment B, 1^{er} étage à gauche, dans le salon de Jérémie :

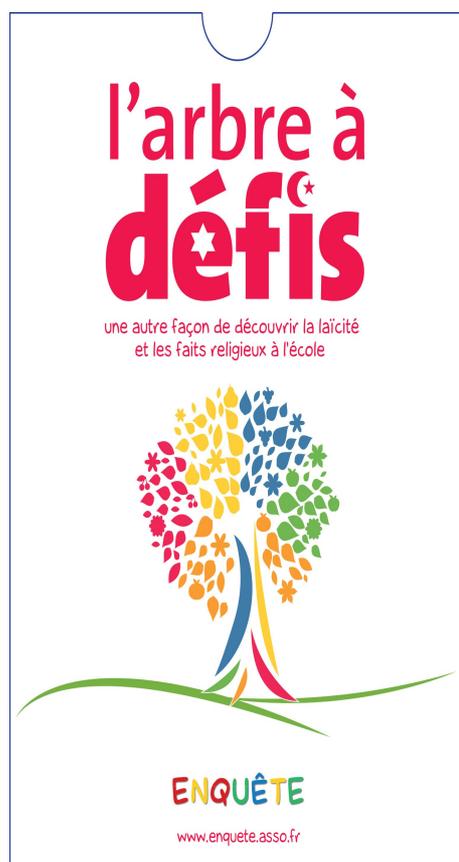
Quand j'étais petit j'aimais bien les raviolis, alors un jour ma tante fit des raviolis. On n'a d'abord acheté les ingrédients et on a commencé, tout d'abord, elle a mis de la farine dans un bol et de l'eau, elle mélange et j'ai commencé à faire la pâte pendant qu'elle coupait en tout petit morceau le cochon, la salade et les champignons. Quand on eu fini, j'allais regarder la tige la chaîne qu'elle faisait pendant qu'elle faisait les raviolis. Quand les raviolis étaient cuits, j'en ai mangé 33 tellement c'était bon! Après ça j'avais plus du tout faim. On a mit le reste dans le réfrigérateur.

Lundi 20 mars 2017

Quand j'étais plus petit, dès que j'allais en Italie en T.G.V. et que mon Donna venait nous chercher (Pablo, ma mère et moi) et il nous emmenait de Turin à Courmayeur. Dès que nous arrivions, ma Donna préparait souvent des banquets et nous nous attendions toujours à ce qu'elle le fasse. Elle nous préparait soit des boulettes de viande, soit des Lasagnes ou soit des Tagliatelle ou des Cannelloni au four ou Bolognese. C'était ce qui nous réconfortait après un long voyage de train. Mais aussi quand nous rentrions du Ski en France avec nos Dora et notre père. Quand nous arrivions (souvent à midi), notre Donna nous faisait des Tagliatelles et à la fin, elle fabriquait un gâteau où elle plaçait nos médailles dessus celle que nous

Annexe 9 – L'arbre à défis mis en place dans la classe

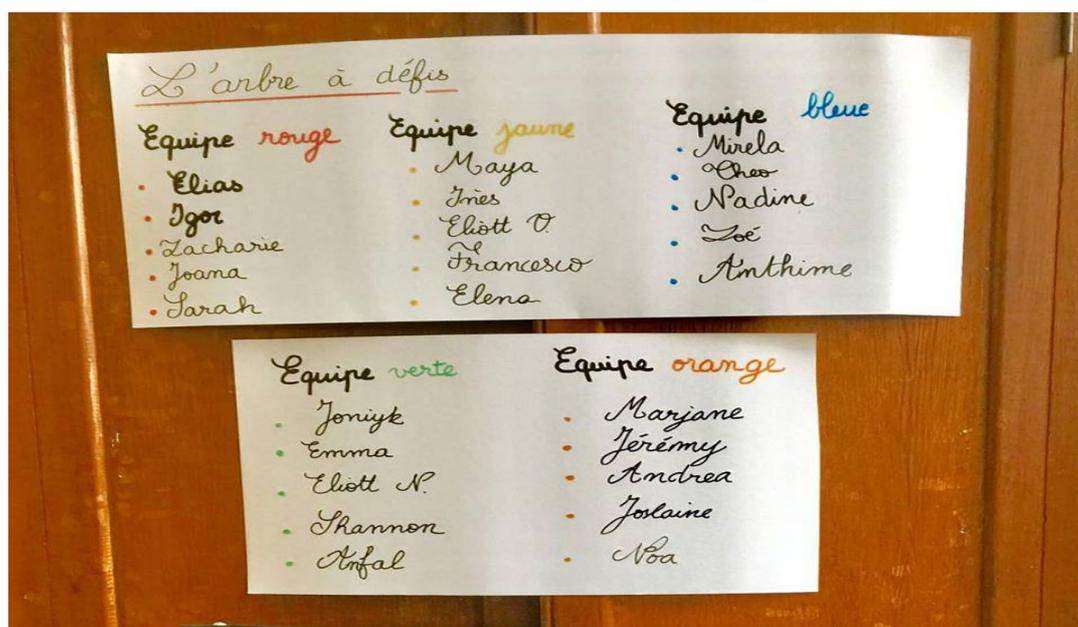
Le jeu ludo-éducatif



L'Arbre à défis



Les équipes



Annexe 10 – Grille d'évaluation

Nom de l'élève évalué.....

Nom de l'élève évaluateur.....

Sujet de la présentation.....

Critères d'évaluation	Points				
J'utilise un vocabulaire approprié pour m'exprimer.	1	2	3	4	5
Je parle ni trop vite, ni trop lentement. Je suis expressif/ve.	1	2	3	4	5
Toutes les informations demandées sont retrouvées dans la présentation orale.	1	2	3	4	5
Je suis dynamique et je rends vivante ma présentation.	1	2	3	4	5
Mon oral est bien structuré.	1	2	3	4	5
J'ai préparé différents supports visuels.	1	2	3	4	5
Je connais bien mon sujet et je n'ai pas besoin de me référer à mon affiche.	1	2	3	4	5

Commentaires
--------------	----------------

Annexe 11

Pâtisseries « *Pastéis de nata* » (Portugal)



Monnaie tunisienne (les dinars)



Photophore en céramique
(Algérie)



Tunique africaine
(Le Bénin)



Exemples d'images



Représentation d'une porte typique
de Sidi Bou Saïd
(Tunisie)



Références bibliographiques

- **Abdallah-Preteille**, Martine, « *Vers une pédagogie interculturelle* », Paris, Anthropos, août 1996, (219 pages).
- **Devereux**, Georges, « *L'identité ethnique : ses bases logiques et ses dysfonctions* », in Ethnopsychanalyse complémentariste.
- **Honor**, Monique, « *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle* », Méthodes et pratiques pour réussir, Lyon, Chronique Sociale, juin 1996, (169 pages).
- **Huber**, Michel, « *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves* », septembre 2005.
- **FASILD**, « *L'école et la diversité culturelle: nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques* », Actes du colloque, La documentation Française, avril 2006, (196 pages).
- **Todorov**, Tzvetan, « *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine* », Paris, Seuil, 1989.
- **Vandenbroeck**, Michel, « *Éduquer nos enfants à la diversité* », Editions érès, 2005, (239 pages).
- **Vygotsky**, Lev, « *Interaction between learning and development* », Mind and Society, 1978, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- **Zarate**, Geneviève, « *Comment enseigner une culture étrangère?* », Paris, Didier/CREDIF, 1994.

Ce mémoire de recherche intitulé « *L'Enseignement Moral et Civique au cœur d'un projet pluridisciplinaire en classe de CM2* » aborde l'importance de mettre en place un contexte commun dans lequel chaque élève trouverait sa place. En effet, l'école a pour mission de favoriser l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un climat propice aux apprentissages. Il est nécessaire de garantir aux élèves une reconnaissance de leur identité, afin qu'ils n'éprouvent pas un sentiment d'exclusion. Pour pallier ce sentiment, il faut promouvoir et se servir de la diversité culturelle qui existe au sein d'une classe pluriethnique, à des fins pédagogiques, mais surtout sociaux. Pour contribuer au respect d'autrui, il faut tout d'abord passer par une connaissance de l'autre, ce qui amènera progressivement les élèves vers une considération mutuelle. Ces pratiques s'inscrivent dans un projet qui a pour objectif de faire exister d'un point de vue théorique, mais surtout pratique, le vivre-ensemble.

This research paper, entitled « *The moral and citizenship instruction at the heart of a multidisciplinary project in CM2 (5th year of primary school)* » approaches the importance to set up a common context in which every pupil would find his place. Indeed, the school has for mission to promote the acquisition of knowledges, know beings and social skills in a climate convenient to learnings. It is necessary to guarantee to pupils, an appreciation of their identity, so that they do not feel excluded. To prevent this situation, it is necessary to promote and to use the cultural diversity which exists within a multiethnic class, to aim educational purposes but especially social ones. To contribute to the respect of others, it is important to know them before, which will bring gradually the pupils towards a mutual consideration. Those practises join a project which has for goal, to make exist from a theoretical point of view but especially practical one, the community life.